UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA/NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE

ADÃO ROGÉRIO XAVIER SILVA

# ENTRE A MATERIALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC: os desafios para a permanência na graduação

RIO BRANCO (AC)
2025

ADÃO ROGÉRIO XAVIER SILVA

# ENTRE A MATERIALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC: os desafios para a permanência na graduação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação Na Amazônia (PGEDA), com vistas ao cumprimento dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Estado, políticas públicas e gestão da educação

Polo: Belém (UFAC)

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

RIO BRANCO (AC)

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

X3e Xavier Silva, Adão Rogério.
ENTRE A MATERIALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC : os desafios para a permanência na graduação / Adão Rogério Xavier Silva, . — 2025.
258 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.

1. Política de Assistência Estudantil. 2. PNAES. 3. Permanência. 4. Educação Superior. 5. Universidade Federal do Acre. I. Título.

CDD 379

---

ADÃO ROGÉRIO XAVIER SILVA

# ENTRE A MATERIALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC: os desafios para a permanência na graduação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação Na Amazônia – PGEDA, com vistas ao cumprimento dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa 2: Estado, políticas públicas e gestão da educação
Polo: Belém (UFAC)
Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Aprovada em 19 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – Orientador/Presidente da Banca
Universidade Federal do Acre (UFAC)

_____

Prof. Dr. Ronaldo Marcos Araújo – Examinador interno
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves – Examinador externo
Universidade Federal do Acre (UFAC)

_____

Prof. Dr. Jeferson Mainardes – Examinador externo
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

_____

Profa. Dra. Maria do Socorro de Lima Oliveira – Examinadora externa
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

_____

Profa. Dra. Lucia de Fátima Melo – Examinadora externa (Suplente)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

*Ao **Arquiteto do Universo**, fonte de luz, paz e amor, por guiar meus passos e iluminar meu caminho em cada etapa desta jornada.*

*À **minha família**, pelo amor incondicional e apoio constante. À minha mãe, **Maria de Fátima**, exemplo de coragem, paciência e dedicação, e aos meus filhos, **Luna Sofia e Ravi**, que são minha maior motivação e razão de existir.*

*Ao meu grupo de pesquisa, **NupGEFE** pela parceria e troca de saberes, e especialmente ao líder do grupo, meu amigo, inspirador e orientador, Prof. Dr. **Mark Clark Assen de Carvalho**, cuja sabedoria e incentivo foram fundamentais para a concretização deste sonho.*

# AGRADECIMENTOS

***Não escrevi sozinho***. *Há olhares que me sustentaram quando o horizonte parecia distante, há braços que me abraçaram nos intervalos das tempestades. Cada linha desta Tese é um elo, tecido com a paciência do tempo e a generosidade dos que caminharam ao meu lado. É dívida e gratidão, promessa de que nenhum saber é solitário. Esta Tese não é apenas minha; é parte de um diálogo vivo, de um entrelace de afetos e aprendizados.*

***Obrigado família****, minha mãe, Maria de Fátima, que com mãos firmes e coração generoso plantou as bases que me trouxeram até aqui, e ao meu pai, Pedro, que, me ensinou que a força do trabalho e da coragem constrói caminhos. Ao meu padrasto, Alberto Noteno, cuja presença foi alicerce que moldou possibilidades antes impensáveis. Às minhas irmãs, Eva e Nislene, que, mesmo distantes, sempre vibraram com as minhas conquistas. Aos meus sobrinhos, Kauã e Jean Lucas, que me lembram da importância de cultivar laços familiares. Aos meus filhos, Luna Sofia e Ravi, que são a razão do meu viver. Seus sorrisos aquecem os dias difíceis, vocês me ensinam a ver o mundo com outros olhares – mais atentos ao que realmente importa.*

***Obrigado NupGEFE****, minha casa intelectual, expresso minha mais profunda gratidão. Companheiros de jornada, cujas trocas enriquecem meu percurso acadêmico e pessoal. Ao Josenir Calixto, meu irmão não sanguíneo mais velho, cuja paciência e humanidade me ensinaram tanto sobre colaboração e acolhimento. Ao Jean Mauro, cuja dissertação foi a primeira luz que guiou minha iniciação às pesquisas em políticas educacionais. Ao Marcelo de Melo, meu "mano veio", por suas reflexões certeiras e sua camaradagem inigualável. A Paola Cardoso, Mirian da Silva, Francisca Filha, Suzy Portal, Gessymar dos Santos, Patrícia Redigulo e Cleide Cruz, agradeço a generosidade da partilha de seus saberes. As trocas de olhares, diálogos e momentos compartilhados sobre meu objeto de pesquisa foram fundamentais para a construção desta Tese.*

***Obrigado meu orientador****, Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, quem me fez perceber que há encontros na vida que são dádiva. Desde o Mestrado, em 2017, sua orientação moldou minha trajetória acadêmica. Reencontrá-lo no Doutorado, foi mais que um acaso, foi uma confirmação da dádiva. Em suas palavras firmes e justas, encontrei clareza. Em sua humanidade e atenção, um porto seguro nos mares agitados da pesquisa e da vida. Nos diálogos, senti acolhimento, e em cada gesto, percebi a sabedoria de quem ensina não apenas com o intelecto, mas com o coração. Nossa relação ultrapassou os documentos e instrumentos de pesquisa, tornou-se amizade e inspiração. Esta Tese, em sua essência, carrega tua luz "mano".*

***Obrigado aos avaliadores e avaliadora****, Prof. Dr. Ronaldo Marcos Araújo, Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, Prof. Dr. Jeferson Mainardes, Profa. Dra. Maria do Socorro de Lima Oliveira, pelas valiosas contribuições e por aceitarem compor a minha banca de avaliação, o que muito me honra.*

***Obrigado todos(as) profs.(as)****, que ousaram sonhar e transformar em realidade o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, em especial às Profa. Dr. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA) e Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, e meu orientador Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.*

***Obrigado pelo fomento****, Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa), cuja promoção e incentivo ao conhecimento científico foram fundamentais para realização desta pesquisa.*

***Obrigado****, Keyse Levy, Ellen Melo, Shirle Lima e Natassia Lopes. Sem vocês, esse trajeto teria sido mais árduo.*

***Obrigado****, técnicos, gestores(as), professores(as), alunos(as) da Universidade Federal do Acre, pela contribuição dada para realizada desta pesquisa.*

***Obrigado Arquiteto do Universo****, sem tua luz não existira o ser "EU", muito menos esta Tese.*

*Inspirado em "Cota Não é Esmola"*
*canção de Bia Ferreira (2018)*

"

*Existe muita coisa que não cabe nessa prosa*
*Assistência Estudantil não é esmola*
*Experimenta ser estudante sem dinheiro pra viver*
*Como é contar moeda pra comida e aluguel vencer*
*É pressão, é correria, é lutar pra se formar*
*Com apoio se persiste, até o sonho alcançar*
*É direito, não favor, é justiça social*
*Assistência é a base pra um amanhã mais plural*

"

## RESUMO

A presente tese aborda a Política de Assistência Estudantil (PAE) no contexto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de analisar de que forma a PAE, no âmbito do PNAES, efetivada na Universidade Federal do Acre (UFAC), vem favorecendo a criação de condições de permanência na graduação. A investigação foca o período de 2018 a 2022 e tem como campo de investigação empírica a sede da UFAC, *campus* Rio Branco. Adota uma abordagem quali-quantitativa, baseada em análise documental, bibliográfica, bem como um questionário semiestruturado aplicado aos estudantes beneficiários. Utiliza, como aporte teórico-metodológico, a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) formulada por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold, considerando os contextos de influência, produção do texto, prática, resultados/efeitos e da estratégia política. Como suporte à análise específica da Assistência Estudantil (AE), utiliza o conceito de afiliação de Alain Coulon e faz uma releitura do conceito de permanência por Dyane Santos. Identificou-se, no período investigado, a publicação de 175 editais, dos quais 155 no *campus* Sede, abrangendo 27 ações/programas categorizados em 10 modalidades de bolsas e 17 de auxílios**.** Além disso, destaca-se o subsídio financeiro ao Restaurante Universitário (RU) como a maior ação de assistência estudantil em termos orçamentários e de abrangência, sendo universal para todos os estudantes. Os resultados da análise dessas ações indicam haver um compromisso da instituição com a promoção da permanência estudantil, especialmente para os acadêmicos mais vulneráveis socioeconomicamente. Os dados obtidos a partir das opiniões dos estudantes beneficiários demonstram que a maioria dos discentes reconhece a PAE como um direito fundamental, destacando sua relevância na redução de desigualdades socioeconômicas. Contudo, existem desafios relacionados à acessibilidade das informações, critérios de seleção e comunicação institucional, o que demanda um maior diálogo e participação ativa dos estudantes nos processos decisórios. Quanto ao compromisso de continuidade da PAE, confirma-se seu impacto positivo em diversas áreas, como alimentação, transporte e aquisição de materiais considerados fundamentais à permanência na graduação. Apesar dos avanços reconhecidos por parte significativa dos beneficiários, a presença proporcional da avaliação mediana para alguns descritores da pesquisa sinaliza a necessidade de ampliar o alcance e a força transformadora da PAE. Assim, conclui-se a análise evidenciando que a forma adotada pela PAE, no âmbito do PNAES e efetivada na UFAC, favorece a criação de condições para a permanência na graduação, ao fornecer suporte material e simbólico que minimiza barreiras sociais e econômicas, visando fortalecer a afiliação acadêmica e a construção de trajetórias estáveis. Entretanto, é necessário considerar que sua ampliação e potência carecem de correções estruturais e operacionais, a fim de produzir maior impacto e abrangência.



**Palavras-chave**: Política de Assistência Estudantil. PNAES. Permanência. Educação Superior. Universidade Federal do Acre.

## ABSTRACT

This thesis addresses the Student Assistance Policy (PAE) within the context of the National Program of Student Assistance (Pnaes), with the objective of analyzing how PAE, within the scope of Pnaes, implemented at the Federal University of Acre (UFAC), has been favoring the creation of conditions for students to remain in undergraduate courses. The research focuses on the period from 2018 to 2022 and has as its empirical field of investigation the headquarters of UFAC, Rio Branco campus. It adopts a qualitative-quantitative approach, based on documentary and bibliographic analysis and a semi-structured questionnaire applied to the beneficiary students. It uses as a theoretical-methodological contribution the Policy Cycle Approach (PCA) formulated by Stephen Ball, Richard Bowe and Anne Gold, considering the contexts of influence, text production, practice, results/effects, and political strategy. To support the specific analysis of Student Assistance (AE), it uses Alain Coulon's concept of affiliation and reinterprets Dyane Santos' concept of permanence. It was identified that, during the investigated period, 175 public notices were published, 155 of which were on the main campus, encompassing 27 actions/programs categorized into 10 scholarship and 17 grant modalities. In addition, the financial subsidy to the University Restaurant (RU) stands out as the largest student assistance action in terms of budget and scope, being universal for all students. The results of the analysis of these actions indicate a commitment from the institution to promote student permanence, especially for socioeconomically vulnerable students. The outcomes from the beneficiary students revealed that the majority recognize PAE as a fundamental right, highlighting its relevance in reducing socio-economic inequalities. However, challenges remain related to information accessibility, selection criteria, and institutional communication, requiring greater dialogue and active participation of students in decision-making processes. Regarding PAE's commitment to permanence, its positive impact is confirmed in various areas such as food, transportation, and acquisition of materials deemed fundamental for staying in the undergraduate course. Despite the progress acknowledged by a significant portion of beneficiaries, the proportion of median evaluations for some descriptors in the research indicates the need to expand the scope and transformative power of PAE. Thus, the analysis concludes that the form of PAE, within Pnaes, implemented at UFAC, fosters the creation of conditions for students to remain in undergraduate courses by providing material and symbolic support that minimizes social and economic barriers, aiming to strengthen academic affiliation and the construction of stable trajectories, while acknowledging that its expansion and power require structural and operational corrections in order to produce greater impact and reach.



**Keywords**: Student Assistance Policy. PNAES. Permanence. Higher Education. Federal University of Acre.

## RESUMEN

Esta tesis aborda la Política de Asistencia al Estudiante (PAE) en el contexto del Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (Pnaes), con el objetivo de analizar cómo el PAE, en el ámbito del Pnaes, llevado a cabo en la Universidad Federal de Acre (UFAC), ha venido favoreciendo la creación de condiciones para la permanencia en el programa de graduación. La investigación se centra en el período de 2018 a 2022 y tiene como campo de investigación empírica la sede de la UFAC, campus de Rio Branco. Adopta un enfoque cuali-cuantitativo, basado en el análisis documental y bibliográfico y en un cuestionario semiestructurado aplicado a los estudiantes beneficiarios. Utiliza como aporte teórico-metodológico el Abordaje del Ciclo de Políticas (ACP) formulado por Stephen Ball, Richard Bowe y Anne Gold, considerando los contextos de influencia, producción de textos, práctica, resultados/efectos y estrategia política. Como apoyo al análisis específico de la Asistencia Estudiantil (AE), se utiliza el concepto de afiliación de Alain Coulon y se hace una relectura del concepto de permanencia de Dyane Santos. En el período investigado, se identificó la publicación de 175 convocatorias, de las cuales 155 en el campus de la Sede, abarcan 27 acciones/programas categorizados en 10 modalidades de becas y 17 de amparos. Además, el subsidio económico al Restaurante Universitario (RU) se destaca como la mayor acción de asistencia estudiantil en cuanto a presupuesto y alcance, siendo universal para todos los estudiantes. Los resultados del análisis de estas acciones indican que la institución está comprometida con promover la permanencia estudiantil, especialmente de los estudiantes más vulnerables socioeconómicamente. Los resultados de las opiniones de los estudiantes beneficiarios mostraron que la mayoría de los estudiantes reconoce el PAE como un derecho fundamental, destacando su relevancia en la reducción de las desigualdades socioeconómicas. Sin embargo, existen desafíos relacionados con la accesibilidad a la información, los criterios de selección y la comunicación institucional, lo que exige un mayor diálogo y participación activa de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones. En cuanto al compromiso con la permanencia del PAE, se confirma su impacto positivo en varios ámbitos, como la alimentación, el transporte y la adquisición de materiales considerados fundamentales para la permanencia en la graduación. Apesar de los avances reconocidos por una parte significativa de los beneficiarios, la presencia proporcional de la evaluación mediana para algunos descriptores de la investigación señala la necesidad de ampliar el alcance y el poder transformador del PAE. Así, el análisis concluye mostrando que la forma del PAE en el ámbito del Pnaes, realizado en la UFAC, favorece la creación de condiciones para la permanencia en el programa de graduación al proporcionar un apoyo material y simbólico que minimiza las barreras sociales y económicas, con el objetivo de fortalecer la afiliación académica y la construcción de trayectorias estables, al tiempo que considera que su expansión y poder, Necesitan correcciones estructurales y operativas para producir un mayor impacto y alcance.



**Keywords**: Política de Asistencia Estudiantil. PNAES. Permanencia. Enseñanza Superior. Universidad Federal de Acre.

**LISTA DE FIGURAS**


FIGURA 1 – RECORTE DO JORNAL *A MANHA*, MATÉRIA INTITULADA "A CASA DO ESTUDANTE BRASILEIRO"..... 38

FIGURA 2 – ESQUEMA ANALÍTICO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS..... 44

FIGURA 3 – *O OVO DO TUCANO*, POR LAERTE COUTINHO ..... 96

FIGURA 4 – GREVE NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 15 DE MAIO DE 2019 ..... 106

FIGURA 5 – ORÇAMENTO E EXECUÇÃO FINANCEIRA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO ANO DE 2019 ..... 107

FIGURA 6 – ORÇAMENTO E EXECUÇÃO FINANCEIRA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSIDERANDO A AÇÃO 4002 – ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR, DE 2019 A 2022 ..... 113

FIGURA 7 – *FAKE NEWS* DA TEMÁTICA "RECURSOS FINANCEIROS E PRODUTIVIDADE"..... 128

FIGURA 8 – DIAGRAMA DE VENN SOBRE A ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), ENTRE OS ANOS 2019 A 2022 ..... 132

FIGURA 9 – CARDÁPIO DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DA UFAC, 2024 ..... 178

FIGURA 10 – *PRINT* DA PRIMEIRA PÁGINA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA ..... 185

FIGURA 11 – "OUTRAS" MUDANÇAS NA VIDA ACADÊMICA APÓS TER ACESSO AOS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL..... 217

FIGURA 12 – "OUTRAS" FATORES MAIS IMPORTANTES PARA PERMANÊNCIA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL..... 221

FIGURA 13 – CRONOGRAMA DO EDITAL PROAES/UFAC Nº 10/2024..... 224

FIGURA 14 – "OUTROS" INDICATIVOS DE REVISÕES PARA OS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ..... 225

## LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 – ORÇAMENTO E LIQUIDAÇÃO FINANCEIRA DA SUBFUNÇÃO ENSINO SUPERIOR DE 2019 A 2022 ..... 107
GRÁFICO 2 – LIQUIDAÇÃO FINANCEIRA DA CAPES E CNPq DE 2015 A 2022 112
GRÁFICO 3 – LIQUIDAÇÃO FINANCEIRA DA AÇÃO 4002 DE 2015 A 2022 ..... 114
GRÁFICO 4 – ESPECIFICAÇÃO DO DESCRITOR OUTRA FONTE DE RENDA .. 195

**LISTA DE QUADROS**


QUADRO 1 – QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA ..... 59
QUADRO 2 – PESQUISAS MAPEADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, DE 2019 A 2023 ..... 61
QUADRO 3 – MAPEAMENTO DAS TESES COM A TEMÁTICA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO PNAES, DE 2019 A 2023 ..... 62
QUADRO 4 – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO PNAES, DE 2019 A 2023 ..... 63
QUADRO 5 – ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE ..... 88
QUADRO 6 – QUADRO CONSTITUTIVO E NORMATIVO DO MEC EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ..... 98
QUADRO 7 – INTERVENÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO, DE 2019 A 2021 ..... 118
QUADRO 8 – QUADRO PESSOAL DAS QUATRO UNIDADES DE APOIO DA PROAES ..... 139
QUADRO 9 – BOLSAS MATERIALIZADAS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 ..... 145
QUADRO 10 – AUXÍLIOS MATERIALIZADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 ..... 146
QUADRO 11 – QUANTIFICAÇÃO DOS EDITAIS DE BOLSAS MATERIALIZADAS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 ..... 149
QUADRO 12 – QUANTIFICAÇÃO DOS EDITAIS DE AUXÍLIOS MATERIALIZADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 ..... 150
QUADRO 13 – ATENDIMENTO REALIZADO PELO RU DE 2018 A 2022 ..... 179

**LISTA DE TABELAS**


TABELA 1 – UNIVERSO CONSIDERADO DA PESQUISA, ESTUDANTES BENEFICIADOS POR BOLSAS E AUXÍLIOS PNAES NOS CAMPUS SEDE DA UFAC, 2018 A 2021 ..... 53
TABELA 2 – QUANTITATIVO DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS POR BOLSAS E AUXÍLIOS PNAES NO CAMPUS SEDE, DETALHADO POR CURSO E CENTRO, 2018 A 2021 ..... 54
TABELA 3 – CÁLCULO DA AMOSTRA ESTRATIFICADA PROPORCIONAL ..... 56
TABELA 4 – DESPESAS CONTINGENCIÁVEIS PELA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO EM % DO PIB ..... 103
TABELA 5 – MINISTÉRIO MAIS ATINGIDOS PELO CONTINGENCIAMENTO 104
TABELA 6 – EDITAIS VEICULADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 ..... 142
TABELA 7 – FAIXA ETÁRIA ..... 188
TABELA 8 – SEXO BIOLÓGICO ..... 188
TABELA 9 – COR OU RAÇA ..... 189
TABELA 10 – ESTADO CIVIL ..... 190
TABELA 11 – CIDADE E ESTADO DE ORIGEM ..... 191
TABELA 12 – ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E OUTRAS CONDIÇÕES ESPECÍFICAS ..... 192
TABELA 13 – FILHOS (AS) DE 0 A 5 ANOS ..... 193
TABELA 14 – FILHOS(AS) QUE RESIDEM COM O ESTUDANTE PAI/MÃE ..... 193
TABELA 15 – ONDE OU COM QUEM FICAM OS FILHOS NO PERÍODO DE AULA ..... 194
TABELA 16 – PRINCIPAL FONTE DE RENDA ..... 194
TABELA 17 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE E PAI ..... 196
TABELA 18 – TIPO DE ESCOLA CURSADA NO ENSINO MÉDIO ..... 197
TABELA 19 – TIPO DE ESCOLA CURSADA NO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À PRINCIPAL FONTE DE RENDA ..... 198
TABELA 20 – ANO DE INGRESSO ..... 198
TABELA 21 – PREPARATÓRIO ANTES DE INGRESSAR NA UFAC ..... 199
TABELA 22 – FORMA DE INGRESSO ..... 200
TABELA 23 – MODALIDADE DE INGRESSO ..... 200

TABELA 24 – MODALIDADE DE INGRESSO EM RELAÇÃO AO TIPO DE ESCOLA CURSADA NO ENSINO MÉDIO ..... 201
TABELA 25 – CURSO MATRICULADO ..... 202
TABELA 26 – TURNO DO CURSO ..... 203
TABELA 27 – TURNO DO CURSO EM RELAÇÃO AO SEXO BIOLÓGICO ..... 204
TABELA 28 – TURNO DO CURSO EM RELAÇÃO À PRINCIPAL FONTE DE RENDA ..... 204
TABELA 29 – AS OPINIÕES DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O QUE É ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ..... 206
TABELA 30 – MEIO QUE LEVOU AO CONHECIMENTO SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ..... 207
TABELA 31 – ACESSO DAS INFORMAÇÕES (EM FORMATO E CONTEÚDO) SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PUBLICIZADAS PELA UFAC ..... 208
TABELA 32 – ACESSO DAS INFORMAÇÕES (EM FORMATO E CONTEÚDO) SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PUBLICIZADAS PELA UFAC, EM RELAÇÃO AO ANO DE INGRESSO ..... 209
TABELA 33 – AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM QUE JÁ FORAM OU AINDA SÃO BENEFICIÁRIO ..... 210
TABELA 34 – AVALIAÇÃO DA IMPARCIALIDADE DO PROCESSO DE SELEÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIAS ESTUDANTIL ..... 210
TABELA 35 – AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIAS ESTUDANTIL ..... 211
TABELA 36 – PROBABILIDADE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL INFLUENCIAREM A REMATRÍCULA NO PRÓXIMO SEMESTRE ..... 215
TABELA 37 – PROBABILIDADE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL CONTRIBUÍREM PARA PERMANÊNCIA ATÉ A FINALIZAÇÃO DO CURSO ..... 215

TABELA 38 – MUDANÇAS NA VIDA ACADÊMICA APÓS TER ACESSO AOS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ..... 216
TABELA 39 – PERMANECERIA NA UFAC SEM OS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DAS AÇÕES DA PAE ..... 218
TABELA 40 – FATORES MAIS IMPORTANTES PARA PERMANÊNCIA ..... 219
TABELA 41 – SUFICIÊNCIA DOS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS PARA A PERMANÊNCIA ..... 222
TABELA 42 – INDICATIVOS DE REVISÕES PARA OS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ..... 223
TABELA 43 – QUANTO OS ASPECTOS POSITIVOS DAS PAE SUPERAM OS NEGATIVOS ..... 228

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AE | Assistência Estudantil |
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| BM | Banco Mundial |
| CA | Centro Acadêmico |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DA | Diretórios Acadêmicos |
| DACAE | Diretoria de Arte, Cultura e Assuntos Estudantis |
| DAE | Departamento de Assistência ao Estudante |
| DCE | Diretório Central dos Estudantes |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FONAPRACE | Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| LDB | Lei Diretrizes e Bases |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| MEC | Ministério da Educação |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| PAE | Política de Assistência Estudantil |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROAES | Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis |
| PROEX | Pró-Reitoria de Extensão e Cultura |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SENCE | Secretaria Nacional de Casas de Estudantes |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e Cultura |

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO ..... 19**

1.1 DEMARCANDO O OBJETO DA PESQUISA ..... 21

1.2 PROBLEMA E QUESTÕES DA PESQUISA ..... 27

1.3 OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA ..... 30

**2 DELINEANDO FUNDAMENTOS, PISTAS E CAMINHOS DA PESQUISA ..... 34**

2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA ..... 34

2.2 MAPEAMENTO DOS ESTUDOS ..... 60

2.3 INFLUÊNCIAS E TEXTOS: o Programa Nacional de Assistência Estudantil ..... 73

**3 A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ..... 85**

3.1 BREVES NOTAS SOBRE O *LOCUS* DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA ..... 85

3.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: tensões e limites na conjuntura sociopolítica 90

3.3 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC: análise da materialização do PNAES ..... 133

**4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC NA ÓTICA DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS ..... 184**

4.1 O PERFIL BÁSICO DOS(AS) ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PNAES ..... 187

4.2 VINCULAÇÃO ESTUDANTIL BÁSICA DOS(AS) ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS(AS) DO PNAES ..... 197

4.3 A INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AOS SEUS BENEFICIÁRIOS ..... 205

4.4 O COMPROMISSO DE PERMANÊNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ..... 213

**5 CONCLUSÃO ..... 230**

**REFERÊNCIAS ..... 239**

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ..... 252**

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..... 258**

# 1 INTRODUÇÃO

Esta tese aborda a temática da Política de Assistência Estudantil (PAE), materializada no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Considera-se como objeto de análise o PNAES e sua efetivação na Universidade Federal do Acre (UFAC), interessando-se em verificar de que forma essa PAE repercute no processo de permanência nos cursos de graduação da referida Instituição de Ensino Superior (IES).

A construção da relação com esse objeto de pesquisa e as análises que dela decorrem, em perspectiva, refletem não apenas o trabalho de um pesquisador em conjunto com o orientador, mas também traduzem parte de uma jornada acadêmica trilhada ao longo dos últimos 10 anos, os quais se revestem de muitos ensejos que foram se manifestando nesse percurso.

Preliminarmente, cabe pontuar, ainda que de forma breve, os contornos que me levaram a incursionar nesse objeto. De antemão, sinalizo que o contato ocorreu em três momentos, os quais me permitiram visualizá-lo por ângulos distintos, em perspectivas quase caleidoscópicas, que serão traduzidas a seguir.

A primeira aproximação deu-se na condição de estudante da graduação, no curso de Licenciatura em História (2010 – 2014), quando fui beneficiário da PAE na UFAC. Naquele contexto, além das diversas marcas positivas que carrego das ações da Assistência Estudantil (AE), levo, ainda, o que chamo de percepção ambígua, pois não consegui digerir o indeferimento da inscrição de um colega de curso, verdadeiramente necessitado da assistência estudantil, na seleção do programa Passe Livre[1].

Após a conclusão da licenciatura, no decurso da especialização em Docência do Ensino Superior na área da Educação (2015 – 2016), deu-se minha segunda aproximação, agora, pelo viés da *leitura acadêmica.* Cativado pelas atividades complementares, reencontrei-me com a temática das políticas públicas da educação superior, com um recorte específico, o da PAE, em um período concomitante ao meu ingresso no curso de Ciências Sociais (2015 – 2021). Naquelas circunstâncias, a percepção ambígua acerca da PAE, gestada na primeira graduação, aflorou em forma de curiosidade acadêmica, estimulando-me a buscar produções bibliográficas que abordassem a temática, tendo como *locus* de análise a UFAC.

[1] O Programa Auxílio para Transporte Coletivo Urbano – Passe Livre tem por finalidade atender as proposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que busca ampliar as condições de permanência dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na educação superior federal (UFAC/PROAES, Edital nº 21/2021, n.p.).

Naquele contexto, “zero” foram os resultados das buscas realizadas nos portais de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), relativos ao tema e ao objeto na ambiência institucional da UFAC. A partir disso, começaram a se delinear as pretensões de futuramente organizar uma pesquisa para conclusão de curso com a referida temática. As aspirações acerca do estudo pretendido ganharam forma em um modesto projeto de pesquisa o qual visava, inicialmente, à conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Sociais.

Contudo, o anseio de constituir uma carreira profissional pautada por uma vida acadêmica consistente, bem como a pretensão de construir uma identidade como professor/pesquisador, fizeram com que aquele modesto projeto de outrora assumisse uma diferente configuração, ganhando corpo e forma como uma proposta de projeto de pesquisa para pleitear, no ano de 2017, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC, concorrendo a uma vaga na Linha 1 de Pesquisa, intitulada *Políticas e Gestão Educacional*[2].

Vencidos os desafios do ingresso no Programa, o ambiente do Mestrado Acadêmico (2017-2019) me proporcionou acesso a ferramentas e trocas essenciais para o amadurecimento pessoal e intelectual. Nesse percurso, consolida-se o terceiro estágio da minha aproximação e inserção, de fato, com a temática, agora investido da condição de *pesquisador iniciante na pesquisa de política pública educacional*. Nesse contexto, tive – e tenho – a felicidade de integrar o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE/UFAC)[3] e, sob a orientação do Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho[4], defendi, em 2019, a dissertação intitulada: *A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Acre: texto, contexto, processos e práticas*.

Como resultado do parecer da banca avaliadora da dissertação, obteve-se o reconhecimento da relevância, pertinência e consistência teórico-metodológica da pesquisa, bem como a recomendação da publicação e a continuidade dos estudos sobre a temática. Tal incentivo pavimentou o anseio de voos mais altos, ampliando as pretensões de ingresso no doutorado, o que veio a se concretizar em março de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), vinculado à

---

[2] Esta linha de pesquisa prioriza estudos acerca da relação Estado e Sociedade no que se refere à definição, implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais e seus impactos nos processos de organização, financiamento e desenvolvimento dos sistemas de ensino com ênfase na gestão da educação. Investiga em perspectiva sócio-histórica a organização e institucionalização da educação escolar no contexto local e regional. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/menu/linhas-de-pesquisa. Acesso em 01 de abril de 2024.

[3] http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6743250604701715

[4] http://lattes.cnpq.br/0736995836464424

Linha de Pesquisa 2: *Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação*, do Polo Belém. Nesse percurso, tive – e ainda tenho - a felicidade de reencontrar o "timoneiro" Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho, que mais uma vez compartilhou comigo a sua maestria e experiência como orientador.

Postas essas considerações sobre a construção de relação com o objeto, é necessário seguir rumo à demarcação do objeto de pesquisa.

## 1.1 DEMARCANDO O OBJETO DA PESQUISA

Na conjuntura da primeira década dos anos 2000, observou-se, no cenário brasileiro, um processo de reestruturação das políticas públicas educacionais, com vistas à expansão do acesso à educação superior, a partir da formulação de um conjunto de políticas que, entre outros aspectos, objetivavam induzir o crescimento da oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas.

Conforme expõe Sguissardi (2014), como parte dos extratos dessa reestruturação, evidenciaram-se:

> 1) aumento de 1.097 para 2.378 instituições ou 116,7%;
> 2) aumento de 192 para 278 IES públicas ou 44,8%, dentre estas destacando-se as Ifes, com 65% de crescimento;
> 3) o aumento de 132% das IES privadas, isto é, mais de três vezes superior ao das IES públicas;
> 4) a redução de 34% das IES privadas confessionais e comunitárias ao lado do aumento extraordinário de 252% das IES privadas particulares;
> 5) a proporção entre IES públicas, IES privadas confessionais e comunitárias, e IES privadas particulares, que, em 1999, era de 17,5%, 34,5% e 48%, passa a ser, em 2010, de 11,7%, 10,5% e 77,8% respectivamente (Sguissardi, 2014, p. 139).

Respectivamente, o cômputo das matrículas neste nível de ensino, especialmente nos cursos de graduação, acompanhou a escala de crescimento das IES. A priori, pode-se dizer que houve uma ampliação das possibilidades de acesso à educação superior. Entretanto, há que se delimitar, com atenção, o exame das diretrizes que levaram o Estado brasileiro a instituir políticas públicas educacionais com vistas a essa expansão, dado que essas diretivas expansivas se materializaram sob um signo dualista.

A primeira diretriz se estabeleceu em conformidade com as orientações dos Organismos Internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e, de maneira especial, o Banco Mundial (BM), sendo este último o propulsor

central de teses economicistas sobre a educação superior. A título de exemplo, tem-se a publicação *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência* (Banco Mundial, 1995)[5], onde se lê, nas linhas iniciais, que "as UNIVERSIDADES educam futuros líderes e preparam as habilidades técnicas de alto nível que formam a base do crescimento econômico" (Banco Mundial, 1995, p. 5, tradução própria)[6].

Não se trata de querer anular a importância e a influência que as IES exercem no desenvolvimento econômico de um país. Contudo, há que se considerar que houve uma relativa inversão dos parâmetros sobre os sentidos e os objetivos da educação. Ou seja, nessa cosmovisão, não se verifica um projeto de IES que vise educar o ser social e a sociedade em si, mas propõe-se um padrão de ser social e de sociedade que se ajuste às expectativas do sistema econômico. Prova inequívoca disso foi a expansão significativa da rede particular, conforme expõe Sguissardi (2014).

Nesse trilhar, Goergen (2021) considera que:

> A integração e o ajuste no e ao mercado torna-se o grande ideal pedagógico e o centro da nova narrativa educacional. A melhor educação passa a ser aquela que mais bem prepara, integra e habilita as pessoas para o mercado, o novo grande sujeito, o paradigma da boa educação (Goergen, 2021, p. 21).

De um outro ponto de vista, a segunda diretriz se origina, em particular, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), período no qual se observou um proporcional alinhamento político com as agendas e demandas dos movimentos sociais – principalmente do movimento estudantil, étnico-racial, dos fóruns e coletivos sociais – que, há décadas, uniam forças em favor de pautas e bandeiras de luta voltadas à ampliação do acesso e permanência dos atores e atrizes sociais excluídos(as) e marginalizados(as) da sociedade da/na Educação Superior.

Nesse contexto, infere-se que foi a partir desse dualismo que se estabeleceram as configurações das políticas expansivas com vistas ao crescimento do acesso à educação superior no país. Assim, admite-se que, no domínio da iniciativa privada, a diretriz expansiva foi formatada por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)[7], firmado

[5] Publicação analítica e recomendatória organizada para ser norteadora das reformas da educação superior nos países periféricos da África, América Latina e Ásia.

[6] Las Universidades educan a los futuros dirigentes y preparan las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del crecimiento económico (Banco Mundial, 1995, p. 05).

[7] "O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e

pela Lei nº 10.260, de 2001, bem como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)[8], instituído por meio da Lei nº 11.096, de 2005.

Já na esfera pública, de modo estrutural, esse movimento ficou a cargo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 2007, editado com o preceito para balizar os processos de expansão e a interiorização das universidades públicas federais.

Ao analisar as políticas de expansão desse período, Ferreira (2019) discorre que tal reestruturação expansiva – continuada na gestão do governo de Dilma Rousseff (2011-2016) – buscou articular uma conciliação entre o crescimento econômico e a diminuição das desigualdades sociais, sobretudo sem estabelecer trincheiras de colisão com os interesses do capital financeiro, fomentando, assim, a criação de novas IES e expansão do acesso, tanto no setor privado quanto no setor público federal.

Diante desse quadro estabelecido, nesta pesquisa, optou-se por percorrer um caminho que perpassa a análise das políticas de permanência no domínio das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para tanto, o estudo remete-se à temática da Política de Assistência Estudantil (PAE), materializada no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído, inicialmente, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e posteriormente transformado em Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, o qual fixa que:

> Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, **tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal**.
> Art. 2º São **objetivos do PNAES**:
> I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
> II – Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
> III – Reduzir as taxas de retenção e evasão;
> IV – Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010, grifo próprio).

O PNAES, como política pública educacional, teve sua efetiva execução em âmbito nacional no ano de 2008, conforme previa o Art. 6º da sua Portaria Normativa. Nestes termos, a Lei Orçamentária Anual (LOA) da União tratou de reservar, para exercício financeiro desse

ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa". Disponível em: http://portalfies.mec.gov.br/ Acesso em 28 de janeiro de 2022.

[8] "O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior". Disponível em: http://portalfies.mec.gov.br/ Acesso em 28 de janeiro de 2022.

período, um orçamento total de R$ 126.301.634,00 (cento e vinte seis milhões, trezentos e um mil, seiscentos e trinta e quatro reais), alocado no programa 1073 – Brasil Universitário, na ação 4002 – Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação.

Desta forma, a assistência estudantil vinculou-se ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, destinando-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, selecionados a partir de critérios socioeconômicos, compreendendo ações em áreas como: "Art. 2º [...] I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico" (Brasil, 2007).

É oportuno informar que uma apreciação mais ampla sobre a constituição histórica, social e política do PNAES encontra-se apresentada na subseção 2.3, *Influências e textos: o Programa Nacional de Assistência Estudantil*, desta tese. Assim, nesta seção, a título de demarcação do objeto de pesquisa, optou-se por realizar apenas uma discussão sucinta.

Inicialmente, destaca-se que a constituição do PNAES se conecta às contribuições do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)[9], sobretudo devido suas pesquisas realizadas em âmbito nacional nos anos de 1997 e 2004.

Tais pesquisas, visaram traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES, isto é, distinguir as diferenças socioeconômicas e culturais entre os estudantes e, também, dimensionar a assistência estudantil e levantar a demanda potencial em âmbito local, regional e nacional, buscando inferir indicadores que possibilitassem fundamentar a construção de políticas sociais (FONAPRACE, 1997).

Assim, no ano de 1997, das 52 (cinquenta e duas) IFES estabelecidas no Brasil, 44 (quarenta e quatro) realizaram a pesquisa. Conforme o plano amostral, foram aplicados 32.348 (trinta e dois mil, trezentos e quarenta e oito) questionários, em um universo de 327.660 (trezentos e vinte e sete mil, seiscentos e sessenta) estudantes. Já no ano de 2004, das 53 (cinquenta e três) IFES, 47 (quarenta e sete) realizaram a coleta de dados. De acordo com o plano amostral, foram aplicados 47.520 (quarenta e sete mil, quinhentos e vinte) questionários, para um universo de 531.634 (quinhentos e trinta e um mil, seiscentos e trinta e quatro) estudantes (FONAPRACE, 1997, 2004).

[9] Instituído em 1987, o FONAPRACE é fruto dos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e dos encontros realizados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). No fórum, pró-reitores, sub-reitores, entre outros envolvidos com a coordenação, gestão e pesquisa dos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, empenham-se no debate de pautas como a relevância da assistência estudantil para a manutenção da vida acadêmica e para a democratização da universidade pública e gratuita, frente ao acesso de estudantes de baixa renda (Kowalski, 2012).

Quanto aos resultados, em ambas as pesquisas, verifica-se que foram demarcados variados pontos em comum nos aspectos apurados. Afirma-se, aqui, que as considerações da pós-análise publicada na pesquisa do ano de 1997 coincidem com o conteúdo registrado na nota pós-analítica da pesquisa de 2004, na qual se lê que:

> O processo de democratização no sistema educacional brasileiro particularmente nas universidades públicas passa necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso: é preciso considerar que o compromisso efetivo do estado com a democratização do ensino superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os estudantes na universidade, até a conclusão do curso escolhido através da formulação de programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes provocadas pelas condições da estrutura social e econômica (FONAPRACE, 1997).

Nesse sentido, reconhece-se que as pesquisas realizadas pelo FONAPRACE possibilitaram delinear um perfil estudantil em nível nacional, concorrendo para ambientar um cenário favorável à formulação de uma proposição fundamentada, com vistas à elaboração de uma política pública nacional de assistência estudantil – o que, inicialmente, veio a ser chamado de Plano Nacional de Assistência Estudantil,

> Em 2007, [...] foi atualizado e tornou-se meta prioritária para o FONAPRACE, sendo aprovado pela ANDIFES em julho, na cidade de Belém/PA. Este fato deu início a um processo de discussão junto ao MEC no sentido da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2012, p. 31).

Nesse cenário, não se pode perder de vista as explicitações feitas por Costa (2010) e Kowalski (2012) no que se refere às contribuições de outras organizações sociais, por exemplo, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o movimento estudantil — por meio da União Nacional de Estudantes (UNE), Diretórios Centrais de Estudantes (DCE) —, e, também, da Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE), configurando, assim, um coletivo de atores e atrizes ativos e partícipes da consolidação da assistência estudantil enquanto política pública.

Nesse sentido, o PNAES representa uma conquista de grupos organizados que, nos limites de um sistema capitalista, diante da intensificação dos processos à esteira dos receituários das políticas neoliberais, cooperaram diretamente para a efetivação desse direito público.

Isto posto, demarca-se que a presente investigação tem como **objeto de pesquisa** *o PNAES e sua efetivação na Universidade Federal do Acre (UFAC),* interessando-se por analisar de que forma essa PAE repercute no processo de permanência na graduação.

Como recorte temporal para a análise, propõe-se o período de 2018 a 2022, advogando a possibilidade de trabalhar com informações referentes a um intervalo de cinco anos, período modal correspondente ao tempo de conclusão de uma graduação.

Concernente ao *locus* da pesquisa, isto é, à UFAC, justifica-se sua escolha por ser a principal – e única – IFES pública e gratuita, estabelecida na categoria de universidade, localizada na região Sul-Ocidental da Amazônia. Logo, considera-se a sua relevância integrativa ao contexto regional, dada sua colaboração e efetiva função no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do Estado do Acre, sobretudo por meio das ações de formação acadêmica, pesquisa e extensão. Além disso, trata-se do espaço de estudo que tem norteado minha trajetória acadêmica – da graduação e pós-graduação à atuação como docente[10] e pesquisador no campo das políticas públicas educacionais.

Uma das principais razões para a proposição da pesquisa decorre do entendimento de que as ações realizadas no âmbito do PNAES – a partir da atuação dos atores e atrizes sociais, como técnicos(as), professores(as) e demais profissionais envolvidos –, assim como os reflexos dessas ações no campo das reproduções sociais dos estudantes beneficiários, em suas vivências e trajetórias acadêmicas, não se materializam por si próprios. Ou seja, elas compõem uma totalidade social, na medida em que se relacionam diretamente com as arenas sociais inerentes à conjuntura da qual emergem, bem como com a dinamicidade do seu movimento real.

Assim, o objeto de pesquisa proposto, isto é – o PNAES, enquanto política pública da Assistência Estudantil – foi construído e se desenvolve em total articulação e influência de outros fenômenos sociais. Tendo isso em vista, vale lembrar o que explicita Stephen Ball sobre a dinamicidade da análise de uma política, ao afirmar que se deve "[...] pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move" (Avelar, 2016, p. 06).

Considerando isso, e ao se observar o cenário sociopolítico brasileiro após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu ilegitimamente a então presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016 – na esteira da qual tomam assento também as restrições impostas pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a nomeada Teto dos

[10] Professor substituto no período de 2018 a 2020; Professor no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Gastos Públicos – que limita o crescimento das despesas do governo durante 20 anos em serviços primordiais, como educação e saúde, reverberando e preparando um cenário de desmonte das conquistas sociais substanciais das últimas décadas, é inegável que esse percurso favorece o estabelecimento de um cenário de "xeque" à política de assistência estudantil. O exemplo nodal disso se corporifica no programa "Future-se", projeto político para a educação superior brasileira do governo Bolsonaro, apresentado como um "programa simples que vai dar nova dinâmica para a educação"[11].

Entretanto, ao apurar com atenção esse modelo da "nova dinâmica", Leher (2020) discorre sobre as possíveis consequências da sua materialização:

> [...] a hipertrofia da razão utilitarista com o abandono progressivo da ética na produção do conhecimento e tectônicos retrocessos no processo de democratização das universidades e institutos federais: **a assistência estudantil é, de fato, um alvo muito fundamental para o governo – descapitalizada, contribuiria para debilitar as cotas que, na ótica governamental, alimentam o "coitadismo", e, sobretudo, para afastar os estudantes pobres que, no futuro, atrapalhariam o pretendido fim da gratuidade**, objetivo sistematicamente acalentado por Guedes, ecoando os organismos internacionais (Leher, 2020, p. 140-141, grifo próprio).

Nesse sentido, a efetivação de tal projeto traria uma "nova dinâmica", em particular no que se refere à concepção central do programa, que propõe a diminuição da participação do Estado na manutenção financeira das IFES, encabeçando uma proposta de financiamento misto com a iniciativa privada e de gestão compartilhada com Organizações Sociais (OS).

Assim, a razão que provoca a proposição da pesquisa decorre da inquietação diante de um cenário sociopolítico movido e tencionado pelo asfixiamento dos direitos sociais. Por esses contornos, é que se justifica a relevância em dispor de estudos científicos que abordem a temática aqui proposta, pois a pesquisa potencializaria: o **âmbito técnico**, ao contribuir com subsídios para o aprimoramento da política, dado que ela não está à margem da crítica; o **âmbito político**, ao oferecer fundamentos teóricos aos atores sociais para uma defesa qualificada nas arenas de disputa social; e o **âmbito acadêmico**, na medida em que seria possível evidenciar, à luz do aporte teórico-metodológico, as determinações e contradições presentes nas ações materializadas na UFAC.

## 1.2 PROBLEMA E QUESTÕES DA PESQUISA

[11] Disponível em https://exame.abril.com.br/brasil/weintraub-apresenta-projeto-para-universidades-federais/ acesso em 20 de março de 2020.

Quando se trata da execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no cenário local — isto é, na Universidade Federal do Acre (UFAC) —, sabe-se que a partir do ano de 2013, a referida política passou a ser responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). Trata-se de um órgão institucional criado no penúltimo mês do exercício de 2012 que, conforme Xavier Silva *et al*. (2020), teve sua constituição estimulada para atender às reestruturações sistemáticas decorrentes da crescente transferência de recursos financeiros no âmbito da ação PNAES.

Além disso, a criação da PROAES está inserida no contexto das reconfigurações das políticas públicas para a educação superior, especialmente: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de abril 2007; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 julho de 2010; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010; o Sistema de Seleção Unificada (SISU), estabelecido pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012; e a Lei de Cotas, promulgada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Considerando as razões expostas, no Regimento Geral da Universidade Federal do Acre (2013) foi fixada a finalidade da PROAES, ancorada no propósito de ser:

> Art. 157. [...] o órgão responsável pelo planejamento e execução da política de assistência estudantil da Universidade Federal do Acre. Tem como finalidade promover ações afirmativas de acesso e inclusão social que buscam garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes" (UFAC, p. 56, 2013).

Assim sendo, o estudo tem como intuito responder ao seguinte **problema de pesquisa**: *De que forma a Política de Assistência Estudantil (PAE) no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), efetivada na Universidade Federal do Acre (UFAC), vem favorecendo a criação de condições de permanência na graduação?*

Para uma compreensão mais ampliada sobre o problema de pesquisa, destaca-se aqui o que se compreende por condições de permanência na graduação, no domínio da PAE. Considerando os efeitos das desigualdades enfrentadas por um conjunto de estudantes em seu trajeto acadêmico, compreende-se que as condições de permanência[12] na graduação decorrem

[12] A conceituação de permanência, no âmbito da PAE, é abordada de forma aprofundada na subseção 2.1, *Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa*.

de ações desenvolvidas a fim de mitigar a desistência ou o retardamento da conclusão do curso por parte desses discentes.

Assim, a permanência configurada em uma PAE, de modo geral, é um direito social e, portanto, um dever do Estado. Sua efetivação pode ocorrer por meio de concessão de bens – recursos financeiros ou materiais – e/ou serviços, como acompanhamento psicológico, orientações pedagógicas, adaptação bibliográfica para pessoa com deficiência (PcD), nivelamentos acadêmicos, entre outros. Tais ações são operacionalizadas na forma de auxílios, bolsas, cursos de extensão, pesquisas, ou qualquer subsídio que intencionem viabilizar a permanência. Trata-se, portanto, do empenho efetivo na concretização do que está estabelecido na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), no cap. III, sec. I, art. 206, e na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), título III, art. 3º, inciso I: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Com base no exposto, se advoga que o pleno desenvolvimento acadêmico do estudante, encontra-se totalmente imbricado com uma efetiva PAE e, certamente, com o acesso, a gratuidade e a qualidade do ensino. Postas estas considerações, acerca do que se compreende por condições de permanência na graduação no domínio da PAE, pontuam-se, a seguir, as **questões orientadoras** da pesquisa:

- Quais as tensões e limites na conjuntura da política nacional face à educação superior pública?
- Como têm se materializado as ações empreendidas pela UFAC no âmbito do PNAES, enquanto estratégia para ampliar as condições de permanência?
- Quais são as opiniões dos estudantes beneficiários sobre as ações empreendidas pela UFAC no âmbito do PNAES?

Traçada essa rota, é importante não perder de vista a depreensão preliminar que se tem da PAE no âmbito do PNAES, especialmente no que se refere ao contexto de sua configuração como política pública educacional, permeada por intensas disputas pela sua representatividade e sentido político. Nesse processo, alguns aspectos típicos de uma perspectiva de política neoliberal influenciaram o escopo e arquitetura do PNAES, especialmente no que se refere ao

alinhamento focal da política para os mais pobres, conforme estabelece o Art. 5º do Decreto nº 7.234/2010[13].

Dessa forma, fica perceptível a consonância com as orientações reformistas dos organismos multilaterais[14], em especial do Banco Mundial (1995), no que diz respeito a uma das quatro recomendações chaves: "Adotar políticas concebidas para dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade"[15] (Banco Mundial, 1995, p. 4, tradução própria).

Vale situar que a concepção de "equidade" projetada pelo Banco Mundial ancora-se na redução dos recursos públicos destinados aos estudantes, pois, em sua análise, os recursos empreendidos são gastos desnecessários. Além disso, "Ao problema da diminuição dos recursos por aluno, soma-se o seu uso ineficiente. [...] uma proporção muito alta do orçamento [é] destinado a gasto não educacional, como moradia, alimentação e outros serviços subsidiados para os alunos"[16] (Banco Mundial, 1995, p. 3, tradução própria). Assim, como forma de compensação, propõe-se a adoção de políticas focais, de modo a incidir especificamente sobre uma parcela dos segmentos sociais: a "minoria étnica de baixa renda e mulheres"[17] (Banco Mundial, 1995, p. 13, tradução própria).

Isso posto, ainda que o PNAES, efetivado pelo Estado brasileiro, possua em seu "DNA", partículas neoliberais – a exemplo da focalização em detrimento da universalização –, nesta pesquisa, a **tese formulada** assenta-se na ideia de que: *As ações efetivadas por meio do PNAES se apresentam como dispositivos que respondem em favor da produção de condições de permanência na graduação*.

## 1.3 OBJETIVOS E ESTRUTURA DA PESQUISA

[13] Art. 5º. Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2010).

[14] Ocorre que, a partir da década de 1990, no Brasil, o neoliberalismo estendeu-se, em certa medida, às agendas e aos projetos de governo, mantendo-se sucessivamente de gestão em gestão desde então, imbuído de uma lógica de redimensionamento das políticas públicas sociais – assentadas na flexibilidade e na eficiência –, o que implicou na redefinição do papel do Estado, em consonância com as orientações, teses e recomendações dos organismos multilaterais.

[15] Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (Banco Mundial, 1995, p. 04).

[16] Al problema de disminución de los recursos por estudiante se agrega su uso ineficiente [...] una muy alta proporción del presupuesto destinado a gastos no educacionales, como vivienda, alimentación y otros servicios subvencionados para los estudiantes. (Banco Mundial, 1995, p. 03).

[17] Las políticas preferenciales de admisión para aumentar la proporción de la **minoría étnica de ingresos bajos y de las mujeres** [...] (Banco Mundial, 1995, p. 13, grifo próprio).

Face às questões explicitadas, definiu-se o seguinte **objetivo geral**: *Analisar de que forma a Política de Assistência Estudantil (PAE), no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), efetivada na Universidade Federal do Acre (UFAC), vem favorecendo a criação de condições de permanência na graduação.*

Assim, os **objetivos específicos** propostos são:

- Investigar as tensões e limites na conjuntura da política nacional face à educação superior pública;
- Analisar como têm se materializado as ações empreendidas pela UFAC no âmbito do PNAES, enquanto estratégia para ampliar as condições de permanência;
- Examinar as opiniões dos estudantes beneficiários sobre as ações empreendidas pela UFAC no âmbito do PNAES.

Delimitados os objetivos, considera-se que compreender a PAE em seus limites, tensões e possibilidades, a partir dos processos de interpretações e reinterpretações, influências, práticas, resultados/efeitos, atentando a correlação nacional e local em diferentes contextos, assim como os processos das vivências acadêmicas[18] dos estudantes beneficiários, possibilitará confirmar ou refutar a hipótese norteadora desta tese.

Estabelecidas essas definições, se apresenta, então, a estrutura do corpo desta tese. Além desta breve *Introdução*, caracterizada como a primeira seção, na qual situou-se a construção de relação com o objeto da pesquisa; a demarcação do objeto de pesquisa; o problema e questões da pesquisa; os objetivos e estrutura da pesquisa; o presente texto está estruturado em outras quatro seções.

Na segunda seção, intitulada *Delineando fundamentos, pistas e caminhos da pesquisa,* organizada em três subseções, sendo a primeira, *Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa*, na qual são apresentadas as bases teórico-metodológicas da investigação, ou seja, o arcabouço teórico-metodológico e conceituações utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Entre essas encontram-se: o *Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE),* a partir da leitura de Tello (2012), Tello e Mainardes (2012) e Mainardes (2013); a *Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) – Policy Cycle Approach* – formulada por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold, (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994),

[18] A utilização deste termo é para demarcar que se trata de investigação que não se limita somente ao espaço da sala de aula, mas sim, na reprodução social total da trajetória acadêmica dos estudantes beneficiários.

cujas leituras foram articuladas a partir da interlocução com Mainardes (2006, 2018c) e Mainardes e Marcondes (2009); a releitura do conceito de *permanência* formulada por Santos (2009); a concepção teórica de *afiliação*, a partir da leitura de Coulon (2008, 2017); além dos procedimentos técnicos e do instrumento utilizado para coletar os dados a serem analisados na pesquisa.

Na sequência, tem-se o *Mapeamento dos estudos*, espaço em que se consigna o levantamento e o exame da temática da Política de Assistência Estudantil (PAE) no contexto da região Norte, a partir da análise de teses e dissertações da área da educação publicadas nos últimos cinco anos. Busca-se, com isso, estabelecer uma aproximação com os estudos da temática materializados no *locus* da/na região amazônica, arena social em que o objeto de pesquisa é investigado.

Na terceira subseção, nomeada *Influências e textos: o Programa Nacional de Assistência Estudantil*, é apresentado o exame do contexto de influência e produção de texto do PNAES, explorado a partir do referencial da Abordagem do Ciclo de Política (ACP).

A terceira seção trata da *Materialização da Política de Assistência Estudantil*, organizada em três subseções, assim definidas: *Breves notas sobre o locus de realização da pesquisa empírica*, em que se apresentam dados gerais sobre o Estado do Acre e a Universidade Federal do Acre (UFAC), ambientes que retratam o campo de investigação empírica.

Na sequência, tem-se, em linhas gerais, uma discussão sobre *A educação superior pública: tensões e limites na conjuntura sociopolítica*, cuja finalidade é apresentar uma análise da macroconjuntura nacional, considerando o exame da atuação da gestão do governo Bolsonaro, especificamente da pasta do Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2019 e 2022, atentando-se, de maneira especial, às pautas voltadas para a educação superior pública, seu financiamento e a PAE. De modo amplo, trata-se do contexto da prática da ACP numa perspectiva macro do objetivo de pesquisa.

Como fechamento da seção, na sequência, apresenta-se a *Política de assistência estudantil na UFAC: análise da materialização do PNAES*, na qual se traça o exame específico das ações de PAE realizadas no âmbito PNAES pela UFAC, como forma de apreender quais são as ações e como elas têm sido construídas e materializadas, relacionando-as ao contexto da prática da ACP.

Na quarta seção, intitulada *A política de assistência estudantil na UFAC na ótica dos estudantes beneficiários*, são analisados os efeitos e os resultados da PAE sob as perspectivas dos estudantes que dela se beneficiam, abordando também o contexto da estratégia política.

Por fim, na seção destinada às *Conclusões*, retomam-se os objetivos e as questões norteadoras do estudo, destacando os resultados alcançados e a reflexão promovida a partir deles.

# 2 DELINEANDO FUNDAMENTOS, PISTAS E CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção expõe as bases estruturantes da investigação, integrando o embasamento teórico que orienta o estudo às reflexões sobre o percurso metodológico. Organizada em três subseções, evidencia, de forma sistemática, as escolhas que fundamentam a pesquisa, enfatizando as perspectivas analíticas que sustentam a investigação, o posicionamento do objeto de estudo no âmbito das produções acadêmicas da área de educação, bem como a própria análise do objeto de pesquisa: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Na primeira subseção, apresentam-se os pressupostos teóricos e os métodos empregados, evidenciando-se como dialogam com os objetivos da pesquisa, na perspectiva de assegurar o rigor científico e a coerência do percurso investigativo. Já na segunda subseção, expõem-se o mapeamento e a análise descritiva de estudos, proporcionando uma visão panorâmica da revisão de literatura sobre a temática da Política de Assistência Estudantil (PAE), com a identificação de perspectivas relevantes e referenciais que subsidiam a investigação, com destaque para produções científicas da Região Norte. Na terceira subseção, apresenta-se a análise do objeto de pesquisa, o PNAES, considerando sua constituição histórica, social e política, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), no domínio dos contextos de influência e de produção de texto.

## 2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objeto o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), levando em conta sua efetivação na Universidade Federal do Acre (UFAC). Além disso, interessa analisar de que forma essa política repercute sobre o processo de permanência na graduação. Portanto, admitindo que o objeto de pesquisa se situa em um campo de conhecimento específico, faz-se necessário apontar o constructo epistemológico e o epistemetodológico nos quais a pesquisa se encontra ancorada.

Para a realização desta tarefa, orientou-se pelo Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) explicitado por Tello (2012), Tello e Mainardes (2012) e Mainardes (2013), cujas bases de fundamentação advêm dos postulados de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007). O EEPE e definido como um “esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica” (Mainardes; Tello, 2016, p. 03).

É importante destacar que o EEPE não se configura como um diagrama prescritivo e/ou um instrumento regulamentador das escolhas epistemológicas. Ao contrário, ele é totalmente flexível e busca promover a reflexão sobre os processos de pesquisa de um campo específico, o da educação, procurando estabelecer solidez teórica e epistemológica na pesquisa (Tello; Mainardes, 2015). Assim, o EEPE estrutura-se a partir de três componentes:

a) perspectiva epistemológica;

b) posição epistemológica;

c) enfoque epistemetodológico.

Referente à *perspectiva epistemológica*, trata-se da cosmovisão assumida pelo pesquisador para guiar a investigação. Conforme Glaser e Strauss (1967), citados por Tello e Mainardes (2015), trata-se da "teoria geral"[19] adotada no estudo. Isto posto, admite-se que a teoria geral balizadora desta pesquisa situa-se no **pluralismo**.

Por essa perspectiva, se compreende um movimento

> [...] consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa. Assim, não se trata da mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias de diferentes teorias, o que configuraria a estratégia da "teorização adicionada" (ou ecletismo) (Mainardes, 2018a, p. 13).

Ao assumir essa posição, torna-se automaticamente necessário situar e justificar as conexões entre os diferentes conceitos e ideias de distintas teorias, explicitando, de modo coerente, as reflexões em torno do quadro teórico construído. Tal propósito será apresentado ainda nesta subseção.

No que se refere ao *posicionamento epistemológico*[20], conforme explicitam Mainardes e Tello (2016), trata-se do posicionamento político do pesquisador que, por sua vez, decorre – ou deveria decorrer – da própria perspectiva epistemológica adotada na investigação. Por essa razão, afirma-se que, nesta pesquisa, a intenção é adotar um **posicionamento crítico** tanto em relação ao objeto investigado quanto à realidade objetiva na qual ele se constrói.

Assim, não se trata de manter uma análise pessimista, tampouco de realizar uma investigação para demonstrar erros ou imperfeições. Contudo, busca-se desconstruir as utopias e/ou equívocos aos quais se está sujeito ao se estabelecer nas arenas sociais que permeiam o

[19] Por exemplo: estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo, marxismo, neomarxismo, entre outras.

[20] "Alguns exemplos de posicionamento epistemológicos são: crítico, crítico-radical, crítico-analítico, reprodutivista, neo-institucionalista, jurídico-institucional, empirista, neoliberal, etc" (Tello; Mainardes, 2015, p. 03).

objeto de pesquisa, sem perder de vista, ao longo do processo investigativo, o compromisso com a equidade e a justiça social.

Antes de apresentar a opção escolhida para subsidiar o *enfoque epistemetodológico*, é pertinente, ainda, definir a concepção de *política* e de *políticas* adotada na pesquisa, posto que tal definição se conecta à escolha do *enfoque* e a justifica.

À vista disso, neste estudo, adota-se como compreensão conceitual de política, a mesma interpretação constituída por Bourdieu (2011) para analisar as ocorrências manifestas no jogo político travado nos campos[21], onde está em disputa a imposição legítima dos princípios de visão e divisão do mundo social. Ou seja, os atores e atrizes sociais "[...] competem pelo monopólio da manipulação legítima dos bens políticos, têm um objeto comum em disputa, o poder [...]" (Bourdieu, 2011, p. 203).

Por outras palavras, compreendendo a política em seu sentido prático, isto é, a partir da atuação dos atores e atrizes sociais imersos em seus campos, percebe-se que o motor central destes é a *conquista, a ampliação e a manutenção* de poder, constituído, conforme Bourdieu (2011, p. 203), por "[...] uma luta em prol de ideias, mas um tipo de ideias absolutamente particular, a saber, as ideias-força[22], ideias que dão força ao funcionar como força de mobilização". Assim, Bourdieu (2011, p. 206, grifo próprio) ensina que "as disputas do mundo político são sempre duplas; **são combates por ideias**, mas, como estas só são completamente políticas se tornam ideias-força, **são também combates por poderes**".

Nesse sentido, o ato de governar uma instituição social, seja um país ou uma universidade, configura-se em uma ação política. Por ser assim, a atuação política implica uma constante busca de sustentação do poder, em uma perspectiva que envolve conquistar, ampliar e manter. Caso contrário, a governança estaria comprometida e seria inviável a sua realização.

A partir do exposto, considera-se que a ação política de atores e atrizes sociais, seja no espaço formal da governabilidade institucional, seja em espaços organizados por aqueles(as) que não ocupam posições formais nessa governabilidade, deve ser analisada e compreendida por uma perspectiva de constante disputa – pela conquista, ampliação e manutenção do poder – travada nos combates das ideias: ideias plenamente políticas, ideias-força.

---

[21] "[...] é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social" (Bourdieu, 2011, p. 195).

[22] Sobre o conceito de ideias-força, Bourdieu (2011, p. 203) ensina que ele se materializa quando "[...] o princípio de divisão que eu proponho for reconhecido por todos, se meu *nomos* se tornar o *nomos* universal, se todos virem o mundo como eu o vejo, terei atrás de mim toda a força das pessoas que compartilham minha visão".

Já a compreensão conceitual que aqui se faz sobre políticas – e, por conseguinte, políticas educacionais – origina-se da mesma interpretação que Mainardes (2018b) apresenta a partir do pensamento de Bourdieu (2014),

> [...] políticas [...] são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população. De modo geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público (Bourdieu, 2014, citado por Mainardes, 2018b, p. 188).

Para melhor elucidação destas opções conceituais sobre *política* e *políticas*, propõe-se um breve exercício que consiste em situar, a título de exemplo, o objeto desta pesquisa – o PNAES –, prefigurando seu trajeto em três momentos: (i) sua trajetória constitutiva; (ii) sua configuração formal em uma política pública educacional; e (iii) a sua materialização nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

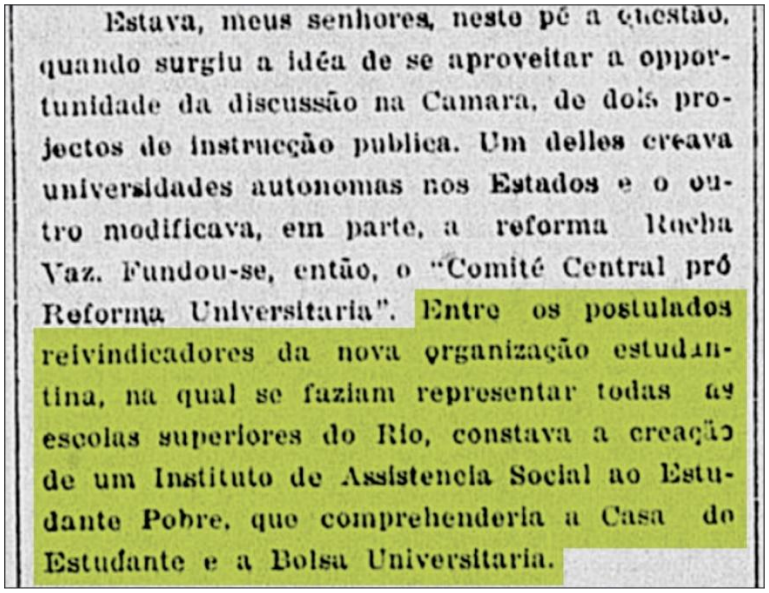
Com base nessa segmentação, expõem-se as diferentes etapas do percurso da política compreendidas como: combate por ideias e poder – aqui traduzido como *política como ação* –, e a *política pública enquanto ato do Estado*.

Sobre política como ação, trata-se de um feito contínuo nas interações sociais dos agentes públicos e privados, manifestando-se em dispositivos formais e não formais dessas interações. Ela se encontra tanto nas esferas do Estado formal quanto para além do domínio dele. No caso das instituições públicas, ela intercorre, antes, durante e depois da regulamentação formal dos instrumentos – isto é, das leis, decretos e normativos.

Assim, a política como ação está profundamente imbricada na constituição das políticas enquanto ato do Estado – e o inverso também é verdadeiro. Entretanto, isso não significa que a ocorrência da política como ação irá automaticamente resultar na formalização de políticas. É importante frisar, ainda, que nem sempre a ação política é, inicialmente, fomentada por agentes públicos representantes do Estado.

Um exemplo dessa interpretação encontra-se na ação política tangencial à configuração da PAE na educação superior no Brasil, visto que o movimento organizado em prol dessa bandeira de luta social, historicamente, advém da ação política de agentes não vinculados ao Estado formal como servidores públicos. Suas atuações remontam a décadas, como se constata na emblemática criação do *Comitê Central Pró-Reforma Universitária*, constituído por estudantes na cidade do Rio de Janeiro, em 1928 (ver Figura 1).

**FIGURA 1 – RECORTE DO JORNAL *A MANHA*, MATÉRIA INTITULADA "A CASA DO ESTUDANTE BRASILEIRO"**



Estava, meus senhores, neste pé a questão, quando surgiu a idéa de se aproveitar a opportunidade da discussão na Camara, de dois projectos de instrucção publica. Um delles creava universidades autonomas nos Estados e o outro modificava, em parte, a reforma Rocha Vaz. Fundou-se, então, o "Comité Central pró Reforma Universitaria". Entre os postulados reivindicadores da nova organização estudantina, na qual se faziam representar todas as escolas superiores do Rio, constava a creação de um Instituto de Assistencia Social ao Estudante Pobre, que comprehenderia a Casa do Estudante e a Bolsa Universitaria.

Fonte: HEMEROTECA DIGITAL, Jornal A Manha – Quinta-feira, 7 de março de 1929. Edição nº 997, grifo próprio.

Nota-se que não se trata de uma proposição que advém de agentes públicos do Estado burocrático, mas de um movimento social que se organiza fora – e ao mesmo tempo dentro dele, pois as disputas não se operam apenas fora dessa estrutura. Logo, esse movimento não ocupa posições formais na estrutura executiva do Estado. Aqui, cabe um pequeno parêntese em relação à interpretação adotada nesta pesquisa sobre a perspectiva estatal, que se alicerça na concepção de *Estado ampliado*[23], cunhada por Gramsci (2007).

Pode-se dizer que o Estado, considerando a sua estrutura formal, mantém-se totalmente conexo a muitas outras instituições sociais não estatais – e vice-versa. Para se compreender a política de modo radical, isto é, em seu fundamento no tecido social, faz-se necessário considerar o *Estado ampliado*. Desse modo, o Estado não é somente um órgão exclusivamente jurídico e coercitivo, mas se expande para além de sua definição normativa ou governamental-

[23] O Estado está intimamente conexo com o todo social de dois modos. No campo estrutural, ele é um dos momentos necessários da própria reprodução capitalista. A troca de mercadorias entre indivíduos, a exploração da força de trabalho mediante salariado pelo capital e a garantia deste se fazem não suplementarmente pelo Estado, mas estruturalmente. [...] Mas, além de se apresentar como forma política da dinâmica do capital, o Estado aglutina instituições sociais que lhe são intimamente conexas. Se é certo que se pode vislumbrar um acoplamento recíproco entre o Estado e tais instituições sociais, a causa profunda dessa imediata vinculação está na própria forma de reprodução da sociedade capitalista. Ao contrário de uma explicação causal de tipo instrumental ou funcional [...] deve-se entender que o fundamento do Estado ampliado, aglutinado a uma série de instituições sociais, é estrutural, na medida em que a forma-mercadoria e a luta de classes permeiam a totalidade da sociabilidade (Mascaro, 2013, p. 108-109).

administrativa, assumindo uma perspectiva ampliada, estabelecida a partir do entrelaço entre a *sociedade civil*[24] e o próprio *Estado*. Como resultado desse entrelaçamento e da correlação de forças nas arenas de disputa entre essas duas dimensões, é que se define para onde apontará o pêndulo norteador, demarcando a quem serve o Estado.

Nessa direção, a política como ação, está posta antes mesmo da regulamentação formal dos instrumentos. Ela ocorre por meio das disputas nas arenas públicas e privadas, estatais ou não, estabelecida nas intensas concorrências pela representatividade social, e dos possíveis frutos sociais advindos dos efeitos que as políticas, por ela gestadas, poderão proporcionar. Sublinha-se, ainda, que, mesmo que tais frutos não sejam colhidos na sua materialização, o *lobby* propagandista em torno da sua colheita já pode ser considerado um fruto com potencial para viabilizar a conquista/ampliação/manutenção do poder.

Essa manifestação de colheita não escapa a nenhuma das duas dinâmicas – seja no seio da sociedade civil, seja no do Estado – embora ocorra com muito mais frequência na esfera estatal, que tem a seu favor todo um ordenamento estrutural "legítimo" para se empenhar na formação de uma vontade coletiva vinculada a um corpo social uno. Essa vontade, por sua vez, visa intensificar a promoção de seus objetivos e ideias esboçadas e calcadas como valores universais, ou seja, "[...] sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção" (Gramsci, 2007, p. 244).

Posto isso, chega-se, então, ao ponto esperado para discutir, com maior profundidade, a política como ação, considerando o PNAES como exemplo. Conforme mencionado anteriormente, o PNAES teve a sua regulamentação formal, no âmbito do Estado, em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro – aqui se manifesta o exemplo de política enquanto ato do Estado –, advinda do Ministério da Educação, assinada pelo então ministro Fernando Haddad. Entretanto, pode-se afirmar que a movimentação inicial[25] da política como ação advém diretamente da sociedade civil, orquestrada, em décadas passadas, por grupos organizados – especialmente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e da União Nacional dos Estudantes (UNE). A constituição histórica, social e política do PNAES consta apresentada de forma mais ampla na subseção 2.3 desta tese.

---

[24] Apenas no nível da descrição teórica é que se pode separar o Estado das instituições sociais que formam um Estado ampliado. É pela tradição de um saber especificamente jurídico que se vislumbra o Estado tomado de modo restrito – governo, administração burocrática, força militar, poder normativo etc. – separado das instituições sociais que lhe são intimamente conexas – educação, meios de comunicação de massa etc. –, mas que são compreendidas, em muitos casos, como entes privados ou "sociedade civil", tomada aqui em oposição ao Estado (Mascaro, 2013, p. 114).

[25] Para vistas mais amplas sobre esse assunto ver Xavier Silva e Carvalho (2020).

Para a sociedade civil organizada, sem dúvida, a instituição formal do PNAES – ainda que em forma de Portaria Normativa – constituiu-se em uma conquista de poder, especialmente por superar a atenção dada à Assistência Estudantil (AE) em relação ao governo anterior – e por que não dizer governo‘S’ anteriore‘S’, no plural –, visto que, até então, nunca havia ocorrido uma iniciativa nacional nesse sentido. Os “avanços” até aquele momento se limitavam às três tímidas linhas do item 34[26] do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2010.

Para o Estado, a interpretação que se faz desse contexto, considerando a política como ação, configurou-se como manutenção e ampliação de poder. Isso porque, no período da instituição do PNAES, sob a forma de Portaria Normativa, o cenário vigente era o do primeiro ano de exercício do governo então recém-reeleito em 2006. Nesse aspecto “enxuto” da política, isto é, considerando-se os domínios estritamente da administração da coisa pública, não havia mais o que se conquistar, pois o governo reeleito já era a situação.

Por outro lado, havia muito mais do que uma necessidade declarada de manter e ampliar o poder. Nesse sentido, é necessário se referir a essa questão, especialmente ao se considerar o que ela representava no âmago das expectativas dos setores populares e progressistas, dado o espelhamento representativo que a figura do então reeleito presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), ex-trabalhador operário; nordestino; que adveio para os grandes centros urbanos por meio de uma emigração rural impulsionada pela seca e pela fome; sindicalista batalhador de sua classe; e sem um título de educação superior, representa(va) para esses setores.

Ainda que a manutenção e ampliação de poder por parte do Estado reflita numa camada muito específica da sociedade, por se tratar de uma política pública específica, não há qualquer dispêndio nos domínios do campo político. Muito pelo contrário, há um ganho representado pelos frutos colhidos e depositados na cesta da manutenção e ampliação do poder.

Essa mesma perspectiva de manutenção e ampliação do poder se manifesta no cenário de 2010, quando a Portaria Normativa do PNAES foi elevada ao *status* de Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, agora assinado não somente pelo então ministro Fernando Haddad, mas também pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Feita essa breve explanação acerca do conceito de *política* e de *políticas*, e admitindo-se as prerrogativas supraexpostas, indaga-se: Quais possíveis variáveis podem servir de base analítica para compreender essa constante disputa pelo poder? Quais dispositivos são comuns

[26] “34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (Brasil, 2001).

aos atores sociais em intersecção nas arenas de disputa, nas quais se formatam, se constroem e se materializam as políticas?

As respostas para essas perguntas constituem-se a partir do *enfoque epistemetodológico* adotado. Vale lembrar que, conforme a EEPE, a terminologia *enfoque epistemetodológico* se refere ao modo como se constrói metodologicamente a pesquisa, sem perder de vista as determinações da perspectiva epistemológica e o posicionamento epistemológico, isto é, buscando expressar a articulação entre as opções antepostas (Tello; Mainardes, 2015).

Nesse sentido, encontrou-se, na **Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)** – *Policy Cycle Approach* –, as variáveis comuns aos atores sociais em intersecção nas arenas de disputa: o **discurso** e o **texto**, representações atribuídas por essa abordagem às políticas. Para melhor compreender essa proposição, vale esboçar alguns pontos centrais da ACP.

A ACP foi formulada por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994), em um contexto em que os autores e a autora se lançaram em uma pesquisa sobre a "implementação"[27] do currículo nacional inglês, no início da década de 1990 (Mainardes, 2018c).

Depois de sua formulação, em um curto período temporal, a abordagem teve algumas alterações fundamentais em seu escopo. Atualmente, ela é composta por cinco contextos analíticos, sendo os três principais – ou primários – estabelecidos em 1992 (Bowe; Ball; Gold, 1992): o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Em 1994, Ball incluiu outros dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política (Ball, 1994).

Sobre os contextos, os autores demarcam que eles

> [...] estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe; Ball; Gold, 1992, citado por Mainardes, 2018c, p. 3).

Sobre os dois últimos contextos formulados, é importante destacar que eles podem ser trabalhados em conexão com os contextos primários, conforme se vê na entrevista concedida por Ball a Mainardes e Marcondes (2009). Assim, vincular-se-iam os resultados/efeitos à análise do contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas à análise do contexto de

[27] É importante demarcar que os autores defendem a concepção de que as políticas públicas não são meramente implementadas, mas elas encontram-se totalmente suscetíveis a processos de recontextualização.

influência. Apresentada brevemente a estrutura da abordagem, avancemos para compreender a especificidade de cada um dos contextos enquanto instrumento metodológico de análise.

O *contexto de influência* é o espaço no qual as políticas públicas são iniciadas; é onde os **discursos políticos** que irão dar a tonalidade a essas políticas públicas são proferidos. Nele é que se veem os grupos de interesse atuando dentro e no entorno dos processos construtivos – a exemplo dos partidos políticos, governo, órgãos multilaterais, movimentos sociais organizados, entre outros – que atuam, sobretudo, disputando as influências e a definição das finalidades sociais, por exemplo, da educação e o que ela significa. Assim, é neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso que irão construir o texto da política. Logo, é notável a sua relação simbiótica com o segundo contexto: o contexto da produção de texto (Bowe; Ball; Gold, 1992, citado por Mainardes, 2006).

O *contexto da produção do texto* é o ambiente em que os **textos políticos** se constituem enquanto instrumentos de representação da política, podendo assumir variadas formas, entre as quais: textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros. Assim, os textos políticos resultam dos embates e acordos travados no ambiente que circunda as atuações de diferentes grupos, em disputa pelo controle das representações da política.

Comumente, os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. É importante demarcar que, embora essa concepção atribua às políticas o caráter de intervenções textuais, reconhece-se também que elas transportam dimensões, limitações materiais e possibilidades (Bowe; Ball; Gold, 1992, citado por Mainardes, 2006).

O *contexto da prática* é o momento em que as políticas públicas são materializadas. É nesse contexto que elas estão totalmente sujeitas a interpretações e recriações, bem como a produzir efeitos e consequências transformadoras não apenas no espaço onde se materializa, mas também na política inicial.

Conforme Bowe *et al*. (1992), as políticas estão sujeitas a serem

> [...] recriadas [...] portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas" (Bowe et al., 1992, citado por Mainardes, 2006, p. 53).

No *contexto dos resultados/efeitos*, considera-se que as políticas devem ser verificadas em termos de seus impactos e das interações com as desigualdades existentes. Nessa ambiência é que se constatam os efeitos de primeira e segunda ordem. Os de primeira ordem referem-se

às mudanças na prática ou na estrutura das políticas, tornando essas transformações construídas evidentes em lugares específicos e/ou de modo geral. Já os de segunda ordem estão relacionados aos impactos dessas mudanças nos padrões sociais de acesso, oportunidade e justiça social (Ball, 1994, citado por Mainardes, 2006).

Por fim, o *contexto da estratégia política* refere-se à identificação das possíveis ações sociais e políticas necessárias para enfrentar/mitigar/acabar com as desigualdades construídas ou reproduzidas pela política investigada (Ball, 1994, citado por Mainardes, 2006).

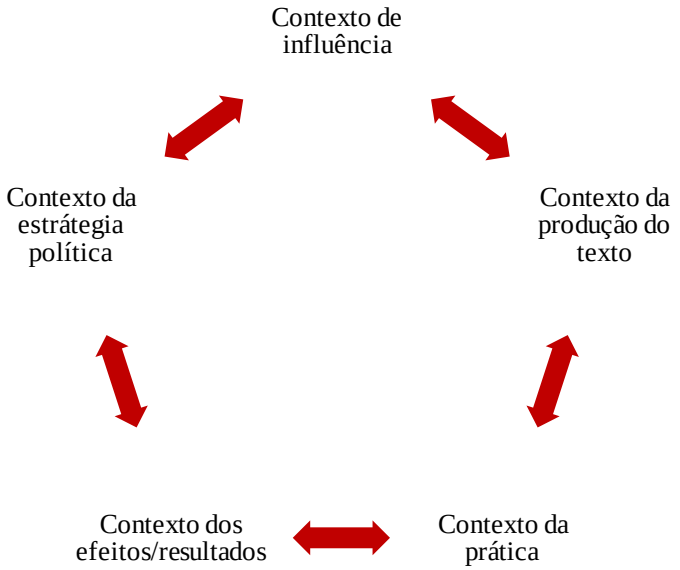
Explicitados de modo simplificado os cinco contextos analíticos, fica mais evidente a simbiose entre as duas variáveis comuns a todos os atores sociais envolvidos no processo de construção e materialização das políticas públicas: o **discurso** e o **texto**, enquanto dispositivos de representação da política e das políticas. É importante balizar que não se trata de atribuir uma nova conceituação aos termos *política* ou *políticas*, mas de metodologicamente utilizá-los como variáveis representativas para o desenvolvimento da análise.

Desse modo, a escolha da ACP dá-se, especialmente, por considerar que a materialização das políticas, como discursos e textos – elementos implícitos um ao outro – implica na circulação de ideias, concepções e valores dos atores que atuam frente aos contextos e arenas de embates. Nesse sentido, compartilha-se com Mainardes (2018c) a ideia de que o referido caminho teórico-metodológico da ACP oferece trânsito para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais, seja em sua formulação inicial, em sua materialização e em seus efeitos.

Assim, a política como texto encontra-se efetivada nos documentos, legislações, resoluções, publicações e afins. Entretanto, devido à sua confluência com o discurso – ou melhor, com a política como discurso –, esses textos se mostram frente a uma pluralidade de leitores, podendo, assim, resultar em diversos sentidos e significados quando no contexto da prática. Nesse sentido, uma – política como texto – está implícita na outra – política como discurso.

No que se refere à operacionalização da ACP na pesquisa, isto é, à utilização dos contextos como ferramenta operacional de análise, pontua-se que foram utilizados os contextos: *de influência, da produção do texto, da prática*, *dos resultados/efeitos* e o *da estratégia política*, sem perder de vista suas inter-relações, seu caráter não sequencial ou temporal, e seu aspecto não linear.

**FIGURA 2 – ESQUEMA ANALÍTICO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS**




Fonte: O autor (2025).

Assim sendo, o emprego de cada um dos contextos nessa pesquisa foi assim delimitado:

a) *Contexto de influência e produção do texto*: empreendido para inferir o PNAES, exame este apresentado na subseção 2.3;
b) *Contexto da prática*: admitido na investigação da atuação da gestão do governo Bolsonaro, considerando especificamente a atuação na pasta do Ministério da Educação (MEC), de 2019 a 2022, e suas pautas para a educação superior pública, seu financiamento e a Política de Assistência Estudantil; também contempla a verificação de quais e como têm sido construídas e materializadas as ações realizadas no âmbito do PNAES na UFAC, conforme apresentado na seção 3;
c) *Contextos dos resultados/efeitos* e *da estratégia política*: empregados na investigação sobre as opiniões dos estudantes beneficiários da UFAC no âmbito do PNAES, apresentada na seção 4. É importante pontuar que ambos os contextos mantêm total relação com o contexto da prática e da influência, configurando, portanto, um exame interconectado.

Feitas essas considerações, não se pode perder de vista o que adverte Mainardes (2006): ainda que a ACP possibilite instrumentos analíticos à condução da pesquisa no campo das políticas – desde sua formulação até a confluência da produção de textos, materialização e

resultados –, é pertinente que se tenha uma outra teoria mais específica a ser agregada, a fim de consolidar a análise da política em estudo.

Nesse sentido, considerando que a centralidade da PAE é a de – ou deveria ser – fomentar a *permanência*, logo, avaliando os objetivos desta pesquisa, essa política se posiciona na centralidade das discussões, o que solicita sua definição conceitual.

Inicialmente, pode-se dizer que a permanência é o "[...] elemento intermediário entre o ingresso e a conclusão [...]" (Vargas; Heringer, 2017, p. 4). Por assim ser, se configura absolutamente como o oposto da impermanência. Em outras palavras, para usar um termo mais conceitual ao campo das pesquisas na educação, permanência é totalmente contrária à evasão[28].

De algum modo, a significação a partir do choque promovido pela antítese permite uma aproximação conceitual e consolida os primeiros passos em direção a uma compreensão. Porém, dada a multidimensionalidade que o termo permanência pode assumir no campo da educação – uma vez que se admite a possibilidade de haver uma *permanência impermanente*[29] do educando em seu trajeto educacional –, apenas a significação pela antítese não seria o suficiente.

Assim, visando agregar a essa significação pela antítese, recorreu-se a Santos (2009), que em sua tese de doutoramento na área da Educação, intitulada: *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*, propõe um modelo conceitual de permanência a partir das categorias analíticas de Kant (1788), Weber (1949) e Lewis (1986), pontuando que:

> De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiência e a transformação de todos e de cada um.
> Ao modo Weberiano, definimos um *tipo ideal* de permanência que traz em seu bojo essas duas ideias (tempo e transformação). Assim sendo, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de

[28] Evasão é um fenômeno multifacetado, entretanto, de modo objetivo, pode-se dizer que ela se configura como o abandono ou desligamento do estudante de seu ambiente escolar/acadêmico antes da conclusão das etapas/curso. Conforme a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a evasão pode ocorrer em três perspectivas: "**Evasão de curso**: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixar de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; **Evasão da instituição**: quando o estudante deliga-se da instituição na qual está matriculado; **Evasão do sistema**: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior" (Brasil, 1996, p. 16). Para vistas mais ampla sobre a temática ver Castro e Teixeira (2014).

[29] Conceito que atribuo ao contexto em que o estudante se encontra fisicamente presente nas atividades acadêmicas e institucionais, e que está suspostamente envolvido, mas, simbolicamente, encontra-se ausente e não participante das atividades.

> existir em constante fazer e, portanto, ser sempre formação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (Santos, 2009, p. 68).

De acordo com Santos (2009), entende-se que a concepção de permanência se materializa em uma dupla dimensão: de um lado, uma perspectiva de duração temporal, isto é, um *status* cronológico; de outro, uma perspectiva de transformação no tempo, dadas as possibilidades que a constância outorga e que perfazem o *continuum* transitório. Logo, a permanência carrega em si uma controvérsia, visto que é estática e dinâmica ao mesmo tempo.

Considerando que a permanência aqui referida reflete a centralidade da PAE, acrescento mais duas dimensões ao modelo conceitual proposto por Santos (2009) – dimensões sem as quais a concepção de permanência como *tempo* e *transformação* não se realizaria nos contextos de vivências e trajetórias acadêmicas dos estudantes beneficiários da PAE. Trata-se das dimensões *material* e *simbólica*.

À vista disso, admite-se que a permanência é *tempo e transformação*, mas também se entende que ela é *material e simbólica*. A ideia de ser material relaciona-se à dimensão temporal/cronológica, dado que o *tempo*, nesses termos, não é um elemento abstrato. Por assim ser, as ações desenvolvidas no âmbito da PAE visam atender à permanência material – na dimensão temporal – dos estudantes beneficiários.

De outra parte, a ideia de ser simbólica refere-se à dimensão de símbolo apresentada por Bourdieu (2001) por ocasião da explanação da *Primeira Síntese* sobre os *"sistemas simbólicos" como estruturas estruturadas (passíveis de uma análise estrutural)*, na qual o referido autor discorre que:

> Os símbolos são os instrumentos por excelência da "integração social": enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...] eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social (Bourdieu, 2001, p. 10).

Nesse sentido, os símbolos construídos contribuem para a reprodução do meio social, no que se refere aos sentidos manifestos nos contextos sociais em que estão inseridos. Bourdieu (2001) afirma que esse processo ocorre por meio dos *"sistemas simbólicos"* que, por sua vez, atuam como instrumentos de conhecimento e de comunicação, exercendo um poder estruturante,[30] visto que são estruturados[31].

---

[30] Compreendo por *estruturante* qualquer coisa que preceitua algo ou alguma coisa de modo pré-determinado ou não.

[31] Compreendo por *estruturados* qualquer coisa que está construída sobre determinado aspecto.

Daí então é que se vislumbra o "*poder simbólico* [...] como um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)" (Bourdieu, 2001, p. 09).

Logo, depreende-se do exposto que a permanência também é simbólica, pois a sua não manifestação em símbolos dificulta o estabelecimento da "integração social" do estudante no meio em que está inserido, dificultando a atribuição de sentido, de construção e reprodução nas vivências e trajetórias acadêmicas. Pode-se dizer que os *símbolos* são consolidados nos processos das *transformações no tempo*, no *continuum* transitório.

Conceituada a permanência, afirma-se que ela é fundamental para a realização do processo de *afiliação* – conceito teórico desenvolvido por Coulon (2008), que também servirá de base para fundamentação desta pesquisa. O referido conceito é apresentado por Coulon (2008, 2017) na obra *A condição de estudante*: *a entrada na vida universitária* e posteriormente no artigo *O ofício de estudante: a entrada na vida universitária*, como sendo o alicerce conceitual das análises no processo de adaptação e integração à vida universitária dos estudantes franceses da Universidade de Paris 8, estudo realizado pelo autor no final da década de 1980.

Sobre o aludido conceito, o autor explica que:

> O termo afiliação vem da sociologia interacionista americana (MATZA, 1969), mas retrabalhei o sentido a partir da etnometodologia que é uma corrente da sociologia americana, desenvolvida a partir dos anos de 1960, e que tem profundos laços de parentesco com a sociologia interacionista e a Escola de Chicago em sociologia (Coulon, 2017, p. 1243).

Reportando-se à ideia de "retrabalhar" o sentido do termo de *afiliação*, Coulon (2017) se refere aos estudos realizados por ele a partir da leitura de Arnold Van Gennep (1981), antropólogo franco-holandês, autor da ilustre obra *Ritos de passagens*. Assim, inspirado no modelo proposto por Gennep (1981) sobre a passagem de um *status* social para outro – utilizando como exemplo passagem da vida adolescente para a vida adulta – o antropólogo indica haver três momentos, a saber: a) a fase da separação; b) a fase da ambiguidade; e c) a fase da agregação[32].

Ao compreender essa perspectiva, Coulon (2008, 2017) irá realizar uma releitura tendo como campo empírico de observação, a universidade francesa, especialmente, no contexto dos primeiros meses após o ingresso dos estudantes universitários, para, então, propor um modelo

[32] Para vistas mais amplas ver: GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**. 1ed. Editora Vozes, 2014.

tridimensional, composto por: a) tempo de estranheza; b) tempo da aprendizagem; e c) tempo da afiliação.

> a) Os novos estudantes experimentam um ***tempo de estranheza***, ao longo do qual sentem-se separados de um passado familiar que eles devem esquecer. Em seu novo universo tudo lhes parece estranho: o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer;
> b) Em seguida é o ***tempo da aprendizagem***, frequentemente vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades. O estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro universitário ou profissional: ele está entre os dois. Uma aprendizagem complexa deve se realizar rapidamente pois ela condiciona a continuidade de seus estudos;
> c) Enfim, chega o ***tempo da afiliação***: os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. Eles começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. *Ele sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas*: ele descobriu a praticabilidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. [...] (Coulon, 2017, p. 1246-124, grifo próprio).

Conforme Coulon (2008, p.31), após o ingresso na universidade, ainda nos primeiros períodos, os alunos ingressantes têm por tarefa primordial "aprender o ofício de estudante", ou seja, nas palavras do autor: "[...] significa que é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro neste mundo novo".

Seguindo essa linha de pensamento, o autor refere-se à passagem da condição de aluno para estudante. O termo aluno é utilizado em atribuição ao educando pertencente à educação básica. Por outro lado, o termo estudante refere-se à aquisição que advém dos processos e ritos de passagem que os ingressantes – os alunos – se defrontam nesse novo universo (Coulon, 2008).

Mendes (2020) ao referir-se ao pensamento de Coulon (2008) afirma que:

> Este momento de passagem se dá em meio a uma série de rupturas simultâneas, a exemplo de condições de existência, vida afetiva, bem como ruptura psicopedagógica: do tutelamento da escola básica para a autonomia (ou, nos termos do autor, "anonimato"). Ainda mais destacadas seriam as rupturas com o tempo, o espaço e as regras do saber; aulas longas, regime semestral, ritmo de trabalho, deslocamento no campus seriam os principais aspectos quanto ao tempo e o espaço. Todavia as mudanças mais profundas dizem respeito à relação com as novas, numerosas e complexas regras da universidade; bem como a relação com o saber: lidar com a amplitude dos campos intelectuais, necessidade de síntese, ligações entre saberes e atividade profissional futura (Mendes, 2020, p. 04-05).

É desse modo que se pretende *analisar de que forma a Política de Assistência Estudantil (PAE), no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), efetivada na*

*Universidade Federal do Acre (UFAC), vem favorecendo a criação de condições de permanência na graduação,* visando estabelecer esse processo de afiliação.

Junto a essas considerações de ordem heurística, optou-se, também, por estabelecer algumas bases conceituais indispensáveis à realização desta pesquisa. Trata-se de literatura que auxilia na fundamentação e análise da investigação, isto é, pesquisas que direta ou indiretamente abordam a temática da PAE no contexto do PNAES, tais como: Kowalski (2012); Sguissardi (2014); Mendes (2020) e outras. Demarca-se, portanto, que esses elementos teórico-conceituais dão sustentação à análise da temática da PAE.

Ainda tratando da questão sobre um fundamento específico a ser agregado ao referencial analítico da ACP, a pesquisa se baliza, também, no conceito de *guerra cultural bolsonarista* apresentado por Rocha (2021). O referido autor discorre sobre a guerra cultural em uma perspectiva que auxilia a compreensão e apropriação pelo bolsonarismo e pelo governo Bolsonaro. Adverte-se que não é interesse aqui aprofundar essa discussão, contudo, intenciona-se resgatá-la como um suporte à compreensão da análise da gestão do MEC no governo Bolsonaro, razão pela qual optou-se por se apoiar somente na discussão inicial proposta pelo autor, feita em uma perspectiva conceitual e histórica da guerra cultural embasada nos autores estadunidenses Bloom (1987) e Hunter (1991).

Conforme Rocha (2021), um marco dimensional à definição de guerra cultural na contemporaneidade advém da formulação feita pelo sociólogo estadunidense James Davison Hunter (1991), autor da obra intitulada *Culture wars: The struggle to define America – Making sense of the battles over the family, arts, education, law, and politics*, cuja discussão central é a busca pela definição da vida pública estadunidense polarizada entre duas culturas, a progressista e a ortodoxa, sendo que cada uma delas exprime sistemas de compreensão moral sobre a vida, orientando os sujeitos quanto à sua condução produtiva e reprodutiva na sociedade.

Deste modo, Hunter (1991) dispõe que a perspectiva ortodoxa tende a interpretar a verdade moral de modo estático e universal, chancelada pelos poderes divinos. Em contraponto, a perspectiva progressista considera a verdade moral como evolutiva e contextual. Nesse sentido, o autor tece uma análise histórica por meio de diversas temáticas, como: aborto, direitos humanos, entre outras que o possibilitaram inferir que ambos os grupos culturais se encontram envolvidos em uma eterna guerra cultural; buscando afirmar sempre seus domínios sobre as mais variadas instâncias sociais, tornando-se mais evidente quando se trata das disputas no âmbito da governança do Estado.

Nessa perspectiva, Rocha (2021) pontua que:

> A luta pela definição da América abrange os temas dominantes dos últimos tempos, estabelecendo a pauta de costumes que se tornou decisiva em muitas eleições — e não apenas no Brasil. [...] De fato, na ascensão internacional da direita e da extrema-direita, as guerras culturais somente são inteligíveis no âmbito de autênticas batalhas ideológicas pelo estabelecimento de modelos normativos (reacionários até) de família, arte, educação, lei e política (Rocha, 2021, p. 113).

Nesse trilhar, vale resgatar um trecho da entrevista[33] concedida pelo então pré-candidato à Presidência da República Federativa do Brasil, na época Deputado Federal, Jair Bolsonaro (PSC[34]-RJ), anuncia que "[...] vamos até o fim! Há algo maior que eleição em jogo: *a derrubada da hegemonia cultural da esquerda no Brasil*".

Em total acordo com Rocha (2021),

> Recorde o conceito-chave na declaração do candidato: *a derrubada da hegemonia cultural da esquerda*: mantra que assegura a excitação permanente das massas digitais e sem o qual dificilmente se concebe a coesão discursiva que engessa os militantes bolsonaristas — por isso mesmo, bem tagarelas. É onipresente, obsessivo até, o recurso retórico ao fantasma da *hegemonia cultural da esquerda*. *Bellum iustum*: a guerra justa de latinistas que desconhecem a existência de declinações, autêntico vale-tudo ideológico, que encontra sua realização perversa no desmonte sistemático do edifício jurídico legado pela Constituição de 1988 (Rocha, 2021, p. 110).

Decerto, as políticas instituídas nos governos rotulados como de esquerda, mais especificamente, as gestões dos presidentes Lula (2003–2011) e Dilma Rousseff (2011–2016), foram postas como estruturas a serem demolidas, especialmente aquelas direcionadas ao cumprimento dos direitos sociais instituídos na Constituição de 1988, voltadas para os menos favorecidos e para as minorias, que acabam sendo interpretadas como políticas de ideologia "comunista/esquerdista", promotoras do "coitadismo" e "vitimismo".

Sob essa ótima, o PNAES é passível da rotulação de uma ação estatal "esquerdista", isto porque foi instituída nas gestões dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), logo, visa a promoção do "coitadismo" e "vitimismo". Sob essa perspectiva, é uma política com potencial para ser vista como alvo e combatida.

Não por acaso, uma das pautas promovidas na campanha eleitoral de 2018 – apurada pela BBC News Brasil[35] com base no Plano de Governo, em informações publicadas em *sites* e redes sociais oficiais do pré-candidato, bem como nas propostas enviadas à emissora pela coordenação da campanha – foi: "Propor a diminuição do percentual de vagas para cotas raciais".

---

[33] Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017 ao *Estado de S. Paulo*, disponível em: https://bit.ly/3CbV4BD. Acesso em 15 de maio de 2023.
[34] Partido Social Cristão.
[35] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46012309. Acesso em 15 de maio de 2023.

Wolf (2018) identifica e aponta a razão pela qual pouco – ou nada – se falou, durante a campanha eleitoral, sobre temas estruturantes e essenciais à disputa da cadeira presidencial por parte do então candidato Bolsonaro. Este, por sua vez, empenhou-se em intensificar os discursos vazios de combate ao fantasma "comunista", à "ideologia de gênero", à "esquedopatia" que havia sequestrado o país, apresentando-se, assim, como incumbido da

> [...] missão de "resgatar o nosso Brasil". Comunistas, socialistas, globalistas ou, mais simplesmente, a "petralhada" são os sequestradores do país, responsáveis por sua ruína. Não são apenas adversários no jogo dos grupos políticos concorrentes, e sim "inimigos da nação". **Assim, a guerra cultural mistura o adversário real — os governos petistas e suas políticas (suficientemente desastrosas para merecer oposição) — com a fantasia retórica poderosa do "inimigo da nação", que precisa ser "varrido do mapa".** Cria-se um novo "nós contra eles", distinto daquele estabelecido pelo petismo, mas com lógica semelhante: de um lado, "patriotas" e "cidadãos de bem"; de outro, fantasmagorias várias — a "ameaça comunista", os "complôs globalistas", a "ideologia de gênero" etc (Wolf, 2018, n/p, grifo próprio).

As aspas na citação acima correspondem a fragmentos da fala do então recém-eleito presidente Bolsonaro, após a divulgação dos resultados das eleições em 28 de outubro de 2018. Pelo recorte aspeado, percebe-se a concepção do "nós contra eles", tal como chama atenção Rocha (2021), quando o autor se referenda no conceito de *guerra cultural* apresentado por Hunter (1991).

Nesse particular, é importante não perder de vista que o cenário estadunidense do início da década de 1990, palco da pesquisa de Hunter (1991), possuía uma sociabilidade única, tal como a própria pesquisa do sociólogo também é uma análise única; a propósito, trata-se de um estudo singular de uma localidade específica, em um período também específico. Nesse sentido, quando Rocha (2021) se embasa no conceito da *guerra cultural* de Hunter (1991), não intenciona comparar literalmente a sociabilidade brasileira com a estadunidense, tampouco, rotular o bolsonarismo e o governo Bolsonaro como "ortodoxos", mas sim, para reportar os parâmetros de uma perspectiva teórica sobre a disputa pelo poder.

No caso da sociabilidade brasileira tem-se manifestado uma dimensão que implica um corolário central, o da eliminação pura e simples de tudo que seja diferente. Assim, "a caracterização da guerra cultural bolsonarista [...] não admite a diversidade, tornando a eliminação do diferente um mal disfarçado culto à morte" (Rocha, 2021, p. 127).

Isso posto, situa-se que o conceito de *guerra cultural bolsonarista*, apresentado por Rocha (2021), dará o embasamento crítico ao exame das tensões e limites na conjuntura da política nacional face à educação superior pública, considerando a análise da atuação do Ministério da Educação (MEC) na gestão do governo Bolsonaro, desenvolvida na quinta seção.

Postas essas questões, orientado pelo Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), pontuou-se até aqui: a *perspectiva epistemológica*; *posição epistemológica*; e o *enfoque epistemetodológico* empregados na pesquisa. Assim, o passo seguinte consiste em avançar nas demarcações da abordagem, aspectos procedimentais e técnicos da pesquisa.

Visando alcançar os objetivos propostos, sem perder de vista o balizamento da base teórico-metodológica, optou-se por realizar uma **abordagem qualitativa e quantitativa**, sobretudo por considerá-las complementares entre si para a compreensão do objeto de estudo. Nessa mesma direção, Gil (2021) advoga que quantidade e qualidade são características inerentes a todos os objetos e fenômenos, estando inter-relacionadas. Nesse sentido, não se nega que nos processos de transformações sociais, em que ocorrem mudanças quantitativas graduais, maioritariamente tem-se, em paralelo, mudanças qualitativas.

Na mesma direção, concorda-se com Martinelli (2012) quando a autora argumenta que a relação entre a abordagem quantitativa e qualitativa não é de contraposição, mas sim, de complementariedade e de articulação; portanto, são ferramentas opcionais à disposição do pesquisador(a) em função da natureza e objetivos de estudo.

Nesse trilhar, referente aos procedimentos de coleta de dados para realizar as análises de cada um dos contextos da ACP demarcados na pesquisa, bem como a esteira de uma abordagem *quali-quanti*, optou-se pela: **pesquisa documental**; **bibliográfica**; e **questionário semiestruturado**.

Sobre os **documentos**, trata-se principalmente do *corpus* dos relatórios oficiais constituídos por Portarias e Decretos Presidenciais, que fundamentam e orientam a PAE no âmbito nacional, bem como instrumentos normativos da UFAC, dentre os quais: Regimento Geral da UFAC, Resoluções, Editais veiculados referentes ao PNAES, entre outros documentos.

No tocante ao exame **bibliográfico**, sustenta-se na análise de teses, dissertações, artigos (científicos e jornalísticos) e livros que discutem especificamente a temática da educação superior brasileira, em especial, as que abordam questões circundantes ao PNAES e à permanência, a exemplo de: Kowalski (2012); Giolo, Leher e Sguissardi (2020); e Leher (2021) entre outros.

É importante destacar que ambas as opções de pesquisa (documental e bibliográfica) amparam as análises das políticas não somente em sua forma textual, mas também na forma discursiva manifesta no contexto da prática, dado que uma é inerente à outra. Nesses termos,

esses procedimentos de pesquisa, direta ou indiretamente, encontram-se em todas as seções do texto da tese.

Relativo ao **questionário semiestruturado**, refere-se ao instrumento utilizado para a coleta de dados, aplicado aos estudantes – que já foram ou ainda são beneficiários das ações da PAE – da graduação com matrículas ativas no contexto do 2º semestre de 2023, e 1º semestre de 2024.

A identificação do universo[36] considerado na pesquisa deu-se a partir de dados sistematizados pela Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE), da PROAES/UFAC. Trata-se de uma planilha de acompanhamento dos estudantes beneficiados por bolsas e/ou auxílios vinculados ao PNAES. Aqui, é importante sinalizar que, embora a planilha não sistematize os estudantes beneficiados pelas ações do Restaurante Universitário, esse público não foi excluído no contexto da coleta de dados. A referida planilha foi sistematizada a partir dos períodos do 1º e 2º semestres dos anos de 2018 a 2020, e 1º semestre de 2021[37].

Nessa direção, o tratamento realizado na planilha de dados de acompanhamento da DDE/PROAES/UFAC possibilitou identificar o universo considerado na pesquisa. Este leva em conta a somatória total dos estudantes que foram e/ou ainda são beneficiados por bolsas e auxílios no *Campus* Sede, localizado na cidade de Rio Branco/AC, o que compreende um cômputo total de 4.986 (quatro mil, novecentos e oitenta e seis) discentes, conforme ilustra a tabela a seguir.

**TABELA 1 – UNIVERSO CONSIDERADO DA PESQUISA, ESTUDANTES BENEFICIADOS POR BOLSAS E AUXÍLIOS PNAES NOS *CAMPUS* SEDE DA UFAC, 2018 A 2021**

| **Estudantes beneficiados pelo PNAES na UFAC *Campus* Sede, Rio Branco** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Campus* | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | Total |
| Sede (Rio Branco) | Freq | 795 | 1024 | 1880 | 1287 | 4986 |
| | % | 16 | 20,5 | 37,7 | 25,8 | 100 |

Fonte: O autor (2025), com base em dados da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) da PROAES/UFAC.

Mapeado o universo considerado na pesquisa, e ainda com base nas informações da planilha de dados da DDE/PROAES/UFAC, pormenorizou-se a organização do quantitativo identificado por centro acadêmico, curso, grau e turno, conforme retratado na tabela na sequência.

[36] Conjunto de todos os estudantes sob investigação.
[37] Base de dados disponíveis no contexto da escrita.

**TABELA 2 – QUANTITATIVO DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS POR BOLSAS E AUXÍLIOS PNAES NO *CAMPUS* SEDE, DETALHADO POR CURSO E CENTRO, 2018 A 2021**

| Centro acadêmico | Curso | Grau | Turno | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | Total Curso | Total Centro |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Centro de Ciências Biológicas e da Natureza | Ciências Biológicas | Lic. | I | 44 | 46 | 79 | 57 | **226** | **1176** |
| | Engenharia Agronômica | Bac. | I | 47 | 44 | 81 | 75 | **247** | |
| | Engenharia Florestal | Bac. | I | 53 | 65 | 109 | 70 | **297** | |
| | ABI[38] Física | - | V | 0 | 0 | 13 | 5 | **18** | |
| | Física | Bac. | V | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** | |
| | Física | Lic. | V | 18 | 13 | 27 | 24 | **82** | |
| | Medicina Veterinária | Bac. | I | 19 | 25 | 55 | 40 | **139** | |
| | Química | Lic. | M | 26 | 33 | 61 | 46 | **166** | |
| Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas | Engenharia Civil | Bac. | I | 24 | 22 | 49 | 27 | **122** | **543** |
| | Engenharia Elétrica | Bac. | I | 11 | 33 | 61 | 42 | **147** | |
| | Matemática | Lic. | V | 15 | 17 | 59 | 30 | **121** | |
| | Sistema de Informação | Bac. | I | 28 | 30 | 50 | 45 | **153** | |
| Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas | Ciências Econômicas | Bac. | N | 10 | 17 | 28 | 13 | **68** | **100** |
| | Direito | Bac. | N | 4 | 7 | 12 | 9 | **32** | |
| Centro de Ciências da Saúde e do Desporto | Educação Física | Lic. | M | 17 | 21 | 41 | 31 | **110** | **890** |
| | Educação Física | Bac. | I | 8 | 28 | 64 | 38 | **138** | |
| | Enfermagem | Bac. | I | 24 | 28 | 42 | 33 | **127** | |
| | Medicina | Bac. | I | 11 | 19 | 63 | 56 | **149** | |
| | Nutrição | Bac. | I | 31 | 51 | 76 | 54 | **212** | |
| | Saúde Coletiva | Bac. | I | 26 | 39 | 57 | 32 | **154** | |
| Centro de Educação, Letras e Artes | ABI Art. Cênicas Teatro | - | I | 0 | 1 | 10 | 6 | **17** | **1130** |
| | Artes Cênicas Teatro | Bac. | I | 0 | 0 | 0 | 0 | **0** | |
| | Artes Cênicas Teatro | Lic. | I | 28 | 21 | 39 | 22 | **110** | |
| | Letras Espanhol | Lic. | N | 15 | 23 | 41 | 21 | **100** | |
| | Letras Francês | Lic. | V | 19 | 25 | 35 | 19 | **98** | |
| | Letras Inglês | Lic. | V | 23 | 22 | 44 | 36 | **125** | |
| | Letras Libras | Lic. | M | 41 | 51 | 73 | 44 | **209** | |
| | Letras Português | Lic. | V | 12 | 24 | 53 | 46 | **135** | |
| | Música | Lic. | I | 7 | 14 | 27 | 20 | **68** | |
| | Pedagogia | Lic. | V | 33 | 56 | 108 | 71 | **268** | |
| Centro de Filosofia e Ciências Humanas | ABI Ciências Sociais | - | N | 0 | 0 | 7 | 2 | **9** | **1147** |
| | Ciências Sociais | Lic. | N | 3 | 3 | 5 | 4 | **15** | |
| | Ciências Sociais | Bac. | N | 5 | 3 | 10 | 7 | **25** | |
| | Filosofia | Lic. | N | 26 | 23 | 35 | 21 | **105** | |
| | Geografia | Lic. | M | 42 | 52 | 99 | 61 | **254** | |
| | Geografia | Bac. | V | 31 | 29 | 36 | 16 | **112** | |
| | História | Lic. | M | 25 | 36 | 64 | 44 | **169** | |
| | História | Lic. | N | 12 | 25 | 39 | 24 | **100** | |
| | História | Bac. | V | 14 | 12 | 35 | 25 | **86** | |
| | Jornalismo | Bac. | N | 14 | 28 | 37 | 28 | **107** | |
| | Psicologia | Bac. | I | 29 | 38 | 56 | 42 | **165** | |
| | | | **Total** | **795** | **1024** | **1880** | **1287** | **4986** | **4986** |

Fonte: O autor (2025), com base em dados da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) da PROAES/UFAC.

Mensurado o universo considerado na pesquisa, evidencia-se o seu retrato. Entretanto, constata-se que ele agrega um grande contingente. Atento à necessidade de dispor uma amostra[39] representativa, isto é, que não se delineie a uma perspectiva enviesada, optou-se por realizar o planejamento da amostragem[40].

[38] Área Básica de Ingresso (ABI) - modo específico de admissão no curso, em que o ingressante realiza inicialmente um conjunto básico de unidades curriculares comuns entre duas trajetórias de formação acadêmica (bacharelado e licenciatura), para posteriormente optar por uma delas.

[39] Subconjunto do universo considerado da pesquisa.

[40] Processo de seleção da amostra.

Conforme Pinheiro *et al*. (2009, p. 165), "Existem essencialmente dois tipos de amostragem: a **amostragem probabilística** e a **amostragem não-probabilística**". No caso desta pesquisa, utilizou-se a primeira opção, dado o fato de que todos os estudantes do universo considerado têm uma probabilidade diferente de zero de pertencer à amostra.

Como primeiro passo, definiu-se o cálculo amostral, considerando os seguintes parâmetros: *Erro amostral: 5%; Nível de Confiança: 90%; Universo: 4.986.* Alocados a partir da seguinte fórmula de cálculo: $n=N.Z^2.p.(1-p) / Z^2.p.(1-p) + e^2.N-1$[41]. Como resultado, obteve-se a indicação de uma amostra calculada com **n=257**.

Tendo ciência do tamanho da amostra, buscou-se então arranjá-la com a proporcionalidade do universo considerado de pesquisa, isto é, fugir do risco de ter dados desproporcionais em relação aos cursos de graduação presenciais da UFAC, por exemplo: 100 (cem) estudantes partícipes do curso de Letras Português; 100 (cem) estudantes partícipes do curso de Pedagogia; e 57 (cinquenta e sete) estudantes partícipes do curso de Licenciatura em História. Se assim o fosse, numericamente se teria atingido o tamanho da amostra, entretanto, os dados seriam oriundos somente de três dos 41 (quarenta e um) cursos de graduação presenciais ofertados na UFAC *Campus* Sede.

Considerando o acima exposto, optou-se por utilizar a técnica da **amostragem estratificada proporcional**, que consiste em fracionar o universo considerado em subgrupos, denominados estratos, que aqui foram estabelecidos como sendo cada um dos cursos de graduação presencial, atentando-se à proporcionalidade do tamanho de cada estrato em relação ao universo considerado, bem como ao valor da amostra calculada (n=257).

Assim, atribuiu-se um percentual de 0,052% para extrair a amostra final, o que resultou o valor de **n=261**, 4 pontos acima da amostra calculada (n=257). Esse percurso consta representado na tabela a seguir:

[41] **n**: amostra calculada; **N**: população; **Z**: variável normal; **p**: real probabilidade do evento; **e**: erro amostral. A fórmula de cálculo está disponível na ferramenta *online* calculadora amostral: https://bit.ly/3TDlToe . Acesso em 19 de outubro de 2022.

**TABELA 3 – CÁLCULO DA AMOSTRA ESTRATIFICADA PROPORCIONAL (Continua)**

| *Campus* | Centro | Qtd. | Curso | Universo | Cálculo | Resultado | Amostra |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sede (Rio Branco)** | CCBN | 1 | Ciências Biológicas | 226 | 0,052*226 | 11,75 | 12 |
| | | 2 | Engenharia Agronômica | 247 | 0,052*247 | 12,84 | 13 |
| | | 3 | Engenharia Florestal | 297 | 0,052*297 | 15,44 | 15 |
| | | 4 | ABI Física | 18 | 0,052*18 | 0,94 | 1 |
| | | 5 | Física | 1 | 0,052*1 | 0,05 | 0 |
| | | 6 | Física | 82 | 0,052*82 | 4,26 | 4 |
| | | 7 | Medicina Veterinária | 139 | 0,052*139 | 7,23 | 7 |
| | | 8 | Química | 166 | 0,052*166 | 8,63 | 9 |
| | CCET | 9 | Engenharia Civil | 122 | 0,052*122 | 6,34 | 6 |
| | | 10 | Engenharia Elétrica | 147 | 0,052*147 | 7,64 | 8 |
| | | 11 | Matemática | 121 | 0,052*121 | 6,29 | 6 |
| | | 12 | Sistema de Informação | 153 | 0,052*153 | 7,96 | 8 |
| | CCJSA | 13 | Ciências Econômicas | 68 | 0,052*68 | 3,54 | 4 |
| | | 14 | Direito | 32 | 0,052*32 | 1,66 | 2 |
| | CCSD | 15 | Educação Física | 110 | 0,052*110 | 5,72 | 6 |
| | | 16 | Educação Física | 138 | 0,052*138 | 7,18 | 7 |
| | | 17 | Enfermagem | 127 | 0,052*127 | 6,60 | 7 |
| | | 18 | Medicina | 149 | 0,052*149 | 7,75 | 8 |
| | | 19 | Nutrição | 212 | 0,052*212 | 11,02 | 11 |
| | | 20 | Saúde Coletiva | 154 | 0,052*154 | 8,01 | 8 |
| | CELA | 21 | ABI Art. Cênicas Teatro | 17 | 0,052*17 | 0,88 | 1 |
| | | 22 | Artes Cênicas Teatro | 0 | 0,052*0 | 0,00 | 0 |
| | | 23 | Artes Cênicas Teatro | 110 | 0,052*110 | 5,72 | 6 |
| | | 24 | Letras Espanhol | 100 | 0,052*100 | 5,20 | 5 |
| | | 25 | Letras Francês | 98 | 0,052*98 | 5,10 | 5 |
| | | 26 | Letras Inglês | 125 | 0,052*125 | 6,50 | 7 |
| | | 27 | Letras Libras | 209 | 0,052*209 | 10,87 | 11 |
| | | 28 | Letras Português | 135 | 0,052*135 | 7,02 | 7 |
| | | 29 | Música | 68 | 0,052*68 | 3,54 | 4 |
| | | 30 | Pedagogia | 268 | 0,052*268 | 13,94 | 14 |
| | CFCH | 31 | ABI Ciências Sociais | 9 | 0,052*9 | 0,47 | 0 |
| | | 32 | Ciências Sociais | 15 | 0,052*15 | 0,78 | 1 |
| | | 33 | Ciências Sociais | 25 | 0,052*25 | 1,30 | 1 |
| | | 34 | Filosofia | 105 | 0,052*105 | 5,46 | 5 |
| | | 35 | Geografia | 254 | 0,052*254 | 13,21 | 13 |
| | | 36 | Geografia | 112 | 0,052*112 | 5,82 | 6 |
| | | 37 | História | 169 | 0,052*169 | 8,79 | 9 |
| | | 38 | História | 100 | 0,052*100 | 5,20 | 5 |

Fonte: O autor (2025), com base em dados da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) da PROAES/UFAC.

Legenda: Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET); Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA); Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD); Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro Multidisciplinar (CM); Centro de Educação e Letras (CEL); Área Básica de Ingresso (ABI).

**TABELA 3 – CÁLCULO DA AMOSTRA ESTRATIFICADA PROPORCIONAL (Conclusão)**

| Campus | Centro | Qtd. | Curso | Universo | Cálculo | Resultado | Amostra |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sede (Rio Branco)** | CFCH | 39 | História | 86 | 0,052*86 | 4,47 | 4 |
| | | 40 | Jornalismo | 107 | 0,052*107 | 5,56 | 6 |
| | | 41 | Psicologia | 165 | 0,052*165 | 8,58 | 9 |
| | **Universo considerando da pesquisa** | | | **4.986** | **Tamanho da amostra** | | **261** |

Fonte: O autor (2025), com base em dados da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) da PROAES/UFAC.
Legenda: Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET); Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA); Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD); Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro Multidisciplinar (CM); Centro de Educação e Letras (CEL); Área Básica de Ingresso (ABI).

Demarcada a amostragem da pesquisa, baliza-se agora o instrumento da coleta de dados, cujo questionário completo consta disponível no Apêndice A. O questionário foi hospedado na plataforma *Surveymonkey*®, e teve como base quatro dimensões, sendo:

a) **Perfil básico**: combinado em 12 (doze) perguntas fechadas, com o objetivo de coletar informações quanto ao perfil dos(as) estudantes beneficiários(as) do PNAES;
b) **Vinculação estudantil básica**: com 07 (sete) perguntas fechadas, visando colher elementos quanto ao percurso estudantil dos(as) estudantes beneficiários(as);
c) **Fator 1**: Integração acadêmica das Políticas de Assistência Estudantil aos seus beneficiários, composta por 06 (seis) questões fechadas, que intencionam auxiliar com dados para a compreensão da integração acadêmica – ou não – da PAE com seus beneficiários;
d) **Fator 2**: Compromisso de permanência da Política de Assistência Estudantil, organizado em 8 (oito) questões fechadas, que intentam colher dados para aferir a relação do compromisso de permanência – ou não – da PAE materializada na UFAC.

Considerando uma participação aleatória dos estudantes por período, o convite à participação dos estudantes foi realizado nas salas de aula, corredores, centro de convivência, entre outros espaços da instituição, bem como em grupos de aplicativos de mensagens digitais e redes sociais. Na abordagem realizada, sempre foi feita uma breve apresentação da pesquisa, considerando, sobretudo, sua relevância, importância e o instrumento de coleta de dados. Posterior a essa apresentação, o *link* do questionário era compartilhado digitalmente.

Pontuadas essas questões da abordagem dos aspectos procedimentais e técnicos da pesquisa, visando possibilitar uma visão panorâmica em relação aos cruzamentos teóricos e metodológicos da pesquisa e suas seções, elaborou-se o quadro a seguir:

**QUADRO 1 – QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA**

<table>
<tr><td rowspan="6">Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE)</td><td>Perspectiva epistemológica</td><td>Pluralismo</td><td colspan="4">• Tello (2012); Tello e Mainardes (2012); Mainardes (2013).<br>• Bourdieu (1999, 2001, 2004);<br>• Gramsci (2007).<br>• Bowe et al. (1992), Ball e Bowe (1992), e Ball (1994).<br>• Santos (2009).<br>• Coulon (2008; 2017).<br>• Rocha (2021).</td></tr>
<tr><td>Posição epistemológica</td><td colspan="5">Crítica</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Enfoque epistemetodológico</td><td rowspan="4">Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)</td><td>Contexto de influência/produção do texto</td><td rowspan="4">Quali-quanti</td><td>Pesquisa documental e bibliográfica</td><td>2ª Seção</td></tr>
<tr><td>Contexto da prática</td><td>Pesquisa documental e bibliográfica</td><td>3ª Seção</td></tr>
<tr><td>Contexto dos resultados/efeitos</td><td>Pesquisa documental, bibliográfica e questionário semiestruturado</td><td>4ª Seção</td></tr>
<tr><td>Contexto da estratégia política</td><td>Pesquisa documental, bibliográfica e questionário semiestruturado</td><td>4ª Seção</td></tr>
</table>

Fonte: O autor (2025).

Para a interpretação dos dados estabeleceu-se uma dinâmica entre as questões orientadoras da pesquisa, os resultados obtidos com a análise dos dados coletados e a perspectiva teórica-metodológica adotada. Ou seja, foi feita a interpretação dos dados obtidos por via documental e bibliográfica à luz do referencial da ACP de Bowe *et al*. (1992), Ball e Bowe (1992), e Ball (1994); do conceito de permanência em Santos (2009) e de sua atualização apresentada nesta tese; e do conceito de afiliação em Coulon (2008, 2017).

Nessa direção, em síntese, para se atingir os objetivos de investigação propostos nesta pesquisa, enveredou-se pelos seguintes varadouros:

- Revisão da literatura realizada em função de situar-se sobre o objeto estudado;
- Pesquisa documental e bibliográfica, com base em fontes primárias, promovendo uma análise qualitativa e quantitativa – especialmente dos editais veiculados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES/UFAC) – assim como das literaturas que discutem a temática de estudo;
- Análise e interpretação dos dados obtidos por via do questionário semiestruturado, à luz do referencial teórico-metodológico acima explicitado.

Posto isso, encaminha-se à próxima subseção, que apresenta o mapeamento e a análise descritiva dos estudos da temática da Política de Assistência Estudantil (PAE), no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerando a revisão de literatura a partir de teses e dissertações identificadas no Portal da CAPES.

## 2.2 MAPEAMENTO DOS ESTUDOS

Compreende-se esse movimento como uma revisão de literatura, prima ação de qualquer pesquisa científica, visto a sua potência norteadora ao/no percurso da análise, que possibilita: situar-se em relação ao objeto estudado; orientar-se quanto às formas, métodos, teorias, conceitos e técnicas utilizadas; e avistar eventuais ambiguidades e necessidades de preenchimento de lacunas, motivando, assim, investigações adicionais.

Demarca-se que a intenção desse exercício analítico é aproximar-se do objeto investigado – o PNAES, e de sua materialização nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) especificamente da/na Região Norte, dado o campo de realidades aproximadas com as do *locus* da análise desta tese.

O mapeamento realizado considerou as pesquisas que versam sobre a temática da PAE no âmbito do PNAES e teve como fonte de dados o Portal do Catálogo de Teses e Dissertações

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[42], sendo balizado pelos seguintes critérios:

a) Os últimos 5 anos, isto é, de 2019 a 2023;
b) Área de conhecimento: Educação, sendo programas da pós-graduação dos doutorados e mestrados acadêmicos;
c) Palavras-chave: "Política de Assistência Estudantil".

A opção pelo critério temporal estabelecido assentou-se na pretensão de captar as análises do contexto atual do PNAES; por sua vez, a especificação da área de conhecimento em Educação subscreve as ambições em manter, na pesquisa, uma linguagem e uma abordagem comuns ao campo educacional das análises de políticas públicas; por seu turno, a especificação de apenas um descritor se justifica pela pretensão de manter o foco na temática da pesquisa.

Assim, a partir do estabelecimento desses parâmetros, mapearam-se 91 (noventa e uma) pesquisas, conforme constam organizadas no Quadro 1 exposto a seguir:

**QUADRO 2 – PESQUISAS MAPEADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, DE 2019 A 2023**

| PALAVRAS-CHAVE | ÁREA | ANO | T. | D. | SELECIONADAS | | DESCARTADAS | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | T. | D. | T. | D. |
| Política de Assistência Estudantil | EDUCAÇÃO | 2023 | 1 | 4 | 1 | 2 | 0 | 2 |
| | | 2022 | 5 | 16 | 4 | 6 | 1 | 10 |
| | | 2021 | 5 | 18 | 4 | 10 | 1 | 8 |
| | | 2020 | 3 | 13 | 1 | 4 | 2 | 9 |
| | | 2019 | 8 | 18 | 2 | 10 | 6 | 8 |
| | | **Total** | **22** | **69** | **12** | **32** | **10** | **37** |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
Legenda: T. Abreviação de Teses.; D. Abreviação de Dissertações.

Após o mapeamento, a primeira análise considerou a exploração dos títulos e das palavras-chave. Nesse percurso, percebeu-se que algumas pesquisas, embora filtradas pelos parâmetros estabelecidos, não dialogavam diretamente com a PAE no âmbito do PNAES, razão pela qual optou-se por descartar da segunda análise um quantitativo de 47 (quarenta e sete) pesquisas, sendo 10 (dez) teses e 37 (trinta e sete dissertações). Tal movimento resultou na seleção de um total de 44 (quarenta e quatro) pesquisas, sendo 12 (doze) teses e 32 (trinta e duas) dissertações, como ilustra o quadro supra exposto.

É importante pontuar que a decisão de excluir as 47 (quarenta e sete) pesquisas dos dados da segunda análise não se deve ao fato de considerá-las irrelevantes para o conhecimento

[42] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 01 de setembro de 2023.

da Área da Educação. Na verdade, foi uma escolha metodológica, pois considerou-se que os dados estavam distantes da temática e dos objetivos desta pesquisa.

A segunda análise consistiu em sistematizar as pesquisas por: Ano; Autor(a); Título; e por Instituição de Ensino Superior, o que resultou na organização do Quadro 2 e 3 a seguir:

**QUADRO 3 – MAPEAMENTO DAS TESES COM A TEMÁTICA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO PNAES, DE 2019 A 2023 (Continua)**

| ANO | AUTOR (A) | TÍTULO | IES |
|---|---|---|---|
| 2023 | LOEBLIN, Elaine Lucio | AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: o caso de Rondônia | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| 2022 | ALVES, Ilza Maria da Silva | A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| | LIMA, Maria Janete de | ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal | Universidade Federal de Sergipe |
| | TOTI, Michelle Cristine da Silva | APOIO PEDAGÓGICO NOS SERVIÇOS DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: mapeamento, tendências e desafios | Universidade Estadual de Campinas |
| | VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo | CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de Faculdades do Centro Paula Souza | Universidade Metodista de Piracicaba |
| 2021 | OLIVEIRA, Olivia Chaves de | A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| | DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos | O APOIO PEDAGÓGICO NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | Universidade Estadual de Campinas |
| | ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo | RECONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB A ÓTICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: uma análise da produção acadêmica em relação a atuação das IES no programa | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| | FILHO, Izaias Costa | CRÍTICA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS (2002-2020): em exame o Instituto Federal do Paraná | Universidade Tuiuti do Paraná |
| 2020 | SOUSA, Leticia Pereira de | A MORADIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE AFILIAÇÃO E INTEGRAÇÃO À VIDA ACADÊMICA | Universidade Federal de Minas Gerais |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

**QUADRO 3 – MAPEAMENTO DAS TESES COM A TEMÁTICA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO PNAES, DE 2019 A 2023 (Conclusão)**

| ANO | AUTOR (A) | TÍTULO | IES |
|---|---|---|---|
| 2019 | CAMENIETZKI, Carolina Poswar de Araujo | INTERFACES ENTRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A ASSISTÊNCIA SOCIAL: a concepção de assistência em construção na UFMG | Universidade Federal de Uberlândia |
| | BATISTA, Maria do Carmo de Souza | POLÍTICAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: permanência estudantil na Universidade Federal do Piauí | Universidade Federal de Uberlândia |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

**QUADRO 4 – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO PNAES, DE 2019 A 2023 (Continua)**

| ANO | AUTOR (A) | TÍTULO | IES |
|---|---|---|---|
| 2023 | MICHELETO, Mariana David | AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: uma oportunidade para quem? | Universidade Tuiuti do Paraná |
| | HENRIQUES, Leandro Andrade | NARRATIVA DE UMA TRANS UNIVERSITÁRIA: experiências de acesso e permanência na Universidade Federal de Ouro Preto | Universidade Federal de Ouro Preto |
| 2022 | OLIVEIRA, Adryelle Ferreira de | ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRN CAMPUS ZONA NORTE E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA ESCOLAR | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| | ARAUJO, Lilian Cristina Santos | AUXÍLIO PERMANÊNCIA E AUXÍLIO MORADIA NA UFPA: limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil | Universidade Federal do Pará |
| | ZBUINOVICZ, Kauana de Fatima | APOIO PEDAGÓGICO NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: Possibilidades, iniciativas e limitações | Universidade Federal do Paraná |
| | SILVA, Daniele Antonia da | POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRN: ações do PNAES nos cursos de graduação- Campus Natal (2010-2019) | Universidade Federal do Rio Grande Do Norte |
| | SOUZA, Nalva Maria Pacheco de | PROGRAMA PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES: implicações para o percurso acadêmico de alunos da Universidade Federal do Pará-UFPA, do Campus do Marajó/Breves | Universidade Federal do Pará |
| | TAVARES, Jonatas Rubens | EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais de combate à evasão no ensino superior do Instituto Federal Catarinense | Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia Catarinense |
| 2021 | ARAUJO, Carolina Maria Paixao | ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a permanência de estudantes migrantes da UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| | NUNES, Simeia Oliveira | A EFETIVIDADE DO AUXÍLIO FINANCEIRO NA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA: um estudo no programa de assistência estudantil da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

**QUADRO 4 – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO PNAES, DE 2019 A 2023 (Continuação)**

| ANO | AUTOR (A) | TÍTULO | IES |
|---|---|---|---|
| 2021 | RODRIGUES, Ermita de Souza Santos | UNIVERSIDADE PARA QUEM? A MORADIA ESTUDANTIL E SUAS CONTRADIÇÕES NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES POBRES | Universidade Federal de São João Del-Rei |
| | AIRES, Cleidiane Leite Bueno | DO ACESSO AO SUCESSO: análise da política de cotas e do Programa Nacional De Assistência Estudantil (PNAES) na Fundação Universidade Federal de Rondônia | Universidade Federal de Rondônia |
| | MASCARENHAS, Matheus da Silva | A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS/AS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: o acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão na UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| | SOUZA, Ivone de Oliveira Moraes de | POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: um estudo do programa Pró-inclusão | Universidade Federal do Acre |
| | SANTOS, Luciana Vasconcelos da Silva | A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac | Universidade Federal do Acre |
| | TAVARES, Marianna Carla Costa | POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2010-2019) | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| | COSTA, Eliane Correa | AS PERCEPÇÕES DOS BENEFICIÁRIOS E SERVIDORES SOBRE O PROGRAMA DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE LAGES/ SC | Universidade do Planalto Catarinense |
| | SILVEIRA, Ana Carolina Michelon | ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020 | Universidade Federal de Santa Maria |
| 2020 | SILVA, Allana Sousa | ASSISTENCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINAMICA INSTITUCIONAL E SIGNIFICADOS NA FORMACAO: evidências da modalidade vivencias acadêmico-profissionais | Universidade Federal do Maranhão |
| | PEREIRA, Cintia Valeria Batista | A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES: um estudo de caso do campus Recife | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| | CARVALHO, Marinez de | A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR (2015-2019): avaliação da efetividade do PNAES, entre os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Campus Palmas - PR | Universidade Estadual do Oeste do Parana |
| | SANTOS, Isabel Santanna | AS COTAS RACIAIS COMO POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: acesso e permanência de estudantes negras no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

**QUADRO 4 – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DO PNAES, DE 2019 A 2023 (Conclusão)**

| ANO | AUTOR (A) | TÍTULO | IES |
|---|---|---|---|
| 2019 | XAVIER SILVA, Adão Rogerio | A MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: texto, contexto, processos e práticas | Universidade Federal do Acre |
| | FRANCO, Roseanne Madeira | FINANCIAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí | Universidade Federal do Piauí |
| | VIEIRA, Germana de Sousa | POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO CIDADÃ: uma análise no contexto do IFCE | Universidade Estadual do Ceará |
| | OLIVEIRA, Etiene de Sousa Lima de | ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: estratégias para democratização da educação superior | Universidade de Brasília |
| | GOMES, Marilia do Amparo Alves | A RESISTÊNCIA DOS RESIDENTES: condições de permanência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia' | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| | MELO, Jessica Regina Teixeira | O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PNAES E OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL FACE À "POLÍTICA DA DOR" | Universidade Federal do Pará |
| | JUNIOR, Dario Vaneli | ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, DOMESTICAÇÃO E LIBERTAÇÃO EM DEBATE: o contexto da UFMS, Campus de Coxim | Universidade Federal de Mato Grosso |
| | CASTILHO, Daniela Galera | A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFSP- CAMPUS BIRIGUI E A DESIGUALDADE SOCIAL: necessidades e contradições | Universidade do Oeste Paulista |
| | MOREIRA, Renata Silva y Nunes | BOLSA ATLETA UNIVERSITÁRIA: as estratégias de permanência do aluno atleta nas Universidades Federais do rio de Janeiro | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| | NEVES, Suzely Paizano | PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma análise do percurso acadêmico dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Do Estado De Mato Grosso – Câmpus Jane Vanini | Universidade do Estado de Mato Grosso |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Considerando a amplitude quantitativa das pesquisas mapeadas para o exercício da terceira análise – que consistiu em uma leitura mais sistemática dos Resumos e das Conclusões –, optou-se por selecionar somente as pesquisas que abordam o objeto de estudo na Região Norte. Essa opção justifica-se pela pretensão metodológica de estabelecer uma aproximação com o objeto em um espaço comum – a Região Norte –, *locus* geográfico onde se localiza a Universidade Federal do Acre (UFAC), Instituição de Ensino Superior (IES) basilar para os estudos desta tese.

Tal movimento resultou em um mapeamento endógeno, ou seja, um segundo mapeamento que se origina a partir do primeiro. Isso posto, foram selecionadas, para a terceira

análise, oito pesquisas, sendo uma tese e sete dissertações, regionalmente localizadas nos Estados do/de: Acre (3); Pará (3); Rondônia (2). A seguir, apresenta-se a análise descritiva das pesquisas selecionadas na região.

Loeblin (2023) propõe-se em analisar as políticas de permanência e assistência estudantil propostas aos estudantes de ensino superior presencial nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tendo como *locus* de estudo a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), no recorte temporal dos anos de 2008 a 2018.

A autora lança-se na investigação a partir de oito questões norteadoras, em detrimento de uma questão central, ao menos, no que se refere à forma escrita da pesquisa. Entretanto, quando se considera o objetivo ordenado do estudo, nota-se que a questão "central", anunciada como questão norteadora, é: *As políticas de permanência e assistência estudantil do IFRO e da UNIR, para estudantes advindos de escolas públicas e famílias pauperizadas, podem ser consideradas como estratégia de democratização real do acesso ao ensino superior público, ou se trata de uma resposta formal a esse público que procura os cursos de ensino superior públicos federais no estado de Rondônia?*

Assim, Loeblin (2023) estabelece-se por uma base metodológica da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, considerando a análise do contexto histórico do ensino superior brasileiro a partir da segunda metade do século XX, e das políticas de permanência e assistência estudantil das IFESs investigadas, referenciada pelo enfoque do materialismo histórico e dialético.

Como resultados da pesquisa, a Loeblin (2023) destaca que, na Unir, a Política de Assistência Estudantil no âmbito do PNAES, atende de 25 a 35% da comunidade estudantil e, conforme a autora, isso se configura como insuficiente até mesmo para atender à demanda dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As ações de Assistência Estudantil (AE) encontram-se nas dimensões dos auxílios de alimentação, transporte, saúde, moradia, material pedagógico, bolsa-permanência, e bolsas para o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas, além de algumas ações pontuais para atender a situações excepcionais em alguns campi, como os auxílios emergenciais e para os povos originários. Assim, a autora infere que a AE tem se constituído com várias frentes de atuação, tanto em uma perspectiva universal, quanto em uma perspectiva focalizada para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse cenário, a autora afirma que a política se materializa na forma de bolsa (em dinheiro), ao invés de investimento em estrutura de acolhimento (moradia estudantil), Restaurante Universitários (RU), visto que nem todos os campi da UNIR possuem o RU em

funcionamento, e nem creches universitárias. Nesse trilhar, Loeblin (2023) estabelece uma comparação entre a realidade da UNIR e a de outras IFES, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), destacando que, em tais instituições do Estado de São Paulo, ocorre um atendimento de forma integrada à comunidade universitária. Ou seja, têm-se os elementos da infraestrutura, das bolsas e dos auxílios.

Em sua análise sobre o IFRO, Loeblin (2023) aponta que a instituição computou o alcance de sua AE em 2017 e 2018, variando entre 10% a 25%. Já nos demais anos do recorte de sua pesquisa, a cobertura foi computada em 100%, o que se explica pelo método utilizado pela instituição, que inclui o seguro estudantil como um dos benefícios distribuídos. A autora pondera que o IFRO dispõe de alguns serviços diferenciados em relação à UNIR, como o seguro estudantil, adquirido junto às seguradoras privadas, residência estudantil e refeitório estudantil em alguns campi.

Nessa seara, conforme a autora, tem-se a constatação de que, nos casos analisados, as ações de garantia de acesso, permanência e assistência estudantil são responsáveis por efeitos positivos e tangíveis, na medida em que geram maior vínculo dos estudantes assistidos com a instituição, suscitando em uma taxa menor de reprovação e trancamento, e por consequente, uma taxa maior na conclusão dos cursos de graduação presenciais. Contudo, no que tange à cobertura dos programas de assistência destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tais programas encontram-se distantes de atender à demanda.

Araújo (2022) examina as possíveis determinações da permanência (ou não) de estudantes beneficiados pelos auxílios permanência e/ou moradia da Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), considerando o período de 2010 a 2020. E tem, como questão fundante do estudo, a seguinte: *o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) garante uma política de AE efetiva aos estudantes da UFPA?*

Para tanto, lança-se na pesquisa a partir do enfoque do materialismo histórico e dialético, enfatizando as categorias de totalidade, contradição e historicidade. Metodologicamente, a autora recorre à pesquisa bibliográfica, documental e de campo, adotando como técnica a entrevista orientada por roteiro e em um questionário semiaberto, aplicados aos estudantes que permaneceram na universidade e àqueles que não permaneceram, mesmo tendo sido beneficiários dos auxílios da AE.

A partir da análise realizada, a autora infere que a demanda pelos auxílios supera a oferta realizada pela instituição. Notou haver uma maior concentração das ações de AE no *Campus* Sede de Belém, em detrimento dos demais campi. Outra constatação apontada por Araújo

(2022) diz respeito à equipe técnica da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST)[43], no que se refere ao quantitativo de servidores, notou-se ser aquém das necessidades postas acerca de atendimento, acompanhamento e monitoramento dos estudantes beneficiados. Nesse cenário, a maioria dos servidores é contratada via Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), o que gera uma fragilidade no vínculo de trabalho.

Em sua conclusão, Araújo (2022) pondera que o PNAES limita as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), não contribuindo, assim, de forma concreta e efetiva para o desenvolvimento da PAE, devido à insuficiência de recursos financeiros disponibilizados pelo programa. Desse modo, esses recursos não têm sido suficientes para garantir uma condição orçamentária e normativa adequadas à execução efetiva da AE pelas IFES, especialmente na UFPA, dado que não há superação do caráter desigual, focalista, seletivo e excludente que evidencia e estigmatiza os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Souza (2022) debruça-se na análise do Programa Permanência, no contexto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerando, especialmente, as implicações dessa ação de AE, no percurso acadêmico dos estudantes beneficiários do *Campus* de Breves da UFPA, em relação ao desempenho, permanência e conclusão do curso, no período de 2014 a 2021.

A partir de uma abordagem qualitativa, a autora tem como referencial o enfoque do materialismo histórico e dialético, e utiliza as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de formulários. Conforme infere a autora, o Programa Permanência tem-se mostrado fundamental à democratização da educação superior, entretanto, demonstra fragilidade no que se refere à retenção e à evasão dos estudantes beneficiários, indicando, assim, a necessidade de ações para o seu fortalecimento. Referente ao desempenho acadêmico, verificou-se que há uma variação entre os semestres de cada ano letivo. Porém, o rendimento se mantém com o *status* de "bom", tendo alcançado, em 2017, o *status* de "excelente" nos dois semestres.

Na conclusão da pesquisa, observa-se que o número de beneficiários do Programa Permanência ainda é muito baixo frente à demanda, o que indica a necessidade de um aumento nos recursos financeiros do PNAES para tal ação. Além disso, faz-se necessária uma recomposição nos valores das bolsas, acompanhando ou se aproximando, no mínimo, da taxa de inflação do país.

---

[43] Órgão integrante da Reitoria e auxiliar da Administração Superior da Universidade Federal do Pará (UFPA). Compete à SAEST propor, acompanhar e avaliar a política de assistência, integração, inclusão, acessibilidade e permanência dos discentes da UFPA, em conformidade com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Conforme disponível em: https://saest.ufpa.br/portal/index.php/sobre-a-saest. Acesso em 13 de setembro de 2023.

Aires (2021) pesquisa o acesso e a permanência na Educação Superior, a partir da análise da nomeada Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e do PNAES. Assim, se norteia pela seguinte questão central: *a reserva de vagas para os estudantes de escola pública, com renda per capita de 1,5 salário-mínimo, conferida na Lei de Cotas, e as ações da política de assistência estudantil contribuem, além do acesso, para a permanência e a conclusão dos cursos de graduação no âmbito da Universidade Federal de Rondônia?*

A autora examinou a trajetória dos/as estudantes cotistas do Núcleo de Ciências Humanas no período de 2015 a 2020. Trata-se de um estudo de caso assegurado a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, com características exploratórias e descritivas, utilizando dados bibliográficos e documentais, referenciado na análise de conteúdo.

Como resultados da pesquisa, Aires (2021) expõe que os beneficiários da PAE lograram sucesso na conclusão do curso, revelando não apenas a inclusão dos estudantes cotistas, mas também a efetividade do fator da permanência das PAE para esse público-alvo na Universidade Federal de Rondônia.

Souza (2021) se dedica à análise de uma ação de AE na UFAC/Sede, especificamente, o Programa Pró-inclusão e sua relação com o acesso e a permanência de estudantes cotistas ingressantes nos anos de 2014 a 2016, problematizando, *como a referida ação tem contribuído para o acesso e permanência dos alunos cotistas e bolsistas?* Trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa, utilizando fontes de pesquisa documental, bibliográfica e dados do observatório estudantil, orientado por uma perspectiva epistemológica mista.

Conforme aponta a autora, o Pró-inclusão exerce uma importante ação no apoio financeiro aos estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sobretudo, no contexto do primeiro ano do trajeto acadêmico. Porém, para uma vista mais ampla sobre o referido programa, recomenda a realização de um estudo para aferir a avaliação do beneficiário, bem como a da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES).

Por sua vez, Santos (2021) toma como objeto uma outra ação de AE no âmbito do PNAES/UFAC, especificamente, o Programa Pró-Docência, que visa atender particularmente os estudantes das licenciaturas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Propondo-se a analisar designadamente o curso de Pedagogia, considerando a questão central: *de que maneira o programa Pró-Docência, implementado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem contribuído para o desenvolvimento da prática pedagógica e formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia, a partir da articulação teoria e prática?*

A pesquisa é sustentada por uma abordagem qualitativa e teve como principais fontes a análise documental e as entrevistas realizadas com estudantes beneficiários do programa, dos/as professores/orientadores(as), e uma das diretoras da PROAES/UFAC.

Como resultados da pesquisa documental, a autora aponta que o Pró-Docência consente ao objetivo que foi estabelecido, porém, a análise de campo revelou que a materialização do programa supera as expectativas de uma simples ação de AE bolsificada, se equiparando às propostas de programas de iniciação à docência.

Conforme Santos (2021), o programa estudado, mesmo com alguns limites, atribui uma significativa parcela à formação inicial dos estudantes beneficiários, possibilitando uma iniciação à docência articulada entre teoria e prática, isto é, uma interlocução entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na graduação e os conhecimentos inerentes à prática pedagógica. Demarca também, que além das atividades de ensino, são desenvolvidas ações de pesquisa e extensão. A autora finaliza apontando para a necessidade de continuar os debates e os avanços das pesquisas sobre a temática.

Xavier Silva (2019) analisa a materialização da PAE na UFAC, considerando o contexto de execução do PNAES nos anos de 2013 a 2017, a partir da seguinte problemática: *como tem se materializado, no Campus Sede da UFAC, a Política de Assistência Estudantil (PAE)?*Assim, ancora-se no aporte teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), baseado em Bowe *et al*. (1992) e Ball (1994), e examina especificamente os contextos de influência, produção do texto e da prática a partir de um estudo bibliográfico e documental.

Como resultados, o autor aponta a existência de duas fases distintas no campo da PAE na UFAC, sendo a primeira, ocorrida nos anos de 2008 e 2012, quando a PAE foi executada e gerenciada por diferentes unidades administrativas; e a segunda, realizada a partir de 2013, permanecendo até os dias atuais, em que o marco inaugural foi a criação e a atuação de um órgão institucional específico – PROAES – responsável pelo planejamento e execução da PAE na instituição. Conforme o autor, nessa atual fase, percebe-se uma ampliação e diversificação das ações/programas de AE, especialmente alusivo ao subsídio financeiro prestado ao Restaurante Universitário (RU).

De acordo com Xavier Silva (2019), a forma da PAE na UFAC se materializa em uma perspectiva mista, isto é, pautada pela lógica de inclusão/exclusão, dada a focalização e seletividade dos perfis a serem beneficiados. A pesquisa revela, ainda, que as ações de maior abrangência na instituição são: o Programa Pró-Estudo, Programa Pró-Inclusão, Passe Livre e o subsídio financeiro ao RU. Sobre tais ações, tem-se que suas abrangências atingem, em relativo equilíbrio, os cursos de licenciaturas e bacharelados, abrangendo, inclusive, os ditos

cursos mais seletos da instituição, as engenharias e a medicina. Por fim, o autor expõe que as configurações das ações da PAE, no período investigado, encontram-se articuladas com vistas a assegurar a permanência dos estudantes nos cursos de graduação da instituição.

Melo (2019) examina o PNAES como instrumento de inclusão social no contexto da lógica capitalista de exploração e na "política da dor". Conforme a autora, esse contexto consta organizado por formas de manipulação e domínio exercido pelo capital nas ações do Estado, condicionando-o ao encolhimento de investimentos nos segmentos das políticas sociais.

O estudo, configura-se em uma pesquisa exploratória, calcada em análises bibliográficas e documentais, fundamentada em uma perspectiva do materialismo histórico-dialético. Dentre os principais achados da pesquisa, a autora aponta a necessidade de reconfiguração na arquitetura do PNAES que: a) possibilite acentuar a importância da democratização da Educação Superior; b) estabeleça critérios de monitoramento e cumprimentos dos objetivos do programa; c) institua um controle social e participativo dos agentes envolvidos. Isso posto, Melo (2019) conclui, explicitando que o PNAES carece de mecanismos que lhe assegurem ser, de fato, um instrumento que contribua para a promoção da inclusão social.

Em síntese, a análise apresentada dispõe dos exames da temática da PAE no âmbito do PNAES, considerando as pesquisas de teses e dissertações da área da Educação defendidas entre os anos de 2019 e 2023, e que abordam a temática especificamente na Região Norte.

Notou-se que o mapeamento abrange os *locus* de análise das seguintes instituições: Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Instituto Federal de Rondônia (IFRO); Universidade Federal do Pará (UFPA); e Universidade Federal do Acre (UFAC); denotando que a temática vem sendo pesquisada – por meio de teses e dissertações – em três dos setes Estados que compõem a Região Norte.

São estudos realizados com um recorte temporal dos anos de 2008 a 2021 e que preservam uma abordagem metodológica quali-quantitativa, caracterizada por análises bibliográfica, documental e de campo, fundamentadas no materialismo histórico-dialético e em uma perspectiva teórica mista de análises. As pesquisas se prestam a verificar a materialização, a eficácia e a abrangência da PAE, especialmente as ações voltadas a estudantes provenientes de escolas públicas e de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Todos os trabalhos, de modo amplo, discutem as ações de assistência estudantil materializadas na forma de: auxílios de alimentação, transporte, saúde, moradia e bolsas, como elementos fundamentais à promoção da permanência com vistas à conclusão dos cursos de graduação.

Certamente as pesquisas mapeadas e analisadas representam uma contribuição significativa ao campo da pesquisa das Políticas Públicas Educacionais, especialmente no domínio das discussões sobre a PAE, dado que oferecem um olhar aprofundado sobre a sua materialização e contribuição para democratização da educação superior pública. Dessa forma, declara-se que a contribuição da revisão de literatura realizada configurou-se como um passo de extrema importância para o delineamento desta tese e, sobretudo, na construção do objeto de estudo.

Dentre as contribuições para o conhecimento sobre a temática, evidenciou-se que, embora algumas pesquisas identifiquem limitações nas atividades desenvolvidas nas instituições como: a insuficiência de atendimento, a falta de investimento em infraestrutura e a necessidade de ampliação de recursos financeiros para atender à demanda, ainda assim, no geral, reconhecem a relevância da PAE no contexto do PNAES. Desse modo, chamam a atenção para os desafios a serem enfrentados, com vistas à ampliação, ao aprimoramento e à efetividade das ações da PAE no âmbito do PNAES. Além disso, é notório a ênfase dada à discussão sobre a democratização do acesso ao ensino superior público, obviamente, focalizando-a a partir da permanência dos estudantes beneficiários das ações da PAE.

Em termos metodológicos, a revisão de literatura reafirmou o que já se havia presumido nos encontros de orientação, isto é, que uma pesquisa dessa dimensão, além da demanda de uma investigação bibliográfica e documental, também é o percurso metodológico apropriado para a realização da pesquisa de campo, a fim de extrair dados da realidade em que o objeto de estudo toma forma, identificando, assim, a movimentação – possível – real do objeto em estudo. Isso porque compreender a realidade em sua complexidade exige um olhar atento e metodologicamente fundamentado, capaz de articular diferentes perspectivas investigativas.

É com base nessa abordagem relacional – que combina a pesquisa bibliográfica, documental e de campo – que se busca compreender de que forma a PAE, efetivada no âmbito do PNAES na UFAC, vem favorecendo a criação de condições de permanência na graduação. Assim, na próxima subseção, apresenta-se de forma mais ampla a PAE no contexto de influência e produção textual do PNAES, ambientada a partir do referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), com demarcações sobre sua constituição histórica, social e política.

## 2.3 INFLUÊNCIAS E TEXTOS: o Programa Nacional de Assistência Estudantil

Com base no referencial teórico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), esta seção examina os contextos de influência e de produção de texto que moldaram o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em conformidade com as análises de Mainardes (2006), os textos políticos são os dispositivos que dão forma à política proposta. Logo, configuram-se como uma perspectiva inicial das bases guias para a materialização da política na prática. No entanto, os textos políticos são resultado de intensas disputas e acordos, travados por grupos que atuam em diferentes espaços sociais no contexto da produção de textos e que competem pelas influências e pelo controle das representações da política (Bowe *et al*., 1992, citado por Mainardes, 2006).

Isso posto, a compreensão do contexto de influência na produção do texto da política investigada é relevante, visto que possibilita situar como os discursos foram construídos no decorrer do tempo e no espaço, de modo a localizar as representações invocadas pelos atores e atrizes sociais – ou grupo de interesses – em variados cenários de disputas.

Considerando esses aspectos, é seguro afirmar que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) não escapou dessa dinâmica. Estabelecido inicialmente por meio da Portaria Normativa nº 39, de dezembro de 2007 – posteriormente editada/substituída pelo Decreto nº 7.234, de julho de 2010 –, o PNAES não foi concebido e finalizado apenas no momento legislativo, uma vez que sua institucionalização, como política pública da educação superior, não ocorreu de forma serena. Variavelmente, foi moldada por influências e disputas ao longo do tempo, abrangendo diferentes fases históricas no campo da Política de Assistência Estudantil (PAE).

Kowalski (2012), auxilia a compreender esse movimento conjugando-o ao cenário da educação superior, identificando e categorizando a configuração da Assistência Estudantil (AE) e da PAE em três fases distintas, sendo a primeira fase predominante nos anos de 1928 a 1970; a segunda fase entre os anos de 1987 e 2004; e a terceira fase[44] que inicia em 2007 e se estende até os dias atuais.

---

[44] **Aqui vale uma nota informativa de relevância**. É importante pontuar que no contexto da pesquisa, quando no percurso da análise/escrita da sexta e sétimas seções da tese, especificamente no dia 3 de julho de 2024, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a **Lei nº 14.914/2024, instituindo a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. O dispositivo é identificado pelas mesmas siglas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (**PNAES**), entretanto, é muito mais robusto. Tem, em seu corpo, XIII Capítulos e 34 Artigos. No aspecto formal, o dispositivo se originou do projeto de lei apresentado pela atual Senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO), proposto quando ela ainda era Deputada Federal. Tramitou na Câmara dos Deputados como PL 1.434/2011, e no Senado como PL 5.395/2023. Indubitavelmente, esse fato, assinala o início de uma

A partir dessa questão, demarca-se que a discussão sobre a constituição histórica, social e política do PNAES perpassa especificamente a segunda e a terceira fases da PAE, cujo contexto, conforme assinalam Xavier Silva e Carvalho (2020), é marcado por três referências sociopolíticas:

a) O período de abertura democrática/política simbolicamente demarcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988;
b) A intensificação do modelo das políticas públicas de perspectivas neoliberais nos anos de 1990;
c) As reformas realizadas no campo da educação superior no período da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2011).

Tendo isso em vista, optou-se por se nortear por essas três referências para aferir o contexto de influência e produção de texto do PNAES.

No movimento da abertura político-democrática, balizado pelo pacto social estabelecido pela Constituição Federal do Brasil em 1988, evidenciam-se as bases da materialização de um projeto de sociedade mais democrática, alinhado às aspirações esboçadas ao longo de um processo de resistência e lutas desencadeado pelos movimentos sociais.

Diante dessa ambiência, constata-se que as discussões sobre AE passaram a tomar um maior fôlego nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) impulsionadas, principalmente, pelo movimento estudantil organizado, no qual estão incluídos os Diretórios Acadêmicos, Centros Acadêmicos, Diretório Central do Estudante, Movimento de Casas de Estudantes (MCE) e a Secretaria Nacional de Casas de Estudante (SENCE). Além disso, esses debates foram encabeçados pela liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (Kowalski, 2012).

Oportuno é reconhecer, portanto, que essas entidades tiveram um papel fundamental no processo que concorreu para configurar a institucionalização da AE, sobretudo por promoverem os debates nas IFES, concomitantemente à ação para requerer, junto ao Estado, a elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas ao acesso e à permanência na graduação. Tal constatação flagra a atuação das entidades no processo preambular de influência e disputa de interesses ideológicos por uma política pública de permanência na educação superior.

---

nova fase na configuração da AE e da PAE nacional, acrescendo a quarta fase. Contudo, dado o limite temporal definido nesta investigação, bem como o caráter hodierno da Lei nº 14.914/2024, a análise desta matéria ficará para pesquisas futuras.

Entretanto, não se pode perder de vista que o avanço dessas discussões ocorreu dentro dos limites do sistema capitalista que, na conjuntura dos anos 1990, foi marcado pela amplificação participativa do Brasil nos processos de inserção no mercado globalizado, o que o condicionou à adoção de princípios na esteira das políticas neoliberais.

Possivelmente, por essas questões, ao examinar o financiamento da AE nesse contexto, Kowalski (2012) informa não haver sequer um dispositivo legal que intencionasse, de forma direta, a sua manutenção, pelo contrário, consta(va) uma perspectiva de negação, fixado no artigo 71[45], inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 1996.

Notadamente, é aqui que se intercruzam as referências sociopolíticas do contexto histórico, reportadas por Xavier Silva (2019), relativas à intensificação do modelo de políticas públicas de perspectiva neoliberal. Tal dimensionamento levou em consideração as ideias manifestas nos documentos "recomendatórios" editados e publicizados pelos organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Considerando o conjunto desses organismos, de acordo com Sguissardi (2014), o BM se estabeleceu com maior destaque com suas "teses" e "recomendações" na esfera da educação superior que, em síntese, propõem a redução dos direitos sociais em favor de uma concepção puramente econômica, visto que ações direcionadas à promoção dos direitos sociais não são tão rentáveis ao capital, logo, se estabelecem na dimensão contábil dos gastos, e precisam ser suprimidas/reduzidas.

Essa concepção é explicitada no documento intitulado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência* (1995), no qual estão apresentadas as estratégias voltadas para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, sugestionadas/recomendadas, conforme o BM, devido à crise que se instalou nesse campo, sobretudo, por ocasião das limitações financeiras e do mal uso dos recursos públicos, como se verifica a seguir:

> **O problema da diminuição dos recursos por estudante se agrega ao uso ineficiente**. Em muitos países em desenvolvimento, o ensino superior se caracteriza pela baixa relação entre discente e corpo docente, serviços subutilizados, duplicação de programas, altas taxas de desistência e repetição, e **uma proporção muito alta do orçamento alocado às despesas não educacionais, como habitação, alimentação e outros serviços subsidiados para os estudantes.** [...] **Esses altos subsídios para os**

[45] "Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social" (Kowalski, 2012, p.94).

> **estudantes da universidade pública não são apenas um investimento educacional ineficiente, mas uma despesa social regressiva**, porque os estudantes matriculados nas universidades vêm de forma excessiva do topo da escala de distribuição de renda (Banco Mundial, 1995, p. 03, tradução e grifo próprio)[46].

O que se depreende da perspectiva analítica apresentada pelo BM é que o financiamento público destinado ao desenvolvimento de ações que contribuam para ampliar as condições materiais ou imateriais necessárias à permanência do estudante na graduação é um ônus para o Estado e, portanto, considerado um gasto financeiro ineficaz e retrógado.

Assim, como uma de suas recomendações, o BM propõe "[...] estabelecer sistemas de participação dos custos através do pagamento de taxas de matrículas nas instituições públicas e na eliminação de subsídios para despesas não relacionadas com a educação" (Banco Mundial, 1995, p. 45, tradução própria)[47]. Como forma de "compensação", recomenda criar programas de empréstimos financeiros para auxílio aos estudantes economicamente desfavorecidos, isto é, "um programa de bolsas [...] para garantir o suporte financeiro essencial aos estudantes economicamente desfavorecidos e academicamente qualificados, que não podem arcar com os custos diretos e indiretos do ensino superior" (Banco Mundial, 1995, p. 08, tradução própria)[48].

Assim, destinadas a estudantes de baixa renda e academicamente qualificados, o que já denota uma perspectiva excludente, dada a seletividade dúplice do perfil a ser beneficiado, as bolsas de financiamento somadas a outros aditivos, como o incentivo ao trabalho e ao estudo, conforme o Banco Mundial (1995), poderiam promover maior igualdade no acesso à educação superior pública.

Qualquer semelhança dessa agenda com o escopo do Programa Universidade para Todos (PROUNI)[49], instituído pela Lei nº 11.096/2005, não é mera coincidência. Isso porque, diante do não avanço da pauta privatista no ensino superior público – especialmente no que se

---

[46] Al problema de disminución de los recursos por estudiante se agrega su uso ineficiente. En muchos países em desarrollo la enseñanza superior se caracteriza por la baja relación entre estudiantes y personal docente, servicios subutilizados, duplicación de programas, elevadas tasas de deserción y repetición, y una muy alta proporción del presupuesto destinado a gastos no educacionales, como vivienda, alimentación y otros servicios subvencionados para los estudiantes. [...] Estos elevados subsidios a los estudiantes de universidades públicas constituyen no sólo una inversión educacional ineficiente sino también um gasto social regresivo, puesto que los estudiantes matriculados en las universidades provienen en forma desproporcionada del extremo superior de la escala de ingresos (Banco Mundial, 1995, p. 03).

[47] [...] establecer sistemas de participación en los costos mediante el cobro de derechos de matrícula en las instituciones públicas y la eliminación de los subsidios para los gastos no relacionados con la instrucción (Banco Mundial, 1995, p. 45).

[48] Es necesario un programa de becas que garantice el apoyo financiero necesario a los estudiantes pobres y académicamente calificados que no pueden absorber los gastos directos ni indirectos (ingresos no percibidos) de la enseñanza superior. (Banco Mundial, 1995, p. 08).

[49] Tem por intenção conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes da graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas.

refere à fixação de taxas de matrículas –, os ágeis e escorregadios tentáculos do receituário neoliberal, encontraram outros mares, um tanto quanto férteis, as instituições privadas.

De acordo com Sguissardi (2006), esse contexto de ofensiva do ideário neoliberal foi marcado pelo empenho na criação de uma base legislativa ou de regulamentações que, em grande parte, refletiu (ou se alinhou) as diretrizes disseminadas globalmente por instituições e organizações multilaterais. Esses marcos, presentes na Lei nº. 9.394/1996 (LDB) e em outras legislações, decretos e portarias, guiaram a expansão limitada do setor público e a expansão descontrolada do setor privado no nível de graduação.

Assim, se por um lado os organismos multilaterais recomendavam a supressão dos gastos não educacionais – como habitação, alimentação e outros serviços –, combinada com a taxação de matrículas e programas compensatórios, por outro, o FONAPRACE, somando forças com a ANDIFES e com o movimento estudantil, advogava em favor desses "gastos não educacionais" como dimensões basilares da AE e, certamente, de forma mais ampla, como estratégia da promoção dos direitos sociais. Desse modo, esses grupos empunharam a bandeira: "AE não é gasto e sim *uma questão de investimento*" (FONAPRACE, 2012).

Isso possibilita denotar, considerando o aspecto da disputa pela influência da PAE, o que lembra Mainardes (2006) a partir de Ball (1998): que, nesse contexto, atuam não somente as redes sociais ligadas a partidos políticos, ao governo e ao processo legislativo, mas também, redes de influência internacionais que participam do processo de formulação de políticas, sobretudo por meio da prescrição de "soluções" e recomendações das agências multilaterais.

Do exposto, é importante situar que a concepção de AE empreendida pelo grupo composto por FONAPRACE, ANDIFES e o movimento estudantil, subscreve-se a uma perspectiva que a entende como um direito social e dever do Estado, considerando a base disposta na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988), pois conforme expõe Dias Sobrinho (2010)

> Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação. É a partir desse princípio que faz sentido falar de democratização do acesso e **garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores** com qualidade científica e social (Dias Sobrinho, 2010, p. 1224-1225, grifo próprio).

Por esse ângulo, da educação como bem público e de compromisso social, a concepção da AE como "*uma questão de investimento*" suscita a necessidade de políticas públicas educacionais, com vistas à manutenção da permanência dos estudantes na educação superior.

Em oportuno, vale demarcar, aqui, que é essa a mesma concepção que se firma nesta tese, isto é, a compreensão de que a AE/PAE é um direito social que ultrapassa os limites de uma perspectiva compensatória[50], funcionalista[51] e/ou produtivista[52].

Retomando a trajetória histórica da constituição da AE como política pública da educação, pontua-se que os movimentos realizados em torno da defesa da AE, como questão de investimento, tomaram ainda mais fôlego com os resultados da pesquisa realizada pelo FONAPRACE/ANDIFES, intitulada: *Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileira* (FONAPRACE, 1997; 2004).

Não é preciosismo afirmar que essa foi a primeira ação de análise realizada em escala nacional, considerando o interesse em aferir as características socioeconômicas e culturais dos estudantes universitários, dimensionar a assistência direcionada a eles e levantar a demanda potencial, intentando dispor de indicadores confiáveis que fundamentassem a constituição de políticas públicas. Chama a atenção o fato de que a realização/empenho empreendido na causa desta pesquisa tenha sido efetivado por grupos que não são membros diretos das estruturas de poder do Estado – como o Ministério da Educação –, mas sim por integrantes da sociedade civil organizada.

Assim, esses movimentos defensores da AE foram estimulados pelos resultados encontrados na pesquisa, entre os quais os que indicavam que 44,29% dos estudantes – das 44 (quarenta e quatro) instituições pesquisadas, de um total de 52 (cinquenta e duas) IFES existentes naquele contexto – estavam no extrato das classes socioeconômicas C, D e E; portanto, desmitificou-se a concepção de que as universidades públicas eram, em sua maioria, ocupadas pelas elites econômicas (FONAPREACE, 2012). Diante disso, com os resultados da pesquisa, adubou-se ainda mais o terreno destinado à luta da AE/PAE.

Todo esse capital intelectual capitaneado pelo FONAPREACE, ANDIFES e movimento estudantil consolidou-se no documento chamado *Assistência Estudantil: uma questão de investimento* que, na conjuntura dos anos 2000, período em que o governo federal se encontrava articulado para a elaboração do Plano Nacional da Educação 2001/2010 (PNE), foi entregue ao então vice-presidente da República, Marco Maciel.

Somada a essa ação, em audiência com o relator do PNE, o Deputado Nelson Marchezam, foi entregue um exemplar da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes

---

[50] Ação política com vistas a atender grupos sociais específicos, identificados como sendo prejudicados ou alvo de discriminação pelo modelo predominante de distribuição da riqueza social.
[51] Ação política que visa reajustar o funcionamento das Instituições de Ensino Superior.
[52] Ação política que intenciona atender cronogramas/metas previstas em políticas de governo.

(1997), junto à formalização de uma solicitação de inclusão da AE e de indicadores para permanência estudantil nas IES públicas (FONAPREACE, 2012).

O empenho empreendido resultou apenas nas três tímidas linhas do item 34, do tópico *4. Educação Superior/4.3 Objetivos e Metas* do PNE: "Estimular a adoção, pelas instituições públicas, **de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico**" (Brasil, 2001, grifo próprio). Diante disso, chama a atenção a correspondência entre a perspectiva de AE construída no PNE e as recomendações do BM, o que induz à seguinte pergunta retórica, seria meramente uma questão de acaso, ou uma intencionalidade veladamente política?

Se, por um lado, o FONAPREACE e todo o movimento não obtiveram, naquela conjuntura, os resultados à altura do esperado, por outro, capitanearam significativo capital político nessa arena de disputa pela representação da PAE, consignado no documento *Plano Nacional de Assistência Estudantil*, apresentado ainda no ano de 2001 à ANDIFES, com vistas a somar ainda mais forças, dada a proximidade física da Sede do ANDIFES com o Congresso Nacional.

O documento em questão, apesar de não possuir o selo oficial do Estado, ou seja, não era uma política formalmente estabelecida, se tornou base para iniciativas relacionadas à AE nas IFES, passando a guiar as ações de AE, "inclusive com elaboração de propostas de recursos orçamentários para as Ifes investirem em programas" (FONAPREACE, 2012, p. 25) próprios de AE.

Em continuidade ao movimento de disputa, o FONAPREACE coordenou/realizou, no período de novembro de 2003 a março de 2004, a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES. Embora as constatações dessa nova pesquisa apontassem, analogamente, para os dados da pesquisa realizada em 1997, isto é, a necessidade de atenção do Estado à instituição de uma PAE de nível nacional, não houve alocação de recursos específicos para AE, muito menos a sinalização de institucionalização de uma PAE de nível nacional, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–2003).

Posteriormente, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2011), o cenário fomentou novas expectativas entre os grupos do movimento pró-AE/PAE, alimentando a esperança de enfim haver a instituição legal de uma política pública educacional do ensino superior, que atendesse e incorporasse as reivindicações até então apresentadas. Nessa conjuntura, se cruzaram as demandas apresentadas pelos grupos pró-AE/PAE e as proposições

de políticas de governo, com vistas à reforma da educação superior, consubstanciadas principalmente nos dispositivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Referente ao PDE, lançado em abril de 2007, se expectou melhorar a qualidade da educação pública por meio de um conjunto de mais de 40 programas que abrangiam todos os níveis e etapas da educação. Na dimensão do ensino superior, por exemplo, se planeava: I) expansão da oferta de vagas; II) garantia da qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenação territorial, visando a promoção do ensino superior às regiões remotas; e V) desenvolvimento econômico e social, seja na formação de recursos humanos qualificados, seja na produção científica-tecnológica (Brasil, 2007).

Além disso, no item *2.2 Educação Superior / 2.2.1*, do referido documento, consta a nomeada seção *Reestruturação e expansão das Universidades Federais: REUNI E PNAES*, onde se encontra a essência da proposta de reestruturação e expansão das universidades federais por meio do REUNI, que viria a ser formalizado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Concatenado a essas ideias, o REUNI subscreve o propósito central de proporcionar às IFES as condições necessárias para a ampliação do acesso e garantir a permanência dos estudantes na graduação, apresentando, como aporte inicial, o total de R$ 2 bilhões, a serem gradualmente alocados no orçamento de custeio e pessoal das IFES, no contexto dos anos de 2008 a 2012. Tais receitas visavam a construção e readequação de infraestrutura, aquisição de bens e serviços essenciais, bem como despesas de custeio e pessoal relacionadas à expansão das atividades decorrentes do plano, incluindo o estímulo ao aumento de vagas na graduação no período noturno.

Desse modo, passados exatos 95 anos desde a criação da primeira instituição de ensino com concepção de universidade do Brasil[53], pela primeira vez na história da educação brasileira, um documento oficial do Estado sinaliza a necessidade de instituir uma política nacional de assistência estudantil, com vistas à democratização do ensino superior, mas não apenas isso, que essa política sustente também políticas outras de ações afirmativas, leia o trecho:

> O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. **O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil** que, inclusive,

[53] Universidade Federal do Paraná (UFPR), fundada em 19 de dezembro de 1912. Disponível em: https://ufpr.br/historico/. Acesso em 29 de setembro de 2023.

> dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o REUNI** (Brasil, 2007, p. 27, grifo próprio).

Diante do cenário político propício à AE/PAE, o FONAPRACE prontamente atualizou o documento Plano Nacional de Assistência Estudantil apresentado à ANDIFES no ano de 2001, e consolidou uma proposta mais abrangente em colaboração com a ANDIFES em junho de 2007, apenas dois meses após o PNAES ter sido mencionado no PDE. Em seguida, iniciou-se o processo de diálogo com o Ministério da Educação para viabilizar sua institucionalização como política pública educacional.

Nesse contexto, a intenção de ampliar e democratizar o acesso e a permanência dos estudantes nas IFES, consolidar o REUNI, o Estado instituiu, em conectividade com o FONAPRACE, ANDIFES e o movimento estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), fixado inicialmente em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação.

No âmbito do PNAES, a AE foi integrada ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo direcionada aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais, selecionados com base em critérios socioeconômicos. As iniciativas do programa abrangiam áreas fundamentais, como: I – alojamento estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – assistência à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – cuidados infantis; e IX – suporte pedagógico (Brasil, 2007b).

Apesar de ser um passo significativo, a formalização da PAE por meio de uma Portaria Normativa não atendia totalmente às expectativas dos grupos pró-AE/PAE. Por essa razão, durante a 46ª Reunião do FONAPRACE, realizada em 2009, em Belo Horizonte/MG, estabeleceu-se como objetivo prioritário o empenho de consolidar o PNAES por meio de uma legislação federal. Esse objetivo foi encorpado ao documento deliberativo da 47ª Reunião do FONAPRACE, realizada em Brasília/DF, em 2010.

Tal documento foi enviado à ANDIFES por meio do Ofício nº 19/ FONAPRACE, de 13 de maio de 2010,

> 1. Reafirmação da importância do Programa Nacional de Assistência - PNAES (Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007), defendendo sua continuidade e seu direcionamento para uma **POLÍTICA DE ESTADO**, haja vista o papel relevante que essa política cumpre no processo educativo e formativo no ambiente universitário (Ofício 19/FONAPRACE, 2010 *apud* FONAPRACE, 2012, p. 35, grifo próprio).

Assim, sem demora, a ANDIFES e o FONAPRACE começaram as negociações com as esferas governamentais e, como resultado, após três anos da sua criação, o PNAES passou de uma Portaria Normativa para um Decreto nº 7.234, datado de 19 de julho de 2010, constituído por nove artigos; suas finalidades e objetivos constam estabelecidos nos dois primeiros artigos, conforme apresentado a seguir:

> Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
> Art. 2o São objetivos do PNAES:
> I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

No que diz respeito a essa nova estrutura do PNAES, além de manter as áreas já contempladas na Portaria Normativa antecedente, foi incorporada uma nova ação/área, mencionada no item X do parágrafo 1º do Art. 3º, que trata do "acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (Brasil, 2010).

Outra mudança foi a ampliação das instituições responsáveis pela materialização da AE no âmbito do PNAES, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estes foram incluídos como executores, conforme previstos no Art. 4º.

Demarca-se que a autonomia das instituições executoras em relação aos critérios e metodologia de seleção dos estudantes beneficiados foi mantida; no entanto, o novo texto, em seu Art. 5º, define como público-alvo prioritário do PNAES os "[...] estudantes provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio [...]" (Brasil, 2010). Assim, de maneira abrangente, pode-se afirmar que o novo texto instituído manteve as finalidades e anseios estabelecidos na versão da Portaria Normativa, no entanto, para além da adição dos novos elementos acima mencionados, a nova versão no PNAES consta agora instituído na forma de um Decreto.

Atento ao que ensina Ball em Mainardes e Marcondes (2009) sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, enquanto referencial teórico metodológico, logo, é possível observar que ela não se configura apenas como uma ferramenta de explicação pura e simples das políticas, mas,

sim, como um instrumento de pesquisa para a teorização da política. Nesses termos, não se intenciona aqui tão somente realizar uma descrição do processo de elaboração do PNAES enquanto "política de fato", contudo, interessa analisá-lo e saber como essa política foi construída em sua essência. Considerando isso, pontua-se que:

a) Formalmente, a elaboração do texto do PNAES teve início no período entre os anos de 2000 e 2001, quando o FONAPRACE mobilizou esforços junto à Câmara dos Deputados Federais para incluir a assistência estudantil no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010. Adicionalmente, destaca-se a entrega do documento intitulado "Assistência Estudantil: uma questão de investimento". Dado ao não atendimento da pauta da assistência estudantil no PNE 2001/2010, a mobilização foi retomada a partir de 2007, sendo pauta incluída no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse contexto, o FONAPRACE e a ANDIFES, respaldados pelas organizações estudantis, apresentaram a proposta que veio a se tornar a Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC), oficializando assim a criação do PNAES;
b) Até a sua consolidação, seja no formato da Portaria nº 39, de 2007, ou no Decreto nº 7.234 d 2010, o texto do PNAES foi construído de forma gradual, sempre considerando os contextos políticos e os embasamentos técnicos das pesquisas do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES;
c) No processo de produção do texto e formalização do PNAES, identificou-se como grupos de interesse o: 1) Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE); 2) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); 3) As organizações estudantis por meio da União Nacional do Estudantes (UNE), Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) e Centros Acadêmicos (CA); d) Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE); e o e) Ministério da Educação na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva;
d) Ao que tudo indica, os redatores do texto do PNAES foram docentes universitários vinculados ao FONAPRACE/ANDIFES, técnicos administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), representantes políticos e técnicos das esferas governamentais. Tarefa essa efetivada nos encontros técnicos e oficiais realizados entre as instâncias da sociedade civil e da sociedade política;

e) No contexto da redação do PNAES, embora não tenha havido uma contraproposta textual, evidenciou-se a existência de uma disputa pela representatividade da política de assistência estudantil. Por um lado, observou-se o prisma das influências internacionais das receitas do Banco Mundial (BM), cuja prescrição foi a de formulação de programas compensatórios e combate aos "gastos não educacionais – habitação, alimentação e outros serviços". Por outro, teve-se o grupo representado, sobretudo, pelo FONAPRACE, em defesa da tese de que a assistência estudantil era um investimento. Assim, ponderando que os avanços democráticos nas sociedades capitalistas são usualmente toldados pelo espectro neoliberal, evidencia-se, em certa proporção, o PNAES alinhado ao escopo de uma política focal para os estudantes mais pobres;
f) No item dos destinatários/leitores/intérpretes do PNAES, encontram-se as IFES, compostas pelas Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência Tecnologia. No tocante aos destinatários a serem beneficiados, são os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das IFES.

Feitas essas considerações centrais sobre as influências e a produção do texto do PNAES, considera-se que a ação política transcende à mera soma prática de diversas políticas formais, visto que as políticas públicas, em seu cerne, estão intrinsecamente imbuídas de valores, refletindo escolhas ideológicas, prioridades sociais e disputas de poder.

O PNAES, enquanto instrumento normativo e operacional, carrega marcas de um contexto político e cultural que orienta suas finalidades e estratégias de materialização. Assim, compreender sua essência exige não apenas uma análise técnica, mas também uma leitura crítica dos valores que permeiam sua construção e execução. Portanto, a PAE não se limita à instrumentalização de ações administrativas – embora esteja a ela conectada –, ela se apresenta como um campo em disputas, reafirmando que a prática política é, em última instância, a manifestação concreta de valores que direcionam os rumos da educação e da sociedade.

Postas essas questões, na próxima seção apresenta-se o contexto da prática visto em dois movimentos interdependentes: primeiro, o exame macronacional da educação pública superior mormente às políticas de financiamento do ensino superior público no que tange especialmente à Política de Assistência Estudantil (PAE); em seguida, a investigação micro local, considerando a especificidades da materialização do PNAES na UFAC.

# 3 A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Sob a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), esta seção dedica-se ao exame da "política em ação", destacando as relações entre o macronacional e o microlocal na materialização da Política de Assistência Estudantil (PAE). O objetivo central é discutir o contexto da prática, reconhecendo que, embora o cenário macronacional não seja determinante em sua totalidade sobre o ambiente microlocal, ambos os níveis se encontram interconectados. Essa relação implica na compreensão de que as decisões e diretrizes formuladas nacionalmente influenciam, de maneira significativa, as práticas locais, mesmo reconhecidas suas particularidades e especificidades.

Assim, a primeira subseção apresenta uma breve discussão sobre os contornos geográficos e sociais do Estado do Acre assim como o *locus* da pesquisa, a Universidade Federal do Acre (UFAC), abrangendo elementos como sua trajetória histórica, estrutura organizacional, infraestrutura e outras dimensões pertinentes ao contexto institucional. Na sequência, a segunda subseção, examina a atuação da gestão do governo Bolsonaro com foco na condução do Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2019 e 2022. A análise enfatiza as políticas de financiamento da educação superior pública, com especial atenção à Política de Assistência Estudantil (PAE), e investiga as tensões e limites face ao contexto nacional para o fortalecimento da permanência estudantil. Por fim, a terceira subseção analisa as ações desenvolvidas pela UFAC no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), explorando as formas como têm se materializado a PAE para ampliar as condições de permanência dos estudantes na graduação.

## 3.1 BREVES NOTAS SOBRE O *LOCUS* DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

O Estado do Acre, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024), abriga um total de 880.631 (oitocentos e oitenta mil, seiscentos e trinta e um mil) habitantes, distribuídos em seus 22 municípios, em uma extensão territorial de 164.173,429 km², prefigurado em uma densidade demográfica de 5,06 hab/km², sendo que a área urbanizada é de 216,14 km² (IBGE[54], 2024, 2022 e 2019).

Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE (2021), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – paradigma que avalia as três dimensões básicas

[54] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/panorama. Acesso em 12 de setembro de 2024.

do desenvolvimento humano: renda, educação e longevidade – do Estado do Acre é de 0,71, o que o coloca na 2ª posição em relação aos sete Estados da Região Norte.

Na esfera do IDH renda, considerando a mesma relação, o Acre fica em 4ª posição, com índice de 0,655. Entretanto, quando se trata do rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*, conforme IBGE (2023), o Estado fica na última posição da Região Norte e penúltima entre os 26 (vinte e seis) Estados da Federação e o Distrito Federal, fixado com a renda de R$ 1.095,00 (mil e noventa e cinco reais).

Referente ao IDH educação, o Acre tem o índice de 0,692, o que o coloca na 4ª posição em relação aos demais Estados da Região Norte. Vale aqui pontuar que, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2024), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Geral, ou seja, considerando as redes estadual, pública e privada, o Estado alcançou 5,8 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º), o que o faz ocupar a 1ª posição dos Estados da Região Norte.

Quanto aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º), o Acre alcançou 4,8 pontos, o que o coloca na 2ª posição da Região Norte, compartilhando a posição com Rondônia e Amazonas. Referente ao ensino médio (1º ao 3º ano), a pontuação foi de 4,0, o que o levou a ocupar a 4ª posição dos Estados da Região Norte.

Sobre o IDH longevidade, indicador que sintetiza uma série de aspectos a fim de apontar a média de tempo de vida aproximada da população, o Acre tem o melhor índice da Região Norte, pontuado em 0,788 (IBGE, 2021).

Nessa ambiência, a Universidade Federal do Acre (UFAC) é a única Universidade pública e gratuita existente no Estado do Acre. Foi criada em meio a um contexto sociopolítico que demandava a formação de mão de obra especializada para o desenvolvimento do Estado do Acre, particularmente entre as décadas de 1960 e 1970.

Naquele contexto, o Acre enfrentava uma série de desafios decorrentes de sua recente elevação à condição de Estado Federativo da União, ocorrida em 1962[55]. Dentre os principais desafios, constava a falta de técnicos e especialistas em áreas estratégicas como agricultura, saúde, educação, planejamento e administração. A solução para essa carência, implicava no recrutamento de profissionais de outros estados, o que era problemático devido às distâncias e à falta de atrativos financeiros no Acre.

Para tanto, houve, naquele período, uma mobilização social e política pela criação de uma instituição de ensino superior que pudesse formar profissionais localmente, contribuindo,

[55] Lei nº 4.070, de 15 de junho de 1962.

dessa maneira, com o desenvolvimento/organização do Estado. Assim, a instituição da educação superior surgiu a partir da mobilização de atores da sociedade civil e política, que culminou na criação de faculdades isoladas que, posteriormente, se integraram para formar o antigo Centro Universitário do Acre que deu origem à Universidade do Acre.

O processo da instalação da educação superior teve início com a criação da Faculdade de Direito do Acre[56] em 1964, e posteriormente, com a concepção de outras faculdades isoladas, como a Faculdade de Ciências Econômicas do Acre (FACEACRE)[57], criada em 1968. Aqui, vale uma nota, no período compreendido entre a criação da Faculdade de Direito e a FACEACRE, não se pode perder de vista a criação, no plano formal, do Instituto de Educação do Acre[58] em 1967, cuja pretensão foi comportar os cursos normais de 1º a 2º ciclo; a escola primária de educação e integração; o Instituo de Educação; a Faculdade de Educação; e o Centro de Estudos e Pesquisa Educacionais. Contudo, as concepções traçadas na forma da lei do Instituto de Educação do Acre não vieram a se materializar.

Ocorre que, com a edição da Lei nº 299, de 14 de novembro de 1969, teve-se o desmembramento da Faculdade de Educação do Instituto de Educação do Acre, estabelecendo assim a Faculdade de Educação do Acre (FACEDACRE) como uma instituição à parte, passando a funcionar como estabelecimento exclusivo de formação de profissionais para atuação no magistério, e no desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional.

Naquele contexto, conforme Carvalho *et.al* (2020), o Parecer nº 1, de 2 de dezembro de 1969, emitido pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação, autorizou a criação do Curso de Pedagogia com as opções de formação em: a) bacharelado em Pedagogia; b) licenciatura plena em Pedagogia; c) complementação pedagógica. Apesar dessa autorização formal, apenas a licenciatura plena foi implementada, iniciando suas atividades no contexto da Reforma Universitária de 1968.

Em 1970, a Fundação Centro Universitário do Acre[59] foi instituída, com o objetivo de agregar todos os estabelecimentos de ensino superior existentes e outros futuros. No ano de 1971[60], teve-se uma alteração na nomenclatura da instituição, passando de Fundação Centro Universitário do Acre para Fundação Universidade do Acre, porém, preservando os objetivos e boa parte da estrutura de sua antecessora.

[56] Lei nº 15, de 8 de setembro de 1964.
[57] Lei nº 195, de 13 de setembro de 1968.
[58] Lei nº 140, de 30 novembro de 1967.
[59] Lei nº 318- A, de 3 de março de 1970.
[60] Lei nº 421, de 22 de janeiro de 1971.

Em 1974, por meio da Lei nº 6.025, sancionada em 5 de abril, a Fundação Universidade do Acre foi federalizada, passando a ser chamada de Fundação Universidade Federal do Acre. Seis meses depois, o Decreto nº 74.706, de 17 de outubro de 1974, regulamentou essa mudança. Sua federalização garantiu para a agora denominada **Universidade Federal do Acre**, os recursos e a estrutura necessária para seu funcionamento, possibilitando meios para o atendimento das demandas da formação de mão de obra especializada para o Estado do Acre.

Passados 60 anos desde a criação das primeiras faculdades isoladas, 54 anos de suas unificações e 50 anos de federalização, a UFAC conta atualmente com: 3 *campus*, 3 núcleos, 3 unidades especiais, 4 órgãos integradores, 4 órgãos suplementares, 2 áreas de pesquisa e 1 escritório de representação, conforme detalhado no quadro abaixo.

**QUADRO 5 – ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

| UNIDADES | DESCRIÇÃO DAS UNIDADES |
|---|---|
| *Campus* | *Campus* Sede – Inaugurado em 1981. Rod. BR 364, KM 04, Distrito Industrial - Rio Branco. |
| | *Campus* Floresta – Inaugurado em 2007, Estrada Canela Fina, Km 12 - Cruzeiro do Sul. |
| | *Campus* Fronteira do Alto Acre – Inaugurado em 2015, Rod. BR 317, Km 08 - Brasiléia (O referido *Campus* teve sua infraestrutura concluída e inaugurada, contudo, ainda não se encontra em funcionamento). |
| Núcleos | Núcleo de apoio às ações da UFAC no município de Xapuri. |
| | Núcleo de apoio às ações da UFAC no município de Sena Madureira |
| | Núcleo de apoio às ações da UFAC no município de Feijó |
| Unidades Especiais | Colégio de Aplicação (CAP), responsável pela oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamenta e Médio, situado na cidade de Rio Branco. |
| | Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE), Núcleo de prática jurídica, instalado no *Campus* Sede. |
| | Unidade de Ensino e Pesquisa em Medicina Veterinária (UEPMV). |
| Órgãos Integradores | Parque Zoobotânico (PZ), *Campus* Sede. |
| | Unidade de Tecnologia de Alimentos (UTAL), *Campus* Sede. |
| | Núcleo de Interiorização e Educação a Distância (NIEAD), *Campus* Sede. |
| | Museu Universitário, *Campus* Sede. |
| Órgãos Suplementares | Bibliotecas Universitárias, *Campus* Sede e *Campus* Floresta. |
| | Arquivo Central, *Campus* Sede. |
| | Editora da UFAC (EDUFAC), *Campus* Sede. |
| | Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA), *Campus* Sede. |
| Áreas de Pesquisa | Fazenda Experimental Catuaba (FEC), Rod. BR 364, Km 25, Senador Guiomard. |
| | Reserva Florestal Humaitá (RFH), Rod. AC 10, Km 28 – Porto Acre. |
| Escritório de Representação | Edifício Brasília Rádio Center, SL 2115, Q 701, SRTVN, 70.719-900 - Brasília/DF |

Fonte: O autor (2025), a partir de UFAC em Números 2022.

Tal estrutura é gestada por uma concepção democrática, cuja composição agrega: Instâncias Colegiadas; a Reitoria; a Vice-Reitoria; as Pró-Reitorias; os Centros; as Coordenações de Cursos; os Órgãos Suplementares; os Órgãos Integradores; e as Unidades Especiais. Esta composição, se subdivide em *órgãos executivos* e *órgãos consultivos, normativos e deliberativos*. Sendo os *executivos* constituído pela: Reitoria, as Pró-Reitorias, consistindo na: Graduação (PROGRAD); Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG); Assuntos Estudantis (PROAES); Extensão e Cultura (PROEX); Administração (PRAD); Planejamento (PROPLAN) e Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODGEP); e os Centros, sendo: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA); Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET); Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN); Centro de Educação, Letras e Artes (CELA); Centro Multidisciplinar de Cruzeiro do Sul (CMULTI); e o Centro de Educação e Letras de Cruzeiro do Sul (CEL). E os *consultivos, normativos e deliberativos*, sendo os: Conselho Universitário (CONSU); o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX); o Conselho de Administração (CONSAD); as Assembleias de Centros; os Colegiados de Cursos; e os Conselhos Curadores, Técnico-Científico; e de Gestores (UFAC, 2013).

Atribui-se a essa organização um total de 51 (cinquenta e um) cursos de graduação presenciais, sendo 41 (quarenta e um) ofertados no *Campus* Sede, composto por 18 (dezoito) licenciaturas, 20 (vinte) bacharelados e 3 (três) cursos de Área Básica de Ingresso (ABI)[61]. Soma-se a estes, outros 10 (dez) cursos oferecidos no *Campus* Floresta, composto por 5 (cinco) licenciaturas e 5 (cinco) bacharelados, e ainda, oferta 2 (dois) cursos na modalidade do Ensino à Distância (EaD). Além disso, a UFAC aderiu em 2012 ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que consiste na oferta de cursos de licenciatura nos diversos municípios do Estado, financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para além dos cursos de graduação, a Pós-graduação prefigura um total de 39 (trinta e nove) cursos (UFAC, 2022).

O quantitativo discente, conforme extrato apresentado no Relatório de Gestão da UFAC 2023 (2024), a instituição comporta 10.703 (dez mil, setecentos e três) discentes, sendo 6.225 (seis mil, duzentos e vinte e cinco) vinculados às graduações no *Campus* Sede; 1.354 (um mil, trezentos e cinquenta e quatro) vinculados à graduação do *Campus* Floresta; 567 (quinhentos e

[61] Cursos de graduação que permite ao estudante escolher a área de formação (licenciatura ou bacharelado) após cursar um conjunto de disciplinas básicas.

sessenta e sete) cursando por meio do EaD; 331 (trezentos e trinta e um) estudantes vinculados ao PARFOR/UFAC; e 2.226 (dois mil, duzentos e vinte e seis) discentes da pós-graduação.

Relativo ao balanço dos docentes e técnico administrativos, o mesmo documento apresenta um extrato de 1.394 (um mil, trezentos e noventa e quatro) servidores, sendo 648 (seiscentos e quarenta e oito) técnicos administrativos; 707 (setecentos e sete) docentes do Magistério Superior; e 39 docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (UFAC, 2024).

Nessa direção, pode-se dizer que a UFAC, de sua origem até o presente, estabeleceu-se como uma instituição fundamental para o desenvolvimento do Estado do Acre, sobretudo por ser a única universidade pública é gratuita do Estado, compromissada com a formação de profissionais, com a promoção da pesquisa e extensão, em múltiplas áreas do conhecimento, impactando diretamente na melhoria dos indicadores socioeconômicos do Estado.

Após delinear, mesmo que de forma sucinta, os contornos geográficos e sociais do Estado do Acre, bem como a composição organizacional da UFAC, *locus* da realização da pesquisa, adiante discute-se o contexto da prática fundamentado na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP). Esse movimento inicia-se pelo exame da conjuntura macronacional relacionada à educação superior pública, considerando o contexto temporal paralelo da investigação do objeto de pesquisa em sua dimensão local.

Assim, na próxima subseção, consta o exame da atuação da gestão do governo Bolsonaro, com foco na condução do Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2019 e 2022, com especial atenção às políticas de financiamento da Educação Superior pública, notadamente a Política de Assistência Estudantil (PAE).

## 3.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: tensões e limites na conjuntura sociopolítica

Como ponto de partida, se rememora, mesmo que brevemente, alguns aspectos do retrato sociopolítico brasileiro do pós-golpe jurídico/midiático e parlamentar orquestrado em 2016, que destituiu ilegitimamente do cargo de Presidenta da República Federativa do Brasil a primeira mulher democraticamente eleita, a presidenta Dilma Rousseff.

Naquele contexto, se observou uma caracterização social cada vez mais antagônica, demasiadamente inflamável e instável. Sobre essa situação, Ortellado, Solano e Moretto (2016) chamam a atenção ao apontar que uma das implicações mais dramáticas do processo de *impeachment* se configurava na binarização social dos sujeitos, arranjados em dois supostos grupos confrontantes – não como adversários políticos, mas como inimigos –, envoltos em um espectro no qual as possibilidades de estabelecer bases para um debate progressista, capaz de

viabilizar alternativas para além do empobrecimento político, representavam um verdadeiro desafio.

Uma das falas proferidas por ocasião do voto a favor do *impeachment* por um então deputado federal emoldura perfeitamente esse retrato: "[...] Pela família [...]. Contra o comunismo. Pela nossa liberdade. Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Por um Brasil acima de tudo, e por Deus acima de todos, meu voto é sim"[62].

Tais palavras suplementam os elementos consubstanciadores de um discurso político que seria abraçado pela extrema direita, tornando-se combustível central para a construção identitária do dito *cidadão de bem*, que se apresenta como defensor da família, da pátria e de Deus e contraposto à esquerda brasileira. Demarca-se que o sentido de "lateralidade" política aqui, não se refere somente aos partidos formalizados propriamente, mas também a todas as organizações e/ou atores sociais que se opuserem criticamente aos projetos, propostas e modelo de sociedade desenhada aos moldes do *cidadão de bem*. Assim, os ditos contrários acabaram sendo automaticamente denominados de esquerdistas e/ou comunistas, mesmo sem terem uma mínima noção do real sentido disso.

Mogilka (2020), ao discutir a *ascensão da extrema-direita* nesse contexto, apresenta uma análise pautada na perspectiva da *guerra híbrida*[63], empreendida pelos Estados Unidos da América (EUA) como instrumento geopolítico, com o objetivo de retomar os espaços perdidos na intensa disputa pela hegemonia mundial, sobretudo para a China e a Rússia. Ainda que nesta tese não seja discutido, de modo alargado, o conceito de *guerra híbrida*, vale explicitar suas características estratégicas centrais, de modo a possibilitar um paralelo entre esse referencial e o cenário em que se consolidaram as bases edificantes para a consolidação da candidatura e posterior governo Bolsonaro.

Conforme o autor, duas foram as estratégias empreendidas no contexto brasileiro:

> 1. [...] dividir o país a conquistar (ou aumentar o domínio) dividindo sua sociedade civil, estimulando movimentos de massa contra o governo instituído. [...] Nesta estratégia tem importante papel a inteligência artificial através de suas ferramentas (redes sociais, *fake news*, apropriação de dados de usuários via provedores de internet).

[62] Trecho da fala de Jair Bolsonaro (PSC-RJ) no voto do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/video-as-declaracoes-dos-deputados-durante-a-votacao-do-impeachment. Acesso em 16 de maio de 2023.

[63] "O conceito tem evoluído e dominado o discurso, utilizando se por base a combinação de meios militares e não militares, tais como as vertentes diplomática, econômica, política, social e informacional de um Estado" (Rácz, 2015 p. 87-93, citado por Rodrigues, 2020, p.147).

> 2. [...] estratégia é o controle de instituições do próprio estado republicano, como setores do judiciário e do parlamento. Estas serão utilizadas para efetivar a derrubada de governos não-alinhados com os EUA através de golpes jurídico-legislativos, como ocorreu com os governos Zelaya em Honduras, Lugo no Paraguai (Mogilka, p. 464, 2020).

Entre os aspectos sociais que coincidem com o primeiro ponto, existe um na conjuntura brasileira que é totalmente simbólico. Trata-se das jornadas de junho de 2013, instituídas, inicialmente, por alguns milhares de estudantes nas ruas e nas redes sociais da cidade de São Paulo, pautando a luta contra o aumento da tarifa de ônibus, os emblemáticos R$ 0,20 (vinte centavos). Em poucas semanas, o movimento se metamorfoseou, transformando-se nas maiores manifestações de rua da história contemporânea do Brasil e, rapidamente, se expandiu para diversas outras capitais da Federação.

Esta tese corrobora para os primeiros passos na direção de compreender o que questiona Souza (2016). Conforme o autor, os levantes de junho de 2013 marcaram a guinada da hegemonia ideológica até então dominante, bem como, das altas taxas de aprovação aos presidentes dos governos petistas. Entretanto, a estranheza que move a questão é, como levantes que se incidiram contra políticas municipais foram manejados de tal modo que se federalizaram a ponto de afetar a popularidade da então presidente Dilma Rousseff que, em março daquele ano, tinha uma aprovação pessoal[64] de 79%, e 63% de seu governo?

Um bom termômetro para se ter percepção dessa guinada encontra-se nos editoriais das grandes mídias. Tomando aqui como exemplo, o Jornal Nacional (JN) da Rede Globo de televisão, em sua primeira referência aos acontecimentos, em 10 de junho de 2013, noticiou a partir de uma linha totalmente negativa, grifando "tumulto", prejuízos à fluidez no trânsito e o incômodo à população (Souza, 2016). Contudo, em 19 de junho de 2013, já em curso a federalização dos protestos, o que se observa é uma contextualização totalmente distinta das anteriores, o que se nota é um certo estímulo e incentivo às manifestações, considerando-as como uma explosão democrática do povo brasileiro. Logo, a bancada do JN labutou defronte à figura da presidente Dilma e seu governo, fato este que se intensificaria ainda mais com a manipulação midiática da operação Lava Jato[65], iniciada em março de 2014 (Souza, 2016).

Nessa direção, se caminha para o segundo elemento estratégico pontuado por Mogilka (2020), isto é, o controle das instituições do Estado, especialmente as do campo do judiciário e

---

[64] Conforme dados da pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2013/03/19/dilma-cni-ibope.htm. Acesso em 16 de maio de 2023.

[65] Para compreensão inicial sobre a operação, ver: https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso. Acesso em 16 de maio de 2023.

do parlamento. Uma caricatura desse momento, ou melhor, um "ornitorrinco"[66] da história sociopolítica brasileira recente, trata-se da fábula das pedaladas fiscais.

Em total acordo com o Gomes (2016),

> Não foi apresentado nenhum crime de responsabilidade dolosamente cometido pela presidenta, uma vez que **as chamadas pedaladas fiscais não passam de manobras fiscais que, por mais que sejam uma anomalia, não estão previstas na Constituição como passíveis de crime de responsabilidade** (Gomes, 2016, p. 44, grifo próprio).

Em se tratando da tese do crime de responsabilidade, a frase "seria trágico se não fosse cômico" não cabe, pois o caso é tragicômico, sobretudo, porque "inusitadamente" o suposto crime tão funesto e terrível a "*res pública"*, cometido pela então presidenta Dilma Rousseff viria a ser legalizado por meio da Lei nº 13.332, de 1º de setembro de 2016, assinada na ocasião pelo Presidente Interino da República e também presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM/RJ), fixando a flexibilização das regras à abertura de créditos suplementares, isto é, normalizando a prática das pedaladas fiscais.

Aqui vale um caricato destaque a considerar que a instituição da supracitada Lei ocorreu um dia depois do afastamento, deliberado pelo Senado Federal, da presidenta democraticamente eleita, em 31 de agosto de 2016. Atento a essa questão, Semer (2016) pontua que

> **O caráter político do processo de *impeachment* claramente se sobrepôs à exigência jurídica de um crime de responsabilidade**, tratado como pretexto para pôr a máquina legislativa em andamento. Máquina dirigida capciosamente por um desafeto da presidenta, afastado pelo STF por desvios de poder contemporâneos ao *impeachment*, mas só reconhecidos após o encerramento do processo (Semer, 2016, p. 119, grifo próprio).

Assim, de modo abreviado, os possíveis espólios advindos do *impeachment* vão ao encontro do consenso do "*staff*" político do país, encabeçado, sobretudo, naquela ocasião, pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ)[67], o então vice-presidente da República Michel Temer (PMDB), entre outros parlamentares de diversos partidos, sem desconsiderar a liderança política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

---

[66] Expressão utilizada pelo sociólogo *Chico* de Oliveira (2003) como metáfora para se referir ao Brasil enquanto nação presa a um empecilho evolutivo, um animal estranho, difícil de definir.

[67] Que posteriormente ao processo de *impeachment*, viria a ser denunciado, afastado do cargo, cassado e condenado.

Desse modo, estavam postas as possibilidades para subverter o resultado das urnas do ano de 2014, o qual foi sendo desenhado por um pincel que traçava grotescas e carregadas linhas coloridas por uma única tinta: a dos interesses pessoais, cuja boa parcela pode ser verificada no "republicano" diálogo:

> – Conversei ontem com uns ministros do Supremo. Os caras dizem 'ó, só tem condições de... sem ela [Dilma]. Enquanto ela estiver ali, a imprensa, os caras querem tirar ela, essa porra não vai parar nunca'. (Senador Romero Jucá (PMDB-RR)).
>
> – Rapaz, a solução mais fácil era botar o Michel [Temer]... É um acordo, botar o Michel, num grande acordo nacional. (Empresário, e ex-presidente da Transpetro, José Sérgio de Oliveira Machado).
>
> – Com o Supremo, com tudo. (Senador Romero Jucá (PMDB-RR)).
>
> – Com tudo, aí parava tudo. (Empresário, e ex-presidente da Transpetro, José Sérgio de Oliveira Machado).
>
> – E delimitava onde está, pronto. (Senador Romero Jucá (PMDB-RR)).[68]

Se para os atores internos os principais interesses se articulavam nessa direção, conforme Mogilka (2020), os interesses internacionais subscreviam-se para possibilitarem a escalada de um governo plenamente neoliberal, alinhado para operar reformas que possibilitassem proporcionar a recuperação das taxas de lucro lesadas com a crise financeira do ano de 2008. Essas reformas se incidiriam, principalmente, no campo trabalhista, previdenciário e tributário, as quais encontravam, em certa medida, resistências entre as alas do governo Dilma Rousseff.

Tais ambições ficariam mais evidentes pouco tempo depois do processo de *impeachment*, quando Michel Temer assumiu a Presidência da República e apresentou o que seu interino governo propunha com a publicação da edição do programa intitulado *Uma ponte para o futuro* (2015), publicado pela Fundação Ulysses Guimarães e alinhado ao PMDB. Ainda que não seja feito aqui uma análise ampliada do documento, vale discutir o que transparece ser sua centralidade.

O referido documento foi apresentado com objetivo central de "preservar" a economia brasileira e viabilizar o seu "desenvolvimento". Para tanto, propôs acabar com as vinculações de recursos constitucionais desindexando os valores obrigatórios previstos e reforçando o estabelecimento das parcerias entre o setor público e o setor privado. Como primeiro passo,

[68] Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/24/politica/1464058275_603687.html. Acesso em 16 de maio de 2023.

indicou a mobilização do Congresso Nacional para a aprovação de algumas medidas, entre as quais,

> [...] **acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade.** [...] Para um novo regime fiscal, voltado para o crescimento, e não para o impasse e a estagnação, precisamos de novo regime orçamentário, com o fim de todas as vinculações e a implantação do orçamento inteiramente impositivo (Fundação Ulysses Guimarães, 2015, p. 9, grifo próprio).

Nessa direção, propunha ainda,

> Recriar um ambiente econômico estimulante para o setor privado deve ser a orientação de uma política correta de crescimento. Tudo isto supõe a ação do Estado.
> [...]
> Por tanto e fundamental:
> [...]
> **b)** estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento;
> [...]
> **d)** executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias [...];
> [...]
> **g)** reformar amplamente o processo de elaboração e execução do orçamento público, tornando o gasto mais transparente, responsável e eficiente;
> [...]
> **i)** na área trabalhista, permitir que as convenções coletivas prevaleçam sobre as normas legais [....] (Fundação Ulysses Guimarães, 2015, p. 17-19).

O destaque feito na primeira citação do Programa, bem como nos pontos acima selecionados, revela a sua dimensão intrínseca neoliberal que contradita com alguns dos princípios fundamentais consignados na Constituição Federal de 1988. Nesse particular, cita-se, como exemplo, a ideia de limitar e/ou cortar despesas em áreas de extrema importância para o desenvolvimento social, como a educação e a saúde, por meio das desvinculações constitucionais estabelecidas e do ato de pautar a desregulamentação de normas trabalhistas conquistadas a duras penas pela classe, subvertendo-as a acordos coletivos entre empregados e empregadores, consentindo diversas outras formas de exploração e expropriação do trabalho. Assim, algumas das propostas foram paulatinamente sendo consubstanciadas.

Neste momento da escrita, não se tem a intenção de aprofundar a análise sobre as reverberações dessas propostas, mas, tão somente demarcá-las como a consumação das estratégias da *guerra híbrida*. Para tanto, cita-se, aqui, duas reformas que deram o tom aos direcionamentos: a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera

o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal; e a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Se, por um lado, se observa estratégias bem articuladas com fins de atender interesses pessoais e de ideários neoliberais, por outro, o que não havia sido planejada foi a escalada meteórica da extrema-direita, cujo caminho, aqui brevemente exposto, havia sido pavimentado perfeitamente ao sabor dos discursos "messiânicos" de um tal Jair, cenário este que foi registrado com maestria pelo cartunista Laerte Coutinho, conforme charge na figura a seguir:

**FIGURA 3 – *O OVO DO TUCANO*, POR LAERTE COUTINHO**

Fonte: https://patrialatina.com.br/o-ovo-do-tucano/

É importante não perder de vista que, naquele contexto sociopolítico, o Brasil não era um fato isolado da ascensão da extrema-direita no mundo. De acordo com Löwy (2020), tal ocorrência se deu em uma escala global, se configurando em um fenômeno social sem precedente desde os anos de 1930; os principais casos são: Viktor Orbán, 2010-Atual (Hungria); Recep Tayyip Erdoğan, 2014-Atual (Turquia); Narendra Modi, 2014-Atual (Índia); Rodrigo Duterte, 2016-2022 (Filipinas); Donald Trump, 2017-2021 (Estados Unidos da América); e Jair Messias Bolsonaro, 2019-2022 (Brasil).

Decerto, como bem adverte Löwy (2020), a materialização das adversas pautas políticas em cada país possui características próprias; por exemplo, a representação "inimiga" pode ser retratada a partir da ótica predominante do nacionalismo xenofóbico, do racismo, do fundamentalismo religioso, do ódio à suposta esquerda comunista, do feminismo e dos homossexuais. Entretanto, o autor nos lembra que:

> Apesar desta diversidade, há alguns traços comuns à maioria, senão a todos: **o autoritarismo**, **o nacionalismo integral** – "*Deutschand über alles*" e suas variantes locais: "*America First*", "O Brasil acima de tudo" etc. – **a intolerância religiosa ou étnica** (racista) contra o "Outro", **a violência policial/militar** como única resposta aos problemas sociais e à criminalidade (Löwy, 2020, p. 13, grifo próprio).

Atento a essa programática, em um contexto de intensa ofensiva reacionária, promotora dos desmontes das políticas públicas, intensificada pelas reformas de tendência neoliberal e pela criminalização dos movimentos e organizações sociais, é que se localiza o governo Bolsonaro. A par disso, indagou-se quais são as tensões e limites dessas perspectivas para o campo educacional, mais especificamente em relação à educação superior pública, considerando a gestão do Ministério da Educação (MEC) no período de 2019 a 2022?

Primeiramente, ao se ater à política objeto desta pesquisa, isto é, ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), é importante frisar que ela, enquanto política na sua forma textual normativa, constituída pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, não sofreu nenhuma alteração no contexto dos quatro anos da gestão do governo Bolsonaro. Entretanto, considerando o referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), quando se trata de políticas públicas educacionais, o texto formal normativo constitui-se uma parte deveras importante do contexto da produção do texto e da influência – política de fato – que pode ou não se materializar na ação política dos atores envolvidos no contexto da prática política em uso.

Assim, o PNAES, enquanto texto normativo, não tem a substancialidade total da política em ação, uma vez que existem diversos atores imersos no processo de materialização da ação política no contexto da prática. Sobre a atuação desses atores, Stephen Ball, em entrevista concedida para Mainardes e Marcondes (2009) orienta que

> [...] eles trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser "representadas" em contextos materiais (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305).

Destarte, a atuação no contexto da prática é um **processo social**, **pessoal** e **material**. Compreendendo dessa forma, isto é, a partir desse modelo teórico/metodológico de análise das políticas públicas educacionais na ótica da ACP, optou-se por utilizar essa lente analítica para inferir a gestão do MEC, ciente de que o Ministério exerce funções distintas em relação às dos atores habituais – por exemplo, a equipe da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) – comumente investigados durante o processo de materialização das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal do Acre.

Atente-se para o fato de que, distinta não significa menos importante, muito pelo contrário. Exemplificando metaforicamente, no teatro das políticas públicas educacionais, o

MEC não é um ator qualquer na encenação. Se por um lado, figuradamente, os professores, técnicos administrativos, entre outros pertencentes às instituições educativas, cumprem o papel de materializar, no palco, as políticas públicas educacionais estabelecidas, como ditos atores habituais; por outro, tendo em consideração a organização estrutural da administração pública brasileira, o MEC exerce, nesse espetáculo, a função de roteirista, diretor e patrocinador financeiro mor.

Logo, vale frisar que, sem roteiro, sem direção, sem financiamento ou, então, com apenas um ou dois desses elementos, o espetáculo tende a não abrir as cortinas ou, se abrir, pode ser de modo inconveniente, prejudicando todos os presentes no recinto, isto é, os atores – responsáveis por colocar as políticas em ação – e a plateia – público beneficiário das políticas públicas educacionais.

Para que se tenha uma dimensão do que baliza e credencia esse valor ao MEC, no que se refere às políticas públicas educacionais – no caso desta pesquisa, elaborou-se, de modo abreviado, um quadro das bases legais:

**QUADRO 6 – QUADRO CONSTITUTIVO E NORMATIVO DO MEC EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (Continua)**

| DISPOSITIVO | BASE LEGAL |
|---|---|
| CF/1988 | **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**<br><br>**Art. 22;** indica as competências legislativas da União, demarcando, no item **XXIV**, que uma delas é conduzir "diretrizes e bases da educação nacional". |
| Lei nº 9.394/1996 | **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**<br><br>**Art. 8º**, **§ 1º;** indica que competirá à União "[...] a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais".<br>**Art. 9º;** aponta as responsabilidades da União, destaca-se aqui os itens:<br>**I** - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;<br>**II** - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;<br>**III** - Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;<br>[...] |

Fonte: O autor (2025), com base em informações disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

**QUADRO 6 – QUADRO CONSTITUTIVO E NORMATIVO DO MEC EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (Conclusão)**

| | |
|---|---|
| Decreto nº 7.234/2010 | **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.**<br><br>**Art. 1º;** pondera a execução do PNAES no âmbito do MEC, e indica a finalidade do programa, que é de "[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal". |
| Decreto nº 9.235/2017 | **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.**<br><br>**Art. 3º;** dispõe sobre as competências no que se refere às funções de: "[...] regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, conforme estabelecido neste Decreto". |

Fonte: O autor (2025), com base em informações disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

Sendo assim, percebe-se, pelos recortes das normativas expostas, o quão é importante e imprescindível a atuação do MEC frente ao contexto da prática das políticas públicas educacionais, especialmente quando se trata do PNAES. Considerando isso, o percurso trilhado para investigar a atuação do MEC na gestão do governo Bolsonaro atenta, principalmente, para o exame das pautas relativas à educação superior pública, seu financiamento e a Política de Assistência Estudantil.

Como ponto de partida para essa análise, é relevante tomar algumas notas sobre o Plano de Governo do então candidato Bolsonaro, documento listado como obrigatório pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) à habilitação da participação como candidato ao cargo executivo. E embora não se exija um formato padrão – muito menos a execução das propostas e compromissos informados no instrumento –, os planos de governo não deixam de ser uma ferramenta útil à compreensão das ideias centrais dos(as) candidatos(as) sobre as macrotemáticas sociais, uma delas é a educação.

De acordo com Oliveira e Ferreira (2018), ao se fazer uma primeira avaliação do conteúdo programático voltado à educação, verifica-se um compilado de proposições repletas de senso comum, pois são desprezadas as variadas pesquisas e dados sobre a educação brasileira. Na lateralidade disso, propõem-se concepções já superadas no país, como idealizações expostas, de modo sucinto e sem base analítica nenhuma, referenciadas em países como Japão, Taiwan e Coreia do Sul, como modelos a serem copiados.

Nesse trilhar, o Plano não aponta dados em que se possa referenciar e é significativamente marcado por orações que buscam desqualificar o cenário social do contexto,

como exemplo: “educação e saúde estão à beira do colapso” (Plano de Governo do candidato Bolsonaro, 2018, p. 12)[69], e como tentativa de sustentar o discurso, endossa que:

> Na Educação, assim como na Saúde, os números levam à conclusão que as crianças e os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor, tendo em vista o montante de recursos gastos. [...] Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio/técnico. [...] É POSSÍVEL FAZER MUITO MAIS COM OS ATUAIS RECURSOS! É O NOSSO COMPROMISSO! (Plano de Governo do candidato Bolsonaro, 2018, p. 12).

Note-se a contraditoriedade comparativa realizada quando se aponta que os números da Educação e Saúde levam à conclusão de que as crianças e os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor. Tal inferência permite questionar que números são esses? Por mais que se concorde que elementos tangenciais à saúde pública sejam fundamentais à permanência e desempenho escolar, a comparação posta no Plano de Governo é totalmente inusual, isso porque não constam referências sólidas de base comparativa para inferir alguma tese.

Nesse sentido, concorda-se com Oliveira e Ferreira (2018) ao afirmar que o programa não apresenta proposta exequíveis para os poucos dados deslocados e apresentados, a exemplo da: evasão escolar, gestão dos recursos financeiros, baixo rendimento dos estudantes no PISA (*Programme for International Student Assessment*), esgotamento do modelo de pesquisa e a doutrinação escolar, pontuada como o maior empecilho do progresso educacional. Conforme os autores:

> Para solucioná-los não há nenhuma proposta efetiva e novamente o Programa apela para o senso comum, o uso de frases de efeito. Podemos exemplificar essa ausência de proposta com o problema da integração, pois ao constatar que “as três instâncias”, leia-se os entes federados, funcionam de forma isolada, o texto propõe como estratégia a integração, mas não tem nenhuma indicação do que entende como integração, como a proposta será implementada, que instrumentos serão utilizados, ou seja, como o candidato pretende resolver a questão (Oliveira; Ferreira, 2018, n/p).

Em se tratando da educação superior, a primeira menção no Plano se dá a partir da seguinte afirmação: “[...] Atualmente os diferentes sistemas de educação do Brasil não conversam entre si [...] o Governo Federal foca mais no ensino superior, os governos estaduais na educação média/técnica, e os Municípios no ensino fundamental” (Plano de Governo do candidato Bolsonaro, 2018, p. 39). Sobre esse ponto, estranho seria se não fosse assim, visto o

[69] Disponível em: https://bit.ly/49shdcA. Acesso em 11 de março de 2024.

que consta estabelecido no Art. 55 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), "Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas" (Brasil, 1996).

Ainda sobre esse assunto, pode-se afirmar que a escrita do Plano é desleal para não dizer inverídico. Uma das variáveis que sustentam essa constatação se configura na compreensão da dimensão que as universidades públicas exercem em suas comunidades e contextos locais, seja por meio dos resultados do ensino, da pesquisa e da extensão, colégios de aplicação, hospitais universitários, entre outras ações. Ou seja, as universidades não se balizam estritamente na oferta do ensino, como ocorre na educação básica, logo, não cabe a comparação dos investimentos financeiros entre os dois níveis de ensino reconhecidos na educação brasileira.

Como exemplo dessa estrutura que ultrapassa os limites do ensino, considerando o Estado do Acre, cita-se aqui o projeto de pesquisa e extensão universitária intitulado *A Decolonização do Olhar de Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães*[70], desenvolvido pela Universidade Federal do Acre (UFAC), sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Salete Peixoto, do Centro de Educação, Letras e Artes. Em síntese, o projeto é uma iniciativa multidisciplinar que envolve a atuação docente e discente – bolsistas – de diversas áreas de formação e tem se empenhado em desconstruir concepções ligadas ao preconceito, racismo e classes sociais, atuando sobre/para/com meninas adolescentes de 12 a 20 anos, que se encontram em situação de cumprimento de medidas socioeducativas no Centro Mocinha Magalhães, na cidade de Rio Branco/AC.

Um outro exemplo relevante encontra-se na materialização do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que contribui para a formação de professores (as), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em consonância com o disposto nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme consta no Art. 1º do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Ao considerar o cenário acreano como experiência dessa colaboração, conforme dados mapeados por Carvalho (2022) no conjunto das ações da UFAC, verifica-se a existência de

> [...] um contingente considerável de professores formados. Tal oferta tem contribuído para reduzir os índices de professores sem formação superior nas redes de ensino, pese o fato de que alguns desses profissionais atuam em áreas distintas daquelas em que obtiveram formação superior (Carvalho, 2022, p. 167).

[70] Para mais informações sobre o projeto ver: https://bit.ly/3PdFXgY; https://bit.ly/3wd1pvW. Acesso em 11 de março de 2024.

Nesse sentido, afirma-se que a retórica do senso comum carregada no Plano, desconsidera, entre outros muitos exemplos, a contribuição significativa que as universidades públicas prestam aos seus Estados e Municípios. Para além dessas questões, não se verifica, no Plano, o delineamento de metas e estratégias exequíveis a curto e a longo prazo, muito pelo contrário, revela-se em total "[...] sintonia com as teses da mercantilização, da privatização e do controle social e ideológico por meio da e na educação" (Oliveira; Ferreira, 2018, n/p). Em suma, a análise bibliográfica e documental sobre a atuação do MEC na gestão do governo Bolsonaro, aqui realizada, vai ao encontro dessas inferências apontadas por Oliveira e Ferreira (2018).

Dando seguimento ao curso de desenvolvimento da pesquisa, identificaram-se características frequentes da atuação do MEC sob a gestão do governo Bolsonaro, ou seja, condutas de pautas cardinais à gestão que privilegiaram escopos à promoção e execução de um projeto de desmonte e desestruturação da Educação Superior pública federal (Leher, 2023; Honorato; Souza, 2023; Araujo; Macedo, 2022; Pereira; Zaidan, Galvão, 2022; Santos; Musse; Catani, 2020). Nesse trilhar, pontuaram-se tais características a partir das temáticas mais recorrentes, e optou-se por seguir na análise com base nelas, que são:

a) Cortes/bloqueios nos recursos e orçamento na pasta da Educação.
b) Cortes/bloqueios nos recursos e orçamento na agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
c) Cortes nos recursos e orçamento da Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior, onde são alocados os recursos do PNAES;
d) Ataque à autonomia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES);
e) Promoção de *Fake News* sobre as IFES.

Sobre o item *a) Cortes/bloqueios nos recursos e orçamento na pasta da Educação*, depreendeu-se, inicialmente, da ação política que visava acomodar o cumprimento da meta fiscal fixado pelo Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019, que alterou a programação orçamentária e financeira do corrente exercício, detalhando o bloqueio de mais de R$ 29 bi (vinte e nove bilhões de reais) em gastos no Orçamento de 2019. Especificamente, o contingenciamento no campo da educação orbitou na cifra de R$ 5,8 bilhões (cinco bilhões e oitocentos milhões de reais), aplicados sobre os gastos discricionários, tais como água, luz, terceirizados, obras, equipamentos e realização de pesquisas.

Utilizando o espaço midiático, o então ministro da Educação tornou pública, por meio de entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*[71], a execução do contingenciamento de verbas, ação que se estenderia à Universidade de Brasília (UnB), à Universidade Federal Fluminense (UFF) e à Universidade Federal da Bahia (UFBA). A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) encontravam-se sob análise de inclusão. Quando perquirido sobre os critérios técnicos da ação e seleção das instituições, o ministro respondeu que:

> **A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo** [...] **Sem-terra dentro do câmpus, gente pelada dentro do câmpus** [...] **Universidades** que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, **estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas** [...] A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking. (Weintraub em entrevista para Agostini, 2019, n/p, grifo próprio).

Aqui chama-se a atenção para três fatos. Primeiro, conforme dados do Observatório de Política Fiscal[72], as despesas discricionárias previstas na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2019, quando relacionadas com o Produto Interno Bruto (PIB) do país, verifica-se que elas se aproximam das mesmas cifras financeiras previstas para o ano de 2009, sendo maior apenas em 0,02%, logo, percebe-se um latente menosprezo em relação aos investimentos no campo educacional (ver Tabela 4).

Seja essa ação delineada por um cenário econômico complexo – posterior à Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal – ou por uma escolha objetiva do governo, ao reservar cifras discricionárias semelhantes às de 10 anos atrás, isso não muda o fato catastrófico e de risco em que se encontrou a educação nacional em sua totalidade.

**TABELA 4 – DESPESAS CONTINGENCIÁVEIS PELA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO EM % DO PIB (Continua)**

| Ano | Despesas contingenciáveis em bilhões (R$) | Despesas contingenciáveis em % PIB |
|---|---|---|
| 2006 | 4.923,00 | 0,20% |
| 2007 | 5.633,56 | 0,21% |
| 2008 | 7.543,03 | 0,24% |
| 2009 | **9.868,80** | **0,30%** |

[71] Disponível em: http://bit.ly/3WySOvM. Acesso em 12 de março de 2024.
[72] Disponível em: https://observatorio-politica-fiscal.ibre.fgv.br/series-historicas/despesas-primarias/despesas-discricionarias-do-governo-federal-2006-19. Acesso em 12 de março de 2024.

**TABELA 4 – DESPESAS CONTINGENCIÁVEIS PELA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO EM % DO PIB (Conclusão)**

| Ano | Despesas contingenciáveis em bilhões (R$) | Despesas contingenciáveis em % PIB |
|---|---|---|
| 2010 | 14.192,20 | 0,37% |
| 2011 | 16.174,33 | 0,37% |
| 2012 | 22.513,02 | 0,47% |
| 2013 | 24.649,60 | 0,46% |
| 2014 | 31.093,58 | 0,54% |
| 2015 | 27.556,88 | 0,46% |
| 2016 | 28.402,10 | 0,45% |
| 2017 | 23.925,04 | 0,37% |
| 2018 | 25.105,38 | 0,36% |
| 2019 | **23.816,99** | **0,32%** |

Fonte: O autor (2025), com base nos cálculos realizados pelo Observatório de Política Fiscal, SIGA Brasil e SGS.

O segundo fato configura-se na constatação de que, dentre as 19 (dezenove) pastas alcançadas pelo contingenciamento, a pasta da Educação foi a que mais sofreu impactos em valores absolutos, evidentemente, esse cenário dana exponencialmente os financiamentos das universidades, logo, o seu funcionalismo por completo. A título de conhecimento, a tabela a seguir ilustra as cinco pastas que mais tiveram seus recursos discricionários contingenciados:

**TABELA 5 – MINISTÉRIO MAIS ATINGIDOS PELO CONTINGENCIAMENTO**

| Campo | Contingenciamento em bilhões (R$) |
|---|---|
| **Educação** | **5,8** |
| Defesa | 5,1 |
| Infraestrutura | 4,3 |
| Minas e Energia | 3,7 |
| Economia | 3,6 |

Fonte: O autor (2025), com base no Decreto nº 9.741 de 29 de março de 2019

O terceiro fato é a utilização de *fake news*¸ característica que será mais bem explorada no item e), todavia, não poderia passar aqui despercebida a demarcação: "gente pelada dentro do câmpus" [...] Universidades [...] fazendo balbúrdia", utilizada como justificativa dissimulada e expediente simbólico para o ponto de partida da ação política – os bloqueios dos recursos.

É importante frisar que essa disputa não escapou aos processos de resistências, os quais se unificaram, de modo literal, ao conteúdo/ideias da Nota de Repúdio[73] assinada pelo Sindicato

[73] Disponível em: https://www.andes.org.br/diretorios/files/nota_ufba_unb_uff.pdf. Acesso em 13 de março de 2024.

Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES – SN). Essa nota foi externada na mesma data em que foi publicada a entrevista do ministro ao jornal *O Estado de S. Paulo*, em 30 de maio de 2019, e nela consta que:

> Os ataques às universidades, institutos federais e CEFET vêm se intensificando no último período a partir da aplicação do projeto político-ideológico desenvolvido pelo governo de extrema direita que chegou ao Planalto Central. O chefe de Estado, o presidente Jair Bolsonaro, e o seu ministro da educação Abraham Weintraub, [...] têm se empenhado para que o único partido e o único projeto de educação presentes sejam os de seu domínio ideológico que esbanja conservadorismo e falta de conhecimento sobre processos educativos, propagando ódio e terror sobre o patrimônio da sociedade que é a educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. [...]
> Repudiamos mais esse ataque às instituições públicas de ensino e conclamamos a categoria a construir a GREVE NACIONAL DA EDUCAÇÃO dia 15 de maio. Rumo a GREVE GERAL! (ANDES-SN, 2019, n/p).

Assim, no dia 15 de maio de 2019, o governo Bolsonaro experienciou o que viria a ser a primeira mobilização nacional protestando contra suas ações, conforme aponta a manchete do jornal eletrônico G1. A mobilização pacífica ocorreu nos 26 estados e no DF, as figuras, a seguir, ilustram esse momento em algumas capitais.

**FIGURA 4 – GREVE NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 15 DE MAIO DE 2019**

Fonte: G1 - Globo (2019) Disponível em: https://bit.ly/3IJlzAY; https://bit.ly/3WHapmn
Legenda: Esq. para dir. São Paulo (SP); Rio de Janeiro (RJ); Brasília (DF); Curitiba (PR); Manaus (AM); Porto Velho (RO); Rio Branco (AC).

Em suma, referente ao orçado e o executado no ano de 2019, tem-se a não execução de uma diferença exorbitante na esfera de R$ 23,3 bilhões (vinte e três bilhões e trezentos milhões

de reais) na pasta do Ministério da Educação, considerando a Dotação Atual e o que efetivamente foi pago (ver Figura 5).

**FIGURA 5 – ORÇAMENTO E EXECUÇÃO FINANCEIRA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO ANO DE 2019**

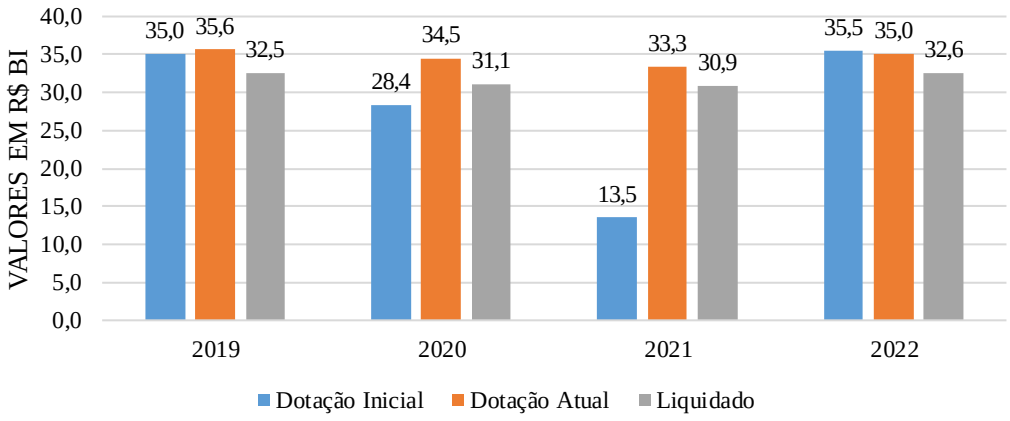
| Ano | Órgão Orçamentário | Projeto de Lei | Dotação Inicial | Dotação Atual | Empenhado | Liquidado | Pago |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Total** | | **121.963.197.328** | **122.951.191.257** | **124.451.023.774** | **118.176.060.073** | **106.245.350.390** | **101.092.170.222** |
| 2019 | 26000 - Ministério da Educação | 121.963.197.328 | 122.951.191.257 | 124.451.023.774 | 118.176.060.073 | 106.245.350.390 | 101.092.170.222 |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), consulta livre.

Nesse cenário, compreende-se que o bloqueio realizado no mês de março de 2019, proposto na cifra de R$ 5,8 bilhões (cinco bilhões e oitocentos milhões de reais), de fato veio a se materializar como efetivo corte de verbas, entretanto, substancialmente maior: R$ 23,5 bilhões (vinte e três bilhões e quinhentos milhões de reais), ou seja, 75% acima do valor contingenciado inicialmente.

Indubitavelmente, isso refletiu no orçamento e execução financeira da educação superior. A consulta ao Painel do Orçamento Federal (SIOP) é reveladora nessa matéria. Considerando os parâmetros: Órgão Orçamentário 26000 – Ministério da Educação; Função 12 – Educação; e Subfunção 364 – Ensino Superior; onde são alocados os recursos financeiros do ensino, pesquisa e extensão, exceto dos hospitais universitários, elaborou-se o gráfico a seguir:

**GRÁFICO 1 – ORÇAMENTO E LIQUIDAÇÃO FINANCEIRA DA SUBFUNÇÃO ENSINO SUPERIOR DE 2019 A 2022**




Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), consulta livre.

Conforme se observa no gráfico acima, depreende-se haver uma tendência decrescente na Dotação Inicial[74] entre os anos de 2020 e 2021, voltando aos patamares equivalentes do início da gestão somente no último ano do governo. Em termos percentuais, ao comparar os anos iniciais da gestão com os demais, nota-se um decréscimo de 19% (R$ 6,6 bilhões) no segundo ano; 61,5% (R$ 21,5 bilhões) no terceiro ano; e um pequeno acréscimo de 1,4% (R$ 0,5 bilhão) no último ano.

Chama a atenção, principalmente, a intensificação no corte orçamentário do segundo ano da gestão, 2021, momento em que o país atravessava a crise sanitária da Covid-19. É importante pontuar que não se negam os efeitos da disseminação do novo coronavírus sobre a redução dos impostos arrecadados, especialmente do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias (ICMS), o que implicou, de modo direto, na redução dos recursos da União. Contudo, não se pode negar também que a educação superior precisou rever todo o seu formato de ensino para se adequar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), bem como adaptar sua infraestrutura para dar continuidade às atividades essenciais que não podiam ser paralisadas, como as desenvolvidas nos laboratórios de pesquisa, nos hospitais e algumas atividades administrativas vitais, o que demandou não só adequação da infraestrutura, mas também a aquisição de equipamentos de proteção individual (EPIs), insumos, entre outros materiais de consumo e permanentes.

Nessa direção, concorda-se com as análises de Cavalcanti e Guerra (2022),

> No Brasil, além da crise sanitária causada pelo novo coronavírus, viu-se que falta ao nosso país um projeto de nação. É evidente que o planejamento governamental, em todas as esferas do poder público, deixa a desejar, quando existe. Em relação às universidades federais, objeto desta pesquisa, constatou-se que apesar da obrigatoriedade, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) não contempla a gestão de riscos, e não existe um plano de contingência capaz de lidar com calamidades, tanto nas universidades federais, como no MEC (Cavalcanti e Guerra, 2022, n/p).

Quando se verifica a Dotação Atual[75] retratada no Gráfico 1, especialmente nos anos de 2020 e 2021, nota-se uma propensão à correção orçamentária. Porém, é importante registrar que essa correção decorre, sobretudo, do resultado da luta/resistência travada por diversas IFES, consubstanciada nas vozes das entidades representativas, a exemplo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Esta que, em meio ao cenário financeiro incerto, manteve canais de comunicação com o Ministério da Educação

[74] Valor do orçamento inicial fixado pela Lei Orçamentária.
[75] Valor inicial alterado por acréscimo e/ou redução de créditos aprovados.

(MEC) e com a Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional, possibilitando, assim, avanços, seja para o acréscimo e/ou descontingenciamento do orçamento, conforme consta no *Relatório de Gestão 2021–2022* da ANDIFES.

Por sua vez, o exame do que foi liquidado[76] durante os quatro anos de gestão desponta uma diferença entre o recurso liberado, conforme previsto na Lei Orçamentária Anual (LOA), e o que efetivamente executado; nota-se uma não execução de 8,8% (R$ 3,1 bilhões) em 2019; 9,9% (R$ 3,4 bilhões) em 2020; 7,2% (R$ 2,4 bilhões) em 2021; e 6,8% (R$ 2,4 bilhões) em 2022. Tal constatação corrobora a depreensão de que o cenário de incerteza financeira prejudicou substancialmente o planejamento das ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como a própria administração das IFES, em todo seu ordenamento funcional, inclusive, as atividades essenciais à manutenção dos *campi*, por exemplo, contas de água e energia, serviços terceirizados, materiais de consumo e outros.

Nesse cenário, acredita-se que as ações de contingenciamento e retenção orçamentária a posterior condicionamentos, inviabilizou o planejamento das ações e, por conseguinte, teve-se uma execução financeira não tão nivelada com a Dotação Inicial. Tal fato corrobora a compreensão do que expõem Araujo e Macedo (2022, p. 8-9), ao afirmarem que "[...] além dos cortes orçamentários relacionados às despesas correntes [...] outra forma dos cortes se processarem [ocorre] pois nem mesmo o recurso autorizado é gasto".

Em continuidade à análise das ações de desmonte e desestruturação da educação superior, o item *b) Cortes das bolsas efetivados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* será discutido aqui em quatro cenas.

Na primeira cena, tem-se a comunicação feita às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) especificamente aos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, por meio do Ofício Circular nº 1/2019-GAB/PR/CAPES[77], de 8 de maio de 2019, intitulado: *Recolhimento de bolsas não utilizadas*.

Como ponto central, o documento reporta que o bloqueio orçamentário imposto pelo Ministério da Economia condicionou o contingenciamento do orçamento da CAPES visando, assim, garantir o pagamento das bolsas já cadastradas no Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC) e no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA). A Diretoria Executiva (DEX) da CAPES optou, em encontro realizado em 3 de maio de 2019, por recolher as bolsas não utilizadas no último mês de abril, concedidas nos seguintes programas: a) Programa de Demanda Social (DS); b) Programa de Excelência Acadêmica (PROEX); c)

[76] Corresponde à situação em que o serviço foi executado e/ou o bem material foi entregue pelo fornecedor.
[77] Disponível em: https://bit.ly/3q7p2Dl. Acesso em 17 de março de 2024.

Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC); d) Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP); e, e) Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) (CAPES, 2019).

É importante ressaltar que a justificativa apresentada[78] pela presidência da CAPES ancorou-se na falácia das "bolsas ociosas", quando, de fato, as bolsas não estavam ociosas; o que ocorria é que ainda não haviam sido nominalmente cadastradas no sistema. Isso porque, para tal, faz-se necessário o chamamento por meio de editais, classificação e publicação de resultados, para, então, efetivar o cadastramento dos bolsistas nos programas. Conforme Rocha (2019, n/p), lamentavelmente cerca de 3.474 (três mil e quatrocentos e setenta e quatro) bolsas foram recolhidas nesse contexto.

A segunda cena refere-se ao congelamento, por tempo indeterminado, de 61% das bolsas destinadas aos cursos que, nas duas últimas avaliações da CAPES, mantiveram-se com nota 3, ou regrediram da nota 4 para 3. Assim, o montante de bolsas congeladas chegou à cifra de 2.724 (dois mil, setecentos e vinte e quatro), sendo: 2.331 (dois mil, trezentos e trinta e um) de mestrado; 335 (trezentos e trinta e cinco) de doutorado; e 58 (cinquenta e oito) de pós-doutorado. Nesse maléfico cômputo, somam-se também outras 1.774 (mil, setecentos e setenta e quatro) bolsas do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt). Assim, o real total é de 4.498 (quatro mil, quatrocentos e noventa e oito) bolsas congeladas (Palhares; Lindner, 2019).

A terceira cena deu-se no mesmo *modus operandi*, incluindo as justificativas[79] falaciosas, mudando-se apenas o adjetivo de "bolsas ociosas" para "bolsas não utilizadas". Assim, o recolhimento das bolsas visou retirar um total de 5.613 (cinco mil, seiscentos e treze). Isso posto, considerando os três atos acima explicitados, afirma-se que um total de 13.585 (treze mil, quinhentos e oitenta e cinco) bolsas de estudos, específicas ao fomento das pesquisas, deixaram de ser ofertadas no exercício de 2019.

Nessa seara, 9 dias após o anúncio do recolhimento, a CAPES noticiou[80] que ofertaria 3.182 (três mil, cento e oitenta e dois) novas bolsas, a serem concedidas até o final do exercício de 2019, cujo foco, conforme Anderson Correia, Presidente da CAPES àquela época, seria ofertar "[...] principalmente nos melhores programas de pós-graduação avaliados pela Capes, ou seja, nota 5, 6 e 7" [...][81].

[78] Disponível em: https://bit.ly/475XwXs. Acesso em 17 de março de 2024.
[79] Ver: https://bit.ly/3O6dF6I. Acesso em 17 de março de 2024.
[80] Ver: https://bit.ly/3Dqv8Sy. Acesso em 17 de março de 2024.
[81] Ver: https://bit.ly/3DrEDRx. Acesso em 17 de março de 2024.

Certamente, uma das regiões mais afetadas com essa perspectiva distributiva foi a Região Norte, dada a sua recente integração ao campo da pós-graduação. Utilizando a Universidade Federal (UFAC) como parâmetro de exemplo, evidencia-se que somente 5 (cinco) dos seus hoje 22 (vinte e dois) Programas de Pós-graduação, conforme Avaliação Quadrienal 2017, estariam aptos a disputar as tais novas bolsas, aspecto que concorre para demonstrar que não é somente o recolhimento de bolsas um fator iníquo ao desenvolvimento das pesquisas, mas também o próprio modelo estabelecido para a distribuição das novas bolsas.

O novo modelo de concessão de bolsas de pesquisa da CAPES tomou forma por meio das Portarias nº 18 e nº 20, de 20 de fevereiro de 2020; nº 21, de 26 de fevereiro de 2020; e nº 34, de 9 de março de 2020. É nesse contexto que se estabeleceu a quarta cena. Em síntese, o modelo proposto nas portarias nº 18, nº 20 e nº 21 busca estabelecer a valorização dos cursos que apresentam os melhores desempenhos, "meritocraticamente": contempla os programas com notas 6 e 7, reserva mais bolsas para os cursos de doutorado e considera como elementos balizadores para o quantitativo final de bolsas e instituições beneficiadas, os fatores de ponderação como o Indice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município e a titulação média do curso (Brasil, MEC/CAPES, 2020).

Sobre esse assunto, Reis *et al*. (2020) discorrem que o contexto das primeiras normatizações, para além das críticas realizadas pela comunidade acadêmica ao novo modelo proposto, houve também momento de diálogos, em reuniões com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP); com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Conselho de Coordenadores das conhecimento da CAPES.

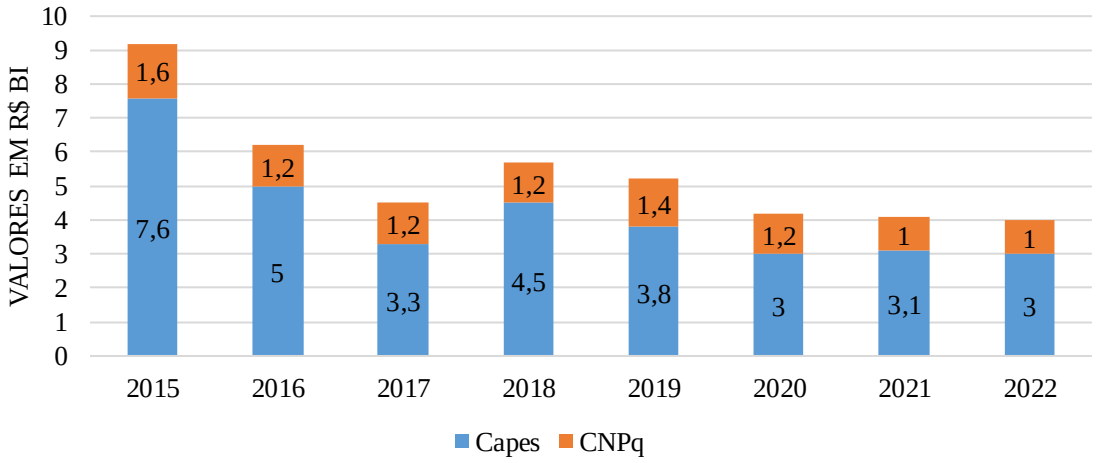
Os autores destacam que as vozes das entidades conseguiram brecar os efeitos ainda mais nefastos das primeiras portarias. Contudo, a ausência dessas vozes na Portaria nº 34, dada a unilateralidade de sua construção, potencializou uma inigualável força para o desmonte, em que as principais características são notabilizadas na: retomada dos pisos e tetos para a concessão de bolsas; na reconfiguração das regras anteriormente fixadas, promovendo uma ampliação do controle com vistas ao recolhimento das bolsas, baseando-se nas notas de avaliação dos cursos de pós-graduação.

Nessa direção, concorda-se com Reis *et al.* (2020), na perspectiva de que os direitos e formas da proteção social encontram-se progressivamente fragilizados e desmantelados, ao passo que os atores protagonistas dessas cenas, tendem a mascarar suas ações a partir da justificativa da "responsabilidade fiscal", resultando na total ausência de projeto de

Universidade promotora de conhecimento como função social, com vistas ao enfrentamento das desigualdades e iniquidades humanas, tendo como ferramenta a ciência, as pesquisas.

Assim, nesse cenário, são alarmantes os resultados da análise dos investimentos públicos no campo da ciência, tecnologia e inovação brasileira. Instituições como a CAPES, que é responsável pela coordenação do sistema de pós-graduação e gerenciamento das bolsas de pesquisa, bem como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituição responsável pelo fomento e incentivo de pesquisas por intermédio de bolsas em todos os níveis, foram totalmente acometidas pela falta de investimentos. Diante disso, é ilustrativo o levantamento realizado no SIOP, consulta livre, considerando os valores liquidados pelas instituições.

**GRÁFICO 2 – LIQUIDAÇÃO FINANCEIRA DA CAPES E CNPq DE 2015 A 2022**




Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), consulta livre.

De acordo com Smaili e Arantes (2021), a partir de 2016 fica explícita a mudança no padrão de investimento, tal conversão teve, sobretudo, três fatores estimulantes, substanciais: a) o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff; b) a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (EC 95/2016); c) a extinção do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (Medida Provisória nº 726, de 2016 / Lei nº 13.341, de 29 de 2016).

Posto isso, indubitavelmente, um dos impactos a longo prazo será a perda de autonomia e soberania na pesquisa nacional, ladeado a curto prazo de um espectro que ronda as IFES: sucateamento dos laboratórios, desistência/perda de pesquisas, desestímulo em realizar novas pesquisas e fuga de cérebros para o exterior. Em concordância com Araujo e Macedo (2022), as reduções orçamentárias somadas ao fator da inflação, naquele contexto, amplificaram o

agravo financeiro das IFES, debilitando toda sua organização gestacional e a deterioração das condições de trabalho.

Referente ao item *c) Cortes nos recursos e orçamento da Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior, onde são alocados os recursos do PNAES*, os dados apresentados na Figura 6, a seguir, foram extraídos do SIOP, considerando os parâmetros: Órgão Orçamentário 26000 – Ministério da Educação; Subfunção 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior, de 2019 a 2022.

**FIGURA 6 – ORÇAMENTO E EXECUÇÃO FINANCEIRA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSIDERANDO A AÇÃO 4002 – ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR, DE 2019 A 2022**

| Ano | Órgão Orçamentário | Projeto de Lei | Dotação Inicial | Dotação Atual | Empenhado | Liquidado | Pago |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Total** | | **4.090.977.987** | **4.037.779.151** | **3.924.706.597** | **3.889.795.897** | **3.191.646.650** | **3.155.085.561** |
| 2019 | 26000 - Ministério da Educação | 1.070.444.459 | 1.070.444.459 | 1.060.913.499 | 1.053.038.222 | 881.594.895 | 867.390.893 |
| 2020 | 26000 - Ministério da Educação | 646.838.575 | 626.463.914 | 1.028.270.305 | 1.010.985.618 | 811.148.436 | 801.863.275 |
| | 93000 - Programações Condicionadas à Aprovação Legislativa prevista no inci... | 426.680.165 | 412.079.459 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2021 | 26000 - Ministério da Educação | 373.652.596 | 352.880.127 | 849.772.452 | 841.805.000 | 672.126.609 | 667.490.314 |
| | 93000 - Programações Condicionadas à Aprovação Legislativa prevista no inci... | 501.012.687 | 501.012.687 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2022 | 26000 - Ministério da Educação | 1.072.349.505 | 1.074.898.505 | 985.750.341 | 983.967.057 | 826.776.709 | 818.341.080 |

Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), consulta livre.

Considerando os quatros anos aferidos, nota-se que o maior montante de recursos estimados, se baseando na Dotação Atual, foram dispostos para o exercício de 2019. Aqui vale lembrar que a gestão do governo Bolsonaro não é responsável pelo orçamento desse período, trata-se das diretrizes orçamentárias da gestão antecessora. Assim, como executivo empossado em 2019, lhe cabe apenas execução da LDO. Entretanto, ainda assim, quando se verifica a liquidação da época, nota-se que somente o percentual de 83% do orçado foi liquidado.

Nesse cenário, a Dotação Atual de 2019 para 2020 reduziu em 3%. Já em 2021, cenário de execução financeira atípica, visto que a LDO foi elaborada no contexto da pandemia da Covid-19, houve uma redução de 20% em relação ao primeiro ano da gestão, e em 2022, considerando o mesmo parâmetro, a redução foi de 7%.

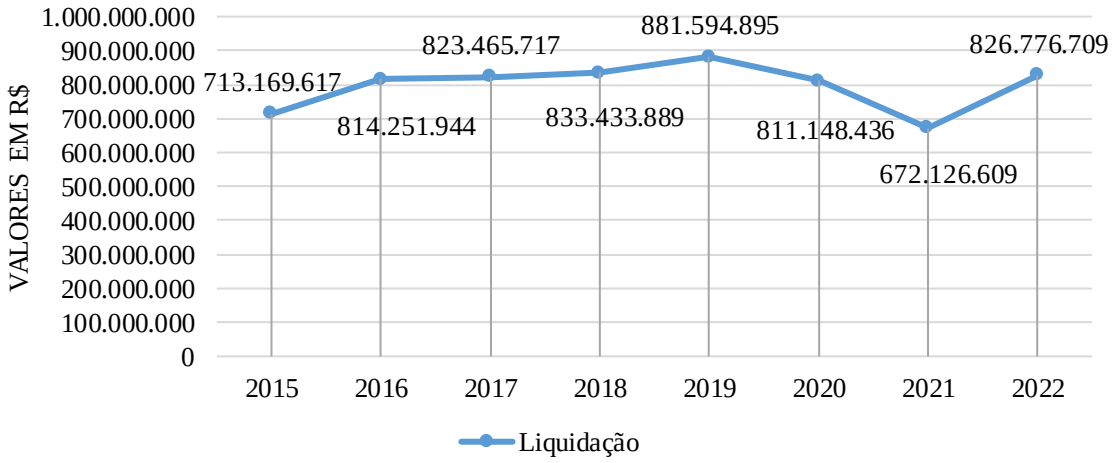
Avaliando esse cenário, é oportuno indagar, retoricamente, legitimado pelos resultados da *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das*

*IFES* – 2018 (ANDIFES, 2019): será que os 70% dos estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar *per capita* até um e meio salário mínimo, sendo destes, 26% de famílias, cuja renda é de meio salário mínimo, logo, passíveis de serem atendidos no âmbito do PNAES, conforme dispõe o 5º Art. da normativa, não necessitavam de assistência estudantil? Será que o cenário de contingenciamento de recursos da educação efetivado no exercício financeiro de 2019 influenciaram a não execução de 17% dos recursos orçados para o PNAES?

Soma-se a essas indagações, ainda, um importantíssimo fator, as diversas condições e vulnerabilidades específicas, a exemplo dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, indígenas, quilombolas, entre outras condições que as IFES contemplam por meio da Política de Assistência Estudantil.

Para além disso, se fez presente em todos os demais exercícios financeiros, uma baixa execução do orçamento planejado, sendo somente 79% liquidado do orçado para os anos de 2020 e 2021, isto é, valores bem inferiores em relação ao primeiro (83%) e último ano de exercício da gestão do governo Bolsonaro que orbitou também na margem 83%. Isso posto, fica patente não só a redução orçamentária da Ação 4002 (PNAES), mas também o descompromisso da gestão do governo Bolsonaro com a permanência de uma significativa parcela de estudantes da graduação das IFES.

**GRÁFICO 3 – LIQUIDAÇÃO FINANCEIRA DA AÇÃO 4002 DE 2015 A 2022**




Fonte: O autor (2025), a partir de dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), consulta livre.

O exame da liquidação financeira dos recursos do PNAES sistematizado no Gráfico acima, permite evidenciar melhor a sequencial redução de recursos investidos nas ações da Política de Assistência Estudantil.

Chama a atenção para execução financeira de 2021 ter sido menor até que a dos anos de 2015, embora pese substancialmente o contexto pandêmico, não se pode perder de vista, também, que as IFES não fecharam seus portões, para além de sua contribuição na linha de frente do enfrentamento da calamidade sanitária, especialmente a partir dos hospitais universitários e dos serviços de telessaúde, mobilizou técnicos, docentes e discentes em diversas outras ações, como: produção e doação de equipamentos de proteção individual (EPIs), sabonete líquido e álcool em gel e glicerinado; atendimento para tirar dúvidas sobre o Covid-19; campanhas de vacinação para combate à influenza; pesquisas de campo e desenvolvimento de metodologias para compreender os reais impactos do novo coronavírus no país; desenvolvimento de bancos de dados de abrangência, local, estadual e nacional etc.

Lembra-se que foi nesse contexto que significativa parte das IFES adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como opção viável para retomada das atividades de ensino, nos termos dessa nova configuração. Desse modo, a pandemia desvelou necessidades pretéritas no campo da assistência estudantil, embora agora intensificadas dado o contexto, trata-se da inclusão digital e assistiva, visando o pleno atendimento com qualidade e alcance para todos os estudantes, logo, demandavam um aporte maior de recursos para o PNAES.

Integra-se também, a esses fatores, isto é, a redução orçamentária e a queda no percentual de liquidação do orçamento PNAES, um outro elemento, as programações condicionadas à aprovação legislativa, prevista na Constituição Federal de 1988, no inciso III[82] do Art. 167, nestes termos, 40% dos recursos orçados para a Dotação Inicial para o exercício de 2020 e 58% dos recursos orçados para o ano de 2021, ficaram dependentes de posterior aprovação do Congresso Nacional no decorrer do ano.

Não obstante, a sequencial redução orçamentária para manutenção das ações diretas de assistência estudantil, ainda pairou as incertezas das verbas condicionadas. Ao pautar esse assunto, a ANDIDES oficiou, em 18 de janeiro de 2021, a Câmara dos Deputados no contexto da tramitação do PLO de 2021, pontuando que:

> Nesse contexto de dificuldades e escolha de prioridades, **mesmo com contínuos esforços para manutenção da qualidade e inclusão de alunos de menor renda, a anunciada redução nos limites orçamentários tornará a situação insustentável**. Com esse novo corte, nenhuma instituição poderá cumprir suas finalidades de ensino, pesquisa e extensão, **além de não ser possível manter a assistência estudantil aos alunos de baixa renda – grupo certamente ampliado pelos efeitos econômicos da pandemia**. Nessa perspectiva, são renovadas nossas preocupações com o funcionamento das nossas instituições federais de ensino superior, pelo que

[82] III - a realização de operações de créditos que excedam o montante das despesas de capital, ressalvadas as autorizadas mediante créditos suplementares ou especiais com finalidade precisa, aprovados pelo Poder Legislativo por maioria absoluta; (Brasil, 1988).

> solicitamos o apoio de Vossa Excelência para a correção dos valores do orçamento de 2021 em R$ 1,2 bilhões, montante necessário para a reposição dos valores referentes a 2020, e que irão atender aos mais de 320 campi em todos os estados da federação (ANDIFES, Ofício; ANDIFES nº 005/2021, grifo próprio).

Paralelamente, oficiou também o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Subsecretaria de Planejamento e Orçamento, em 19 de janeiro de 2021, rememorando o contexto social vigente, o perfil socioeconômico dos estudantes das IFES, a intensificação da situação de vulnerabilidade dada a pandemia e o fim do auxílio emergencial. Assim, devido a tais fatores, as ações provenientes do PNAES

> [...] **se tornará para a maioria dos estudantes, a principal, se não a única, fonte de manutenção própria. Entretanto, o repasse insuficiente de recursos para a manutenção dos programas de bolsas estudantis impacta imediatamente nas condições objetivas de permanência dos estudantes nas nossas instituições**. Muitos já buscam formas de sobrevivência e meios, prejudicando sua vida acadêmica, podendo resultar em imediato e expressivo aumento da evasão no sistema educacional. **Em relação ao PNAES, a coordenação nacional do Fonaprace fez uma consulta às instituições e identificou que, em grande parte delas, já não será possível manter as bolsas/auxílios em andamento, a partir de janeiro**. [...] Desta maneira, vimos solicitar medidas emergenciais de atendimento às demandas orçamentárias das Universidades Federais relativas ao PNAES [...] com base na média das despesas liquidadas em 2020, as disponibilidades em janeiro de 2021 (1/18) e previsões para fevereiro e março, **solicitamos o aporte financeiro imediato** (ANDIFES, Ofício Andifes nº 002/2021, grifo próprio).

Nessa disputa, a batalha junto à Câmara foi perdida, não houve nenhum acréscimo ou correção no orçamento, de tal modo que a Dotação Atual do PNAES de 2021 foi referendada com uma perda de 17% em relação ao ano anterior. Por outro lado, a mobilização da ANDIFES, do FONAPRACE, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior (FORPLAD), em conjunto com a comunidade acadêmica, celebrou a vitória anunciada no conteúdo da mensagem do Ofício nº 24/2021/CGPO/DIFES/SESU/SESU-MEC, datado de 22 de janeiro 2021, onde se verifica que o PNAES teve, a partir do dia 25 do corrente mês e ano, "A disponibilização, [...] de modo a atingir limite de 1/12 da ação orçamentária 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior, de acordo com valor total previsto em PLOA 2021 das IFES" (Brasil, SESU-MEC 2021).

Pontuadas essas questões, concorda-se com Silva *et al*. (2023, p. 212) que a redução dos recursos do PNAES teve, como propósito, afastar a juventude da classe trabalhadora por meio da coerção econômica, imprimindo a lógica de "neutralização do inimigo interno", em um contexto um tanto quanto complexo vivenciado durante a crise sanitária, sobretudo, para o maior percentual do público estudantil, dada a sua vulnerabilidade socioeconômica. Nesse

compasso, a abreviação do orçamento a um nível nunca visto desde a criação do PNAES, obstou a materialização de políticas dignas de assistência estudantil.

Nessa ambiência, o projeto de desmonte e desestruturação da educação superior não sucedeu somente no campo orçamentário, seu escopo também circundou o controle gestacional das IFES. Avançando na análise, o item *d) Ataque à autonomia das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)* evidencia a movimentação empreendida pela gestão do Governo Bolsonaro na busca da efetivação do controle das instituições.

Em concordância com Pereira *et al*. (2022), as IFES sempre comportaram em seu ambiente social uma multiplicidade de posições políticas, manifestas em suas variáveis arenas de disputa pelo poder, seja pelos docentes, discentes e servidores técnicos. Entendendo o processo de escolha dos(as) reitores(as) como uma das principais batalhas que permeiam essas arenas, visto que advém da gestão significativa parcela das disposições para a organização interna e a forma como se organiza a mediação da comunidade com o ambiente externo, especialmente os governos.

Considerando a relevância desse processo, já no contexto dos anos 1980, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) registrou a necessidade da manutenção da autonomia das IFES, avaliando o processo como um momento de debate e decisão interna, isto é, na e da própria instituição, com a homologação dos resultados cumpridos automaticamente, sem a chancela do poder executivo federal. Conforme o sindicato, "Defendemos que: a) o reitor e o vice-reitor sejam escolhidos por meio de eleições diretas e voto secreto, com a participação, universal ou paritária, de todos os docentes, estudantes e técnico-administrativos, encerrando-se o processo eletivo no âmbito da instituição" (ANDES, 1981; 2013 p. 25).

Nesses termos, com a promulgação da Carta Magna de 1988, teve-se o entendimento de que do ponto de vista legal, o Art. 207 salvaguardaria a autonomia das universidades, dado o enunciado de gozar, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, considerando o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

O que se depreende, a princípio, é que a concepção de ser autônoma, abrange – ou deveria abranger – a prevalência dos processos e critérios de escolha de seus dirigentes, entretanto, quando a matéria é a escolha dos dirigentes universitários, tem-se praticado a observância da Lei nº 9.192, de 1995, delegando à Presidência da República a chancela da seleção dos reitores(as) a partir de uma lista tríplice encaminhada pelo colegiado máximo da instituição.

De modo costumeiro, a prática empreendida pelos chefes do executivo federal era de nomear o(a) primeiro(a) indicado(a) da lista tríplice encaminhada, considerando as vozes da comunidade acadêmica, uma vez que o(a) primeiro(a) da lista em tese é o candidato(a) mais bem votado da comunidade. Contudo, tal prática tornou-se totalmente dissonante na gestão de Bolsonaro, cujo empenho foi em dar um outro tom na escolha dos dirigentes, como verbalizou o terceiro ministro da Educação a ocupar a pasta: "Não precisa ser bolsonarista. Mas não pode ser esquerdista, nem lulista" (Para, 2021, citado por Pereira *et al*. 2022).

Nesse trilhar, o estudo realizado por Pereira *et al*. (2022) classificou a prática da gestão do governo Bolsonaro em três dimensões, muitas vezes conexas, sendo elas: a) influências externas, quando os atores da comunidade acadêmica firmaram alianças mais ou menos informais com o governo, com fins de serem selecionados à direção da instituição, mesmo quando estes haviam ficado em segundo ou terceiro lugar na lista tríplice ou mesmo os(as) reitores(as) *pró-tempores*; b) casos de alinhamento, quando os atores das comunidades acadêmicas valeram-se do aspecto mobilizatório e da ancoragem ao bolsonarismo para aumentar suas chances de indicação; e c) casos de não alinhamento, quando as escolhas realizadas pelo governo ocorreram em um cenário onde não havia uma opção de direção palatável, suscitando soluções intervencionistas.

Como extrato desse cenário, Pereira *et al*. (2022) filtraram no contexto que 58% das indicações conhecidas seguiram a observância de nomear o primeiro(a) colocado(a) da lista tríplice. Entretanto, o percentual de 42% se enquadrou como intervenção.

Farage e Lima (2021) sistematizaram o quadro de algumas dessas ações intervencionistas, do qual uma fração[83] dos casos pode ser observada a seguir:

**QUADRO 7 – INTERVENÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO, DE 2019 A 2021 (Continua)**

| IES | POSIÇÃO DA INSTITUIÇÃO | IMPOSIÇÃO DO GOVERNO FEDERAL |
|---|---|---|
| Universidade Federal de Sergipe (UFS) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Na eleição realizada no Conselho Superior, o candidato que ficou em primeiro lugar não havia concorrido na consulta à comunidade acadêmica. | O MEC dissolveu a gestão e nomeou uma professora da própria instituição que não havia concorrido na consulta pública e nem no conselho superior. |

Fonte: O autor (2025), a partir de Farage e Lima (2021).

[83] Para vistas mais amplas de todos os casos sistematizados pelas autoras, ver Farage e Lima (2021, p. 27 - 29).

**QUADRO 7 – INTERVENÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO, DE 2019 A 2021 (Conclusão)**

| IES | POSIÇÃO DA INSTITUIÇÃO | IMPOSIÇÃO DO GOVERNO FEDERAL |
|---|---|---|
| Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | Nomeada professora interventora da própria instituição que não concorreu na consulta pública. |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | O professor nomeado pelo MEC não participou da consulta pública e se candidatou no Conselho Universitário, ficando em último lugar. |
| Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | Consulta pública à comunidade acadêmica com duas chapas concorrendo. Na eleição no Conselho Universitário cinco chapas concorreram. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | 2º lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal. |
| Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | A professora nomeada como reitora *pró-tempore* não havia concorrido às eleições e nomeou como vice-reitor *pró-tempore* o candidato que havia ficado em 2º lugar nas eleições. Posteriormente, o segundo colocado foi nomeado pelo Governo Federal. |
| Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | 3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal. |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | 3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal. |
| Universidade Federal do Ceará (UFC) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | 3º Lugar na lista tríplice nomeado pelo Governo Federal. |
| Universidade Federal da Paraíba (UFPB) | Consulta pública à comunidade acadêmica. Lista tríplice enviada ao Governo Federal. | 3º Lugar na lista tríplice nomeado. O referido professor não teve nenhum voto no Conselho Universitário, mesmo assim foi nomeado pelo Governo Federal. |

Fonte: O autor (2025), a partir de Farage e Lima (2021).

Considerando o quadro exposto, nota-se que governo Bolsonaro adotou uma prática controversa e que desafia os princípios de uma gestão democrática, ao nomear reitores(as) para IFES com base na afinidade ideológica com o governo. Desse modo, colocou em segundo plano a autonomia universitária e a diversidade de pensamentos essenciais ao ambiente acadêmico, o que revela uma tentativa de controle e alinhamento das instituições de ensino superior às diretrizes políticas do governo.

Por sua vez, a nomeação de reitores *pro tempore*, quando não havia candidatos alinhados na lista tríplice, reforça a preocupação com o uso do poder executivo para moldar as

universidades segundo interesses ideológicos específicos, comprometendo, assim, a pluralidade e a liberdade acadêmica que devem caracterizar as IFES.

Vale explicitar, ainda que de modo breve, o *modus operandi* da atuação de uma gestão alinhada a esse modelo de nomeação intervencionista, avaliando o caso da UFRGS. De acordo com Salvagni e Mendonça (2023), logo após a posse – 21 de setembro de 2020 – da chapa que ficou em 3º lugar no pleito, houve mudanças na administração sem nenhuma discussão com a comunidade. De modo pouco inclusivo, materializaram práticas que atropelaram as competências do Conselho Universitário (CONSUN), instância responsável pelas discussões e aprovação das modificações nos órgãos administrativos.

Para além disto, mesmo quando as discussões ocorreram no CONSUN, o Presidente do Conselho, isto é, o reitor interventor, as conduzia aquém de uma perspectiva democrática, por exemplo, encerrando-as em algumas ocasiões de forma abrupta, mesmo com pautas ainda pendentes e com o protesto de uma parcela dos conselheiros (ASSUFRGS, 2020). Outrossim, mesmo quando ocorreram deliberações do CONSUN, a exemplo do Parecer nº 209/2020, retificado pela Resolução nº 062, de 12 de março de 2021, que revogava as reformas materializadas pelos interventores devido às suas ilegalidades, a gestão interventora optava por ignorar e descumprir a decisão do órgão máximo da instituição (Salvagni; Mendonça, 2023).

Nessa ambiência, é simbólica a constituição da Pró-Reitoria de Inovação e Relações Institucionais (PROIR/UFRGS), órgão que tem como principais objetivos: "[...] promover à inovação, o empreendedorismo e a aproximação Universidade-Sociedade junto a instituições públicas e privadas em âmbito nacional e internacional"[84]. Qualquer semelhança com o escopo do programa *Future-se* não é mera coincidência.

Sobre o *Future-se*, cabe uma breve nota, conforme assinala Sguissardi (2020), no contexto dos meses de julho, outubro de 2019, e janeiro de 2020, o MEC tornou público, em três versões distintas, a proposta que viria a se tornar o Projeto de Lei (PL) nº 3076/2020, apresentado em julho de 2020, com fins de instituir o nomeado programa: *Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se*. Preliminarmente, o autor reporta que, para um programa que se propunha a fazer uma reforma nesse campo, não se empenhou em realizar um diagnóstico prévio acerca do funcionamento das IFES, sobretudo, no que diz respeito ao seu encargo central: o ensino, a pesquisa e a extensão. E notoriamente, não houve a participação da comunidade acadêmica durante a elaboração da proposta.

[84] Disponível em: https://www.ufrgs.br/proir/proir/. Acesso em 10 de agosto de 2024.

Para uma compreensão sintética do *Future-se*, Sguissardi (2020) faz algumas inferências sobre o PL, dentre as quais, aqui destaca-se:

> 1. [...] a substituição da atual autonomia de gestão financeira das Ifes, reconhecida pela CF, por uma suposta autonomia financeira [...] as Ifes [...] teriam que se ocupar da busca parcial ou complementar – em percentuais não explicitados – de recursos públicos ou privados [...] para sua própria manutenção.
> 2. Substituição, ao menos parcial, das atuais atribuições das reitorias na administração e gestão financeira das Ifes pela adesão – voluntária? – ao Future-se via "celebração de contrato de resultado" entre cada Ifes e o MEC (União).
> 3. A criação de fundo patrimonial do Future-se – além de fundos patrimoniais específicos – e de fundo de investimento, ambos de natureza privada, assim como a cessão de direitos de nomear prédios, campus etc. [...] e sujeitas a interferências e orientações que as desviariam de sua missão constitucional e histórica.
> 4. O reiterado incentivo à pesquisa tecnológica que produza inovação [...] o uso, que se pode considerar abusivo, dos termos empreendedor/a/es/as e empreendedorismo deixam evidente a concepção empresarial que a atual equipe que comanda o MEC.
> 5. Embora se afirme no caput do Art. 26 que "As receitas provenientes das fontes previstas neste Capítulo são adicionais e não substituem as dotações orçamentárias regulares a que se referem o art. 212 da Constituição e o art. 55 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996", é difícil imaginar como isto se conciliaria com os ditames da EC 95 (que congela gastos públicos federais por 20 anos) e com processos de contingenciamento e corte de recursos como ocorreu no exercício de 2019 [...].
> 6. Tanto em relação ao eixo I (pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação) como ao eixo II (empreendedorismo), a depender do peso do Future-se no conjunto das atividades de pesquisa das Ifes, pode- se afirmar que as atividades de ensino e pesquisa nas áreas de ciências sociais, humanidades, artes, assim como, a própria pesquisa básica e a extensão universitária correm sérios riscos de subfinanciamento, desprestígio e desestímulo.
> 7. Em relação à questão da internacionalização, a proposta do PL estabelece o que normalmente já fazem as universidades de ponta dentre as federais. O que é novo, mas coerente com as medidas heterônomas do Future-se, é a contratação de pesquisador e de professor estrangeiro – para atividades docentes (ensino, pesquisa e extensão) – a ser "realizada pela organização social ou fundação de apoio, por meio de celebração de contrato de trabalho privado" [...] (Sguissardi, 2020, p. 172-175).

Expostas essas inferências, concorda-se plenamente com o argumento de Sguissardi (2020) sobre o PL, originado por uma latente concepção voltada para a construção de uma universidade federal heterônoma, isto é, submissa às pretensões de terceiros e, por consequente, cada vez mais orientada às normas do mercado, a um passo de sua privado-mercantilização.

Porventura e, logicamente, pela resistência dos atores e atrizes[85] entrincheirados(as) nas universidades e nos institutos federais, pesquisadores(as) autônomos(as), e outras instituições representativas, que não se furtaram ao enfrentamento do PL, a proposta não avançou em nenhuma das comissões da Câmara dos Deputados, desde a sua apresentação em 02/06/2020,

[85] Ximenes e Cássio (2019); Grupo de Pesquisa Trabalho, Precarização e Resistências Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades/CRH-UFBa (2019); Giolo, Leher e Sguissardi (2020).

estando o PL hoje[86], com o *status* de: "Aguardando Criação de Comissão Temporária pela MESA".

Consoante Giolo (2020), o *Future-se* é uma proposta para preparar a estrutura educacional da União para caber na camisa de ferro, a chamada Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. É interessante a metáfora elaborada pelo autor. Metaforicamente, a União é um jovem de 14 anos, em fase de crescimento, contexto em que crescem os ossos, crescem as carnes e algumas gorduras. Contudo, um incógnito Lestrigão[87], de posse de uma camisa de ferro feita para um corpo de 12 anos, vem e a veste à força em um jovem de 14 anos. Passa o cadeado e volta à sombra de donde saiu, advertindo que, para o bem do jovem, será necessário que ele use a camisa por 20 anos, com a possibilidade de breves ajustes depois de passados dez anos. Assim,

> O primeiro efeito da camisa de ferro foi consumir todas as gorduras do corpo, pois só dessa forma este caberia naquela. Ocorre que os ossos continuam crescendo e pressionam as carnes contra as paredes de ferro, fazendo-as diminuir drasticamente. O jovem fica cada vez mais descarnado e perdendo a vitalidade. A não ser que ele encontre uma forma de reter o crescimento dos ossos, em pouco tempo não poderá respirar. Na verdade, ele percebe que não basta impedir o crescimento dos ossos, pois já está demasiado magro. Para uma solução mais adequada, ele precisa encontrar uma fórmula que reduza o tamanho dos ossos. Com isso, ele virará um anão, mas, ao menos, poderá respirar com mais facilidade e aumentar um pouco a sua musculatura. O problema é que, em se tornando anão, ele não poderá fazer as coisas que vinha fazendo e que tinham relação com o seu tamanho. Além disso, não poderá sonhar com todas as coisas que faria na hipótese de continuar crescendo. Ou seja, aquela camisa está tirando do jovem o seu presente e o seu futuro (Giolo, 2020, p. 71)

Considerando os elementos expressos nas análises de Sguissardi (2020) e Giolo (2020), notam-se os pressupostos de um projeto exógeno – de fora para dentro – para alinhar as IFES ao atendimento dos interesses do mercado e das empresas privadas, logo, subjugando suas autonomias. Entretanto, dadas as especificidades à materialização de um projeto dessa proporção – considerando o decurso dos ritos legais necessários para sua normatização legislativa e jurídica –, ao que tudo indica, ponderando o caso da UFRGS, fica evidente o encurtamento de parte desse percurso, visando à materialização da aproximação da Ifes aos interesses do mercado e das empresas privadas. Configura-se, assim, como um projeto endógeno, isto é, que se forma no interior da própria IFES.

Vale ponderar que a criação de um órgão específico como a Pró-reitoria de Inovação e Relações Institucionais (PROIR/UFRGS), por si só, não se configura um elemento de magnitude necessária para levar a cabo os objetivos de cunho mercadológicos a nível nacional,

[86] Disponível em: https://bit.ly/4cmqd42. Acesso em 12 de agosto de 2024.
[87] Gigante antropófago da mitologia grega.

entretanto, ignorar a sua potencialidade, sobretudo em termos regionais, seus objetivos e como se deu sua criação, é optar por uma análise acrítica da realidade vivenciada pelas IFES brasileiras naquela conjuntura.

Dando continuidade à análise, o último item do exame das características frequentes da atuação do MEC é o item: *e) Promoção de Fake News sobre as Ifes*, elemento que atravessou todos os itens anteriores aqui reportados, estando presente em cada ação política, seja em uma perspectiva anterior ou posterior à execução oficial da ação do Estado. Por considerar a representatividade desse item, juntamente com a sua análise, iniciam-se aqui também as reflexões à luz do conceito de *guerra cultural bolsonarista* apresentado por Rocha (2021), visto que as *fake news* são o principal combustível que abasteceu/abastece os tanques no *front* de batalha, pela busca da legitimação e eliminação de tudo que é diverso à sua cosmovisão de sociedade.

Preliminarmente, o termo *fake news*, conforme Pinheiro (2019, p. 88), corresponde a uma "[...] mentira intencional a serviço de alguma causa escusa". Vale explicitar que a palavra escusa, aqui, é admitida pelo autor na condição de adjetivo, expressão que se junta ao substantivo "causa" para modificar o seu significado, ocultando assim o seu real motivo ou razão. Para melhor entendimento, serve de exemplo a emblemática afirmação do ex-ministro do MEC no ano de 2019 para noticiar e justificar a execução do contingenciamento das verbas das IFES: "A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo [...] Sem-terra dentro do câmpus, gente pelada [...]"[88].

Segundo Bucci (2019), uma das principais estratégias utilizadas para a produção de *fake news* é apelar para o sentimentalismo do receptor da mensagem, isso porque, como consta verificado, os conteúdos que suscitam emoções fortes são mais compartilhados, logo, envolver a emoção do receptor por meio de uma *fake news* potencializa em até 70% a possibilidade de compartilhamento da mensagem.

Conforme Tomás e Tomás (2023), a constatação desse comportamento social levou ao surgimento do termo "pós-verdade", utilizado para descrever uma realidade em que os fatos objetivos perdem relevância, sendo substituídos pelo apelo às emoções e crenças na formação da opinião pública. Assim, a verdade factual é frequentemente deixada de lado em favor de narrativas que ressoam emocionalmente com o público, independentemente de sua veracidade.

Nessas circunstâncias, os produtores de *fake news* acabam por encontrar lastros sólidos à semeadura de suas sementes escusas, dado o crescente número de usuários das redes sociais[89]

[88] Weintraub em entrevista para Agostini, 2019, n/p.
[89] Disponível em: https://bit.ly/46P4wZ9. Acesso em 13 de agosto de 2024.

no Brasil – *Instagram*, *TikTok*, *YouTube*, *Facebook* e *WhatsApp* – que utilizam as plataformas digitais como ferramenta de informação alternativa às mídias tradicionais.

É importante demarcar um pormenor antes da análise deste item: o uso de *fake news*, como recurso na disputa pelo poder, poucas vezes recebeu o timbre do Estado[90] e foi veiculada em canais oficiais. Em sua maioria, sua veiculação ocorreu por meio de representantes da pasta do MEC em seus perfis próprios nas mídias sociais e comunicados à imprensa e pelas massas digitais apoiadoras da gestão. Sem a intenção de esgotar o debate, é sob essa perspectiva que análise foi aqui conduzida.

No estudo realizado por Tomás e Tomás (2023), sobre a identificação da estrutura e o funcionamento das *fake news* relacionadas às universidades, que circularam no período de janeiro de 2018 a dezembro de 2021, foram identificadas as temáticas predominantes, sendo agrupadas em cinco categorias: a) Recursos financeiros e produtividade; b) Drogas; c) Vandalismo/desordem; d) Corpo e normatização; e) Outros.

Orientado por essas categorizações, optou-se aqui por fazer a análise da *fake news* considerando duas categorias. A primeira refere-se a: *a) Recursos financeiros e produtividade* – classificação à qual se soma, conforme Tomás e Tomás (2023), a ação ofensiva da *fake news* contra a área das humanidades, especificamente a filosofia e a sociologia.

O contexto temporal da ocorrência é datado em abril de 2019, e é "memoroso" o conteúdo da fala do então ministro do MEC, na entrevista concedida à TV Paranaíba:

> Se você paga uma Faculdade de Filosofia que vai **custar uma fortuna**, 600, 700 mil reais **pra depois o bonitinho fazer artesanato de epóxi, cachimbo de duende e vender na calçada**, **ele que pague**. Com esse dinheiro, 90 mil reais, eu boto 20 crianças numa ótima pré-escola (Weintraub, em entrevista à TV Paranaíba, 2019, n/p, grifo próprio) [91].

Ponderando a fala acima reportada, percebe-se elementos da técnica discursiva da *retórica do ódio* cunhada por Rocha (2021). Conforme o autor, a técnica é o meio mais eficiente empreendido na guerra cultural bolsonarista, e teve como instituidor Olavo de Carvalho, "guru

[90] Lembra-se aqui o caso do Comunicado Oficial do MEC que acusa o jornalista Gois de envolvimento com a "KGB, o serviço secreto do governo comunista da antiga União Soviética, que na década de 1960, quando de sua fuga do brasil para a Rússia, protegeu e forneceu identidade falsa para o colunista de o Globo. [...] Gois foi treinado em marxismo e leninismo na escola e jovens quadros do partido comunista soviético". Nota na íntegra: Disponível em: https://bit.ly/3fmU3NP. Acesso em 14 de agosto de 2024.

[91] Entrevista do então Ministro Weintraub concedida a TV Paranaíba que veio ao ar em setembro de 2019. Disponível em: https://bit.ly/44pjMdq. Acesso em 14 de agosto de 2024.

ideólogo”[92] de prestígio do governo Bolsonaro. Sua identificação advém das análises de discurso do “guru”, na reconhecença do emprego de dois procedimentos constantemente presentes em suas orações: a *desqualificação nulificadora* e a *hipérbole descaracterizadora*.

A *desqualificação nulificadora*, em sua forma completa, possui três níveis não consecutivos e não imperativos; o primeiro visa desqualificar o outro pela corrupção paródica de seu nome próprio; o segundo busca estigmatizá-lo, convertendo-o numa mera caricatura; e o terceiro consiste em promover a sua eliminação, pelo menos, inicialmente, de forma simbólica. Quanto à *hipérbole descaracterizadora*, trata-se da utilização exagerada da expressão para dar ênfase a uma característica, ao passo que também suprime as mediações entre os pontos tratados na argumentação (Rocha, 2021).

Muito embora o recorte da *fake news* acima feito não seja de Olavo, vale lembrar o que reporta Rocha (2021): a *retorica do ódio*, por se tratar de uma técnica, pode ser ensinada/aprendida, e a análise deixa perceptível essa apreensão por parte do *staff* do governo de Bolsonaro. A *hipérbole descaracterizadora* é flagrada na expressão “custa uma fortuna”, cujo exagero da afirmação imprecisa, conduz ao ouvinte/leitor a uma não reflexão mais apurada da relação Custo Aluno Qualidade (CAQ), levando-o (a) a desprezar um conceito tão importante e em disputa no cenário das políticas educacionais.

Entretanto, para um ouvinte/leitor crítico, fica perceptível a falta de nitidez da informação sobre o conceito “custa uma fortuna”, visto não haver um detalhamento da metodologia usada no cálculo, o que leva a questionar coisas básicas, como: os custos apontados consideram a relação custo ensino, pesquisa e extensão? As demais despesas referentes à manutenção da estrutura das universidades estão inclusas nesse cálculo?

Sobre esse tema, Bielschowsky e Amaral (2022) detalham a discussão sobre o “custo do aluno” das instituições de educação superior brasileiras, inclusive, com a aplicação da modelagem de cálculo proposta pelos autores. Desse modo, é possível afirmar a queda do mito de que as universidades federais têm custos anuais médios do aluno muito maiores que os das universidades privadas.

Referente à *desqualificação nulificadora*, ela se faz presente em dois níveis da oração do então ministro. O primeiro se volta para a estigmatização do estudante egresso da graduação em filosofia, reduzindo-o à caricatura de o “bonitinho”, em detrimento a todos os desafios

[92] Em total acordo com Rocha (2021, p. 63), chama-se atenção à “[...] contribuição de Olavo de Carvalho é simplesmente fundamental e não pode ser ignorada; caso contrário, dificilmente entenderemos o Brasil contemporâneo, especialmente a fidelidade canina ao bolsonarismo, mesmo diante de evidências claras de seu fracasso”. Intencionando não perder vista do objetivo aqui traçado, sobre esta temática, recomenda-se a leitura de Rocha (2021), em especial o *Capitulo 1 - A ascensão da direita e o sistema de crenças Olavo de Carvalho*.

superados e conquistas na sua trajetória formativa, que o habilitou em licenciado/graduado em filosofia.

Ao sugerir a disfunção da ocupação do egresso de filosofia em relação a sua formação superior, a rotulação desqualificadora se intensifica ainda mais, sobretudo dada a rudeza e o menosprezo empreendido à categoria de trabalhadores(as) artesãos, responsáveis não só pela manutenção do resgate e da promoção cultural de diversos povos, mas também por cerca de 3% do Produto Interno Bruto (PIB) do país[93].

O segundo nível sugere a supressão dos investimentos na área de formação em filosofia, logo, tem-se a proposição da eliminação do curso no ambiente das universidades públicas, conforme consta explicitado "ele que pague". Tal investida, tem a ver, sobretudo, com as vantagens que a ação proporcionaria ao projeto de sociedade que se buscou materializar, visto que é na área das humanidades, aqui representada pela filosofia, que intelectuais como Antonio Gramsci, Karl Marx, Paulo Freire, entre outros(as), se estabelecem como pensadores(as) a serem estudados. Nessa lógica, o empenho em suprimi-las refletiria o apagamento desses(as) intelectuais, logo, o efeito prático do anti-intelectualismo e da depreciação da ciência e da educação crítica, gestaria o cenário ideal que afastaria as possíveis refutações que ameaçassem a materialização das pautas da gestão.

Aqui vale lembrar um dos requisitos para ser ocupante da cadeira de ministro da Educação, "*Tem de ser alguém que chegue com um lança-chamas e toque fogo no Paulo Freire*"[94], essa foi a forma anunciada pelo ainda Deputado Federal Bolsonaro (PSL[95]-RJ), "líder" nas pesquisas de intenções de voto[96] à presidência da república, com a margem de 15% – PARÊNTESES! Tal liderança só é considerada, quando se desconsidera, os 31% da real liderança do pré-candidato Luiz Inácio Lula da Silva, que viria a ter rejeição no pedido de registro de sua candidatura pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

O ataque à filosofia repercutiu no cenário acadêmico nacional e levou as entidades científicas a se posicionarem. Por exemplo, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) publicou uma nota[97] em 24 de abril de 2019, subscrita por outras entidades[98], *em defesa das Ciências Humanas e Sociais*. Na mesma esteira, a Associação Nacional de Pós-Graduação

[93] Disponível em: https://bit.ly/3yKafTu. Acesso em 19 de agosto de 2024.
[94] Entrevista de Bolsonaro concedida a *Época*. Disponível em: https://bit.ly/3fkb2jQ. Acesso em 19 de agosto de 2024.
[95] Partido Social Liberal.
[96] Conforme dados da Datafolha em abril de 2018. Disponível em: http://glo.bo/3DYnqk9. Acesso em 19 de agosto de 2024..
[97] Disponível em: http://bit.ly/44Qoele. Acesso em 19 de agosto de 2024.
[98] Disponível em: https://bit.ly/3JZi0Ht. Acesso em 19 de agosto de 2024.

em Filosofia (ANPOF), subscrita também por diversas outras entidades, repudia em outra nota que:

> O ministro e o presidente ignoram a natureza dos conhecimentos da área de humanidades e exibem uma visão tacanha de formação ao supor que enfermeiros, médicos veterinários, engenheiros e médicos não tenham de aprender sobre seu próprio contexto social nem sobre ética, por exemplo, para tomar decisões adequadas e moralmente justificadas em seu campo de atuação. Ignoram que os estudantes das universidades públicas, e principalmente na área de humanidades, são predominantemente provenientes das camadas de mais baixa renda da população. [...]
> Uma das maiores contribuições dos cursos de humanidades é justamente o combate sistemático a visões tacanhas da realidade, provocando para a reflexão e para a pluralidade de perspectivas, indispensáveis ao desenvolvimento cultural e social e à construção de sociedades mais justas e criativas (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, abril de 2019) [99].

Dado ao *posicionamento epistemológico* adotado nesta pesquisa, pondero ser imprescindível, considerando o cenário objetivo em que se materializa o objeto desta investigação, a subscrição ainda que tardia, porém simbólica, deste pesquisador na nota supracitada. Felizmente, a ação política não veio a se materializar da forma que foi apresentada pelo então ministro.

Em suma, depreende-se que o posicionamento do então ministro, além de demonstrar exacerbada desconexão com a realidade, revela o seu desdém em relação às Ciências Humanas. Diante da ausência de dados técnicos e consistentes que legitime a intenção de restringir os investimentos financeiros, tem-se a busca da legitimidade da ação política empreendida por uma investida a partir de uma *fake news*.

Considerando o que expõe Rocha (2021, p. 160), o "recurso retórico leva as massas digitais a uma excitação de difícil apaziguamento", e concebe a coesão discursiva agregadora aos seus apoiadores. Tomando como exemplo uma das seleções de postagem feita pelas autoras Tomás e Tomás (2023), fica perceptível a sintonia entre a *fake news* do então ministro com a rede apoiadora da gestão, veja figura a seguir:

[99] Disponível em: https://bit.ly/3Q3UWeO. Acesso em 19 de agosto de 2024.

**FIGURA 7 – *FAKE NEWS* DA TEMÁTICA "RECURSOS FINANCEIROS E PRODUTIVIDADE"**

Fonte: Tomás e Tomás (2023).

Conforme Tomás e Tomás (2023), a princípio, a *fake news* foi divulgada pelo perfil "Catraca News" no *Twitter*, um canal que se autodenomina humorístico. Contudo, ao ser compartilhada novamente no *Facebook*, dessa vez em formato de imagem, a informação de que se tratava de um perfil de humor foi omitida, o que pode contribuir para a confusão no entendimento dos leitores. Esse agravante é intensificado pelo fato de o perfil "Catraca News" utilizar um logotipo que imita o da "Catraca Livre"[100] e possuir um nome muito parecido. Tal semelhança, pode induzir os leitores ao erro, levando-os a acreditar que a informação provém de uma fonte legítima de notícias, quando, na verdade, trata-se de uma paródia.

A análise anatômica da mensagem/imagem leva a perceber a existência de dois procedimentos da *retórica do ódio,* sendo a: *hipérbole descaracterizadora,* assinalada na oração "[...] depois de 8 anos [...]", demarcando o exagero na temporalidade da conclusão do curso, visto que, modalmente é um curso que se conclui em quatro anos; e a *desqualificação nulificadora,* que é triplamente identificada, pois a estigmatização ocorre na caricatura do nome de Maria Laura, retratada como "musa", bem como no título/temática da sua suposta pesquisa de conclusão de curso: "Ai como eu tô bandida – a visita íntima como método de empoderamento de detentas do Presídio Feminino Madre Peletier", e também, na fotografia utilizada, delineada para passar uma mensagem de ostentação.

[100] Ver: https://catracalivre.com.br/quem-somos/

Conforme *Lupa*[101], Maria Laura na ocasião cursava Psicologia e nunca frequentou nenhum curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo assim, depreende-se que a investida não tinha, por alvo pessoal, a Maria Laura, filha da Deputada Federal Maria do Rosário (PT[102]-RS), contudo, a causa escusa da *fake news* empreendida teve dois fitos.

O primeiro, identificado por Tomás e Tomás (2023), foi o de provocar a desconfiança, a deslegitimação e a desqualificação quanto ao uso dos recursos públicos e das pesquisas realizadas no âmbito das universidades, sobretudo na área das Ciências Humanas que, conforme foi identificado pelas autoras, os cursos de Filosofia e Ciências Sociais tiveram uma forte frequência no *corpus* da pesquisa, ou seja, as *fakes news* em torno desses cursos foram mais ofensivas em relação a outros cursos.

O segundo refere-se ao que expõe Rocha (2021), trata-se do mantra da derrubada hegemônica da esquerda – na *fake news* representada pelo grau de parentesco com uma parlamentar de um partido assinalado como de esquerda – que no contexto da guerra cultural bolsonarista, é um dos principais elementos que assegura a excitação constante das massas digitais, e que concebe a coesão discursiva agregadora dos militantes bolsonarista.

Em seguimento da análise, porém agora considerando a segunda categoria: *b) Drogas*, acrescenta-se ao trabalho de Tomás e Tomás (2023) a *fake news* promovida pelo então ministro na entrevista concedida ao *Jornal da Cidade Online*, que na ocasião externou:

> Você tem plantações de maconha, mas não são três pés de maconha, são plantações extensivas de algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico. Porque orgânico é bom contra a soja para não ter agroindústria no Brasil, mas na maconha deles eles querem toda tecnologia a disposição.
> [...]
> Você pega laboratórios de química - uma faculdade de química não era um centro de doutrinação - desenvolvendo drogas sintéticas, metanfetamina, e a polícia não pode entrar nos *campi* (Weintraub, em entrevista ao Jornal da Cidade Online, 2019, n/p) [103].

Depreende-se que o *modus operandi* é reiteradamente análogo ao ataque ao curso de filosofia. Ou seja, não constam elementos basais que possibilitem a certificação da afirmação proferida – trata-se de pura e simples retórica do emissor, o então ministro –, resultado de uma combinação de orações veiculada a partir de um modo de transmitir/incutir aos receptores um sentimento controverso sobre as universidades. Afinal, como pode uma instituição pública que deveria – de modo abreviado – se ater ao ensino e à formação dos profissionais, ser conivente com práticas ilícitas no seu ambiente?

---

[101] Hub de combate à desinformação por meio do jornalismo e da educação midiática. Ver: https://lupa.uol.com.br/
[102] Partido dos Trabalhadores.
[103] Disponível em: https://bit.ly/3MjOaOL. Acesso em 26 de agosto de 2024.

Uma análise mais apurada, considerando os procedimentos que circundam a *retórica do ódio*, torna esclarecedora a *fake news*. A *hipérbole descaracterizadora* se faz presente, sobretudo, na afirmação: "[...] não são três pés de maconha, são plantações extensivas de algumas universidades [...]", em que se flagra a busca por intensificar a gravidade da afirmação escusa. Hora, não se trata de apenas "três pés de maconha" em uma única universidade, mas sim, de "extensivas" plantações em "algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico".

Por sua vez, a *desqualificação nulificadora* reside na caricatura central da mensagem, que distorce a característica central e específica das universidades – desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão –, convertendo-as em um ambiente supostamente conivente com a produção em larga escala de substâncias ilícitas. Vale pontuar que, por ocasião das afirmações na entrevista, o então ministro foi convocado pela Comissão de Educação da Câmara do Deputados, onde ele reiterou as informações proferidas ao *Jornal da Cidade Online*, e apresentou matérias jornalísticas colhidas na internet, as quais, para ele, comprovavam suas declarações[104].

Considerando que eram matérias jornalísticas de fatos ocorridos há mais de três anos, o então ministro omite os resultados das investigações conduzidas pelos órgãos competentes. Por exemplo, no caso da "plantação de maconha na Universidade de Brasília (UnB)" verifica-se, conforme Brant e Cancian (2019), que no inquérito investigativo há a informação de que a plantação não estava em uma área pertencente à universidade, muito menos, consta ter havido uma postura conivente da administração da instituição com o ocorrido.

Nessa direção, observa-se a utilização de uma das táticas mais empregadas no contexto da guerra cultural bolsonarista: adotar, nas publicações realizadas nas mídias – sejam mídias sociais ou veículos de comunicação (jornais, revistas, tabloides) – uma retórica capciosa e carregada de uma "[...] necessidade intrínseca de odiar e de encontrar sempre e uma vez mais o bode expiatório da ocasião" (Rocha, 2021, p. 19). Criando, dessa maneira, uma cortina de fumaça para ofuscar os reais propósitos que de fato motivam suas ações políticas. Tal tática, além de mascarar reais os motivos, tendem a insuflar e abastecer a militância bolsonarista com falsas informações sobre os fatos.

[104] Ver https://bit.ly/3MmrXzK. Acesso em 26 de agosto de 2024.

Fato é que a depreensão de que as *fakes news* se materializaram como ideias-força que influenciaram a disputa política, antes e durante a gestão do governo Bolsonaro[105], sobretudo frente à pasta do MEC. Assim, referenciado na ótica da Abordagem do Ciclo de Política, no domínio do contexto da prática, convém ponderar que as universidades públicas federais são metaforicamente como o ambiente físico de um teatro, onde os textos das políticas públicas são reinterpretados e reconstruídos por diversos atores sociais, não de qualquer modo, mas a partir de um processo social, pessoal e material.

E, como já pontuado, no caso do espetáculo educacional brasileiro, isto é, nas encenações das políticas públicas educacionais, o MEC exerce a função de roteirista, diretor e patrocinador financeiro mor das peças a serem interpretadas. Nessa direção, infere-se que o exame das peças escritas relativas à educação superior pública, seu financiamento e da Política de Assistência Estudantil, na gestão do MEC do governo Bolsonaro, entre os anos 2019 e 2022, revelou rubricas[106] com vistas a um desmonte e desestruturação da Educação Superior pública federal.

Assim, de acordo com Amaral (2019):

> **O grupo que assumiu o poder** se constitui de pessoas com pensamento ultraconservador nos costumes e ultraliberal nos aspectos econômicos **passou a desenvolver, sobretudo pelo Ministério da Educação, uma campanha pública que procura fragilizar as Universidades Federais**, instituições que ainda possuem uma grande credibilidade perante a opinião pública. A população brasileira tem recebido informações, de forma ininterrupta, que colaboram para que as pessoas passem a ver as Universidades Federais como locais em que há um grande desperdício do dinheiro público que nelas são aplicados (Amaral, 2019, p. 128, grifo próprio).

Para além dessa concordância e, sobretudo, considerando as análises empreendidas nesta seção, corrobora a ideia de inferir a existência da *guerra cultural bolsonarista* na atuação da gestão do governo Bolsonaro na pasta do Ministério da Educação (MEC). Muito embora não se possa generalizar tal existência para toda a estrutura organizacional do órgão, é patente a sua constatação, especialmente nas ações dos ministros que ocuparam a pasta, os quais não só promoveram, mas se colocaram nas frentes de batalhas contra as universidades públicas federais.

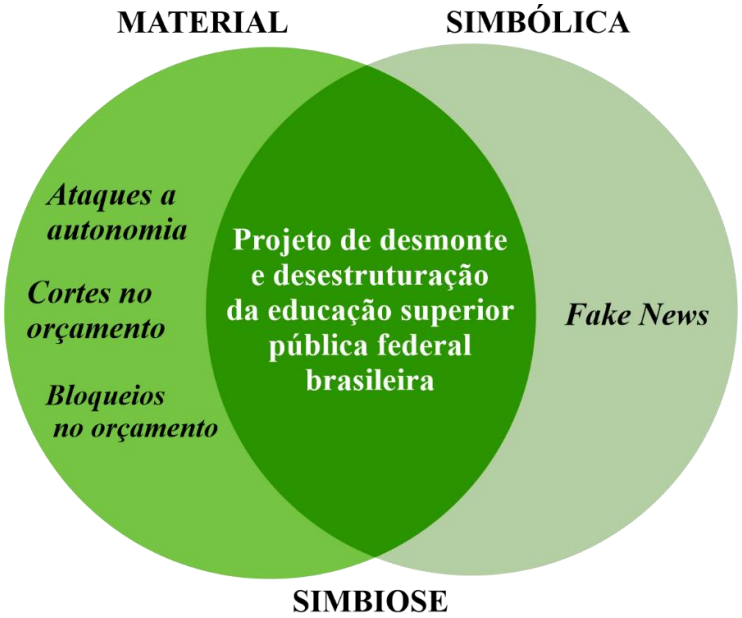
---

[105] Corroboram para essa afirmação, para além do aqui exposto: Ribeiro (2020) e Basilio Santana e Lery Miranda (2021) que investigaram a existência/distribuição do kit gay nas escolas conforme afirmou o então candidato à presidência, onde as autoras e autor constataram a improcedência nas afirmações; Davis e Straubhaar (2020) que constataram a utilização de *fake news* principalmente por via *WhatsApp*; Rodrigues e Ferreira (2020), que identificaram na atuação do governo Bolsonaro a utilização de *fake news* à construção de narrativas; e Viscardi (2020), que identifica o enquadro feito por Bolsonaro a todas as veiculações da imprensa e dos demais partidos políticos como sendo *fake news*, e a atribuição da verdade exclusiva às suas ações e afirmações e de seus aliados.

[106] Termo técnico utilizado na escrita de uma peça teatral, que objetiva descrever o que acontece em cena.

Nesse sentido, é substancial a simbiose das ações políticas materiais e simbólicas conforme ilustra o diagrama de Veen, apresentado a seguir:

**FIGURA 8 – DIAGRAMA DE VENN SOBRE A ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), ENTRE OS ANOS 2019 A 2022**




Fonte: O autor (2025).

Em suma, na esfera educacional, as universidades públicas federais encontraram-se no epicentro da *guerra cultural bolsonarista*, dada a interpretação fantasiosa empreendida pela gestão do governo Bolsonaro de que ela é uma instituição a serviço da conspiração comunista/esquerdista para a corrupção dos valores morais e da família.

Nesse sentido, as tensões promovidas pelas ações políticas em relação à política nacional face à educação superior pública emergiram, principalmente, dos ataques à autonomia das universidades e dos cortes orçamentários, que comprometeram a qualidade e a acessibilidade do ensino superior público.

A redução dos recursos afetou diretamente as Políticas de Assistência Estudantil, essenciais para garantir a permanência dos estudantes mais vulneráveis, bem como a infraestrutura necessária para o pleno desenvolvimento acadêmico. Ao enfraquecer a autonomia das universidades, teve-se uma limitação na capacidade dessas instituições de definir suas próprias políticas e prioridades, criando um ambiente de incerteza e instabilidade que dificultou a materialização dos programas de apoio à permanência.

Além disso, a utilização de *fake news* para deslegitimar as funções sociais das universidades públicas federais, contribuíram para a erosão da confiança pública, promovendo um clima de desvalorização do conhecimento científico e da educação como um bem público, reforçando as narrativas que buscaram justificar os cortes e a redução do papel das universidades na formação crítica.

Feitas essas considerações sobre a conjuntura macronacional face à educação superior pública, no contexto temporal paralelo da investigação do objeto de pesquisa, na próxima subseção, tem-se o exame da materialização da Política de Assistência Estudantil no âmbito local.

## 3.3 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC: análise da materialização do PNAES

Para compreender a materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na UFAC, é imprescindível partir das análises já realizadas sobre a sua execução. Esse movimento proporciona uma visão do panorama geral da atuação da UFAC frente às questões da Política de Assistência Estudantil (PAE) no âmbito do PNAES, para então, a partir dessa contextualização, rumar à questão específica que move esta seção, a saber: *como tem se materializado as ações empreendidas pela UFAC no âmbito do PNAES, enquanto estratégia para ampliar as condições de permanência?*

Vale situar que o recorte temporal da questão abrange os anos de 2018 a 2022, isto é, um intervalo de cinco anos, o que corresponde a um período relativamente modal à conclusão de um curso de graduação no Ensino Superior. Essa opção se deu por considerar que este recorte permite analisar as opiniões dos estudantes beneficiários das ações empreendidas pela UFAC realizadas no PNAES, bem como se estas ações vêm favorecendo à criação de condições de permanência na graduação.

Retomando o percurso das análises já realizadas sobre o PNAES na UFAC e atendo-se ao movimento realizado na terceira seção desta pesquisa – *Mapeamento dos estudos*, no qual consta o levantamento das teses e dissertações que versam sobre a temática da PAE no âmbito do PNAES, dentre as quais, identificou-se as análises de Souza (2021), Santos (2021) e Xavier Silva (2019), dissertações de Mestrado em Educação defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC (PPGE/UFAC) que tiveram como objeto direto o PNAES na UFAC.

As análises de Souza (2021) e Santos (2021) trazem contribuições valiosas à compreensão do PNAES na UFAC, pois suas pesquisas oferecem uma visão detalhada sobre ações específicas da PAE, possibilitando o entendimento dos impactos diretos de ações como o Pró-Inclusão e o Pró-Docência na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Souza (2021) foca na contribuição do Pró-Inclusão para a permanência dos estudantes que ingressam pelas cotas na instituição, enquanto Santos (2021), examina o papel do Pró-Docência na formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia. Ambas as análises, ao abordarem aspectos específicos da PAE, trazem luz à importância das ações para a materialização da permanência estudantil na UFAC.

Para uma compreensão mais ampla do PNAES na UFAC, as contribuições de Xavier Silva (2019) adquirem relevância face aos interesses da presente investigação. Ao contrário de Souza (2021) e Santos (2021), que se concentram em analisar ações específicas, Xavier Silva (2019) realiza uma análise global da materialização do PNAES, o que finda por apresentar um panorama geral sobre a materialização do PNAES na UFAC e a atuação da universidade para ampliar as condições de permanência estudantil.

Conforme Xavier Silva (2019), a análise da PAE no contexto do PNAES, na UFAC, revelou a existência de duas fases distintas. A primeira fase abrange o período de 2008 a 2012, e foi marcada pela execução e gestão das ações da PAE por diversas unidades administrativas da UFAC, incluindo a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROES) e as diretorias de Arte, Cultura e Assuntos Estudantis (DACAE) e da Ação Comunitária (DAC), que desempenharam papéis centrais na execução de seis principais ações voltadas à Assistência Estudantil (AE), conforme evidenciado nos Relatórios de Gestão da UFAC do período. Entre essas ações, destacam-se: o auxílio ao transporte urbano, bolsas de assistência estudantil, incentivos financeiros para participação em eventos científicos e culturais, desenvolvimento de atividades esportivas e artísticas, e o subsídio parcial das refeições servidas no Restaurante Universitário (RU).

No entanto, há que se ponderar que a análise mais aprofundada da execução dessas ações enfrentou dificuldades, como aponta Xavier Silva (2019), as divergências nos dados sobre o número de estudantes assistidos tornaram impossível a obtenção de resultados confiáveis, e a avaliação qualitativa das ações foi limitada pela ausência de informações mais detalhadas sobre seus objetivos e especificidades.

A segunda fase de materialização do PNAES na UFAC, de acordo com Xavier Silva (2019), iniciou em 2013 e está em curso até os dias atuais, representa um marco de ampliação e reestruturação na condução da PAE na instituição. Com a criação da Pró-Reitoria de Assuntos

Estudantis (PROAES) como órgão específico responsável pelo planejamento e execução das ações, a UFAC presenciou um avanço significativo tanto na quantidade quanto na diversidade dos programas e ações oferecidos.

Entre as iniciativas mais impactantes destaca-se a ampliação do subsídio ao RU, que resultou na redução do valor das refeições para R$ 1,00 (um real) no ano de 2014 – valor estabelecido até os dias atuais para o café da manhã, almoço e jantar de todos os estudantes da graduação – proporcionando maior acessibilidade, especialmente aos estudantes de baixa renda (Xavier Silva, 2019).

A atuação da PROAES, entre os anos de 2013 e 2017, segundo Xavier Silva (2019), também superou a mera implementação técnica das ações de AE, inovando ao promover seis programas que não restringiam a seleção dos beneficiários unicamente ao critério de renda familiar *per capita*, conforme previsto no Art. 5º do Decreto nº 7.234/2010 do PNAES. Logo, abrangendo, tanto aos cursos de licenciatura quanto os de bacharelado da instituição, incluindo cursos seletos da UFAC, como as engenharias e a medicina.

Além disso, Xavier Silva (2019) identificou que programas como o Pró-Inclusão, Pró-Estudo, Passe Livre e o subsídio ao RU, formam a base da promoção da permanência do estudante de graduação. Ao longo do período investigado, o autor constatou que a PROAES materializou 19 (dezenove) ações/programas, dos quais:

a) 13 (treze)[107] eram focalizados quanto ao perfil baseado na renda familiar *per capita*, mesclando o entendimento da AE como sendo extensão das ações da Política de Assistência Social, na medida em que são direcionados a um público de perfil específico, muito embora todos os 13 (treze) programas/ações também sejam classificados pelo autor como ações abrangentes, por não se restringirem às necessidades básicas de sobrevivência do ser humano (alimentação e moradia);
b) Dois programas subscritos no desvio teórico da concepção de políticas de assistência estudantil indicada por Nascimento (2012), isto é, programas que pautam exclusivamente necessidades de sobrevivência: o subsídio financeiro ao RU e o Auxílio Moradia – vale pontuar o destaque que o autor dá para o subsídio do RU, enquanto ação que não faz focalização do perfil baseado na renda familiar *per*

[107] Auxílio creche; Auxílio moradia; Bolsa de tutoria; Bolsistas de atuação; Cursos de nivelamento; Deslocamento intermunicipal; Passe livre; Pró-acessibilidade; Pró-Docência; Pró-Estudo; Pró-Inclusão; Promaed; Pró-PcD (Xavier Silva, 2019, p. 121).

*capita,* ou seja, o subsídio é uma ação universal para todos os estudantes da graduação;

c) 05 (cinco) ações/programas (Material didático; PAED; Pró-Ciência; SBPC; e o CONUNE) que não faziam distinção de perfil financeiro, e nem se vinculavam às necessidades de sobrevivência. Classificados pelo autor como ações de perspectiva mais abrangente, ou seja, ultrapassavam a concepção do entendimento da AE como extensão da Assistência Social e da Redução exclusiva às necessidades básicas de sobrevivência do ser humano (Xavier Silva, 2019).

Assim, conforme Xavier Silva (2019), a materialização do PNAES, na UFAC, no recorte investigado, se configurou como um modelo misto, dado que efetivou ações na esteira da focalização do perfil estudantil a ser assistido, propiciou ações de necessidade básicas, e se empenhou em ir além destas duas, buscando consolidar o constructo da permanência na graduação.

As análises já realizadas sobre a execução dessa política na instituição favorecem situar o panorama geral da atuação da UFAC frente às questões da PAE, no âmbito do PNAES. Diante disso, impõe-se como igualmente imprescindível compreender a composição estrutural e as competências do órgão específico encarregado pelo planejamento e execução da PAE na UFAC, a PROAES. Isso porque, tal como "[...] A "política de fato" constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática" (Mainardes, 2006, p. 49), da mesma forma, avalia-se que a composição estrutural e as competências do ator protagonista que irá materializar a política de fato, também exerce influência na forma, isto é, na atuação da política proposta.

Decorrente do exposto, considera-se que a estrutura administrativa, descrita no Regimento Geral da UFAC (2013), é o ponto de partida para compreender como as ações da UFAC no âmbito do PNAES tem se materializado. A partir da análise do Regimento Geral, notou-se que a AE se faz presente e é parte fundamental da política institucional. Muito embora o tema apareça no Capítulo II – *Dos Órgãos Executivos*, no Inciso II do Art. 100[108], que aborda a competência da Assessoria de Eventos e Cerimonial, bem como no Inciso VII do Art. 124[109] que versa sobre a competência da PROEX, é nos Artigos 157 a 161, que tratam da Pró-Reitoria

[108] "II – ampliar o número de alunos da Universidade Federal do Acre inseridos no Programa de Assistência Estudantil na realização e organização dos eventos;" (Ufac, 2013, p. 37).
[109] "VII – promover a política de assistência estudantil e incentivar o desenvolvimento de ações sociais e comunitárias;" (Ufac, 2013, p. 45).

de Assuntos Estudantis (PROAES), e no Capítulo VII – *Do Corpo Discente,* nos Artigos 454 a 463 da Assistência, que o tema é abordado com maior fôlego.

Conforme já demarcado, a PROAES é o órgão encarregado de planejar e executar a PAE na UFAC, tendo como finalidade a promoção de ações afirmativas que garantam igualdade de oportunidades aos estudantes (UFAC, 2013, Art. 157). Nesse sentido, o papel institucional do pró-reitor(a) é essencial à materialização da PAE no contexto acadêmico, conforme preconizado no Art. 158, lhe cabe:

> I – cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;
> II – planejar, coordenar, supervisionar, acompanhar e controlar todas as atividades inerentes à assistência estudantil;
> III – programar e fomentar a política institucional de assistência estudantil;
> IV – elaborar e submeter à aprovação do reitor o plano anual de ações de assistência estudantil;
> V – apresentar ao reitor, nos prazos previstos no Estatuto, os planos orçamentários e a prestação de contas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
> VI – cumprir e fazer cumprir as deliberações dos Conselhos Superiores e de suas respectivas câmaras, no que lhe couber;
> VII – acompanhar, monitorar e avaliar as ações administrativas planejadas;
> VIII – desempenhar outras atividades correlatas e afins às suas (UFAC, 2013, p. 57).

Como suporte para sua atuação, o Pró-reitor(a) dispõe da integração de quatro unidades de apoio, mencionadas no Art. 159, sendo: I – secretaria; II – Núcleo de Apoio à Inclusão; III – Diretoria de Desenvolvimento Estudantil; IV – Diretoria de Apoio Estudantil.

Referente à Secretaria, não consta nenhum tópico sobre sua especificidade no Regimento, acredita-se que, por se tratar de uma unidade comum da administração, a comissão de elaboração do Regimento optou por enxugar o documento no que se refere a tais definições. Isso leva a conjeturar que as atribuições da secretaria são aquelas comuns a qualquer unidade dessa categoria, isto é, desempenhar o papel de assistente e assessoramento, com uma ampla gama de tarefas quanto ao suporte administrativo do órgão.

O mesmo ocorre em relação às especificidades do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), criado antes da aprovação do novo do Regimento Geral (2013), por meio da Resolução nº 14 de 30 de abril de 2008, da Reitoria, homologado pela Resolução do CONSU nº 10, de 18 de setembro de 2008, onde ficou estabelecido seu vínculo à PROEX e a indicação de que teria suas atribuições definidas no Regimento da instituição. Entretanto, após a criação da PROAES em 2012, passou a ser vinculada a essa Pró-Reitoria, conforme Resolução do CONSU nº 002, de 22 de janeiro de 2013, onde permanece até os dias atuais, sem atribuições formais específicas.

Em que pese a ausência formal de suas atribuições específicas, ainda assim, o NAI tem se empenhado na materialização das políticas e diretrizes à promoção da inclusão e

acessibilidade dos estudantes e servidores com deficiência. Conforme consta indicado no portal da instituição[110], o Núcleo atua para garantir o desenvolvimento de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, com o cargo de eliminar/reduzir barreiras pedagógicas, instrumentais, arquitetônicas, de comunicação e informação.

No que concerne à Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE), suas competências constam organizadas em três incisos do Art. 160 do Regimento Geral. A primeira competência é a de implementar a política de desenvolvimento estudantil, por meio de ações, projetos e programas voltados ao acompanhamento integrado e de qualidade dos estudantes, visando contribuir para o ingresso, permanência e reparação étnico-raciais; em uma linha correlata, a segunda competência é a de implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por essas políticas; por fim, a terceira competência refere-se em sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária para a reflexão e o debate sobre as ações afirmativas, bem como ampliar parcerias com diferentes setores e unidades da instituição.

Em suma, considerando o aspecto formal das atribuições da DDE, nota-se que sua atuação transita majoritariamente em um campo operacional, dado que suas incumbências estão relacionadas à atuação de políticas, sensibilização, mobilização e à busca por ampliação de parcerias para a materialização de ações tangenciais à AE, refletindo no ingresso, na permanência, na pós-permanência e nas ações afirmativas da UFAC.

Sobre a quarta unidade de apoio da PROAES, a Diretoria de Apoio Estudantil (DAE), suas atribuições constam estabelecidas no Art. 161 e são definidas em seis incisos. A primeira atribuição é elaborar e implementar uma política de apoio estudantil, visando à garantia da igualdade de oportunidades; a segunda é institucionalizar e implementar programas que favoreçam a permanência dos estudantes, com um foco especial nos mais vulneráveis socioeconomicamente; avaliar periodicamente as ações implementadas é a terceira atribuição da DAE; a quarta é promover, planejar e implementar atividades de apoio psicossocial aos estudantes; gerenciar a infraestrutura física e pessoal das residências e dos restaurantes universitários é a quinta; por fim, a DAE também é responsável por elaborar políticas para acompanhar e resolver as demandas dessas infraestruturas.

Em complementação à análise do Regimento Interno da UFAC, aponta-se que, a partir das informações extraídas do *Site* oficial da instituição[111], a PROAES dispõe de um quadro pessoal composto por 36 (trinta e seis) servidores, conforme se detalha no Quadro 8. Vale

[110] Ver: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai. Acesso em 09 de outubro de 2024.
[111] Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/equipe. Acesso em 09 de outubro de 2024.

sinalizar que essa composição avalia somente as unidades aqui apresentadas e o *campus* Sede (Rio Branco), não consta, nesta pesquisa, de forma detalhada, os efetivos que atuam no *Campus* Floresta (Cruzeiro do Sul) e no Restaurante Universitário (RU).

**QUADRO 8 – QUADRO PESSOAL DAS QUATRO UNIDADES DE APOIO DA PROAES**

| LOCAL DE ATUAÇÃO | QUANTIDADE | FUNÇÃO NO QUADRO |
|---|---|---|
| Pró-Reitoria/Secretaria | 1 | Pró-Reitor de Assuntos Estudantis |
| | 1 | Assessora da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis |
| | 2 | Assistente em Administração |
| Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) | 1 | Coordenador do Núcleo de Apoio à Inclusão |
| | 1 | Fisioterapeuta |
| | 1 | Assistente Social |
| | 2 | Revisor de Texto Braile |
| | 1 | Fonoaudióloga |
| | 1 | Assistente em Administração |
| | 1 | Técnica em Assuntos Educacionais |
| | 12 | Tradutor e Intérprete de Libras |
| Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) | 1 | Diretor de Desenvolvimento Estudantil |
| | 2 | Pedagoga |
| | 1 | Técnico em Assuntos Educacionais |
| Diretoria de Apoio Estudantil (DAE) | 1 | Diretora de Apoio Estudantil |
| | 1 | Coordenadora de Bolsas e Programa |
| | 1 | Técnica em Assuntos Educacionais |
| | 2 | Assistente em Administração |
| | 3 | Assistente Social |

Fonte: O autor (2025), com base em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/equipe

Nota-se que a estrutura administrativa da PROAES, conforme delineada nos artigos 157 a 161 do Regimento Geral da UFAC (2013), expressa clareza em suas competências, tendo como foco sobretudo a AE e as ações afirmativas. É importante destacar a relevância desta matéria no documento, pois a situa como parte integrante das políticas institucionais, o que demonstra a atenção da UFAC em querer democratizar as condições de permanência e contribuir para a promoção da inclusão social, pontos centrais definidos nos objetivos do PNAES – Art. 2º do Decreto Lei nº 7.234/2010

Outro ponto relevante é a presença das unidades de apoio – Secretaria, Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) e Diretoria de Apoio Estudantil (DAE) – que em perspectiva permitem uma divisão de responsabilidades que abrange diversos aspectos da AE. No caso do NAI, é bem verdade, não há atribuições formais detalhadas, o que pode indicar a necessidade de as ações acolhidas no âmbito da NAI passarem a compor o texto de Regimento.

Dando prosseguimento à análise do Regimento, verifica-se que o Capítulo VII – *Do Corpo Discente, Seção II – Da Assistência,* Artigos 454 a 463, apresenta as intenções normativas dispostas à materialização de ações de assistência para os estudantes. A seção inicia

demarcando que os programas de assistência ao corpo discente são responsabilidade primordial da PROAES (Art. 454), reafirmando o papel central desse órgão executivo auxiliar da Reitoria na promoção da PAE, tal como em sua seção específica.

No Art. 455 consta que a assistência será prestada tanto individualmente quanto coletivamente, dando a compreender a percepção de que as necessidades dos estudantes são diversas e abrangem diferentes esferas. A especificação da assistência individual é descrita no Art. 456, e abrange programas de alojamento, alimentação, saúde, transporte, bolsas, entre outros elementos que se façam necessários para a assistência dos estudantes, enquanto que o Art. 457 indica que a PROAES manterá contato com empresas a fim de mediar aquisição de vagas de trabalho em tempo parcial aos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e, ainda, prestar informações sobre a possibilidade de colocação após a conclusão dos cursos.

O acesso aos benefícios das ações de AE materializadas pela instituição, seja na forma individual ou coletiva, consta demarcado no Art. 458, prevendo que a condição para concorrer se dá via seleção em edital específico coordenado pela PROAES. Verifica-se, no Art. 459, a ênfase à materialização da assistência estudantil por meio das promoções de caráter desportivo, cultural e recreativo – sem prejuízo aos demais programas desenvolvidos – não apenas pelo seu valor educativo intrínseco, mas também como instrumento de aproximação e congraçamento entre diferentes grupos da comunidade universitária. Consta ainda no artigo dois parágrafos, pontuando que as articulações para essas ações deverão ficar a cargo dos alunos, recorrendo ao auxílio da DAE apenas quando necessário. Além disso, quando coletivas, as ações deverão contar com a colaboração do Diretório Central dos Estudantes (DCE).

O Art. 460 estabelece que as iniciativas da PROAES estender-se-ão sempre como iniciativas de toda a universidade, devendo ser desenvolvidas de forma a evitar duplicidades e sobreposição, tanto em termos de recursos humanos quanto financeiros. Consta no Art. 461, que a assistência delineada na Seção será executada em prol dos alunos regulares[112] e que, apenas em casos excepcionais, poderá ser estendida em parte aos alunos especiais[113].

O Art. 462 preceitua que, anualmente, a PROAES apresentará um projeto do plano de assistência aos estudantes para o(a) Reitor(a) a fim de que este seja submetido à apreciação do Conselho Universitário (CONSU), devendo ser incorporado ao Plano Anual das Atividades

[112] Conforme o Regimento Geral da Ufac, Art. 449, Inciso I, os: "alunos regulares são aqueles oriundos de processo seletivo, de transferência ou de convênio com outras instituições de ensino superior que possuem vínculo regular nos cursos de graduação ou pós-graduação oferecidos na universidade". (UFAC, 2013, p. 113).

[113] "III – alunos especiais são graduados em curso superior, que retornam à universidade com o objetivo de atualização e aprofundamento de estudos, criando vínculo temporário com a instituição durante o tempo em que realizam os estudos pretendidos;" (UFAC, 2013, p. 113).

Universitárias, desde que receba parecer favorável do órgão máximo de deliberação que é o CONSU. Para além disso, consta estabelecido, em Parágrafo único, que o Pró-reitor(a), até a primeira quinzena de janeiro de cada ano, apresentará ao Reitor(a) um relatório crítico das atividades desenvolvidas pela PROAES no exercício anterior, delineando resultados e sugestões para ampliar e aperfeiçoar as ações de AE. Por fim, o Art. 463 prevê que as disposições da *Seção II – Da Assistência,* serão complementadas por resoluções.

Nessa direção, nota-se que a estrutura da assistência ao estudante, conforme disposta no Regimento Geral da UFAC (2013), reconhece a diversidade das necessidades dos estudantes, abrangendo tanto a assistência individual quanto a coletiva. Pondera-se que essa observância é capital para abranger as diferentes formas de vulnerabilidade e os desafios que se apresentam no cotidiano dos estudantes.

A abrangência das ações de AE, que inclui programas de alojamento, alimentação, saúde, transporte, bolsas e outras ações que se fazem necessárias – fatores materiais e simbólicas à permanência –, evidencia o esforço institucional para assegurar condições de permanência, especialmente para aqueles discentes em vulnerabilidade socioeconômica.

Vale ressaltar outro aspecto, qual seja, o incentivo ao envolvimento da comunidade estudantil na implementação de atividades de caráter desportivo, cultural e recreativo, não apenas para favorecer o bem-estar dos estudantes, mas também como uma ferramenta de integração entre diferentes grupos da universidade, elemento que potencialmente pode contribuir para promover e fortalecer a vida acadêmica e social, um dos fatores basilares à permanência, no plano da dimensão simbólica.

Há que se observar, com maior atenção e rigor, a proposta de articulação da AE com empresas – seja ela de forma direta ou indireta – conforme descrito no Art. 457. Reconhece-se que a iniciativa do estágio remunerado em tempo parcial – quiçá a empregabilidade dos estudantes concludentes – permite o acesso a experiências formativas/profissionais. Entretanto, em hipótese nenhuma, o estágio deve comprometer o percurso acadêmico, isto é, sobrecarregar a atuação do estagiário baseada na intimidação, advertência e sanções em prol do discurso: "vestir a camisa da empresa", em detrimento da formação do estudante. Do contrário, não se trata de assistência estudantil, mas de mão de obra em qualificação justificada com uma baixa remuneração. Outrossim, há que se direcionar a atuação do estudante estagiário para sua área de formação, para que, de fato, se tenha um vínculo profícuo com a sua formação profissional.

Em síntese, a análise do *Título IV, Seção II*, do Regimento Geral da UFAC (2013) desponta que o texto normativo estabelece uma estrutura abrangente em relação à AE, considerando fatores caros para permanência, como os aspectos material e simbólico, muito

embora se compreenda que a materialização das ações de AE se vincula a uma série de fatores operacionais e contextuais, logo, ultrapassam o texto normativo legal.

Depreende-se do exposto que os elementos aqui pontuados sobre a análise do Regimento Geral da UFAC (2013), favoreceram a análise de como, na prática, as ações empreendidas pela UFAC, no âmbito do PNAES, têm sido materializadas como estratégias para ampliar as condições de permanência dos estudantes. Esta análise se inicia pela vista dos editais veiculados pela PROAES no âmbito do PNAES.

Com base nas publicações realizada no período de 2018 a 2022, identificou-se o cômputo total de 175 (cento e setenta e cinco) instrumentos, distribuídos em editais de bolsa, de auxílios e de renovação[114], ficando assim organizados:

**TABELA 6 – EDITAIS VEICULADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022**

| Ano | Editais de bolsas | Editais de auxílio | Editais de renovação | Total de editais |
|---|---|---|---|---|
| 2018 | 27 | 17 | 0 | 44 |
| 2019 | 44 | 5 | 2 | 51 |
| 2020 | 16 | 11 | 0 | 27 |
| 2021 | 11 | 10 | 2 | 23 |
| 2022 | 16 | 11 | 3 | 30 |
| Total | 115 | 53 | 7 | 175 |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais PROAES/UFAC[115], Nº 1 ao 45/2018; Nº 1 ao 52/2019; Nº 1 ao 27/2020; Nº 1 ao 23/2021; Nº 1 ao 30/2022.

Antes de identificar e analisar as ações e programas[116] nos editais mapeados, vale distinguir duas categorias acima pontuadas: bolsa e auxílio. Essa conceituação, a partir do contexto em análise, contribui para compreender o objeto de estudo e seu *locus* de materialização, bem como dilata o campo teórico da PAE.

Preliminarmente, aponta-se que os editais da PROAES não especificam explicitamente essa diferenciação, bem como o *website* da instituição na opção "Proaes/Bolsas e Auxílios[117]". Por outro lado, nota-se, por ambas as fontes, um aspecto comum, independente da ação ou

[114] São utilizados para renovar bolsas e auxílios de estudantes já contemplados. Entretanto, vale observar que tal renovação não é automática, para tanto, faz-se necessário que o estudante beneficiário cumpra os requisitos e condições do seu respectivo edital, bem como os requisitos estabelecidos no edital de renovação.

[115] Os editais Nº 31/2018 e Nº 43/2019 não constavam listados entre os editais publicizados pela PROAES. Buscou-se contato com a Assessoria de Comunicação Social (ASSCOM) e com a PROAES, entretanto, não logrou sucesso na locação destes. A hipótese é que os arquivos foram perdidos ou danificados, ou então, possivelmente ocorreu uma falha quando na sequenciação dos números.

[116] Por ação se entende a materialização pontual de um ato de AE. Por programa se entende a materialização constante de um ato de AE.

[117] Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/bolsas. Acesso em 22 de outubro de 2024.

programa de AE ser bolsa ou auxílio. Esse aspecto é o empenho em ampliar as condições de permanência dos estudantes, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, o objeto primordial da PAE.

Considerando a especificidade da materialização do PNAES na UFAC, em sua primeira fase de 2008 a 2012, conforme Xavier Silva (2019), nota-se uma relativa ênfase de maior aporte financeiro à promoção de ações e programas de AE com foco em bolsa, muito embora já se praticasse o fomento de auxílio, como a concessão de auxílio transporte (Passe Livre) – Edital Nº 01/2008 e 02/2009. Por essa situação e ponderando a especificidade de a bolsa ter um valor financeiro maior nos editais, os auxílios acabaram por ser identificados como aqueles que possuem um menor valor financeiro.

Embora essa concepção possibilite uma interpretação datada, as forças das necessidades específicas do contexto social acadêmico as modificaram. Por exemplo, o Edital nº 04/2021 da PROAES/UFAC que trata do Auxílio Inclusão Digital (AID), no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), disponibilizou, em uma ação pontual, o valor de R$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) para a aquisição de equipamentos individuais como: computador, *tablets e notebooks*. Nessa direção, em um cenário específico, pode-se afirmar que o auxílio superou seu aspecto de ter um valor financeiro inferior em relação a bolsa.

Mas, então, os auxílios atendem somente um cenário exclusivo ou específico? Certamente que não, haja visto que existem auxílios que são editados desde a primeira fase de materialização do PNAES na UFAC, como é o caso do auxílio transporte – Passe Livre – e que, conforme o Edital PROAES/UFAC nº 09/2022, possui uma vigência de quatro meses, podendo ser renovado. Aspecto este idêntico ao dos programas de bolsa Pró-Inclusão e Pró-Estudo, que conforme Xavier Silva (2019), são os programas de bolsas de maior abrangência na graduação da UFAC.

Nota-se que a diferença entre bolsa e auxílio não reside no valor financeiro, muito menos na temporalidade de sua vigência, embora carregue contextualmente essas concepções. Isso posto, depreende-se que a caracterização da ação ou programa de AE, identificada por bolsa, é aquela que se refere a um benefício financeiro concedido ao estudante – preferentemente em situação de vulnerabilidade socioeconômica – em consideração de sua participação em uma atividade acadêmica, programa ou projeto específico. Essa participação pode envolver pesquisa, apoio à docência e/ou outras responsabilidades acadêmicas.

O Programa Pró-Docência[118] pode servir para exemplificar isso, pois conforme o Edital nº 29/2022 PROAES/UFAC, os estudantes contemplados com a bolsa devem dedicar-se às atividades no Colégio de Aplicação da UFAC (CAP-UFAC), sobretudo no apoio à docência. Nesse sentido, a bolsa é tanto uma assistência financeira quanto um incentivo ao desenvolvimento acadêmico, por meio do envolvimento ativo em ambiente profissional.

Já o auxílio se refere a um subsídio financeiro ou serviço destinado a apoiar as condições pessoais ou de vida de um estudante, especialmente em casos de vulnerabilidade socioeconômica. O auxílio estudantil é projetado para assistir as necessidades essenciais – como moradia, alimentação, locomobilidade, ações de inclusão e acessibilidade, suporte pedagógico, atenção à saúde física e mental, cuidados infantis e entre outros – sem exigir necessariamente uma contribuição acadêmica direta do estudante.

O Auxílio Creche e Moradia representam isso, como consta no Edital Nº 18/2022 PROAES/UFAC, a oferta do apoio financeiro para auxiliar os estudantes a gerenciarem suas condições de vida – como aluguel ou cuidados dos filhos em idade entre 1 dia a 5 anos –, facilitando, assim, sua permanência e reduzindo a probabilidade de evasão.

Em termos conceituais, a bolsa tende a focar no engajamento acadêmico direto e o exercício da formação profissional, vinculando o suporte financeiro a responsabilidades acadêmicas, seja no desenvolvimento da profissão, pesquisa, ensino e extensão. Em contraste, o auxílio foca o bem-estar pessoal e nas condições da reprodução social básicas, sem vincular a assistência financeira diretamente à atuação/produção acadêmica. Em suma, a bolsa visa promover o desenvolvimento acadêmico e a experiência de modo direto, enquanto o auxílio busca minimizar as barreiras socioeconômicas que podem impedir o estudante de continuar seus estudos.

Vale lembrar que tanto a bolsa quanto o auxílio podem ter uma especificidade contínua de materialização, tornando-se, assim, ações de AE, ou seja, ao se constituírem em edições regulares e programadas pela instituição, a exemplo do Pró-Estudo, Pró-Ciência, e outros que podem ter uma especificidade pontual para atender uma demanda específica, tornando-se, assim, ações de AE.

Discorrido brevemente sobre a conceituação de bolsa e de auxílio no âmbito da AE, segue-se para identificar, caracterizar e analisar as ações e programas mapeados nos editais PROAES/UFAC no PNAES. De antemão, vale destacar que, na análise pormenorizada dos 175 (cento e setenta e cinco) editais publicizados pela PROAES, identificou-se que 13 (treze)

[118] O trabalho de Santos (2021) discute as contribuições do programa para o desenvolvimento da prática pedagógica e formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia/UFAC.

editais[119] foram veiculados especificamente para os estudantes do *Campus* Floresta. Deste modo, considerando o *locus* da pesquisa, esses editais foram excluídos da análise, assim como os sete editais[120] de renovação[121], restando 155 (cento e cinquenta e cinco) editais. Os dados obtidos nos editais e seus documentos complementares (anexos, adendos e outros) possibilitaram identificar um total de 27 (vinte e sete) ações/programas, conforme estabelecido pela PROAES, 10 (dez) bolsas e 17 (dezessete) auxílios, sendo eles:

**QUADRO 9 – BOLSAS MATERIALIZADAS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 (Continua)**

| Nome | Finalidade | Valor (R$) | Vigência |
|---|---|---|---|
| Bolsista de atuação | Selecionar bolsistas para atuarem como apoiadores das Ações desenvolvidas [...] da Universidade Federal do Acre. (Proaes/Ufac Nº 30/2022, n.p.). | 400,00 | 4 meses |
| Reforço acadêmico | Apoiar financeiramente por meio de bolsa os acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 47/2019, n.p.). | 500,00 | 3 meses |
| Bolsa Tutoria | Selecionar estudantes interessados em apoiar academicamente alunos que ingressaram pelo sistema de cotas [...] (Proaes/Ufac Nº 22/2019, n.p.). | 500,00 | 3 meses |
| Pró-Acessibilidade | [...] ampliar as condições de permanência dos acadêmicos público-alvo da Educação Especial [...] (Proaes/Ufac Nº 22/2022, n.p.). | 650,00 | 4 meses |
| Pró-Docência | Conceder bolsa aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] para atuar em ações de apoio à docência no Colégio de Aplicação da Ufac – CAp. (Proaes/Ufac Nº 29/2022, n.p.). | 500,00 | 4 meses |
| Pró-Estudo | Apoiar financeiramente por meio de bolsa de estudo os acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 48/2019, n.p.). | 400,00 | 4 meses |
| Pró-Inclusão | Apoiar financeiramente com bolsa de estudos os acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que ingressaram pelo sistema de cotas [...] (Proaes/Ufac Nº 02/2020, n.p.). | 400,00 | 4 meses |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais PROAES/UFAC, Nº. 22, 47, 48/2019; 02, 20, 27/2021; 20, 26, 29, 30/2022.

[119] Editais Proaes/Ufac, Nº. 06, 13 e 22/2018; 16, 18, 45, 49 e 52/2019; 10/2020; 04 e 23/2021; 03 e 23/2022.
[120] Editais Proaes/Ufac, Nº. 17 e 27/2019; 07 e 19/2021; 11, 16 e 28/2022.
[121] Editais de renovação são aqueles que têm por objetivo renovar a vigência de uma bolsa ou auxílio já concedido. Entretendo, não se trata uma renovação automática. Para que ela ocorra, são verificados os requisitos estabelecidos no instrumento, que comumente são aqueles estabelecidos nos editais originais de concessão da assistência estudantil.

**QUADRO 9 – BOLSAS MATERIALIZADAS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 (Conclusão)**

| Nome | Finalidade | Valor (R$) | Vigência |
|---|---|---|---|
| Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação (Promaed) | [...] atender a demanda de apoio às atividades acadêmicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação que [...] necessitam do auxílio de outro estudante de graduação para desempenhar satisfatoriamente as atividades acadêmicas. (Proaes/Ufac Nº 27/2020, n.p.). | 650,00 | 4 meses |
| Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação) (Pró-PcD) | Apoiar financeiramente por meio de bolsa de estudo os acadêmicos Público-alvo da Educação Especial em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 20/2022, n.p.). | 400,00 | 4 meses |
| Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante Deficiência Intelectual, Múltipla deficiência, Surdez e Transtorno do Espectro Autista (Protaed) | Apoiar a inclusão acadêmica dos estudantes com Deficiência Intelectual, múltipla deficiência, Surdez e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo), que [...] necessitam do auxílio de outro acadêmico para desempenhar satisfatoriamente suas atividades estudantis. (Proaes/Ufac Nº 26/2020, n.p.). | 500,00 | 4 meses |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais PROAES/UFAC, Nº. 22, 47, 48/2019; 02, 20, 27/2021; 20, 26, 29, 30/2022.

O Quadro 10 na sequência exibe informações referentes aos auxílios:

**QUADRO 10 – AUXÍLIOS MATERIALIZADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 (Continua)**

| Nome | Finalidade | Valor (R$) | Vigência |
|---|---|---|---|
| Auxílio Alimentação Emergencial (AAE) | Apoiar financeiramente com Auxílio Alimentação Emergencial em pecúnia os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 16/2021, n.p.) | 250,00 | 4 meses |
| Auxílio para participação no ABRACE[122] | Auxílio para participação no X Congresso da Abrace [...] (Proaes/Ufac Nº 39/2018, n.p.) | 400,00 | Parcela única |
| Auxílio Inclusão Digital (AID) | Possibilitar a inclusão digital [...] a partir da concessão do Auxílio Inclusão Digital aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 02/2021, n.p.) | 1.300,00 | Parcela única |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais PROAES/UFAC, Nº. 18, 21, 29, 39/2018; 04, 05/2020; 02, 03, 05, 13, 16, 22/2021; 04, 09, 13, 14, 24, 25/2022.

[122] Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas.

**QUADRO 10 – AUXÍLIOS MATERIALIZADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 (Continuação)**

| Nome | Finalidade | Valor (R$) | Vigência |
|---|---|---|---|
| Bolsa Alimentação Emergencial (BAE) | Apoiar financeiramente com Bolsa Alimentação Emergencial em pecúnia os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 05/2021, n.p.) | 300,00 | 2 meses |
| Auxílio Creche | Apoiar financeiramente com auxílio creche os acadêmicos [...] em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que tenham filhos em idade entre 1 mês a 5 anos, sob sua guarda e residam no mesmo domicílio. (Proaes/Ufac Nº 04/2020, n.p.) | 200,00 | 4 meses |
| Auxílio Emergencial | [...] apoiar financeiramente, por tempo determinado, o estudante [...] em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de caráter emergencial e eventual, quando da impossibilidade de enquadramento nos prazos e programas de editais oferecidos regularmente pela Proaes, ou em momento de situação de calamidade ou emergência pública oficialmente decretada pelos órgãos competentes [...] (Proaes/Ufac Nº 04/2022, n.p.) | 400,00 | Parcela única |
| Auxílio para participação no FISU[123] América Games | Auxílio [...] para participação nos jogos é oportunizar a participação dos estudantes com deficiência [...] em eventos de caráter esportivos [...] (Proaes/Ufac Nº 29/2018, n.p.) | 1.500,00 | Parcela única |
| Auxílio para participação nos jogos Paralímpicos Universitários | Auxílio [...] para participação nos Jogos Paralímpicos Universitários 2018 [...] (Proaes/Ufac Nº 18/2018, n.p.) | 1.500,00 | Parcela única |
| Auxílio para participação nos Jogos Universitários (JUBS) | Auxílio para participação nos Jogos Universitários [...] (Proaes/Ufac Nº 25/2022, n.p.) | 400,00 | Parcela única |
| Auxílio de Manutenção Acadêmica (AMA) | [...] atender as proposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, que busca ampliar as condições de permanência dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 14/2022, n.p.). | 15,00[124] | Estabelecida nos Editais antecedentes[125] |
| Auxílio Moradia | Apoiar financeiramente com auxílio moradia, os acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que moram de aluguel e o grupo familiar no qual se insere financeiramente residem em outro município. (Proaes/Ufac Nº 05/2020, n.p.). | 250,00 | 4 meses |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais PROAES/UFAC, Nº. 18, 21, 29, 39/2018; 04, 05/2020; 02, 03, 05, 13, 16, 22/2021; 04, 09, 13, 14, 24, 25/2022.

[123] Federacion Internacional del Deporte Universitario de America, organiza desporto universitário.
[124] Incluído nas parcelas dos estudantes já contemplados com Bolsas e/ou Auxílios. Além do valor financeiro, fica instituído a isenção integral do valor das refeições do Restaurante Universitário (RU) (Proaes/Ufac Nº 14/2022, n.p.).
[125] O AMA objetivou atender estudantes já contemplados anteriormente por outros editais, estes, com vigência já estabelecidas, assim, o AMA pegou carona nas vigências desses editais antecedentes.

**QUADRO 10 – AUXÍLIOS MATERIALIZADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022 (Conclusão)**

| Nome | Finalidade | Valor (R$) | Vigência |
|---|---|---|---|
| Pacote de dados (Chip) do Projeto Alunos Conectados | Possibilitar a inclusão digital [...] a partir da concessão de chip para acesso a internet (pacotes de dados), através Projeto "Alunos Conectados" – RNP/MEC, aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 03/2021, n.p.). | Chips (SIM Card) para acesso à internet | Definida pelo MEC através do Projeto Alunos Conectados |
| Auxílio para Manutenção Acadêmica | [...] conceder aos estudantes bolsistas licenciados do PIBID e RP da Ufac, o Auxílio de Manutenção Acadêmica [...] (Proaes/Ufac Nº 22/2021, n.p.). | 400,00 | Parcela única |
| Auxílio para participação da 70º SBPC[126] | Fomentar a participação de estudantes [...] na 70ª SBPC, com a concessão de deslocamento terrestre e auxílio financeiro. (Proaes/Ufac Nº 21/2018, n.p.). | 650,00[127]<br>390,00 | Parcela única |
| Auxílio Deslocamento Intermunicipal | Auxílio [...] para Deslocamento Intermunicipal [...] que busca ampliar as condições de permanência dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 13/2022, n.p.). | 100,00 | 4 meses |
| Passe Livre | Apoiar financeiramente com auxílio para custeio de gastos com transporte coletivo urbano [...]acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica [...] (Proaes/Ufac Nº 09/2022, n.p.). | 60,00 | 4 meses |
| Pró-Ciência | [...] oportunizar a participação, com apresentação de trabalhos [...] em eventos de caráter científico que demandem deslocamento intermunicipal, interestadual e internacional (Congresso, Seminário, Mesa Redonda, Simpósio, Painel, Workshop, Fórum e Colóquio). (Proaes/Ufac Nº 24/2022, n.p.). | 500,00[128]<br>750,00<br>1.200,00 | Parcela única |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais PROAES/UFAC, Nº. 18, 21, 29, 39/2018; 04, 05/2020; 02, 03, 05, 13, 16, 22/2021; 04, 09, 13, 14, 24, 25/2022.

Nota-se que o desenvolvimento das ações e programas de AE via editais, em sua maioria, são dirigidas a proporcionar bolsas e auxílios com vistas a atender grupos específicos de estudantes, isto é, em situação de vulnerabilidade ou com necessidades de apoio específico. Observa-se, a partir disso, que existe um esforço da PROAES em promover permanência e apoio acadêmico alinhando-se às diretrizes do PNAES.

Muito embora os valores das bolsas[129] variem entre R$ 400,00 a R$ 650,00, e dos auxílios, de R$ 1.500,00 a R$ 15,00, possa revelar uma distinção entre a prioridade dada a cada público, o que pode corroborar a suscitar questões sobre o impacto e a suficiência da assistência

[126] Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
[127] R$650,00 para os estudantes que apresentarão trabalhos; R$390,00 sem apresentação de trabalho.
[128] Para estudantes que apresentarão trabalhos: R$500,00 para eventos no Acre; R$750,00 para eventos em Rondônia; e R$1.200,00 para eventos em outros estados do país.
[129] É importante ressaltar que esses valores correspondem aos editais veiculados no contexto dos anos de 2018 a 2022. E que na atual conjuntura de 2024, alguns foram ajustados, a exemplo do Pró-Acessibilidade R$950,00 (Edital Proaes/Ufac Nº16/2024); Promaed R$950,00 (Edital Proaes/Ufac Nº 13/2024); Pró-Estudo e Inclusão R$500,00 (Edital Proaes/Ufac Nº10/2024); Bolsista de Atuação R$800,00 (Edital Proaes/Ufac Nº 09/2024); entre outros.

financeira. Apesar de não se perder de vista que a PROAES não é a responsável primária pela fixação do orçamento/financeiro destinado à execução da PAE, mas sim, a operadora secundária dos recursos que lhe são destinados.

Outro elemento referente ao período das bolsas e auxílios – geralmente com duração de 4 meses, quando não em parcela única – é que, em algumas ocasiões, pode limitar o alcance de assistência, ao exigir que os estudantes reapliquem continuamente, podendo ser desgastante e prejudicial à estabilidade da permanência dos beneficiários. Apesar disso, considera-se necessária a realização de avaliação quanto ao cumprimento de algumas normas dos editais, como a manutenção do comprometimento acadêmico para algumas bolsas e a adequação ao perfil socioeconômico.

Identificadas as ações e programas de bolsas e auxílios materializados pela PROAE no âmbito do PNAES, no período de 2018 a 2022, avancemos à análise mais minuciosa. O primeiro passo consiste na quantificação dos editais (Quadro 11) por ano, para, no segundo passo, analisar o último edital publicado de cada ação por ano e então descrever, de forma mais detalhada, a natureza da ação e sua relação com a concepção conceitual de permanência.

**QUADRO 11 – QUANTIFICAÇÃO DOS EDITAIS DE BOLSAS MATERIALIZADAS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022**

| Bolsa | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bolsista de atuação | 6 | 8 | 2 | 3 | 4 | 22 |
| Promaed | 7 | 6 | 4 | 0 | 0 | 17 |
| Pró-Acessibilidade | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 10 |
| Pró-Docência | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 9 |
| Pró-PcD | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 9 |
| Protaed | 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 9 |
| Pró-Estudo | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação) (Promtaed) | 0 | 0 | 0 | 4 | 3 | 7 |
| Pró-Inclusão | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| Bolsa Tutoria | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Pró-Estudo e Inclusão | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Reforço acadêmico | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total de editais de bolsa por ano | 25 | 36 | 16 | 11 | 15 | 103 |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais PROAES/UFAC, Nº. 02, 03, 04, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 19, 20, 23, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 43 e 44/2018; 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 50 e 51/ 2019; 01, 02, 03, 08, 09, 11, 12, 13, 14, 17, 22, 23, 24, 25, 26 e 27/2020; 01, 06, 08, 09, 10, 11, 13, 12, 15, 18 e 20/2021; 01, 05, 06, 07, 10, 12, 15, 17, 20, 21, 22, 26, 27, 29 e 30/2022.

Referente aos auxílios, o cenário identificado foi de:

**QUADRO 12 – QUANTIFICAÇÃO DOS EDITAIS DE AUXÍLIOS MATERIALIZADOS PELA PROAES NO ÂMBITO PNAES DE 2018 A 2022**

| Auxílio | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Passe Livre | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Auxílio Deslocamento Intermunicipal | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| Pró-Ciência | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Auxílio Alimentação Emergencial (AEE) | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| Auxílio Moradia | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| Auxílio Creche | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| Auxílio para participação nos Jogos Universitários (JUBS) | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Auxílio Creche e Auxílio Moradia | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Auxílio Inclusão Digital (AID) | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 |
| Pacote de dados (Chip) do Projeto Alunos Conectados | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Auxílio para participação da 70º SBPC | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Auxílio para participação no ABRACE | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Auxílio para participação nos jogos Paralímpicos Universitários | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Auxílio para participação no FISU América Games | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Bolsa Alimentação Emergencial (BAE) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Auxílio Emergencial | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Auxílio de Manutenção Acadêmica (AMA) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Auxílio para Manutenção Acadêmica | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Auxílio Passe Livre e Auxílio Deslocamento Intermunicipal | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total geral dos editais de auxílio por ano | 16 | 8 | 10 | 8 | 10 | 52 |

Fonte: O autor (2025), com base nos Editais Proaes/Ufac, Nº. 01, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 26, 28, 29, 35, 39, 40, 42 e 45/2018; 12, 13, 14, 15, 33, 34, 35 e 36/2019; 04, 05, 06, 07, 15, 16, 18, 19, 20 e 21/2020; 02, 03, 05, 14, 16, 17, 21 e 22/2021; 02, 04, 08, 09, 13, 14, 18, 19, 24 e 25/2022.

Por esse ângulo, notam-se as ações e programas materializados, refletidos na quantidade de publicação dos editais. O maior quantitativo de editais para bolsas corresponde aos programas: "Bolsistas de atuação" (22 editais), "Promaed" (17 editais) e "Pró-Acessibilidade" (10 editais). Já as ações de auxílio são: "Passe Livre" (7 editais), "Auxílio Deslocamento Intermunicipal" (5 editais), "Pró-Ciência" (5 editais). Fica visível a existência de um planejamento estruturado e contínuo sobre essas ações e programas, para atender demandas recorrentes da instituição.

Em contraste, ações de bolsa, como o "Reforço acadêmico" (1 edital) e "Bolsa tutoria" (3 editais) e ações de auxílio, como "Auxílio Emergencial" e "Auxílio de Manutenção Acadêmica", com apenas um edital ao longo dos cinco anos investigados, mostram uma atuação

da PROAES mais esporádica, o que pode implicar um planejamento reativo, dado o contexto vigente, ou ainda a limitação de recursos para atender essas necessidades.

O programa **Bolsista de atuação** visou selecionar bolsista para atuar nos diversos órgãos da instituição, teve edições em todos os anos investigados, amparadas nos editais PROAES/UFAC: nº 02, 04, 05, 20, 30 e 44/2018; nº 01, 03, 04, 11, 30, 32, 41, 46/2019; nº 08, 14/2020; nº 08, 09, 18/2021; nº 01, 07, 27, 30/2022, ofertando um total de 381 (trezentos e oitenta e um) vagas/bolsas, com os valores que variaram entre R$400,00 a R$500,00, com vigência de 4 meses.

Conforme análise comparativa dos requisitos para participação no Edital, observou-se algumas semelhanças e diferenças nos critérios estabelecidos ao longo dos cinco anos. A propósito, algumas dessas premissas se repetem como padrões em diversos outros editais, seja os de bolsa ou os de auxílio. Assim, classificou-se em duas ordens: os requisitos comuns, aqueles que possuem uma preponderância na maior parte dos editais; e os requisitos específicos, aqueles de natureza singular em relação ao edital.

Como requisitos comuns do programa **Bolsista de atuação**, vale destacar: o vínculo com a graduação presencial, excluindo programas especiais de formação ou cursos oferecidos em módulos; a matrícula em no mínimo três disciplinas, salvo alunos concludentes cursando apenas uma disciplina; estar cursando a primeira graduação e não possuir matrícula em outra IES; não ter trancado e/ou reprovação em mais de 50% das disciplinas matriculadas no semestre letivo anterior, caso tenha sido bolsista ou auxiliado pela PROAES; não possuir bolsa ou estágio remunerado de qualquer fonte pagadora, assim como não estar inadimplente com qualquer programa de bolsa ou auxílio da PROAES; e ter a renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

Noutra ponta, como requisito específico, o edital delimita que o estudante deve dedicar 12 horas semanais às atividades do órgão especificado no edital – por exemplo, Pró-Reitorias, Laboratórios Interdisciplinares, Núcleo de Línguas e outros –, sendo assim, a contrapartida estabelecida aos estudantes contemplados com a bolsa. Sobre essa contrapartida, há que se tornar evidente um ajuste pontual no edital a partir de 2019, possivelmente em resposta às demandas conjunturais postas, foi acrescentado que a disponibilidade para atuação de 12 horas semanais não deveria coincidir com as atividades acadêmicas do estudante.

Vale ressaltar também, que em algumas ocasiões, devido cada edital ser publicado em prol de um órgão específico da UFAC, como o Edital nº 18/2021, que buscava bolsistas para atuar no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores das Áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História (LIFE/CSFGH), a seleção foi voltada exclusivamente

para cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História. Sobre a inscrição, esta foi efetuada por meio de um *link* disponibilizado no edital, onde foi realizada o preenchimento do questionário socioeconômico e *upload* da documentação exigida no edital. Referente à seleção, geralmente se considerou a: análise de vulnerabilidade socioeconômico, o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CR), podendo haver, também, uma análise curricular, carta de intenção e entrevista com o candidato.

Nessa direção, a dimensão material da permanência consiste no suporte financeiro, o auxílio possibilita aos estudantes recursos adicionais para amparar sua trajetória acadêmica, aliviando pressões econômicas e, ao mesmo tempo, reforçando o vínculo com a universidade, especialmente considerando o requisito de dedicação de 12 horas semanais de atuação.

Desse modo, o programa contribui para a dimensão simbólica da permanência ao promover a inserção dos estudantes no ambiente acadêmico institucional. Ao estabelecer que os bolsistas atuem em diversos órgãos da UFAC, como Pró-Reitorias e Núcleos Interdisciplinares, o programa os integra à cultura institucional, ajudando-os a construir um sentido de pertencimento e identidade com a instituição.

Essa interação amplifica a aprendizagem de códigos e normas tácitas da universidade, facilitando a apropriação da cultura acadêmica e profissional. Vale aqui pontuar que o ajuste feito a partir de 2019, visando evitar conflitos de horários com as atividades acadêmicas, reflete uma preocupação com a qualidade da experiência dos bolsistas, permitindo que conciliem suas responsabilidades acadêmicas com as atividades de atuação.

A ação **Reforço Acadêmico** teve apenas uma edição no período investigado, sendo o edital PROAES/UFAC nº 47/2019. E ofertou um total de 16 (dezesseis) vagas/bolsas, mais o cadastro de reserva não delimitado, no valor de R$500,00, por uma vigência de 3 (três) meses. Essa ação visou exclusivamente estudantes do *Campus* Sede, considerando os cursos de graduação: Matemática, Física, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Agronômica, Língua Portuguesa e Sistemas de Informação, objetivando contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com baixo rendimento acadêmico.

Quanto à análise dos requisitos, percebeu-se que fora mantido os requisitos comuns, reservando-se aos seguintes específicos: comprovação da participação em eventos ou cursos extracurriculares na área pretendida ou áreas afins; conclusão das disciplinas dos dois primeiros períodos de seu curso de graduação; e na disposição de oito horas semanais. Como contrapartida estabelecida, foi estabelecido que o estudante deveria manter uma frequência mínima de 75% no semestre letivo vigente; participar de atividades da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil

(DDE/PROAES) quando convocados; desenvolver atividades de reforço acadêmico com os estudantes interessados, para tanto, faz-se necessário dispor de 8 horas semanais para o cumprimento; e elaborar e entregar relatório das atividades realizadas mensalmente.

A participação dos estudantes interessados na ação ocorreu por meio do preenchimento manual dos anexos disponíveis no edital, seguido da entrega desses anexos, juntamente com os documentos exigidos, na sala da Diretoria de Apoio Estudantil (DAE/PROAES). Sobre a seleção, deu-se por meio do perfil do estudando em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e a classificação foi inferida por meio do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CR) e avaliação curricular.

O suporte financeiro da ação contribui para suavização das pressões econômicas dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, configurou-se na dimensão material de permanência, assim como o incentivo à superação de obstáculos acadêmicos para aqueles com baixo rendimento acadêmico – neste caso, estudante não bolsista da ação – por meio das atividades de reforço acadêmico. Desse modo, a ação se estabeleceu como uma assistência financeira e acadêmica direcionada para mitigar os desafios de aprendizagem e fortalecer o desempenho acadêmico.

A dimensão simbólica de permanência é notada principalmente a partir das atividades de reforço que os bolsistas devem desenvolver com outros estudantes. Ao realizar essa atividade, o bolsista assume um papel de agente de apoio, incentivando uma experiência de a engajamento ao ambiente acadêmico. Os resultados dessa atuação aproximam os estudantes da comunidade acadêmica, ao mesmo tempo que fortalece o senso de pertencimento e contribui para a sua própria adaptação ao contexto universitário.

A ação **Bolsa Tutoria**, editado pelos instrumentos PROAES/UFAC: nº 43/2018; nº 22 e nº 24/2019, visou estimular o senso de responsabilidade, cooperação e empenho nas atividades acadêmicas aos estudantes cotistas, bem como nos tutores, por meio do apoio acadêmico oferecido aos alunos cotistas ingressantes por meio da tutoria. A ação ofertou um total de 50 (cinquenta) vagas/bolsas, e 45 (quarenta e cinco) vagas para o cadastro de reserva, com o valor de R$500,00, por um período de 3 (três) meses.

Percebeu-se que os editais conservaram os requisitos comuns, acrescendo os seguintes aspectos: os estudantes candidatos a serem tutores não poderiam ter reprovação por faltas em mais de uma disciplina no semestre anterior, assim como não poderiam ter abandonado mais de dois cursos de graduação da IFES, caso tenham sido bolsistas da PROAES; e deveriam ter disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicarem às atividades do Programa de Tutoria, e claro, sem pôr em prejuízo suas próprias atividades acadêmicas.

O último requisito desenha as contrapartidas estabelecidas no edital que são: a de manter a regularidade na frequência no semestre cursado; elaborar e materializar um plano de trabalho com vistas a apoiar estudantes que ingressam por cotas, com orientação e avaliação da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE/PROAES), logo, faz-se necessária a participação do bolsista quando convocado nas atividades desenvolvidas pela Diretoria; por fim, elaborar mensalmente um relatório das atividades desenvolvidas. Quanto à participação e seleção, deu-se pelos mesmos moldes da ação **Reforço acadêmico**, pontuada anteriormente.

Sobre a dimensão material da ação, apreendeu-se em uma dúplice ocorrência à permanência, isto é, tanto para os tutores quanto aos tutelados. Se por um lado o incentivo financeiro para estudantes em condições de vulnerabilidade econômica, se configura como uma ação de dimensão material de permanência, por outro lado, para o estudante tutelado, esta encontra-se nas colaborações realizadas pelo tutor bolsista, que representa um estímulo à integração à comunidade acadêmica.

Nessa direção, a ação cumpre um papel importante na dimensão simbólica de permanência, ao associar o ingresso dos estudantes cotistas à tutoria, o que pode facilitar a superação das estranhezas e promoção de aprendizagem sobre e nesse novo mundo social e, por fim, consolidar seu desenvolvimento ao contexto acadêmico. Logo, o apoio inicial ajuda a reduzir as barreiras culturais e pedagógicas que estudantes de primeira geração podem enfrentar, promovendo um senso de pertencimento e acolhimento.

Além disso, o papel de tutor é estruturado para que o bolsista desenvolva responsabilidade e empatia, o que reforça o valor simbólico do auxílio, gerando laços de cooperação entre os estudantes e incentivando a prática de solidariedade e inclusão. Vale lembrar que as 8 horas semanais requisitadas para as atividades de tutoria não pode pôr prejuízo às próprias atividades acadêmicas do tutor. Esse ponto demonstra uma busca de equilíbrio à dedicação na tutoria, para que esta não prejudique a própria formação do tutor.

O **Pró-Acessibilidade** foi editado em todos os anos investigados, por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 37 e nº 12/2018; nº 2, 21, 40 e 50/2019; nº 12/2020; nº 20/2021; nº 10 e 22/2022, disponibilizando um total de 31 (trinta e uma) vagas/bolsas, com valores que variaram de R$400,00 (2018), R$500,00 (2019 e 2020) a R$650,00 (2021 e 2022), por um período de 4 (quatro) meses. O programa tem, como foco, as políticas públicas de inclusão e de acessibilidade; para tanto, visa apoiar a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial por meio de um estudante tutor.

Sobre os requisitos, além de permanecer os comuns aqui já mencionados, consta uma retificação em relação à reprovação por motivo de (in)frequência em mais de 50% das

disciplinas no semestre anterior, esta poderia ser justificada mediante documentação que comprovasse a situação específica que a ocasionou, podendo, assim, regularizar a situação junto ao DAE. Quanto aos requisitos específicos, identificou-se: a entrevista pela equipe pedagógica do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI); e a necessidade de dispor 20 horas semanais para atuar nas ações de auxílio à acessibilidade comunicacional e curricular dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sem pôr em prejuízo suas próprias atividades acadêmicas.

Como contrapartida, os tutores contemplados com a bolsa se comprometem em apoiar as ações de acessibilidade na instituição, como suporte em tradução e interpretação de Libras; ledor; auxílio na mobilidade da pessoa com deficiência e outras ações; e as ações desenvolvidas pelo NAI. As inscrições constavam no *link* disponibilizado no edital, para fins de preenchimento do questionário socioeconômico e *upload* da documentação exigida no edital. A seleção, geralmente, considerou a análise de vulnerabilidade socioeconômico e, como estratégia de classificação, ficou organizada em duas etapas: sendo a primeira, a entrevista pedagógica; e a segunda, a prova prática de leitura.

Nessa direção, a ação se alinha às políticas públicas de acessibilidade pela busca da garantia dos suportes adequados à permanência e sucesso acadêmico de estudantes com necessidades específicas. O auxílio financeiro oferecido pelo programa, que variou ao longo dos anos, sinaliza um reconhecimento gradual da importância da ação, ao passo que também ratifica a perspectiva material de permanência, não somente para os tutores bolsistas, mas também para os estudantes com necessidades especiais que são assistidos pela tutoria.

A perspectiva simbólica de permanência do programa carrega um importante valor, pois reconhece a necessidade de acessibilidade como um direito fundamental. A ação contribui para que a universidade se torne um espaço mais inclusivo, onde a diversidade é respeitada e os estudantes com deficiência e outras necessidades específicas encontram recursos para superar barreiras.

A atuação do tutor, com a interpretação em Libras, apoio à mobilidade e adaptação curricular, por exemplo, demonstra uma valorização das diferenças e reforça a responsabilidade social da instituição em promover a equidade por meio da PAE. Assim, o processo de reconhecimento e assimilação das rotinas no percurso acadêmico dialoga para uma afiliação acessível, tendo em vista a valorização da diversidade e participação plena e ativa no ambiente universitário.

O **Pró-Docência** voltado especificamente para estudantes dos cursos de licenciatura, oferta bolsa à atuação em ações de apoio à docência no Colégio de Aplicação da UFAC (CAP/UFAC). O programa teve ao longo dos cinco anos os seguintes editais PROAES/UFAC:

nº 03 e 32/2018; nº 05, 26 e 31/2019; nº 9/2020; nº 13/2021; nº 15 e 29/2022, dispondo de um total de 103 (cento e três) vagas/bolsas, no valor de R$500,00, na vigência de 4(quatro) meses. Conservando os requisitos comuns para seleção, situou a sua peculiaridade em abrir à participação dos estudantes concludentes, estando ele matriculado em uma única disciplina para concluir o curso; e na exigência da disponibilidade de 12 horas semanais para atuar nas ações de apoio à docência no CAP/UFAC.

Além da contrapartida estabelecida na carga horária semanal, o bolsista selecionado encarregou-se de acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades docentes onde atua o professor orientador, bem como realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão em sua área de formação; acompanhar os estudantes do CAP/UFAC em atividade como reforço, projetos e recuperação; participar das reuniões agendadas pelo CAP/UFAC; e apresentar relatório mensal das atividades desenvolvidas.

A inscrição dos estudantes interessados se deu aos moldes do programa anteriormente detalhado, já a seleção considerou a análise de vulnerabilidade socioeconômico, o coeficiente de rendimento acadêmico e, em algumas ocasiões, foram realizadas entrevistas de caráter classificatório e eliminatório.

A perspectiva material de permanência da ação reside na proporção do fortalecimento da formação de estudantes de licenciatura. A experiência prática na docência, por meio de atividades no Colégio de Aplicação da UFAC (CAP/UFAC), possibilita que os discentes em formação desenvolvam competências pedagógicas e ganhem experiência em ensino, pesquisa e extensão, elementos fundamentais para sua atuação profissional docente. Assim como o auxílio financeiro, que representa um apoio financeiro estimado para estudantes de licenciatura que, em geral, possuem menor acesso a oportunidades remuneradas durante a graduação – salvo Pedagogia – quando comparado com cursos de outras áreas, como: Direito, Administração e Ciências Contábeis (conforme dados do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)[130]).

Pode-se dizer que, no plano simbólico, a ação valoriza e incentiva a formação inicial de professores, reconhecendo a docência como uma atividade essencial e reforçando o compromisso da UFAC com a qualidade do ensino básico na educação pública. O programa não só fortalece a identidade profissional dos licenciandos bolsistas, tendo em vista seu processo de afiliação no seu percurso acadêmico, como também incentiva uma atuação consciente e comprometida com a educação pública, o que pode contribuir para uma maior integração dos futuros professores com as necessidades do sistema de ensino local e regional.

[130] Disponível em: https://bit.ly/3AUHCEf. Acesso em 20 de novembro de 2024.

O **Pró-Estudo** se propõe conceder bolsa de estudo aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e foi editado por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 10 e 33/2018; nº 07, 28 e 48/2019; nº 22/2020, no conjunto desses, dispôs um total de 1.430 (um mil, quatrocentos e trinta) vagas/bolsas, no valor de R$ 400,00, por um período usual de 4 (quatro) meses.

Não se pode perder de vista que, nos anos 2021 e 2022, o programa foi editado juntamente com o Pró-Inclusão, unificando os dois programas em um único instrumento, por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 11/2021; nº 05 e 17/2022. Entretanto, ambos os programas conservaram suas finalidades e objetivos. Para o **Pró-Estudo**, a oferta de vagas/bolsas foi de 634 (seiscentos e trinta e quatro) vagas/bolsas. Nesses editais, chamam a atenção as duas edições de 2022 que, no contexto investigado, foram as primeiras ações de AE formalizadas por meio de edital. Essas edições disponibilizaram vagas para além dos *Campi* Sede e Floresta, possibilitando a participação de estudantes dos cursos de interiorização dos municípios de Sena Madureira, Feijó e Marechal Thaumaturgo participarem da seleção. Cada uma dessas edições ofereceu um total de 9 (nove) vagas/bolsas cada.

Admitindo a soma dos editais dos programas unificados aos editais exclusivos do programa, o cômputo geral da oferta de vagas/bolsas do Pró-Estudo no *Campus* Sede foi de 2.064 (duas mil, sessenta e quatro) vagas/bolsas. Como requisitos para pleitear a bolsa, consta estabelecido somente os requisitos comuns. Ao passo que a contrapartida estabelecida é de manter a regularidade na frequência do curso matriculado, cujo acompanhamento é realizado pela DEE/PROAES. Sobre a seleção/classificação, é aferida pela avaliação socioeconômica. A inscrição segue o padrão das inscrições realizadas pelo *link* disponibilizado no edital.

Sob a perspectiva da dimensão material da permanência, o auxílio financeiro é o elemento mais representativo, pois visa reduzir barreiras financeiras e contribuir para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A dimensão simbólica de permanência da ação reside no empenho da UFAC em relação à democratização do acesso ao ensino superior, ao buscar minimizar o impacto das desigualdades sociais na trajetória acadêmica dos estudantes. Ao incluir cursos de interiorização nos editais dos anos de 2022, o programa reconhece a importância de integrar estudantes de diferentes localidades, fortalecendo o papel da PAE na coesão social. A potência da afiliação do estudante beneficiado consiste diretamente na conservação de sua frequência nas disciplinas cursadas.

O **Pró-Inclusão** tem características gerais aproximadas ao Pró-Estudo, salvo a condição de ser um programa destinado exclusivamente aos estudantes que ingressaram pelo sistema de

cotas – Lei de Cotas, nº 12.711/2012. Teve edições em todos os anos investigados, considerando os editais específicos – PROAES/UFAC: nº 11 e 34/2018; nº 06 e 29/2019; e nº 02/2021 – além dos editais unificados com o Pró-Estudo. Considerando somente os editais específicos, a quantidade de vagas/bolsas foi de 460 (quatrocentos e sessenta), que somadas às 370 (trezentos e setenta) dos editais unificados, formam um total de 830 (oitocentos e trinta) vagas/bolsas, com o valor de R$ 400,00, por um período de 4 (quatro) meses.

O programa se fundamenta nos requisitos comuns, salvo a especificidade do ingresso do estudante que, impreterivelmente, precisa ter ocorrido pelo sistema de cotas. Contudo, caso o estudante tenha concorrido à vaga na instituição pelo sistema de cotas, mas tenha ingressado pelas vagas de ampla concorrência, ele também poderá ser beneficiário do programa. Sobre a contrapartida, inscrição, seleção/classificação do programa, estas são idênticas as do Pró-Estudo.

Configurada como uma ação voltada para a inclusão e a promoção de uma universidade mais diversa e equitativa, a ação atende, portanto, aos referenciais materiais de permanência, ao focar nas necessidades específicas dos estudantes cotistas e ao estruturar um apoio financeiro que favoreça a trajetória acadêmica.

Na mesma direção, a dimensão simbólica da ação é igualmente relevante, pois reforça a mensagem institucional de que a universidade reconhece e apoia as demandas específicas dos estudantes cotistas. Esse aspecto, simbolicamente, está ligado à valorização da permanência de grupos historicamente excluídos do ensino superior, e reforça o compromisso da universidade com a diversidade e a inclusão social.

O **Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação (PROMAED)** se empenha em apoiar os estudantes público-alvo da Educação Especial – pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação – para o desenvolvimento satisfatório de suas atividades acadêmicas, por meio do auxílio de um outro acadêmico, o monitor, que atua acompanhando as atividades em sala de aula no período regular do curso. Para tanto, dispõe de uma bolsa financeira, que transitou entre os valores de R$500,00 (2018); R$ 650,00 (2019, 2020); R$400,00 (três primeiros editais de 2021); R$650,00 (último edital de 2021, e nos demais de 2022), por um período usualmente entre 2(dois) a 4(quatro) meses.

Nesse sentido, o programa envolve dois estudantes beneficiários, o monitor com a bolsa, auxiliando e promovendo uma maior interação com o estudante que necessita de um suporte especial, logo, ampliando sua formação prática voltada a esse campo de atuação, e de outro

lado, o estudante público-alvo da Educação Especial com possibilidades da melhoria do seu desempenho, sua permanência e sua inclusão socioacadêmica.

O programa teve edições nos anos de 2018 a 2020, por meio dos Editais PROAES/UFAC: nº 07, 19, 23, 27, 36, 38 e 41/2018; nº 09, 19, 20, 25, 38 e 42/2019; nº 13, 23, 25 e 27/2020, ofertando um total de 238 (duzentos e trinta e oito) vagas/bolsas. Nos anos de 2021 e 2022, o programa veio a ser editado em conjunto ao PROTAED, conservando suas finalidades e público-alvo; contudo, passando a ser denominado PROMTAED – editais PROAES/UFAC: nº 01, 06, 10 e 15/2021; nº 12, 21 e 26/2022. Considerando somente os editais específicos do PROMAED, o total de vagas/bolsas ofertadas foram de 238 (duzentos e trinta e oito); contudo, admitindo a conjunção dos programas, tem-se o cômputo geral de 396 (trezentos e novamente e seis) vagas/bolsas.

Acerca dos requisitos que habilitam à concorrência do edital, além dos requisitos comuns, têm-se os seguintes específicos: dispor de, no mínimo, 20 horas semanais e, quando necessário, de mais 08 horas semanais, em horário extraclasse, sem prejuízos a outras atividades acadêmicas; estar matriculado no mesmo curso e período que o estudante a ser apoiado, salvo casos excepcionais atestado pelo NAI/PROAES; ter atuado como monitor de estudantes público-alvo da Educação Especial – este item deixa de ser requisito nos editais de 2020 e nos editais conjugados, passando a ser elemento de classificação, o mesmo ocorre em relação ao requisito sequente; ter cursado a disciplina Fundamentos da Educação Especial, ou em alguns casos, a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras); ter participado de cursos de extensão sobre a deficiência apresentada pelo acadêmico que será apoiado – este idem deixa der ser requisito a partir dos editais de 2020.

Como critérios, o programa indica que o bolsista monitor deverá cumprir as 20 horas semanais, e quando necessário as 8 horas semanais; participar do curso de formação e orientação do monitor, bem como de outros cursos oferecidos pelo NAI/PROAES; elaborar/entregar relatório mensal das atividades desenvolvidas. A seleção/classificação é organizada em quatro etapas, sendo a primeira a análise do histórico escolar e cursos de extensão na área do estudante que será auxiliado com a monitoria; análise da carta de intenção; a terceira é uma análise curricular; e a quarta consiste na entrevista. A inscrição é realizada por meio eletrônico, nos padrões de outros programas aqui já abordados.

Nessa direção, a ação une o apoio direto a estudantes público-alvo da Educação Especial com a formação prática de monitores acadêmicos, promovendo a permanência e inclusão acadêmica, com implicações significativas tanto na dimensão material quanto na simbólica de permanência.

A dimensão material está presente em dois níveis: o benefício financeiro ao monitor bolsista, que representa um estímulo à sua atuação essencial no suporte acadêmico e na inclusão do estudante assistido; e por outro lado, o suporte direto ao estudante com necessidades específicas, visando contribuir para a redução de barreiras no ambiente acadêmico, como dificuldades na compreensão dos conteúdos, organização de tarefas e acesso a recursos. Assim, a assistência materializa-se em um suporte personalizado, intentando superar os desafios que poderiam comprometer sua permanência na universidade.

A dimensão simbólica de permanência da ação transcende o apoio direto da monitoria, ao promover transformações significativas no ambiente acadêmico e social da UFAC, reforçando valores de inclusão, diversidade e pertencimento, fundamentais para o fortalecimento de um espaço equitativo e acolhedor. Assim como a perspectiva material, a simbólica também se apresenta em dois níveis, visto que promove uma experiência prática para os monitores, conectando-os diretamente com as demandas e os desafios da Educação Especial. Esse vínculo fortalece a formação de futuros profissionais comprometidos com a inclusão, ampliando a capacidade da universidade de formar cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade; como também reforça a ideia de que a permanência não se limita ao auxílio financeiro, mas inclui o suporte pedagógico, social e emocional, essenciais para o sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades específicas.

O **Pró-PcD** intenciona apoiar financeiramente o estudante público-alvo da Educação Especial em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O programa teve edições em todos os anos investigados, por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 09/2018; nº 10, 23 e 37/2019; nº 3 e 17/2020; nº 12/2021; nº 06 e 20/2022. O conjunto dos instrumentos ofertou um total de 320 (trezentos e vinte) vagas/bolsas, com o valor de R$ 400,00 na vigência de 4 (quatro) meses. O programa conserva os requisitos comuns, destacando a especificidade de que o estudante pleiteante, deve ser público-alvo da Educação Especial.

As contrapartidas estabelecidas consistem na manutenção da frequência regular no semestre letivo vigente, acompanhada pelo NAI/PROAES com apoio do DDE/PROAES; e na participação mensal das atividades e projetos organizados pelo NAI/PROAES. A seleção/classificação considera critérios estabelecidos a partir da avaliação socioeconômica. Quanto à inscrição, esta é realizada de modo eletrônico, seguindo o padrão dos outros programas.

A ação reflete um papel direto na redução de barreiras financeiras enfrentadas por estudantes público-alvo da Educação Especial em situação de vulnerabilidade. Considerando a dimensão material de permanência, o auxílio financeiro da ação representa o empenho da

instituição frente aos desafios da redução dos efeitos negativos de desigualdades estruturais, revelado por um esforço contínuo, dada a sua promoção em todos os anos da investigação. A dimensão simbólica de permanência da ação reside na visibilidade empreendida pela PAE ao ser sensível às necessidades específicas dos estudantes alvo da Educação Especial, promovendo sua integração acadêmica e social. Tal aspecto reafirma a inclusão como um direito e não como uma concessão, promovendo assim sua presença na universidade.

Por fim, tem-se o **Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante Deficiência Intelectual, Múltipla deficiência, Surdez e Transtorno do Espectro Autista (PROTAED)** que é similar ao PROMAED, isso porque visa apoiar a inclusão dos estudantes por meio do auxílio de outro acadêmico – o tutor – com vistas no desenvolvimento satisfatório de suas atividades estudantis. Para tanto, o estudante tutor é contemplado com uma bolsa de R$500,00 (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022), salvo nos editais nº 6, 10 e 15/2021, cujo valor foi de R$400,00, por um período de 3 (três) meses. Desse modo, assim como o PROMAED, o programa envolve dois estudantes, o tutor bolsista e o estudante da Educação Especial.

O programa teve edições em todos os cinco anos investigado, considerando os editais específicos – PROAES/UFAC: nº 08 e 24/2018; nº 08, 19, 39 e 44/2019; nº 11, 24 e 26/2020 – , e dos editais conjuntos com o PROMAED, formando o PROMTAED – editais PROAES/UFAC: nº 01, 06, 10 e 15/2021; nº 12, 21 e 26/2022. Considerando somente os específicos, ofertou 50 (cinquenta) vagas/bolsas. Estes somados aos editais conjugados, o PROMTAED teve uma oferta total de 76 (setenta e seis) vagas/bolsas. Os requisitos estabelecidos são os comuns, além da necessidade de dispor de 08 horas semanais, sem prejuízos às suas atividades acadêmicas para atuar no contraturno. A seleção/classificação e inscrição segue os mesmos padrões do PROMAED. A ação subscreve as mesmas características das dimensões materiais e simbólicas do PROMAED, logo, articula elementos da PAE em consonância de uma política de inclusão que impacta diretamente, tanto os estudantes público-alvo da Educação Especial quanto os tutores envolvidos.

Após apresentar em linhas gerais a natureza dos programas de bolsa materializados no recorte temporal da pesquisa e em vista do conceito de permanência de cada uma dessas ações, na sequência, consta o exame das ações/programas materializados por meio dos auxílios de AE, suas especificidades e suas confluência com o conceito de permanência.

O **Auxílio Alimentação Emergencial (AAE)** teve como centralidade minimizar os efeitos da suspensão das atividades do Restaurante Universitário (RU). Logo, objetivou conceder auxílio financeiro de R$ 200,00 – nos editais dos anos de 2020, e R$250,00 no edital de 2021 – por uma vigência de 4 (quatro) meses, aos estudantes em situação de vulnerabilidade

socioeconômica, durante a suspensão das atividades administrativas e acadêmicas em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Sobre essa conjuntura, vale aqui uma breve contextualização do cenário na UFAC. Como medida preventiva diante da emergência sanitária global, a UFAC anunciou, no dia 17 de março de 2020, a suspensão das atividades presenciais por 15 dias, abrangendo a educação básica no Colégio de Aplicação, a graduação, a pós-graduação e a realização de eventos em seus espaços. Apesar de não haver casos confirmados no Acre, a instituição orientou sua equipe técnico-administrativa a adotar o trabalho remoto.

Decorridos 13 (treze) dias da suspensão temporária, o Conselho Universitário (CONSU) deliberou, por meio da Resolução nº 4, de 30 de março de 2020, a suspensão das atividades acadêmicas e do calendário por tempo indeterminado, mantendo as atividades administrativas em regime remoto. Com a suspensão das atividades, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) apresentou a Instrução Normativa nº 01, em 2 de abril de 2020, que trouxe alternativas para a continuidade de programas institucionais de iniciação científica, projetos de pesquisa e atividades de pós-graduação, respeitando as medidas de prevenção ao contágio do vírus.

No dia 3 de junho de 2020, a Reitoria instituiu, por meio da Portaria nº 1.009, o Grupo de Trabalho Acadêmico (GTA), com o objetivo de planejar o retorno gradual das atividades de ensino, pesquisa e extensão durante e após a pandemia. A primeira ação do GTA, em conjunto com a PROPEG, foi realizar um diagnóstico sobre as condições dos docentes e discentes da pós-graduação, abrangendo acessibilidade tecnológica, saúde física e mental e habilidades de informática.

Os resultados completos desse diagnóstico, que incluíram análises da graduação, extensão, e estudantes com deficiência, foram compilados no *Plano de Contingência*: UFAC em tempos de Covid-19. O diagnóstico apontou a viabilidade da adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de pós-graduação que, posteriormente, viria a ser aprovado pela Resolução nº 5, de 2 de julho de 2020 do CONSU. Ressalta-se que a sua adoção era voluntária, cabendo aos colegiados dos programas de pós-graduação aderirem ou não.

Na mesma direção, sob a coordenação da PROAES, o GTA investigou as condições dos estudantes de graduação, especialmente quanto à viabilidade de participarem de atividades remotas, considerando suas condições socioeconômicas e o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Ao que foi constatado que 71,32% dos estudantes consultados estavam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que levou à criação de fóruns para discutir a implementação do ensino remoto para aqueles interessados nessa modalidade. Em

paralelo, o NAI/PROAES conduziu diagnósticos para avaliar o acesso digital dos estudantes com deficiência e dos monitores/tutores. O estudo indicou que a maioria dos estudantes com deficiência era favorável ao retorno remoto, desde que houvesse acessibilidade adequada.

Com base nesses diagnósticos, a Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020 do CONSU, autorizou o ERE para a graduação, com novos princípios, promovendo a inclusão digital dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e a garantia de preservação das condições de ensino para aqueles que não participassem das atividades remotas. O ensino remoto seria facultativo para os docentes e discentes, com possibilidade de cancelamento de matrícula e exclusão das reprovações do histórico acadêmico. Nesse sentido, o calendário acadêmico especial para o ERE foi estabelecido com início previsto para 26 de outubro de 2020 e término em 30 de janeiro de 2021, permitindo um período preparatório em setembro para definição de disciplinas, matrículas e capacitação docente.

Retomando à análise do AEE, a ação teve edições nos dois primeiros anos pandêmicos, por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 15, 16, 18 e 19/2020; nº 16/2021, e ofertou um total de 2.802 (duas mil, oitocentos e duas) vagas/auxílios. Como requisitos, além de estabelecer os comuns, os editais dos anos de 2020 considerou duas especificidades: o de não ser não beneficiário de programas de bolsas e auxílios – salvo programas de locomobilidade – da PROAES e do Bolsa Permanência do MEC; e ter sido usuário do RU. Tais especificidades foram excluídas do edital de 2021.

Não houve contrapartidas estabelecidas nos editais e a seleção/classificação deu-se pela avaliação socioeconômica. Quanto à inscrição, seguiu o padrão das inscrições via sistema digital. A centralidade da dimensão material da ação residiu na mitigação dos impactos da suspensão das atividades do RU, visando garantir o suporte financeiro para suprir a alimentação dos estudantes mais vulneráveis durante o período crítico da pandemia de Covid-19. Assim, o arranjo material do auxílio destacou-se por atender a uma necessidade emergencial, visando mitigar os impactos financeiros diretos causados pela interrupção de serviços essenciais outrora oferecidos pela instituição.

No plano simbólico, a ação representou um compromisso institucional com a inclusão e a equidade, de algum modo, reafirmando a relevância da AE como um direito essencial, mesmo em momentos de crise. A concessão do auxílio reforçou a presença da UFAC como uma instituição sensível às necessidades postas dos estudantes, especialmente em um contexto marcado por desafios. Vale pontuar que a exclusão de contrapartidas e a simplificação dos critérios de 2021, como a não obrigatoriedade de ser ex-usuário do RU, demonstram uma

flexibilização e reconhecimento dos estudantes vulneráveis como sujeitos de direito mesmo em tempos de adversidades.

O **Auxílio para participação no ABRACE** visou oportunizar a participação dos estudantes no X Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, por meio do edital PROAES/UFAC nº 39/2018, dispondo um total de 41 (quarenta e uma) vagas/auxílio no valor de R$400,00 em parcela única. O requisito estabelecido à participação na ação, levou em conta a comprovação de inscrição no evento, e a seleção do Edital 01/2018 CAC – X CONGRESSO ABRACE – 2018, publicado pela Coordenação do Curso de Artes Cênicas. Vale destacar que a ação não focalizou somente o perfil do estudante em vulnerabilidade socioeconômica. A contrapartida dos estudantes auxiliados pela ação foi a de apresentar a DAE/UFAC o certificado de participação no evento, mesmo local onde fora realizada a inscrição.

A dimensão material de permanência da ação residiu exclusivamente na concessão do apoio financeiro, chama a atenção que, diferentemente de outras ações aqui já reportadas, o foco não esteve exclusivamente nos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, mas em todos aqueles que se enquadravam nos critérios de inscrição e seleção.

Simbolicamente, reconhece-se que o auxílio reforçou a valorização da formação acadêmica e cultural dos estudantes, no caso em questão, destacando a relevância das Artes Cênicas e a integração com a comunidade acadêmica nacional, dada a promoção na participação em eventos acadêmicos de alto nível, fortalecendo assim experiências formativas que extrapolam a sala de aula por meio da PAE.

O **Auxílio Inclusão Digital (AID)** teve, como intuito, apoiar financeiramente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados no período letivo especial – ERE, para aquisição, manutenção e melhoria de equipamento, como computador de mesa, ou *notebook*, *tablet*, *chromebooks* e *ultrabooks* – vale frisar que o edital veda o uso do auxílio para custeio de manutenção, aquisição e complementação de celulares e smartphones. A ação contou com três edições, sendo os editais PROAES/UFAC: nº 20 e 21/2020; e nº 02/2021. Disponibilizou um total de 2.840 (duas mil, oitocentos e quarenta) vagas/auxílios, no valor de R$1.300,00 em parcela única.

Além do subsídio central do instrumento, o Edital nº 20/2020 especifica, nos itens 5.2 e 5.3, a disponibilização de 4.984 (quatro mil, novecentos e oitenta e quatro) auxílios de conectividade, destinados aos estudantes do *Campus* Sede, concedidos em parcela única de R$ 100,00. O edital indicou a disponibilização na mesma quantidade, os chips com pacotes de dados, dada a parceria/adesão da UFAC ao Projeto “Alunos Conectados” – RNP/MEC.

Quanto aos requisitos, o instrumento da ação conserva os requisitos comuns, e faz adição dos seguintes: a ação permite a participação de estudantes que possuem qualquer outra bolsa ou auxílio da instituição, com a prerrogativa de que só poderá haver apenas uma contemplação com o AID, independentemente do edital. Não há indicação de contrapartida do estudante beneficiado no edital; entretanto, estabelece a necessidade da prestação de contas, por meio da Nota Fiscal (NF) identificada com os dados pessoais do estudante beneficiado, da aquisição ou manutenção do equipamento de tecnologia da informação e comunicação, no tempo de 45 dias após o recebimento do auxílio. O beneficiário fica responsável por ressarcir o excedente, por meio da Guia de Recolhimento de Receitas da União (GRU) emitida pela DAE/PROAES, nos casos em que a NF apresentada contiver um valor inferior ao valor do auxílio. A inscrição deu-se por meio digital, no *link* fornecido no edital. Quanto à metodologia de seleção/classificação, estas ocorreram a partir da avaliação socioeconômica.

Na dimensão material, a ação desempenhou um papel significativo ao destinar auxílio financeiro à aquisição de equipamentos e outros dispositivos de suporte tecnológico. Além disto, ofertou auxílio de conectividade e chips com pacotes de dados em parceria com o *Projeto Alunos Conectados* – RNP/MEC, ampliando o alcance de sua ação, visando assegurar condições básicas para que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica acessassem as tecnologias necessárias para permanecer nas atividades acadêmicas no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Por sua vez, a dimensão simbólica de permanência da ação residiu sobretudo no compromisso da UFAC com a inclusão digital e permanência na educação superior em tempos de adversidade. No contexto, a ação representou que o acesso a equipamentos e conectividade não é apenas um suporte tecnológico, mas uma condição essencial para a garantia do direito à educação. Por consequente, transmitiu uma mensagem de adaptação e resiliência institucional diante das emergências impostas pela pandemia por intermédio da PAE, buscando assegurar a continuidade dos estudos e a permanência acadêmica de seus estudantes, em especial os mais vulneráveis.

A **Bolsa Alimentação Emergencial (BAE)**, assim como o Auxílio Alimentação Emergencial (AAE), teve como objetivo principal minimizar os impactos da suspensão das atividades do RU, para tanto visou atender os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa ação foi realizada em apenas uma edição, conforme o instrumento PROAES/UFAC nº 05/2021, e disponibilizou um total de 300 bolsas, no valor de R$300,00 cada, por um período de 2 (dois) meses. Quanto aos requisitos, contrapartida, critérios de seleção/classificação e procedimentos de inscrição, foram adotados os mesmos parâmetros da

ação AAE. A ação subscreve características semelhantes das dimensões materiais e simbólicas do AAE, logo, articula elementos da PAE a fim de suprir a ausência do RU, que é um dos principais mecanismos de assistência estudantil à permanência na instituição, assim, a ação visou assegurar as necessidades fundamentais de subsistência dos estudantes.

O **Auxílio Creche** considerou apoiar financeiramente estudantes que são pais e mães ou aqueles(as) que tenham a guarda e residam no mesmo domicílio, de crianças com idade entre 1 mês a 5 anos. A ação foi desenvolvida por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 16/2018; nº 13 e 36/2019; nº 04/2020. Disponibilizou um total de 100 vagas/auxílio, no valor de R$200,00. Nos anos subsequentes, a ação foi editada em conjunto com o Auxílio Moradia, mas conservou, em sua estrutura, os instrumentos publicados foram os editais PROAES/UFAC: nº 14/2021; nº 08 e 18/2022, e disponibilizou um total de 80 vagas/auxílios, no valor de R$250,00 na vigência de 4 (quatro) meses.

Como requisitos estabelecidos no edital, além daqueles que são comuns, consta especificamente a necessidade de comprovar a paternidade/maternidade do filho, ou da criança sob sua guarda e residente no mesmo domicílio; em casos em que o(a) estudante pai e a mãe de mesmo filho(a) ou criança tutelada, o auxílio é destinado a somente um deles. Vale demarcar que **Auxílio Creche** pode ser cumulável com uma única bolsa de AE e mais um outro auxílio de AE.

A seleção/classificação é pautada pela avaliação socioeconômica, considerando os critérios estabelecidos no instrumento. Quanto à inscrição, esta é realizada de forma eletrônica por meio do *link* disponibilizado no edital. A ação se alinha à dimensão material da permanência ao oferecer suporte financeiro aos estudantes com filhos ou crianças sob guarda, cumprindo parcialmente o objetivo de mitigar a sobrecarga financeira de estudantes-pais-mães, uma vez que o valor é relativamente baixo, limita o impacto do auxílio para cobrir as despesas reais associadas ao cuidado infantil.

A dimensão simbólica de permanência, que envolve a integração social e a construção de um sentido de pertencimento no estudante, muito embora tenha sido tangencialmente atendida pela ação, dado os limites financeiros da proposta à contribuição da redução de barreiras à permanência acadêmica de estudantes-pais-mães, não se nega que a ação intenciona garantir o direito à continuidade acadêmica para estudantes que acumulam responsabilidades familiares diversas, reconhecendo e buscando atender às suas necessidades específicas.

O **Auxílio Emergencial** teve como escopo subsidiar o estudante financeiramente, quando da impossibilidade de enquadramento nos prazos e programas de editais oferecidos regularmente pela PROAES, assim como, no contexto de calamidade ou emergência pública

oficialmente decretada pelos órgãos competentes, ou a partir da averiguação de vulnerabilidade socioeconômica que comprometesse o acesso e a permanência do estudante.

O instrumento situa o caráter de emergência como sendo a incapacidade temporária de suprir as necessidades básicas, sobretudo em se tratando dos aspectos de moradia e alimentação. E aponta exemplos de cenários que caracterizam a emergência: falecimento recente do provedor principal pela renda familiar, caso o estudante ou grupo familiar não esteja recebendo pensão; saída coerciva de sua residência devido à alagação, incêndio ou outro evento adverso; estudantes de outros Estados ou municípios do Acre que não possuem parentes na cidade em que está matriculado e não possuem condições financeiras para custear sua moradia; e outras situações de emergência não descritas, mas, que poderiam ser analisadas pela PROAES.

Nessa direção, ao longo dos cincos anos houve somente uma oferta da ação, realizada por meio do Edital PROAES/UFAC: nº 04/2022, e disponibilizou 50 vagas/auxílios com o valor de R$400,00 a serem repassados em parcela única, vale pontuar que o quantitativo de vagas poderia vir a ser ampliado, a depender da disponibilidade financeira da instituição. Os requisitos estabelecidos são aqueles comuns, excetuando a marcação de que o auxílio não pode ser acumulado com qualquer outra bolsa da instituição, ou estágio remunerado de qualquer fonte pagadora. O edital não estabelece contrapartidas para o estudante.

Como critérios de seleção e classificação, ficaram organizados a partir da demanda de requisição, considerando, obviamente, a análise fundamentada na particularidade de cada caso, que poderia ser estabelecida por um ou mais conjunto de dados, coletados pela entrevista, análise documental, visita domiciliar, e outros que se mostrassem necessários. Quanto à inscrição, seguiu o padrão da forma digital.

A ação resguarda um papel crucial ao abordar necessidades básicas temporárias em situações emergenciais, como moradia e alimentação. A dimensão material de permanência reside sobretudo no auxílio financeiro em parcela única para atender demandas imediatas, ainda que limitado em abrangência e duração, conserva sua intenção relevante, especialmente em uma região como o Acre, sujeita a fenômenos adversos frequentes, como alagações.

Embora a ação trate de demandas específicas e imprevisíveis, focando exclusivamente na mitigação de vulnerabilidades materiais dos estudantes, sua dimensão simbólica encontra-se na promoção da integração social e fortalecimento do pertencimento acadêmico empreendido pela instituição, certamente, tendo como foco contribuir para a redução das taxas de evasão e retenção, logo, contribuir à permanência. Nessa direção, reconhece-se a ausência de contrapartidas acadêmicas como coerente com a natureza emergencial da ação.

O **Auxílio para participação no FISU América Games** se configurou para facilitar a participação dos estudantes com deficiência – física, auditiva, visual e intelectual – Transtornos Globais do Desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e deficiência múltipla, na participação em eventos de caráter esportivos. A ação foi publicizada por meio do edital PROAES/UFAC: nº 29/2018, dispondo de 2 (duas) vagas/auxílios, no valor de R$1.500,00 em parcela única. Como requisitos, além da especificidade do público destinado, a ação solicita somente que o estudante esteja matriculado em curso presencial no semestre letivo vigente, cópia da inscrição no evento, e a não inadimplência com a PROAES, referente a outros auxílios ou bolsas em que o pleiteante tenha sido contemplado anteriormente. Demarca-se que o edital não estipula especificidade do perfil da vulnerabilidade socioeconômica.

A contrapartida estabelecida se ancorou na apresentação do comprovante de participação da atividade/evento. Sobre a seleção, deu-se a partir da análise documental estabelecida no edital, quanto à classificação, foi orientada pela ordem de chegada das solicitações na PROAES.

Chama a atenção a forma de inscrição estabelecida para essa ação, que difere de todas as modalidades de inscrição aqui já apresentadas. O processo foi realizado mediante uma solicitação protocolada pelo estudante interessado, por meio de um Processo Administrativo aberto na Coordenação de seu curso de origem. Esse procedimento deveria ser iniciado com, no mínimo, 10 dias de antecedência à data prevista para o evento, cabendo ao estudante a responsabilidade de acompanhar o andamento do processo físico até sua chegada à PROAES.

A dimensão material da ação constitui-se no auxílio financeiro a fim de viabilizar a participação em eventos esportivos, reforçando o compromisso com a acessibilidade e inclusão em práticas extracurriculares aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Reconhece-se o valor como um elemento significativo para cobrir despesas relacionadas à hospedagem e alimentação, elementos necessários para atividades dessa natureza.

Nessa direção, ao facilitar a participação em eventos esportivos de alto nível, como o FISU América Games, a ação fortalece a dimensão simbólica da permanência dos estudantes com deficiência, ao representarem a instituição em um contexto de destaque, têm a oportunidade de construir vínculos identitários e de pertencimento acadêmico, essenciais para sua afiliação à cultura universitária. Além disso, ao promover a visibilidade de atletas com deficiência, a ação contribui para uma universidade mais inclusiva, fortalecendo os princípios de equidade e diversidade.

Apesar disso, há que se observar com atenção três elementos da ação: o primeiro, consiste na disponibilização de apenas duas vagas, o que tornou a abrangência extremamente

limitada e restringente quanto ao impacto positivo da ação; o segundo, trata-se do formato de inscrição difere significativamente de outras ações, ao exigir a abertura de um processo administrativo físico pelo estudante.

O procedimento, além de burocrático, exige um acompanhamento constante, que pode dificultar o acesso para aqueles com restrições de mobilidade ou dificuldades de lidar com processos administrativos complexos; o terceiro é o critério de ordem de chegada das solicitações para classificação, pois não garante uma avaliação qualitativa das necessidades ou méritos dos candidatos. Essa metodologia compromete a equidade na seleção, e pode acabar favorecendo aqueles com maior acesso e celeridade no cumprimento dos requisitos burocráticos.

O **Auxílio para participação nos Jogos Paralímpicos Universitários** teve a mesma configuração objetiva, público-alvo, requisitos, seleção/classificação, contrapartida e inscrição da ação anteriormente descrita. Entretanto, focaliza a participação nos Jogos Paralímpicos Universitários de 2018. A ação teve como instrumento o edital PROAES/UFAC: nº 18/2018 e disponibilizou 3 (três) vagas/auxílios, no valor de R$1.500,00 em parcela única. Esta ação subscreve características semelhantes das dimensões materiais e simbólicas do Auxílio para participação no FISU América Games, bem como, as mesmas críticas.

O **Auxílio para participação nos Jogos Universitários (JUBS)** visou contribuir para a participação dos estudantes em eventos de caráter esportivo que demandem deslocamento intermunicipal, interestadual e internacional, no caso em específico, os Jogos Universitários Brasileiros. A ação foi publicizada por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 25,26 e 42/2018; e nº 25/2022, e disponibilizou um total de 232 (duzentas e trinta e duas) vagas/auxílios, com o valor de R$ 400,00 em parcela única.

Além dos requisitos comuns necessários para pleitear o auxílio, foram estabelecidos alguns específicos, como não ter integralizado as disciplinas da grade curricular do curso, bem como a necessidade de estar inscrito como participante nos jogos universitários nacionais. Assim, é solicitado que o estudante contemplado comprove sua participação no evento no prazo de até 60 dias após a sua realização, por meio do *upload* do certificado de participação no sistema *web* da PROAES. A inscrição segue o padrão de registro feito via sistema *web*, isto é, o preenchimento do questionário socioeconômico e anexação dos documentos estabelecidos pelo instrumento. Quanto à seleção, ela é realizada considerando a relação dos estudantes aptos a participar dos JUBs, apresentada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX).

A dimensão material de permanência consistiu no auxílio financeiro, visando cobrir custos decorrentes do processo de deslocamento para a participação nos JUBS. Muito embora

a amplitude da ação a torne a mais abrangente em comparação a outras ações assistenciais de caráter esportivo, observa-se que o valor fixado do auxílio pode ser insuficiente para cobrir os custos relacionados à participação em eventos de alcance nacional. Essa limitação pode levar à exclusão indireta de uma parcela dos estudantes, caso não disponham de recursos complementares para arcar com despesas adicionais.

A ação contribui para a dimensão simbólica da permanência do estudante, sobretudo, ao incentivar sua representação institucional em um dos maiores eventos esportivos universitários do país. Tal participação promove o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica e fortalece a identidade institucional. Além disso, incentiva a valorização do esporte como uma ferramenta de formação integral, alinhada aos princípios de uma educação humanista e inclusiva. Dessa forma, pondera-se o quão enriquecedor seria se a ação incentivasse um retorno acadêmico para além do certificado de participação, como práticas de relatos de experiências ou apresentações sobre o evento, ampliando o impacto simbólico na comunidade universitária.

O **Auxílio de Manutenção Acadêmica (AMA)** teve sua primeira edição em 2022, e é uma ação que continua a ser reproduzida, ela visa fornecer auxílio financeiro adicional no valor de R$15,00 à bolsa ou ao auxílio que já está em curso, ou seja, o AMA é um complemento financeiro para os estudantes que já são beneficiários por outras ações ou programas. Além disso, prevê o subsídio integral das refeições no RU.

A ação foi publicizada por meio do edital PROAES/UFAC: nº 14/2022; sobre as vagas, estas foram destinadas aos estudantes que já haviam sido contemplados por outros editais de bolsas e auxílios, logo, teve sua vigência vinculada a essas ações já em curso. Ao que tudo indica, a contemplação foi de modo automático, visto não haver especificação de inscrição no edital. Entretanto, vale demarcar a seguinte diretriz: caso a PROAES julgue necessário, poderá convocar, a qualquer tempo, entrevistas e visitas domiciliares aos estudantes contemplados para fins de elaboração de relatório social. Nesses termos, o requisito estabelecido no edital consistiu tão somente em ser beneficiário dos Programas de Assistência Estudantil da PROAES, a partir das seleções realizadas em 2022. Quanto à contrapartida, repousou na manutenção da assiduidade no semestre letivo, sob o acompanhamento da DDE/PROAES.

Por um lado, a contribuição da ação à dimensão material de permanência aparenta ser limitada, dado o parco valor financeiro do auxílio frente às despesas relevantes na rotina acadêmica. Por outro lado, o subsídio integral das refeições no RU tem um impacto significativo na segurança alimentar dos estudantes, reforçando um aspecto essencial à permanência. Nesse

sentido, o auxílio tem uma atuação estratégica, especialmente se for levado em consideração que a alimentação representa um dos principais custos para os estudantes.

O caráter complementar da ação, dado ser um auxílio que se vincula a outras ações já em curso, pode ser visto como um reconhecimento da UFAC ao esforço complementar à permanência dos estudantes já integrados aos programas de bolsas e auxílios. Essa característica reforça a dimensão simbólica de permanência da ação.

O **Auxílio Moradia** objetiva apoiar financeiramente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que residem em imóveis alugados, cujo grupo familiar reside em outro município. A ação foi publicizada a partir dos editais PROAES/UFAC: nº 17/2018; nº 14 e 35/2019; nº 05/2020, e disponibilizou 115 (cento e quinze) vagas/auxílios, no valor de R$250,00.

Nos anos de 2021 e 2022, foi conjugada à ação do Auxílio Creche, entretanto, conservou suas premissas, sendo instrumentalizada nos editais PROAES/UFAC: nº 14/2021; nº 08 e 18/2022, e disponibilizou um total de 92 vagas/auxílios, no valor de R$250,00 na vigência de 4 (quatro) meses. Os requisitos definidos incluem aqueles de caráter comum, além de exigências específicas: é necessário comprovar que o estudante reside de aluguel em Rio Branco ou em Cruzeiro do Sul e demonstrar que seu grupo familiar vive em um município diferente daquele onde é oferecido o curso de graduação em que está matriculado. Vale situar, que este auxílio pode ser cumulável com uma única bolsa e mais um outro auxílio mantido pela instituição.

Os requisitos estabelecidos são: manter o rendimento satisfatório e a frequência regular no semestre, como também, apresentar mensalmente o comprovante de aluguel em favor do beneficiado e uma declaração de que está cursando regularmente as disciplinas matriculadas. A inscrição segue o padrão de registro feito via sistema *web*, ao passo que a seleção/classificação é realizada por meio da avaliação socioeconômica.

A dimensão material de permanência da ação reside no apoio financeiro, que demonstra a intenção institucional de aliviar os custos dos estudantes com a moradia, isso porque o valor é incapaz de cobrir as despesas totais com aluguel na cidade de Rio Branco. Nesse sentido, a desconexão entre o valor do auxílio e a realidade do mercado imobiliário condiciona a ação como agregadora a outras fontes de renda ou apoio do estudante. Talvez por isso, consta demarcada a possibilidade de acumulação do auxílio com uma bolsa e outro auxílio, o que demonstra flexibilidade e reforça a ideia de complementaridade.

A dimensão simbólica de permanência da ação está no compromisso institucional com a democratização do ensino superior, especialmente para os estudantes em situação de

vulnerabilidade socioeconômica e que precisam residir em cidades diferentes de seus grupos familiares, para então acessar o ensino superior. Ao materializar a ação, ainda que de modo agregadora para com os custos de moradia, a UFAC comunica que está atenta às necessidades desses estudantes em relação à insegurança habitacional, reforçando seu papel como um espaço inclusivo que busca não apenas o acesso, mas também a permanência, contribuindo para que possam se concentrar em suas atividades acadêmicas.

O **Pacote de dados (Chip) do *Projeto Alunos Conectados*** foi uma ação alternativa complementar ao Projeto "Alunos Conectados" – RNP/MEC, promovida durante o contexto da pandemia. O objetivo da ação era fornecer apoio financeiro aos estudantes que vivem em áreas sem cobertura da operadora Claro S.A. (parceira do *Projeto Alunos Conectados* da RNP/MEC). Vale destacar que, ao contrário da parceria executiva que a UFAC mantinha no *Projeto Alunos Conectados*, nessa ação específica, ela atua como única proponente.

A ação foi publicizada por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 03 e 17/2021, e disponibilizou 3.150 (três mil, cento e cinquenta) vagas/auxílios, no valor de R$100,00 e o chip com o serviço de internet. Como requisitos estabelecidos, permanecem aqueles de caráter comum, salvo a necessidade de comprovar que a região onde o estudante reside não possui a cobertura da operadora Claro S.A. Desse modo, não são considerados eventuais problemas de cobertura por motivos diversos, mas somente, a ausência de cobertura da operadora. O instrumento de seleção não deixa explícito as contrapartidas do estudante pleiteante. Quanto à seleção/classificação, seguem os critérios da avaliação socioeconômica. Sobre a inscrição, ela foi realizada via sistema *web* por meio do *link* disponibilizado.

Em resposta específica às condições impostas pela pandemia de Covid-19, a dimensão material de permanência da ação refletiu no empenho da UFAC em garantir a conectividade gratuita, particularmente, para estudantes em áreas desassistidas pela operadora Claro S.A., parceira do *Projeto Alunos Conectados*. Para tanto, a materialização do auxílio financeiro, juntamente com o chip contendo pacote de dados, demonstra um esforço significativo para mitigar a exclusão digital, intentando assim o princípio de igualdade de condições de permanência, uma vez que a conectividade foi um elemento indispensável para o acesso às aulas remotas e outras atividades acadêmicas.

Nessa direção, a dimensão simbólica de permanência da ação residiu no comprometimento da UFAC com os estudantes, ao buscar alternativas para garantir a inclusão digital e a permanência, mesmo diante de adversidades excepcionais. Ao atuar como única proponente da ação, a instituição se posiciona como atora autônoma e proativa, disposta a ir

além das parcerias nacionais para atender às demandas locais, atentando que o estado do Acre apresenta áreas e regiões onde a infraestrutura de telecomunicações é precária.

O **Auxílio para Manutenção Acadêmica** foi uma ação destinada especificamente aos estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e do Programa Residência Pedagógica (RP), em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A ação foi publicizada por meio do edital PROAES/UFAC: nº 22/2021, e disponibilizou 600 (seiscentas) vagas/auxílios, no valor de R$ 400,00 em parcela única.

Como requisito, ficou estabelecida a necessidade de estar vinculado aos Programas RP e PIBID, excetuando a condição de voluntário; matrícula em curso presencial ativa no semestre vigente e o perfil de vulnerabilidade socioeconômica. A inscrição, seleção e classificação seguiram o mesmo padrão da ação anteriormente pontuada.

Sobre esse auxílio, vale explicitar que, aparentemente, chega a causar uma estranheza identificar uma ação de AE com recursos financeiros do PNAES para assistir estudantes já bolsistas de outros programas. Entretanto, vale apontar os motivos que levaram a UFAC a elaborá-la e publicizá-la.

Ocorre que, no contexto de sua publicação, as IFES brasileiras passavam por desafio, frente ao corte das bolsas dos programas RP e PIBID da CAPES no mês de setembro de 2021. Nesse contexto, diversas IFES manifestaram-se sensíveis à situação, visto que, em muitos casos, o estudante bolsista utilizava os subsídios financeiros para sua subsistência. A Diretoria Nacional do Andes-SN declarou, por nota[131], seu total repúdio às práticas de desvalorização e desrespeito do Governo Bolsonaro que, por meio da CAPES, cortou o pagamento das bolsas.

A dimensão material da ação residiu no auxílio financeiro a fim de mitigar os impactos socioeconômicos decorrentes da descontinuidade das bolsas PIBID e do RP pela CAPES, isto é, como uma ação emergencial para atender estudantes que dependiam financeiramente das bolsas interrompidas. Apesar da limitação do valor, não se nega que a ação representou uma alternativa para o enfrentamento dos desafios postos. Vale destacar o protagonismo da UFAC ao atuar na e para a preservação da permanência do estudante em situações de crise, utilizando recursos do PNAES para atender a uma demanda emergencial específica, muito embora essa atuação possa – ou não, essa observação careceria de uma investigação mais detalhada – ter comprometido outras ações de AE planejadas no âmbito do PNAES, e ter gerado impactos secundários a outros públicos vulneráveis.

[131] Disponível em: https://bit.ly/3UPVExB. Acesso em 12 de novembro de 2024.

Em um cenário de cortes orçamentários, desmonte e desestruturação da Educação Superior pública federal, a ação assumiu um significado político importante. Simbolicamente, ela transmitiu aos estudantes afetados uma mensagem de apoio da UFAC contra atuações políticas que precarizam a formação docente e a permanência estudantil. Ao atuar para minimizar os impactos das decisões governamentais, afirmou seu compromisso com a permanência estudantil e com a valorização da educação, alinhando-se a outras IFES que adotaram medidas similares.

O **Auxílio para participação da 70º SBPC** facilitou o deslocamento terrestre dos estudantes da graduação para a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada no *Campus* da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em Maceió. Além do apoio para transporte, o edital também ofereceu um auxílio financeiro aos estudantes. A ação foi divulgada por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 21 e 28/2018, disponibilizando 65 (sessenta) auxílios, com valores de R$650,00 para estudantes com apresentação de trabalho e R$390,00 para aqueles sem apresentação – parcela única.

Os requisitos estabelecidos foram: estar matriculados em, no mínimo, três disciplinas no semestre vigente; não ter reprovação em mais de 50% das disciplinas cursadas no semestre anterior; não estar inadimplente com a PROAES; e ter efetuado a inscrição no evento. Vale destacar que o auxílio não leva em consideração a vulnerabilidade socioeconômica como requisito.

A inscrição foi realizada diretamente no gabinete da PROAES. Já a seleção/classificação foi efetuada a partir da seguinte ordem de prioridade: autor e coautor de trabalhos, e ouvintes. Caso a demanda de solicitação fosse maior que a quantidade de vagas/auxílios ofertados, a classificação seria realizada por meio da aferição do Coeficiente de Rendimento Geral (CR) constante no histórico acadêmico.

A dimensão material de permanência da ação consistiu em cobrir despesas essenciais para a participação na reunião anual da SBPC, incluindo deslocamento terrestre e um apoio financeiro, articulados diretamente ao incentivo à produção científica e à ampliação das experiências acadêmicas dos estudantes, promovendo uma amplificação na formação acadêmica e estimulando o desenvolvimento de pesquisas.

O aspecto simbólico de permanência da ação é aqui interpretado como uma valorização na participação de eventos científicos, na formação ampliada e no reconhecimento da atuação discente na produção científica. Nota-se o incentivo à participação na SBPC como uma reafirmação institucional e compromisso com a ciência e com a formação integral dos estudantes, isto é, indo além das atividades curriculares formais, possibilitando que os discentes

vivenciem a prática científica em um ambiente de troca intelectual com acadêmicos de diversas áreas e instituições.

Nessa direção, ao priorizar estudantes que apresentaram trabalhos ou participaram como coautores, a ação reflete a valorização da produção científica estudantil, reforçando a mensagem de que a universidade reconhece e incentiva a pesquisa como elemento central da formação acadêmica. Logo, para esses estudantes, o auxílio atua como uma legitimação simbólica de sua relevância na comunidade acadêmica, promovendo autoconfiança e senso de pertencimento científico.

O **Auxílio Deslocamento Intermunicipal** tem como objetivo oferecer apoio financeiro aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que residem em municípios próximos ao *campus* onde estão matriculados. A ação foi realizada por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 15/2018; nº 12 e 33/2019; nº 07/2020; nº 13/2022, disponibilizando um total de 195 (cento e noventa e cinco) auxílios no valor de R$100,00. Em 2022, a ação foi combinada – mantendo seu objetivo – com o Passe Livre e publicada por meio do edital PROAES/UFAC: nº 19/2022, oferecendo 20 auxílios por um período usualmente de 4 (quatro) meses.

Os requisitos estabelecidos para pleitear o auxílio são aqueles de ordem comuns, mais os seguintes: não estar vinculado a cursos de graduação de programas especiais, na modalidade à distância ou planos de formação de professores ofertados em módulos, e não ter trancamento de disciplina no semestre vigente. Pontua-se que esse auxílio pode ser acumulado com uma bolsa e mais um outro auxílio, tais como: Passe Livre, Auxílio Creche, Auxílio Moradia, Auxílio Emergencial. A inscrição deu-se por meio do sistema *web* da PROAES, e a seleção/classificação seguiu o padrão das análises pautadas na avaliação socioeconômica. O edital não pontuou explicitamente elementos de contrapartida.

O aspecto material de permeância da ação voltou-se especificamente ao apoio financeiro, para mitigar os desafios de mobilidade enfrentados por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que residem em municípios próximos ao *campus* onde estão matriculados, representando assim o reconhecimento institucional das dificuldades enfrentadas por estudantes que dependem de deslocamento intermunicipal para frequentar o ensino superior.

Nesse sentido, a dimensão simbólica de permanecia residiu no esforço concreto para reduzir barreiras logísticas a fim de promover a permanência desses estudantes. A ação transmite a mensagem de que a instituição reconhece a diversidade de condições de vida de sua

comunidade estudantil e está comprometida em promover sua integração ao ambiente acadêmico.

O **Passe Livre** é uma ação destinada a subsidiar os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com os custos de transporte coletivo urbano, visando facilitar o deslocamento até a UFAC. A iniciativa foi divulgada por meio dos editais PROAES/UFAC: nº 14 e 35/2018; nº 15 e 34/2019; nº 06/2020; nº 21/2021; nº 9/2022, oferecendo um total de 2.500 (dois mil e quinhentos) auxílios, no valor de R$ 60,00 por um período de 4 (quatro) meses. Em 2022, a ação foi combinada com o Auxílio Deslocamento Intermunicipal por meio do edital PROAES/UFAC: nº 19/2022, disponibilizando um total de 300 (trezentos) auxílios.

Quanto aos requisitos, inscrição, seleção e classificação, segue o mesmo padrão o Auxílio Deslocamento Intermunicipal. A contrapartida estabelecida é manter uma frequência regular no semestre letivo vigente. A ação subscreveu características semelhantes das dimensões materiais e simbólicas do Auxílio Deslocamento Intermunicipal, ao articular a PAE a fim de contribuir para a redução de barreiras ao acesso físico à universidade, contudo, focalizando especificamente estudantes que habitam na cidade de Rio Branco. Nessa direção, a ação visou minimizar uma das principais barreiras enfrentadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica: o custo do transporte diário.

O auxílio **Pró-Ciência** propõe-se em favorecer a participação dos estudantes em eventos de caráter científico – congresso, seminário, mesa redonda, simpósio, painel, *workshop*, fórum e colóquio – que requerem deslocamento intermunicipal, interestadual ou internacional. A ação foi concretizada nos editais PROAES/UFAC: nº 01/2018 (R$220.000,00); nº 40/2018 (R$120.000,00) e 45/2018 (R$360.000,00); nº 02/2022 (R$30.000,00) e 24/2022 (R$30.000,00).

Os valores financeiros acima mencionados correspondem ao montante global de cada edital. O instrumento não estabelece o número de vagas ou auxílios disponíveis, mas define o valor global disponível, o período de vigência para a distribuição do montante, e os valores de acordo com o tipo de participação do estudante no evento científico de seu interesse. Sendo que só é permitido uma contemplação por edital.

Por exemplo, a participação em eventos com apresentação de trabalho: no próprio estado, o valor é de R$250,00; em Rondônia, R$400,00; e em outros estados ou países, R$650,00. O valor do auxílio é reduzido quando a UFAC fornece o transporte aos estudantes, sendo ajustado para R$200,00 no próprio estado, R$300,00 em Rondônia, e R$450,00 para outros estados ou países (parcela única).

Vale destacar que, a partir de 2022, a participação do estudante em eventos passou a ser condicionada somente àqueles com apresentação de trabalhos. Os editais de 2018 foram os últimos a permitir a participação do estudante como ouvinte, embora estabelecesse a distinção de valores. O estudante classificado como ouvinte ou coautor do trabalho eram contemplados com um valor inferior – R$250,00 no próprio estado, R$350,00 em Rondônia, e R$600,00 para outros estados ou países – em relação ao valor recebido pelo estudante autor – R$350,00 no próprio estado, R$450,00 em Rondônia, e R$1.000,00 para outros estados ou países.

Além dos requisitos comuns para concorrer ao edital, os específicos são: não pode ter integralizado todas as disciplinas da sua grade curricular; estar inscrito em um evento de caráter científico vinculado a mesma área de formação cursada. A contrapartida estabelecida é anexar via sistema *web* o certificado de participação no evento em até 60 dias após a data de realização do evento.

A inscrição do auxílio é feita via sistema *web*, considerando o prazo de 40 dias de antecedência da data de realização do evento. Embora as análises das inscrições sigam o rito de classificação, de acordo com a hora de inscrição no sistema, busca-se priorizar a classificação/seleção dos estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica.

A dimensão material de permanência da ação consistiu no apoio financeiro a fim de incentivar a participação de estudantes em eventos científicos que requerem deslocamento, contribuindo assim para sua formação acadêmica e inserção no campo científico. Em que pese a obrigatoriedade de apresentação de trabalhos a partir dos editais de 2022, dado que, por um lado, incentiva a produção acadêmica estudantil, contudo, indiretamente implica questões na materialidade de permanência considerando o objetivo da ação, pois acaba por restringir o seu alcance. Isto porque muitos estudantes, especialmente aquelas nas etapas iniciais de inserção na pesquisa, podem apresentar dificuldades para aprovar trabalhos em eventos, e isso pode limitar a oportunidade de vivenciar o ambiente científico nas fases iniciais de sua formação.

Essa configuração tende a influenciar todo o desenho da dimensão simbólica da ação. Se por um ângulo, ela se apresentou simbolicamente significativa ao incentivar a promoção de uma cultura de pesquisa e da mobilidade acadêmica para participação em eventos científicos, reforçando a ideia de que a UFAC, por meio da PAE, valoriza a pesquisa e busca inserir seus estudantes em circuitos científicos mais amplos, contribuindo para a construção de suas identidades como pesquisadores. Por outro ângulo, a exclusão de ouvintes nos editais mais recentes pode transmitir uma mensagem simbólica de desvalorização de etapas iniciais da formação acadêmica, quando os estudantes ainda não produzem trabalhos próprios, mas que poderiam se beneficiar da imersão em eventos científicos. Além disso, embora a diferenciação

nos valores de auxílio para autores, coautores e ouvintes (antes de 2022) possa refletir uma tentativa de valorizar a produção científica ativa, de outra forma, acaba também por induzir uma participação menos equânime.

Feita essa breve análise descritiva sobre a natureza das ações e programas de bolsas e auxílios identificados nos editais, não se pode perder de vista uma ação, em especial, esta não utiliza o expediente de seleção via edital em sua materialização, trata-se do subsídio financeiro ao **Restaurante Universitário (RU)**, que representa 56,23% do orçamento PNAES, conforme dados operacionais da PROAES/UFAC (2024), enquanto os outros 43,77% são destinados a bolsas e auxílios. O RU se configura como a maior ação de AE materializada na UFAC no âmbito do PNAES, não somente em termos orçamental e financeiro, mas também em abrangência nos cursos de graduação. Logo, tem o maior alcance em relação aos estudantes, dada a sua singularidade de AE universal na instituição, visto a não seleção específica de perfil para o acesso.

O RU dispõe de uma estrutura de *self servisse* no *Campus* Sede, e oferece refeições contrabalanceadas dispondo no cardápio: carboidrato, proteína, verduras, legumes, suco de fruta, fruta e outros, seguindo orientações dos órgãos competentes. Atende de segunda a sexta-feira, servindo café da manhã, almoço e jantar, e aos sábados oferece café da manhã e almoço. A figura a seguir ilustra um exemplo do cardápio que leva a depreender a materialização de uns principais objetivos do RU, especialmente àqueles beneficiários diretos da AE, a saber: fornecer refeições nutricionalmente equilibradas.

**FIGURA 9 – CARDÁPIO DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO DA UFAC, 2024**

Fonte: @ru.informa.ufac. Perfil Oficial do Restaurante Universitário da UFAC. Acesso em 28 e 29 de novembro de 2024.

O quadro na sequência sistematiza a quantidade de atendimento realizado pelo RU, considerando o recorte temporal da pesquisa:

**QUADRO 13 – ATENDIMENTO REALIZADO PELO RU DE 2018 A 2022**

| Refeição | Categoria | Valor R$[132] | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Café da Manhã | Estudante de grad. | 1,00 | 66.563 | 74.466 | 5.281 | 0 | 69.075 |
| | Estudante bolsista | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15.422 |
| | Estudante de Pós-Grad. | 1,50 | 1.199 | 1.863 | 65 | 0 | 711 |
| | Servidor | 6,00 | 1.602 | 2.777 | 45 | 0 | 237 |
| | Visitante | 9,00 | 51 | 78 | 9 | 0 | 35 |
| Almoço | Estudante de grad. | 1,00 | 272.732 | 298.957 | 21.001 | 0 | 216.998 |
| | Estudante bolsista | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 30.754 |
| | Estudante de Pós-Grad. | 1,50 | 8.861 | 11.929 | 424 | 0 | 3.693 |
| | Servidor | 11,00 | 9.226 | 10.252 | 227 | 0 | 1.936 |
| | Visitante | 15,00 | 534 | 719 | 27 | 0 | 473 |
| Jantar | Estudante de grad. | 1,00 | 81.673 | 85.078 | 6.290 | 0 | 77.590 |
| | Estudante bolsista | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10.386 |
| | Estudante de Pós-Grad. | 1,50 | 1.772 | 2.268 | 99 | 0 | 1.291 |
| | Servidor | 9,00 | 1.939 | 1.227 | 54 | 0 | 510 |
| | Visitante | 15,00 | 59 | 128 | 18 | 0 | 161 |
| Total geral de atendimentos | | | 446.211 | 489.742 | 33.540 | 0 | 429.272 |

Fonte: O autor (2025), com base no UFAC em Números (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022).

A discrepância nos números de atendimentos registrados em 2020 e 2021 deve-se à suspensão das atividades presenciais no início de 2020, em razão da emergência sanitária provocada pelo coronavírus. As atividades no Restaurante Universitário (RU) foram retomadas apenas em março de 2022. Além disso, a partir de 2022, com a criação do Auxílio de Manutenção Acadêmica (AMA) por meio do edital PROAES/UFAC nº 14/2022, os estudantes bolsistas passaram a ter acesso gratuito ao RU. Nesse contexto, observa-se um esforço direcionado à promoção da segurança alimentar, ou seja, à garantia do direito à alimentação de qualidade, em quantidade adequada, de forma contínua e em valores acessíveis. Essa ação tem se destacado como um dos principais instrumentos da PAE para assegurar a permanência dos estudantes na UFAC.

A dimensão material de permanência da ação reside no subsídio financeiro programado para o barateamento dos valores das refeições, isto impacta e beneficia diretamente todos os estudantes, visto a dispensa de editais seletivos. A ação é uma PAE universal, ou seja, não exige critérios socioeconômicos específicos para acesso, o que amplia seu alcance para a totalidade dos estudantes matriculados nos cursos de graduação, contrastando com grande maioria das outras ações de AE, que priorizam a seleção pelo critério de vulnerabilidade socioeconômica.

[132] Valores de praticado no exercício 2022.

Além disto, a materialização do Auxílio de Manutenção Acadêmica (AMA), a partir de 2022, que garante acesso gratuito ao RU para estudantes bolsistas, reforça seu papel no combate à insegurança alimentar para os mais vulneráveis.

Vale destacar, também, a materialidade da ação com vistas à permanência empenhada na oferta de um cardápio balanceado, que segue recomendações nutricionais, assegurando refeições completas e adequadas. Tal estrutura materializa o direito à alimentação de qualidade, essencial para o bem-estar e o desempenho acadêmico. A oferta de café da manhã, almoço e jantar em dias úteis, além de refeições aos sábados, demonstra a preocupação com a manutenção do atendimento.

Nessa direção, a ação simboliza o reconhecimento da importância da segurança alimentar, como um direito essencial para a permanência acadêmica. A garantia de refeições de qualidade a valores acessíveis ou gratuitos reforça o papel da universidade como promotora de inclusão social e redução de desigualdades. Desse modo, a maior ação de PAE da UFAC, em termos de abrangência e orçamentário, carrega um valor simbólico importante, ao não segmentar os beneficiários, ela transmite a ideia de que todos os estudantes são parte integrante da comunidade acadêmica, sem distinções socioeconômicas explícitas, o que pode fortalecer o sentimento de pertencimento e coesão dentro da universidade.

Os programas e ações de AE materializadas pela UFAC no âmbito do PNAES são políticas capitais no enfrentamento das desigualdades que dificultam a permanência dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou com necessidades educacionais específicas. Sob o referencial de Coulon (2008) – que estabelece o processo de afiliação como uma jornada pela qual o estudante transcende o "tempo de estranheza", o "tempo de aprendizagem" até alcançar a competência no "ofício de estudante" estabelecido no "tempo de afiliação" – a análise crítica desses programas e ações revela tanto seus potenciais quanto os limites em proporcionar a permanência e, consequentemente, a afiliação dos estudantes.

Coulon (2008) ressalta o papel essencial da linguagem no processo de se tornar um membro, termo que, na perspectiva da etnometodologia "é o que possibilita compreender a necessidade e as condições para alcançar o *status* de nativo" (Coulon, 2008, p. 43). Considerando a cultura universitária como sendo uma comunidade em constante transformações em todos os sentidos, essa linguagem nunca é totalmente apropriada. Nessa direção, ser reconhecido como membro implica demonstrar domínio das rotinas e exibir uma naturalidade autêntica, permitindo realizar diversas atividades de forma automática, sem refletir sobre elas. Esse domínio está associado a um *habitus* continuamente renovado.

Consequentemente, os estudantes em contexto de ingresso que não evidenciam os traços distintivos de sua afiliação ao ofício de estudante acabam, invariavelmente, sendo eliminados por reprovação ou desistindo por iniciativa própria – evasão.

Vale pontuar que, segundo Coulon (2008, p.193), há uma diferença entre afiliação institucional e afiliação intelectual. Conforme o autor, a afiliação institucional refere-se à capacidade do estudante de compreender e interpretar "[...] os múltiplos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil cotidiana [...]". Já a afiliação intelectual está relacionada ao entendimento do que "[...] se espera dele no plano intelectual para que possa demonstrar sua competência [...]". Enquanto a primeira tende a ser adquirida de maneira mais estável, a segunda permanece em constante construção, "[...] recomeçando e sendo confirmada continuamente [...]". Essas duas competências definem, de acordo com a etnometodologia, o que caracteriza um "membro", ou seja, alguém que demonstra o uso habilidoso de diversas regras e orientações.

Os programas e ações analisadas possuem uma racionalidade prática focada na mitigação de barreiras estruturais e na promoção de condições para que os estudantes possam permanecer na universidade. Em que pese existir um esforço significativo por parte da PROAES/UFAC para lidar com as demandas materiais e simbólicas dos estudantes, constatou-se que algumas ações encadeiam, de forma mais significava, essas dimensões, ao passo que outras não.

E importante pontuar que isso não significa dizer que elas não possuem uma notável significância em relação à permanência estudantil com vistas à superação dos tempos de "estranheza" e "aprendizagem", mas que sua potência à colaboração da ultrapassagem desses estágios, comportaria mais vigor no processo. Assim, para uma maior efetividade das ações de PAE no fomento da afiliação, é necessário observar a constante articulação entre as dimensões material e simbólica.

A exemplo, programas como o *Bolsista de Atuação*, quando articulado o material – auxílio financeiro – com o campo de atuação do estudante bolsista com a sua área de formação, o aspecto simbólico é bem mais potencializador para fins de afiliação, tal como ocorre com o *Pro-Docência*, em que existe um direcionamento planejado para a atuação do estudante das licenciaturas no ambiente docente. Vale demarcar, ainda, que esse processo não pode se restringir somente a uma mera explicitação formal no corpo do edital, isto é, selecionar para um fim específico de atuação, e acabar por direcionar o estudante selecionado para tarefas outras, a exemplo do que ocorre em algumas ocasiões no mercado de trabalho, quando o

estagiário é posto em contextos vexatórios, figuradamente convertido tão somente no "menino(a) da xerox".

Programas como o *Reforço Acadêmico* e a *Bolsa Tutoria*, exemplificam uma boa articulação entre as dimensões materiais e simbólicas, ainda que tenham apresentado limitações de abrangência no quantitativo de vagas disponibilizadas e nas áreas do conhecimento, e devido à sua descontinuidade por motivos desconhecidos. Ainda assim, ambos encadeiam habilmente as dimensões material e simbólica quanto aos seus objetivos propostos como AE, com vistas à afiliação. Sinalizam, ainda, que a PAE não se configura exclusivamente como uma ação de apoio financeiro.

O mesmo ocorre com o *Pró-Acessibilidade, PROMAED, PROTAED e PROMTAED*, ao promoverem a internalização dos códigos da vida universitária e a adaptação às práticas institucionais e acadêmicas pelo fomento à acessibilidade e reconhecimento das necessidades individuais dos estudantes com deficiência e outras condições. Combinando assim um apoio material ao incentivo simbólico do pertencimento, na mesma direção do *Pró-Docência.*

Programas como *Pró-Estudo* e *Pró-Inclusão*, ações de maior abrangência quantitativa a todos os cursos de graduação quando se considera o aspecto de seleção por meio do edital. Notadamente, são ações que mobilizam seu escopo central para apoio financeiro com vistas do além disso, isto é, operaciona a dimensão material com fins de atingir a dimensão simbólica. Aqui vale referendar sua relevância na identificação do público estudantil alvo da ação, os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e cotista. Da mesma forma, é o que faz o *Pró-PcD*, porém, direcionado ao público-alvo da Educação Especial. Logo, ações de AE condizentes com a promoção da equidade, inclusão e valorização da diversidade.

Os auxílios publicados no contexto de maior intensificação da pandemia da Covid-19, como, *Auxílio Alimentação Emergencial (AAE)*, *Bolsa Alimentação Emergencial (BAE)*, *Auxílio Inclusão Digital (AID)* e *Pacote de dados (Chip) do Projeto Alunos Conectados*, bem como, o *Auxílio Emergencial* e o *Auxílio para Manutenção Acadêmica*, publicado no contexto de retenção das bolsas de outros programas de AE, não cabem no mérito da análise de encadeamento das dimensões materiais e simbólica, pois elas, por si só, representaram uma tangível atuação da PROAES/UFAC com vistas à manutenção da permanência, com vistas à afiliação.

Embora a manutenção da presença física não equivalha à integração acadêmica, isto é, à afiliação do estudante, reconhece-se a articulação das dimensões materiais e simbólicas das ações como o *Subsídio Financeiro ao RU* e correlatos, *Passe livre* e correlatos, foram/são essenciais para garantir as condições básicas da vida estudantil, especialmente para estudantes

em vulnerabilidade socioeconômica. Não há dúvidas que, sem essas ações, muitos seriam excluídos pelas barreiras estruturais antes mesmo de passar pelo "tempo de estranheza".

Notou-se que ações como *Auxílio Moradia* e do *Auxílio Creche* não condizem com a realidade, considerando sua dimensão material e o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, entretanto, a permissibilidade de acumulá-los com outras bolsas e auxílios acaba por aprimorar o percurso para afiliação do estudante.

Ações como o auxílio *Pró-Ciência* e correlatos e os auxílios para eventos esportivos *JUBS* e correlatos, sem dúvida proporcionam um protagonismo valoroso ao estudante, seja nos cenários acadêmicos, culturais e esportivos para fins de sua afiliação como estudante. Entretanto, o encadeamento das dimensões materiais e simbólicas carecem de uma vista crítica. Observou-se haver uma abrangência limitada e critérios restritivos, como o condicionamento da participação ser apenas apresentações nos eventos e a ausência de relatos de experiências como um elemento de promoção da linguagem nativa. Manutenções como essas dificultam o alcance da mensagem simbólica e material da ação para os estudantes que se encontram em momentos de "estranheza" ou "aprendizagem".

Isto posto, pontua-se que a análise das ações empreendidas pela UFAC, no âmbito do PNAES, enquanto estratégia para ampliar as condições de permanência, cobrem uma ampla gama de necessidades, desde apoios básicos à condição estudantil – seja financeiro ou não –, incentivo ao desenvolvimento da profissão, pesquisa, esporte e cultura, até suporte específico para pessoas com deficiência e outras condições.

No entanto, o parcial desencadeamento das dimensões materiais e simbólicas de algumas ações, em que pese, suas contribuições para redução da evasão, pode não garantir efetivamente uma permanência em termos qualitativos, despotencializando a integração dos estudantes nos aspectos culturais e acadêmicos da vida universitária, que são fundamentais para um sentido mais amplo de permanência, logo, fundamentais à afiliação estudantil. É importante não perder de vista que essa inferência tem a intenção de desvelar como as ações empreendidas pela UFAC foram/são materializadas a partir de um referencial específico. Logo, é pertinente situar que ela busca direcioná-la para um caminho de inferência de como elas deveriam ser.

# 4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFAC NA ÓTICA DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS

Esta seção apresenta as opiniões dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil (PAE) materializada pela Universidade Federal do Acre (UFAC) no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Está assentada na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) com ênfase nos contextos dos resultados ou efeitos, e da estratégia política.

De acordo com Mainardes (2006), a concepção de que as políticas produzem efeitos, em vez de se limitarem a resultados mensuráveis, é considerada mais adequada para a compreensão de sua complexidade. Nesse sentido, a PAE é analisada à luz de seus impactos abrangentes, bem como de suas interações considerando as dinâmicas sociais do *locus* de pesquisa, o que oportuniza conjeturar uma estratégia política, isto é, articular um conjunto estruturado de atividades sociais e políticas necessárias para o enfrentamento das desigualdades geradas ou perpetuadas pela PAE, demandando estratégias e atuações que contemplem tanto a correção quanto a prevenção de formas de exclusão.

É fundamental destacar que, além de atender aos critérios éticos em pesquisa estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que define normas para pesquisas envolvendo seres humanos e pela Resolução nº 510/2016 do mesmo Conselho, que regula pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, esta tese também se amparou nos padrões éticos aplicados à pesquisa em educação consoante aos princípios delineados por Mainardes e Cury (2019), os quais indicam como valores gerais os seguintes:

> a) [...] princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social. (Mainardes; Cury, p. 42, 2019).

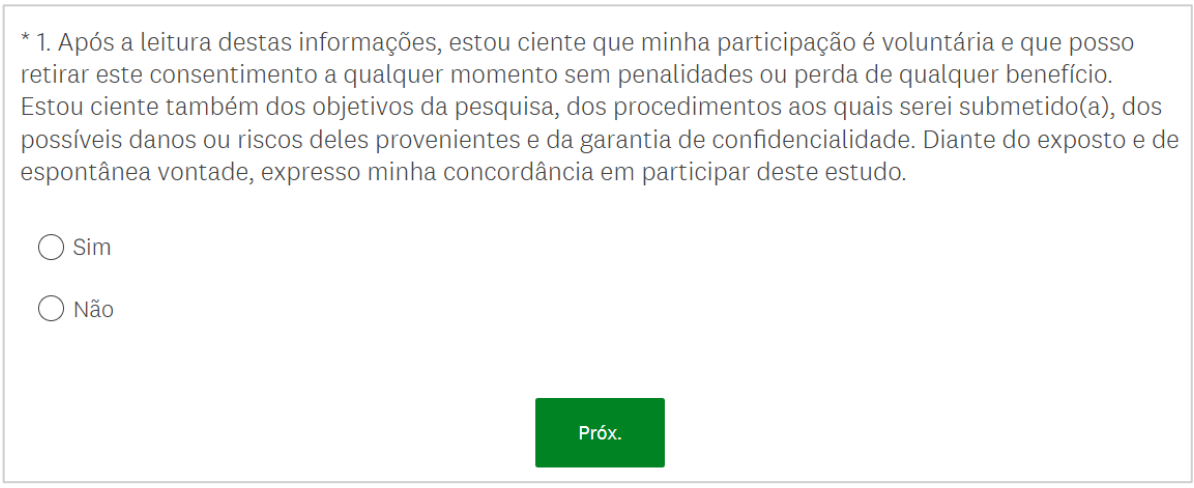
Alicerçado nessas orientações, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pará/UFPA, o qual teve sua aprovação pelo Parecer nº 6.261.393, em 25 de agosto de 2023, registrado com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 69850123.8.0000.0018. Nessa direção, quando em campo para realização da coleta de dados, iniciada em setembro de 2023, para além do primeiro contato para apresentação pessoal e o convite formal à participação, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) explicitando-se aos estudantes os objetivos da pesquisa, sua relevância, dos riscos à sua saúde e da seguridade quanto ao sigilo total sobre suas identidades.

Inicialmente, a estratégia adotada foi a abordagem presencial direta, realizada nos corredores, salas de aula, Restaurante Universitário (RU) e outros espaços da instituição. No entanto, a experiência adquirida durante o primeiro mês de campo revelou, por meio de conversas com os primeiros participantes, o potencial de ampliar a interação com outros estudantes por meio de grupos em aplicativos de mensagens digitais e redes sociais. De tal modo, optou-se, então, por uma abordagem mista que integrou tanto os espaços físicos quanto o ambiente digital como campos de coleta de dados, que veio a ser finalizada em março de 2024.

No ambiente digital, com o apoio dos próprios estudantes foi compartilhado o *link* de acesso ao instrumento de pesquisa, hospedado na plataforma Surveymonkey®. Nesse momento, a plataforma foi configurada para aceitar apenas uma resposta por usuário, utilizando o *Internet Protocol* (IP) como critério de controle. Ao acessar a plataforma, já na primeira página, o participante encontrava o TCLE completo acompanhado da seguinte pergunta:

**FIGURA 10 – *PRINT* DA PRIMEIRA PÁGINA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA**




Fonte: O autor (2025).

Em havendo concordância com os termos, o participante da pesquisa avançava para as demais páginas do instrumento, organizadas em quatro seções: página 2 – **Perfil básico dos(as) estudantes beneficiários(as) do PNAES** com 12 (doze) questões fechadas; página 3 – **Vinculação estudantil básica dos(as) estudantes beneficiários(as) do PNAES** com 07 (sete) questões fechadas; página 4 – **Fator 1**: **Integração acadêmica das Políticas de Assistência Estudantil aos seus beneficiários**, composta de 06 (seis) questões fechadas; página 5 – **Fator**

**2: Compromisso de permanência da Política de Assistência Estudantil,** organizada em 08 (oito) questões fechadas.

No decorrer do processo, o instrumento de pesquisa obteve um total de 306 (trezentas e seis) respostas das quais 302 (trezentos e dois) estudantes concordaram em participar, subscrevendo o TCLE, enquanto 4 (quatro) optaram por não participar. É importante destacar que o número de participantes concordantes foi significativamente superior à amostra final previamente calculada e estabelecida para a pesquisa, que é de 261 (duzentos e sessenta e um) estudantes. Entretanto, durante a análise dos dados, constatou-se que apenas 265 respostas estavam completas, isto é, correspondentes ao preenchimento de todas as questões das cinco páginas do instrumento, resultando em uma taxa de conclusão de 88%.

Quanto aos 37 estudantes (12%) que iniciaram o questionário, mas não o concluíram, é provável que essa interrupção tenha ocorrido devido a algum dos riscos previstos no TCLE, como desconforto, cansaço, indisposição ou constrangimento. E por razões desconhecidas, o preenchimento das questões não foram retomadas posteriormente. Vale lembrar que para alcançar a diversificação das opiniões sobre a PAE, optou-se por estratificar a amostra por curso, que consta apresentado na *subseção 2.1 – Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa.*

Reporta-se que, durante a coleta de dados, em alguns cursos, como nas licenciaturas em Química, Letras/Libras e Letras/Português, entre outros cursos, houve uma leve extrapolação do número participantes inicialmente planejado. Por certo, isso ocorreu porque todos os estudantes voluntários que demonstraram interesse em participar tiveram acesso ao instrumento de pesquisa, o que favoreceu uma inclusão abrangente. Por outro lado, em 10 (dez) dos 41 (quarenta e um) cursos de graduação da UFAC, *Campus* Sede, foi observada certa dificuldade em atingir o número de voluntários planejado, o motivo exato para essa resistência não foi identificado.

A propósito, essa situação se demonstrou especialmente evidente nos cursos do Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD), embora no curso de Nutrição tenha faltado apenas 1 participante para atingir o número esperado (ver Tabela 26). Demarca-se que o maior *déficit* na participação, por curso, foi no curso de Engenharia Agronômica, sendo de cinco participantes. Vale lembrar, dos 37 (12%) estudantes voluntários que iniciaram o questionário, porém, não o concluíram. Possivelmente, alguns destes pertenciam exatamente aos cursos que ficaram em *déficit*.

Apesar dessas limitações pontuais, a amostra obtida pode ser considerada válida e representativa visto que abrangeu todos os cursos da graduação da UFAC. O comprometimento

com a inclusão dos voluntários interessados e a diversificação dos cursos reforçou a robustez da amostra e valida sua capacidade para refletir as múltiplas perspectivas e contribuir à análise da PAE no contexto investigado.

O processo de análise dos dados contou com o auxílio das ferramentas da plataforma Surveymonkey®, na organização das informações coletadas e no processo de tabulação, facilitando, assim, o tratamento dos resultados e interpretação dos dados.

A análise dos dados obtidos nas páginas 2 e 3 do instrumento é apresentada nas subseções 4.1 e 4.2, as quais tratam, respectivamente, sobre o *perfil* e o *percurso estudantil básico dos(as) estudantes beneficiários(as)*. Apesar de abordarem aspectos distintos, compartilham um objetivo comum, o de compreender melhor quem foram/são os estudantes beneficiários do PNAESs. Os dados foram submetidos a uma análise descritiva e, em algumas ocasiões, com o cruzamento de variáveis da pesquisa e relações com outros dados, a exemplo da *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES* – 2018, FONAPRACE (2019).

Já a análise dos dados coletados nas páginas 4 e 5 do instrumento de pesquisa é apresentada nas subseções 4.3 e 4.4, respectivamente, oferecendo subsídios para compreender os fatores de *integração da PAE aos seus beneficiários* e seu *compromisso com a permanência*, considerando suas opiniões sobre as ações empreendidas pela UFAC no PNAES. Além de explorar as dimensões conceituais de afiliação propostas por Coulon (2008), nessa análise os dados foram submetidos a uma análise descritiva, permitindo identificar tendências, padrões que influenciam a relação entre a PAE e os estudantes beneficiários.

## 4.1 O PERFIL BÁSICO DOS(AS) ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PNAES

Antes de acessar o conteúdo ou mensagem que os estudantes beneficiários trazem sobre o objeto em investigação, julga-se pertinente conhecê-lo, posto que essa premissa se configura como uma etapa importante, a julgar que os efeitos das ações realizadas pela UFAC, no âmbito do PNAES, foram/são percebidos, vivenciados e considerados por esse público, beneficiário direto da política, logo, protagonistas na/da investigação.

Assim, esse processo não deve ser visto apenas como uma etapa preliminar da pesquisa, ou uma mera descrição de dados compilados, mas como o ponto de partida da análise, pois é com base nessa compreensão que se constroem as alicerces para uma interpretação consistente e aprofundada dos dados obtidos nas páginas 4 e 5, estruturadas para coletar informações sobre a *integração acadêmica das Políticas de Assistência Estudantil aos seus beneficiários*, e o

*compromisso de permanência da Política de Assistência Estudantil*. Isso posto, avancemos à análise, iniciando pela variável "faixa etária".

A composição predominante por faixa etária dos estudantes beneficiários do PNAES na UFAC (Tabela 7), imprimiu uma característica semelhante ao perfil nacional dos estudantes das IFES que, conforme apontam os dados do FONAPRACE (2019) 65,8% (789.649) dos estudantes encontram-se na faixa etária de 18 a 24 anos.

**TABELA 7 – FAIXA ETÁRIA**

| Faixa Etária | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| 18 a 24 | 170 | 64% |
| 25 a 31 | 80 | 30% |
| 32 a 38 | 8 | 3% |
| 39 a 45 | 6 | 2% |
| 46 a 52 | 0 | 0% |
| 53 a 60+ | 1 | 0% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

A composição predominante no cenário local revela que 64% (170) dos estudantes, na faixa etária de 18 a 24 anos, estão majoritariamente matriculados em cursos de licenciatura, representando 57% (97) desse grupo. Em contrapartida, 41% (69) estão inseridos em cursos de bacharelado, enquanto apenas 2% (4) frequentam cursos na modalidade de Área Básica de Ingresso (ABI). Destaca-se, ainda, a prevalência de estudantes do sexo feminino entre os jovens na faixa modal da Educação Superior, correspondendo a 66% (112), em contraste com os 34% (58) do sexo masculino.

Na variável "sexo biológico" (Tabela 8), os dados da pesquisa espelharam a mesma tendência predominante das matrículas gerais da UFAC, que é de 53% (3.527) do sexo feminino e 47% (3.142) masculino, conforme dados do INEP (2023).

**TABELA 8 – SEXO BIOLÓGICO**

| Sexo | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Feminino | 169 | 64% |
| Masculino | 94 | 35% |
| Sem declaração | 2 | 1% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Vale ponderar que essa realidade também é um reflexo do cenário nacional, pois como bem aludiu o FONAPRACE (2019), o público feminino apresenta uma tendência maior no acesso à Educação Superior, supostamente, devido à entrada "precoce" no mercado de trabalho do sexo masculino.

Em referência à "cor ou raça" (Tabela 9), inferiu-se que a predominância dos estudantes negros – considerando a somatória das autodeclarações parda e preto – reflete uma informação para além do alcance das Políticas de Assistência Estudantil (PAE). Ela indica, também, um fragmento da repercussão do que identificou Silva (2019) ao desvelar a participação ativa da UFAC na materialização da política de cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – que desde a primeira convocatória, atingiu o percentual total da reserva de vagas prevista na lei.

**TABELA 9 – COR OU RAÇA**

| Cor ou Raça | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Parda | 153 | 58% |
| Branca | 58 | 22% |
| Preta | 47 | 18% |
| Amarela | 3 | 1% |
| Indígena | 2 | 1% |
| Sem declaração | 2 | 1% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Ainda considerando a somatória da autodeclaração para aferir o sexo dos estudantes negros, constatou-se que 59% (119) são estudantes do sexo feminino, à medida que 40% (80) são estudantes do sexo masculino, e 0,5% (1) estudante optou por não declarar o sexo, também compõe essa somatória.

No tocante à variável "estado civil/situação conjugal" (Tabela 10), os resultados obtidos no campo de pesquisa, de forma coerente, seguem a mesma tendência nacional e regional, confirmando a predominância de estudantes solteiros(as) com o percentual de 87% (230), em total alinhamento com os dados nacionais e regionais que, segundo os dados do perfil estudantil das IFES sistematizados pelo FONAPRACE (2019), 85,5% dos estudantes no Brasil são solteiros(as), e na região Norte esse percentual também é expressivo, alcançando 82,5%. Essa constatação similar reforça a consistência dos dados analisados.

**TABELA 10 – ESTADO CIVIL**

| Estado civil/situação conjugal | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Solteiro (a) | 230 | 87% |
| Casado (a) ou vive uma relação estável | 25 | 9% |
| Separado (a) | 6 | 2% |
| Sem declaração | 4 | 1% |
| Viúvo (a) | 0 | 0% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

A respeito da variável "cidade e Estado de origem" (Tabela 11), constatou-se que a amostra apresenta uma composição expressiva quando se trata da vista em relação ao Estado local. Notou-se que 94% (250) dos estudantes voluntários são originários do Estado do Acre e, dentre estes, 75% (200) são rio-branquenses.

Embora em menor número, em comparação à cidade de Rio Branco – capital do estado, onde se localiza o *Campus* Sede da UFAC e o *locus* desta pesquisa –, observou-se a presença de estudantes provenientes de 13 (treze) dos 22 (vinde e dois) municípios do Acre. Esse cenário pode ser atribuído, em certa medida, à influência de iniciativas como os Programas de Interiorização da Graduação, materializados pela UFAC desde a década de 1970 e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ao qual a instituição aderiu em 2012.

Ambas as ações, ainda vigentes, configuram-se como estratégias fundamentais para expandir a atuação da UFAC nos municípios do interior, com foco na oferta de cursos de licenciatura voltados à formação inicial de professores. Essas iniciativas têm como objetivo central atender às demandas da rede pública de ensino e promover a qualificação docente como eixo estruturante para a melhoria da qualidade da educação básica no estado.

É pertinente destacar os dados relativos ao descritor preenchido unicamente como "Acre", correspondendo a 1% (2) da amostra. Essa classificação sugere que os estudantes participantes da pesquisa, ao responderem ao questionário, possivelmente esqueceram de indicar o município de origem, optando por registrar apenas o estado. Considerando essa circunstância, decidiu-se preservar a informação tal como foi fornecida, respeitando os princípios éticos de integridade dos dados e garantindo a fidelidade às respostas originais dos participantes.

**TABELA 11 – CIDADE E ESTADO DE ORIGEM**

| Cidade e Estado | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Rio Branco/AC | 200 | 75 |
| Cruzeiro do Sul/AC | 8 | 3 |
| Senador Guiomard/AC | 6 | 2 |
| Tarauacá/AC | 6 | 2 |
| Plácido de Castro/AC | 6 | 2 |
| Sena Madureira/AC | 5 | 2 |
| Feijó/AC | 5 | 2 |
| Bujari/AC | 4 | 2 |
| Xapuri/AC | 2 | 1 |
| Brasiléia/AC | 2 | 1 |
| Epitaciolândia/AC | 1 | 0 |
| Mâncio Lima/AC | 1 | 0 |
| Marechal Thaumaturgo/AC | 1 | 0 |
| Porto Acre/AC | 1 | 0 |
| Acre | 2 | 1 |
| Candeias do Jamarí/RO | 1 | 0 |
| Machadinho do Oeste/RO | 1 | 0 |
| Ouro Preto do Oeste/RO | 1 | 0 |
| Ji-Paraná/RO | 1 | 0 |
| Boca do Acre/AM | 5 | 2 |
| Manaus/AM | 1 | 0 |
| Aracati/CE | 1 | 0 |
| Brasília/DF | 1 | 0 |
| Cuiabá/MT | 1 | 0 |
| Curitiba/PR | 1 | 0 |
| Embu das Artes/SP | 1 | 0 |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Quanto às maiores frequências no que se refere ao Estado de origem, para além do Estado Acre, foram identificados os consecutivos percentuais, 2% (6) para estudantes oriundos do Estado do Amazonas e 1% (4) do Estado de Rondônia. Enquanto a cidade, fora do Estado do Acre com maior frequência, foi Boca do Acre/AM, com 2% (5).

Os dados referentes à condição de "ter ou não deficiência, bem como outras condições específicas" dos estudantes (Tabela 12) apontaram um percentual majoritário de estudantes sem deficiência. Esse resultado pode ser atribuído, em parte, ao caráter aleatório da participação dos estudantes na pesquisa, uma vez que não houve a intenção de selecionar um perfil específico para análise, exceto a condição de terem sido ou serem beneficiários das PAE no contexto do PNAES no recorte temporal delimitado.

Portanto, os dados apresentados, embora elucidativos quanto ao perfil básico dos(as) estudantes beneficiários do PNAES, revelam a necessidade de abordagens metodológicas complementares, que possam capturar a realidade vivenciada por esses grupos historicamente marginalizados no contexto universitário. Nessa direção, investigações futuras devem

considerar amostragens mais direcionadas que garantam maior visibilidade às demandas e os olhares dos estudantes com deficiência.

**TABELA 12 – ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E OUTRAS CONDIÇÕES ESPECÍFICAS**

| Tipo de deficiência e outras condições específicas | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Não tenho deficiência | 248 | 94% |
| Baixa visão ou visão subnormal | 6 | 2% |
| Física | 4 | 2% |
| Intelectual | 2 | 1% |
| Transtorno global do desenvolvimento | 2 | 1% |
| Deficiência auditiva | 1 | 0% |
| Múltipla | 1 | 0% |
| Transtorno global do desenvolvimento Altas habilidades / superdotação | 1 | 0% |
| Cegueira | 0 | 0% |
| Surdez | 0 | 0% |
| Surdocegueira | 0 | 0% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Entretanto, esse resultado não invalida a presença desse público na UFAC, especialmente dado o impulso promovido pela Lei nº 13.409/2016 que alterou a Lei de cotas e incluiu a reserva de vagas também para pessoas com deficiência. Com relação a isso, de acordo com Silva (2019), a UFAC oferece atendimento a esses acadêmicos em conformidade com as normas previstas. Em relação ao tipo de cursos de graduação acessado por estudantes com deficiência na Ufac, constatou-se que 53% (9) cursam no bacharelado, enquanto 41% (7) encontram-se nas licenciaturas, e 6% (1) em cursos ABI.

Sobre essa temática, o FONAPRACE (2019) indica que a composição de deficiências na população estudantil das IFES brasileiras por região é relativamente homogênea, ou seja, o aspecto regional do país parece não interferir na prevalência das diferentes deficiências dos estudantes. Para se ter ciência, no âmbito nacional, o quantitativo de estudantes com algum tipo de deficiência saltou de 31.230 (trinta e um mil, duzentos e trinta) em 2014 para 55.847 (cinquenta e cinco mil, oitocentos e quarenta e sete) em 2018.

**TABELA 13 – FILHOS (AS) DE 0 A 5 ANOS**

| Filhos(as) | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Não tenho filho(a) | 227 | 86% |
| Sim, 1 filho(a) | 19 | 7% |
| Sim, 2 filhos(as) | 2 | 1% |
| Sim, 3 filhos(as) | 0 | 0% |
| Sim, 4 ou mais | 1 | 0% |
| Não tenho filhos(as) nessa faixa etária | 16 | 6% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Sobre a variável estudantes com "filhos(as) de 0 a 5 anos" (Tabela 13), entrecruzada com a variável sexo, revelou-se que 13% (12) são estudantes do sexo masculino, enquanto, 15% (26) são estudantes do sexo feminino. Neste cenário, o mesmo cruzamento com os dados ilustrados na Tabela 14 apontou que, dentre estudantes do sexo masculino, que são pais, 6% (6) têm algum filho(a) que reside com ele, enquanto para as estudantes do sexo feminino que são mães, este percentual é de 15% (25).

**TABELA 14 – FILHOS(AS) QUE RESIDEM COM O ESTUDANTE PAI/MÃE**

| Reside com filhos(as) | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Não tenho filho | 227 | 86% |
| Sim | 31 | 12% |
| Não | 7 | 3% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Ao realizar o cruzamento da variável "sexo biológico" com os dados da Tabela 15, constatou-se que estudantes do sexo feminino dependem menos dos familiares para cuidarem dos seus filhos(as) 3,5% (6), do que os do sexo masculino 9,57% (9). No que confere a utilização da instituição educacional pública, as estudantes mães são as que mais utilizam 7% (12), enquanto os dados para os estudantes pais é de 1% (1). Sobre o descritor "traz para a universidade", os dados apontaram que as estudantes mães são a maioria com 2% (4), enquanto os estudantes pais é de 1% (1).

**TABELA 15 – ONDE OU COM QUEM FICAM OS FILHOS NO PERÍODO DE AULA**

| Onde ou com quem ficam os filhos(as) | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Não tenho filho | 227 | 86% |
| Familiares | 15 | 6% |
| Instituição educacional pública | 13 | 5% |
| Traz para a universidade | 5 | 2% |
| Babá / empregada doméstica | 2 | 1% |
| Sozinho | 2 | 1% |
| Instituição educacional privada | 1 | 0% |
| Creche particular / cuidador(a) financiada pelo auxílio creche | 0 | 0% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Essa constatação movimenta uma semelhança em relação aos dados do perfil estudantil das IFES que, na ocasião da verificação, foi ponderado pelo FONAPRACE (2019), considerando os papéis tradicionais por sexo em nossa sociedade. Possivelmente, os estudantes do sexo masculino encontrem mais facilmente familiares dispostos a auxiliar nos cuidados com seus filhos, enquanto as estudantes do sexo feminino, seriam cultural e socialmente impelidas a assumir, elas próprias tal responsabilidade.

Isso leva a uma provocação retórica à luz de um dito popular e que na maioria das vezes é verbalizado por um ente familiar: "quem pariu Mateus que o embale". Entretanto, nesse caso, considerando não só a realidade local, mas também a nacional, caberia um novo dito, constatado pela empiria dos fatos: "o pai do Mateus está estudando, eu que embalo a criança".

Quanto à variável principal fonte de renda (Tabela 16), constatou-se que o descritor de maior frequência da principal fonte de renda é a família. Essa realidade atravessa tanto os estudantes dos cursos de licenciatura que prefiguram 48% (47) quanto os estudantes dos cursos de bacharelado que correspondem a 47% (46), e 4% (4) são estudantes cursando ABI.

**TABELA 16 – PRINCIPAL FONTE DE RENDA**

| Fonte de renda | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Família | 97 | 37% |
| Bolsa e auxílios financeiros da Assistência Estudantil | 83 | 31% |
| Trabalho informal ou temporário / estágio | 33 | 12% |
| Outro | 24 | 9% |
| Emprego com carteira assinada | 22 | 8% |
| Trabalho autônomo | 6 | 2% |
| **Total** | **265** | **100%** |

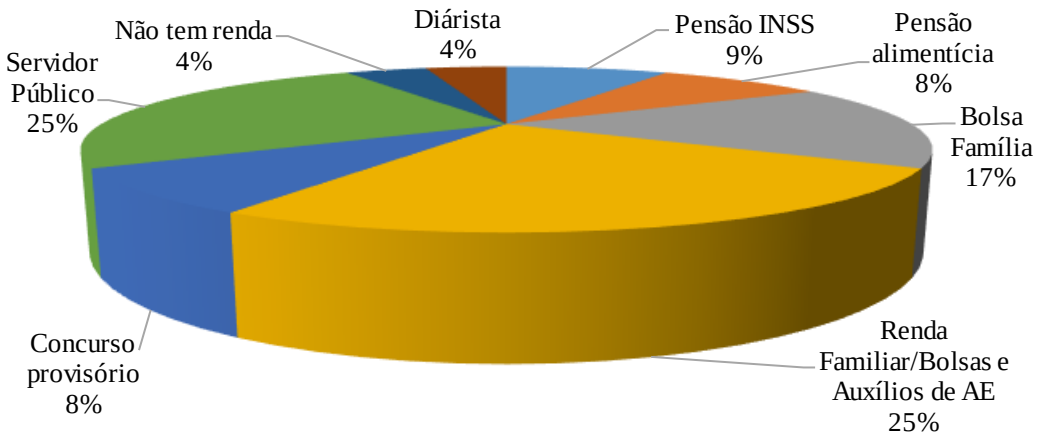
Fonte: O autor (2025).

Por outro lado, essa equivalência não é constatada na relação do segundo descritor mais frequente, o de Bolsas e auxílios financeiros da Assistência Estudantil, neste, 60% (50) são estudantes da licenciatura, ao passo que 35% (29) são estudantes do bacharelado, e 5% (4) são estudantes dos cursos ABI. Esse cruzamento permite aferir a existência de um equilíbrio quando se trata do suporte familiar financeiro para os estudantes da graduação. Contudo, quando se trata especificamente de bolsas e auxílios financeiros da AE, os estudantes das licenciaturas são os mais alcançados.

Chama a atenção o percentual de estudantes trabalhadores quando conjugados três descritores: "Trabalho informal ou temporário/estágio, Emprego com carteira assinada e Trabalho autônomo", que representam 23% (61) do total dos estudantes beneficiários, sendo que, dentre estes, 51% (31) são do sexo masculino, e 49% (30) são do sexo feminino. O percentual geral deste descritor é relativamente próximo ao do perfil dos estudantes das IFES brasileiras, que é de 30% (FONAPRACE, 2019).

Quanto ao descritor "Outro", utilizado para indicar outras formas do acesso à renda, dentre a frequência absoluta das 24 (vinte e quatro) respostas complementares, constatou-se que:

**GRÁFICO 4 – ESPECIFICAÇÃO DO DESCRITOR OUTRA FONTE DE RENDA**




Fonte: O autor (2025).

Notou-se que algumas dessas fontes de renda, especificadas pelo descritor "outro", e detalhadas como "diarista, renda família e bolsas e auxílios de AE", se encaixariam em algumas das opções estruturadas no questionário – Trabalho informal, família e Bolsa e auxílios financeiros da Assistência Estudantil. Certamente, esta seleção pode indicar um problema de interpretação da pergunta.

Quanto ao "nível de escolaridade da mãe e pai" (Tabela 17), em primeira vista, destaca-se a escolaridade da mãe maior do que a do pai dos estudantes, sobretudo, na etapa final da educação básica, descritor Ensino Médio completo, sendo 32% (85) para as mães, e 21% (57) para os pais; na Educação Superior, o descritor Superior completo, os dados são de 24% (65) para mães, e 14% (38) para os pais.

**TABELA 17 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE E PAI**

| Nível de escolaridade | Frequência absoluta/mãe | Percentual | Frequência absoluta/pai | Percentual |
|---|---|---|---|---|
| Sem escolaridade | 13 | 5% | 23 | 9% |
| Ensino fundamental incompleto | 50 | 19% | 59 | 22% |
| Ensino fundamental completo | 11 | 4% | 30 | 11% |
| Ensino médio incompleto | 18 | 7% | 19 | 7% |
| Ensino médio completo | 85 | 32% | 57 | 22% |
| Superior incompleto | 17 | 6% | 5 | 2% |
| Superior completo | 65 | 25% | 38 | 14% |
| Mestrado ou doutorado | 3 | 1% | 2 | 1% |
| Não sei informar | 3 | 1% | 32 | 12% |
| **Total** | **265** | **100%** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Essa tendência na Educação Superior também é uma constante no cenário nacional, prefigurada regionalmente em: "[...] 23,5% das mães é 15,7% dos pais do Norte; 26,2% das mães é 17,9% dos pais do Nordeste; 34,0% das mães é 27,3% dos pais do Sudeste; 34,5% das mães é 27,6% dos pais do Sul; 37,2% das mães e 28,8% dos pais do Centro-Oeste" (FONAPRACE, 2019, p. 95).

Com essa constatação o FONAPRACE (2019) atentou que nacionalmente a maioria absoluta dos(as) estudantes que acessaram as universidades são de origem familiar em que nem o pai, nem a mãe tiveram acesso à universidade. Essa inclinação também é uma constatação no cenário local, onde o percentual das mães que acessaram[133] o nível superior é de 26% (68), enquanto o dos pais é de 15% (40).

Identificado o perfil básico dos(as) estudantes beneficiários do PNAES, avancemos agora à identificação relativa ao percurso educacional dos(as) estudantes beneficiários, considerando alguns elementos pretéritos ao ingresso na Educação Superior, bem como características dos seus perfis acadêmicos.

[133] Entende-se por acesso: ingresso, permanência e conclusão.

## 4.2 VINCULAÇÃO ESTUDANTIL BÁSICA DOS(AS) ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS(AS) DO PNAES

A constatação retirada dos dados sobre a variável "tipo de escola cursada no ensino médio" (Tabela 18) corrobora a desconstrução do mito combatido pelo FONAPRACE (1997)[134] há 27 anos, e que, de algum modo, encontra lastro no discurso político conservador, estabelecido na ideia de que as IFES brasileiras são frequentadas por estudantes de escolas particulares.

**TABELA 18 – TIPO DE ESCOLA CURSADA NO ENSINO MÉDIO**

| Tipo de escola | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Somente em escola pública | 238 | 90% |
| Maior parte em escola pública | 6 | 2% |
| Somente em escola particular | 9 | 3% |
| Maior parte em escola particular | 7 | 3% |
| Somente em escola particular com bolsa | 3 | 1% |
| Maior parte em escola particular com bolsa | 2 | 1% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Relacionando o descritor "Família" como principal fonte de renda ao tipo de escola cursada no ensino médio, considerando o cômputo geral de cada descritor da variável (Tabela 19), notou-se que o percentual de estudantes que frequentaram somente escola pública é de 37% (88), enquanto o percentual dos que tiveram uma trajetória escolar apenas na escola particular sem bolsa é de apenas 33% (3). Estabelecendo a mesma relação com o descritor "Bolsas e Auxílios de AE", consecutivamente, constatou que o percentual é de 32% (77), ao passo que o percentual dos que cursaram somente em escola particular sem bolsa é de 11% (1).

Essa inferência permite afirmar que 69% (165), isto é, a maioria dos(as) estudantes que cursaram o ensino médio somente na escola pública e que acessaram a Educação Superior, tem como principal fonte de renda a família e as bolsas e auxílios da AE. Por outro lado, aqueles(as) que cursaram somente em escola particular sem bolsa, isto é, 3% (9) da amostragem geral, ancoram-se na "Família" sendo 33% (3) e no "Trabalho informal ou temporário/estágio", sendo 22% (2) suas principais fonte de renda.

[134] Na ocasião dos resultados da *I Pesquisa do Perfil Estudantil das IFES brasileiras*, o FONAPRACE identificou que 44% dos estudantes eram pertencentes às categorias econômicas C, D e E, necessitando assim da Assistência Estudantil (FONAPRACE, 1997).

**TABELA 19 – TIPO DE ESCOLA CURSADA NO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À PRINCIPAL FONTE DE RENDA**

| Tipo de escola | | Família | Trabalho Inform./Temp. | Trabalho Autônomo | Carteira Assinada | Bolsas e Auxílios de AE | Outro | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Somente em escola pública | Freq. | 88 | 11 | 6 | 19 | 77 | 21 | 238 |
| | % | 37% | 27% | 3% | 8% | 32% | 9% | 90% |
| Maior parte em escola pública | Freq. | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 6 |
| | % | 50% | 0% | 0% | 17% | 33% | 0% | 2% |
| Somente em escola particular | Freq. | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 9 |
| | % | 33% | 22% | 0% | 11% | 11% | 22% | 3% |
| Maior parte em escola particular | Freq. | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| | % | 29% | 43% | 0% | 14% | 0% | 14% | 3% |
| Somente em escola particular com bolsa | Freq. | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| | % | 33% | 0% | 0% | 0% | 67% | 0% | 1% |
| Maior parte em escola particular com bolsa | Freq. | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| | % | 0% | 50% | 0% | 0% | 50% | 0% | 1% |
| **Total** | **Freq.** | **97** | **33** | **6** | **22** | **83** | **24** | **265** |

Fonte: O autor (2025).

A variável “ano de ingresso” na Educação Superior (Tabela 20) foi utilizada no instrumento de coleta, sobretudo para buscar legitimar e qualificar os dados da amostra, isto porque se buscava refletir a perspectiva dos estudantes beneficiados por ações da PAE no contexto do PNAES, entre 2018 e 2022.

**TABELA 20 – ANO DE INGRESSO**

| Ano de Ingresso | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| 2016 | 19 | 7% |
| 2017 | 18 | 7% |
| 2018 | 31 | 12% |
| 2019 | 47 | 18% |
| 2020 | 50 | 19% |
| 2021 | 42 | 16% |
| 2022 | 58 | 22% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Como se observa, os dados aferidos contemplam o período de ingresso de 2016 a 2022, o que confere à pesquisa um conjunto de informações heterogêneas sobre as PAE distribuídas ao longo de cada ano do recorte investigado. Essa amplitude temporal possibilita uma visão representativa e consistente sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes beneficiários da

PAE, abrangendo tanto o percurso inicial quanto o final de suas trajetórias acadêmicas no ensino superior.

A variável "preparatório antes de ingressar na UFAC" (Tabela 21) apontou para uma realidade que também é nacional, ou seja, a maior parte dos estudantes não frequentou cursinhos preparatórios para ingressar na Educação Superior. Nacionalmente, conforme dados do FONAPRACE (2019), o percentual é de 55,1% dos estudantes, enquanto na esfera local, o percentual é de 76% (201), sendo que 73% (124) são do sexo feminino, 81% (76) são do sexo masculino, e 50% (1) sexo biológico não declarado.

**TABELA 21 – PREPARATÓRIO ANTES DE INGRESSAR NA UFAC**

| Cursinho | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Cursinho não governamental gratuito | 13 | 5% |
| Cursinho governamental gratuito | 25 | 9% |
| Cursinho particular com bolsa | 4 | 2% |
| Cursinho particular | 22 | 8% |
| Não | 201 | 76% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Contudo, os dados locais contrapõem-se aos dados nacionais quando se considera somente o aspecto ter cursado algum tipo cursinho preparatório, seja pré-Enem ou pré-vestibular. Se no cenário nacional, de acordo com o FONAPRACE (2019), a realidade é de maior frequência para o descritor "Cursinho particular", com o percentual de 33,4%, no âmbito local, a maior frequência identificada foi para o descritor "Cursinho governamental gratuito", sendo sua diferença em relação ao "Cursinho particular", de 1 ponto percentual (p.p.).

Nesse ambiente, o sexo feminino é o que mais utilizou do cursinho preparatório pré-Enem antes de ingressar na UFAC, sendo sua presença no "Cursinho governamental gratuito" de 12% (20), contrastando a de 5% (5) do sexo masculino. Já para o descritor "Cursinho particular", a presença do sexo feminino é de 8% (13), do sexo masculino é de 5% (8) e 50% (1) sexo biológico não declarado.

Como bem aponta o FONAPRACE (2019), o ingresso de estudantes nas IFES mudou significativamente, deixando de ser dominado por vestibulares tradicionais. Em 2014, quase metade dos graduandos já ingressava pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), baseado na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ciente disto, constatou-se que os dados referentes à variável "forma de ingresso" (Tabela 22), no contexto local, corroboram para a constatação desta realidade, vista a superioridade do percentual para esta forma de ingresso na UFAC, que é de 95% (251).

**TABELA 22 – FORMA DE INGRESSO**

| Forma de ingresso | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Vestibular | 1 | 0,38% |
| Enem/Sisu | 251 | 95% |
| Transferência | 9 | 3% |
| Portador de diploma | 4 | 2% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

O descritor "Vestibular", identificado com o percentual de 0,38% (1), corresponde ao ingresso de uma estudante do sexo biológico feminino no curso de graduação de Ciências Biológicas (Licenciatura) no município de Feijó/AC, regrado pelo Edital nº 02/2021 – Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFAC). Ao que tudo indica, por motivos alheios à pesquisa, a estudante atualmente está cursando no *Campus* Sede.

Quanto ao descritor "Transferência", constatou-se que 89% (8) do cômputo geral desta referência, se origina de transferências oriundas entre instituições de Ensino Superior do próprio Estado do Acre, e somente 11% (1) estudante adveio de outra Unidade Federativa, do Estado de Rondônia; ao que tudo indica o ingresso se deu por meio das vagas remanescentes. Uma constatação aproximada também ocorreu para com o descritor "Portador de diploma". Sendo 75% (3) do cômputo geral desta referência, de estudantes originários do Estado do Acre, e 25% (1) é oriundo do Estado do Amazonas.

A respeito da variável "modalidade de ingresso" (Tabela 23), notou-se que ingressaram nas diversas modalidades por cotas o percentual de 60% (159) dos estudantes, dentre os quais, 57% (97) são do sexo feminino, enquanto 64% (60) são do sexo masculino, e 100% (2) dos que optaram por não declarar o sexo.

**TABELA 23 – MODALIDADE DE INGRESSO**

| Forma de ingresso | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Ampla Concorrência | 106 | 40% |
| Cotas escola pública | 77 | 29% |
| Cotas pretos, pardos e indígena | 55 | 21% |
| Cotas por renda | 23 | 9% |
| Cotas por deficiência | 4 | 1% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

O "tipo de escola cursada no ensino médio" é uma variável interveniente no padrão de modalidade de ingresso na Educação Superior, isto porque o percentual de estudantes cotistas

que cursou o ensino médio somente em escolas públicas é mais elevado em quase todas as modalidades de cotas, conforme pode se observar na terceira coluna da Tabela 24. Por sua vez, o percentual de estudantes que entrou por ampla concorrência oriundo da rede pública de ensino médio prefigura um percentual de 76% (81) em relação as demais tipo de escola. 100% (9) dos estudantes que trilharam seu percurso do ensino médio somente em escola particular ingressaram pela modalidade ampla concorrência.

**TABELA 24 – MODALIDADE DE INGRESSO EM RELAÇÃO AO TIPO DE ESCOLA CURSADA NO ENSINO MÉDIO**

| Tipo de escola | | Somente em escola pública | Maior parte em escola pública | Somente em escola particular | Maior parte em escola particular | Somente em esc. particular com bolsa | Maior parte em esc. partic. com bolsa | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ampla Concorrência | Freq. | 81 | 4 | 9 | 7 | 3 | 2 | 106 |
| | % | 76% | 4% | 8% | 7% | 3% | 2% | 40% |
| Cotas escola pública | Freq. | 76 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 77 |
| | % | 99% | 1% | 0% | 0% | 0% | 0% | 29% |
| Cotas pretos, pardos e indígena | Freq. | 55 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 55 |
| | % | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 21% |
| Cotas por renda | Freq. | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 |
| | % | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 9% |
| Cotas por deficiência | Freq. | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | % | 75% | 25% | 0% | 0% | 0% | 0% | 2% |
| **Total** | **Freq.** | **238** | **6** | **9** | **7** | **3** | **2** | **265** |

Fonte: O autor (2025).

A variável “curso matriculado” (Tabela 25), além de ser interveniente com outras variáveis, também foi utilizada com o objetivo de qualificar os dados da amostra na perspectiva de auxiliar no controle e na diversificação das possibilidades de análise da PAE. Apesar das limitações identificadas, como a dificuldade de adesão em alguns cursos – 24% (10) dos cursos – e a leve extrapolação em outros – 39% (16) dos cursos –, considerou-se a amostra obtida consistente e representativa para os fins da pesquisa.

**TABELA 25 – CURSO MATRICULADO**

| Campus | Centro | Qtd. | Curso | Freq. Absoluta | Percentual | Amostra Planeada |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sede (Rio Branco) | CCBN | 1 | Ciências Biológicas | 12 | 5% | 12 |
| | | 2 | Engenharia Agronômica | 8 | 3% | 13 |
| | | 3 | Engenharia Florestal | 14 | 5% | 15 |
| | | 4 | ABI Física | 2 | 1% | 1 |
| | | 5 | Física (Bac) | 0 | 0% | 0 |
| | | 6 | Física (Lic) | 4 | 2% | 4 |
| | | 7 | Medicina Veterinária | 8 | 3% | 7 |
| | | 8 | Química | 12 | 5% | 9 |
| | CCET | 9 | Engenharia Civil | 6 | 2% | 6 |
| | | 10 | Engenharia Elétrica | 5 | 2% | 8 |
| | | 11 | Matemática | 7 | 3% | 6 |
| | | 12 | Sistema de Informação | 10 | 4% | 8 |
| | CCJSA | 13 | Ciências Econômicas | 6 | 2% | 4 |
| | | 14 | Direito | 2 | 1% | 2 |
| | CCSD | 15 | Educação Física (Lic) | 4 | 2% | 6 |
| | | 16 | Educação Física (Bac) | 4 | 2% | 7 |
| | | 17 | Enfermagem | 3 | 1% | 7 |
| | | 18 | Medicina | 4 | 2% | 8 |
| | | 19 | Nutrição | 10 | 4% | 11 |
| | | 20 | Saúde Coletiva | 5 | 2% | 8 |
| | CELA | 21 | ABI Art. Cênicas Teatro | 1 | 0% | 1 |
| | | 22 | Artes Cênicas Teatro (Bac) | 0 | 0% | 0 |
| | | 23 | Artes Cênicas Teatro (Lic) | 5 | 2% | 6 |
| | | 24 | Letras Espanhol | 6 | 2% | 5 |
| | | 25 | Letras Francês | 5 | 2% | 5 |
| | | 26 | Letras Inglês | 7 | 3% | 7 |
| | | 27 | Letras Libras | 15 | 6% | 11 |
| | | 28 | Letras Português | 12 | 5% | 7 |
| | | 29 | Música | 7 | 3% | 4 |
| | | 30 | Pedagogia | 15 | 6% | 14 |
| | CFCH | 31 | ABI Ciências Sociais | 2 | 1% | 0 |
| | | 32 | Ciências Sociais | 2 | 1% | 1 |
| | | 33 | Ciências Sociais | 2 | 1% | 1 |
| | | 34 | Filosofia | 5 | 2% | 5 |
| | | 35 | Geografia (Lic) | 14 | 5% | 13 |
| | | 36 | Geografia (Bac) | 6 | 2% | 6 |
| | | 37 | História (Lic) | 10 | 4% | 9 |
| | | 38 | História (Bac) | 5 | 2% | 5 |
| | | 39 | História (Lic) | 4 | 2% | 4 |
| | | 40 | Jornalismo | 6 | 2% | 6 |
| | | 41 | Psicologia | 10 | 4% | 9 |
| | | | **Total** | **265** | **100%** | **261** |

Fonte: O autor (2025).

Quando comparada a frequência absoluta da amostra planeada para os cursos de graduação da UFAC com a frequência dos dados obtidos por Centros Acadêmicos, por exemplo, constatou-se que, no Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN), o *déficit* foi apenas de 1 voluntário; para o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) o quantitativo planeado foi atingido; o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA) ultrapassou em 2 voluntários; enquanto que no Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD) o *déficit* foi de 17 voluntários; no Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) ultrapassou em 13 voluntários; e no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) ultrapassou em 7 voluntários.

É importante reconhecer que as dificuldades encontradas em cursos específicos, especialmente nos vinculados ao CCSD, levantam questões sobre possíveis barreiras e/ou limitações interpostas ao processo de coleta de dados da pesquisa no campo das Ciências Humanas e que, nesse ambiente, supostamente influenciou a moderada participação. Ainda assim, a amostra obtida, embora que ajustada no campo, permanece sólida e suficientemente abrangente para fornecer dados relevantes sobre a PAE no âmbito do PNAES.

A variável exibida na sequência, "turno do curso" (Tabela 26), dimensiona a composição do período cursado pelos voluntários da pesquisa.

**TABELA 26 – TURNO DO CURSO**

| Turno | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Diurno | 119 | 45% |
| Noturno | 37 | 14% |
| Integral | 109 | 41% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

A análise dessa variável, quando em intersecção com a variável "sexo biológico", serviu para constatar que o sexo feminino é maioria em todos os cenários: "diurno" 66% (78), "noturno" 65% (24) e "integral" 61% (67). Tal constatação reflete o cenário do perfil nacional dos estudantes das IFES, conforme aponta o FONAPRACE (2019, p. 119), os "estudantes do sexo feminino são maioria quer se considere o período Diurno, Noturno e Integral, respectivamente 57%, 52% e 55%".

Já referente aos estudantes do sexo masculino, constatou-se que a composição respectiva é de 34% (41), 35% (13) e 37% (40). Quanto ao descritor "Sem declaração", ele se configurou em 2% (2) do turno "Integral" (Tabela 28).

**TABELA 27 – TURNO DO CURSO EM RELAÇÃO AO SEXO BIOLÓGICO**

| Turno | | Feminino | Masculino | Sem declaração | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Diurno | Freq. | 78 | 41 | 0 | 119 |
| | % | 66% | 34% | 0% | 45% |
| Noturno | Freq. | 24 | 13 | 0 | 37 |
| | % | 65% | 35% | 0% | 14% |
| Integral | Freq. | 67 | 40 | 2 | 109 |
| | % | 61% | 37% | 2% | 41% |
| **Total** | **Freq.** | **169** | **94** | **2** | **265** |

Fonte: O autor (2025).

Quando se cruza o "turno do curso" com o "principal fonte de renda", a proporcionalidade dos estudantes matriculados no período noturno que têm o trabalho como principal fonte de renda, seja ele "Trabalho informal ou temporário/estágio" ou "Carteira Assinada", é significativamente maior em relação aos estudantes dos demais turnos, a considerar que a soma acumulada dos dois mencionados descritores foi de 38% (14). Tal observação ratifica o alinhamento dos dados locais com os dados nacionais do perfil estudantil (FONAPRACE, 2019), visto que, neste cenário, o período noturno é o turno com 48,8%, isto é, quase metade dos estudantes são trabalhadores.

**TABELA 28 – TURNO DO CURSO EM RELAÇÃO À PRINCIPAL FONTE DE RENDA**

| Turno | | Família | Trabalho Inform./Temp. | Trabalho Autônomo | Carteira Assinada | Bolsas e Auxílios de AE | Outro | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Diurno | Freq. | 38 | 17 | 2 | 8 | 41 | 13 | 119 |
| | % | 32% | 14% | 2% | 7% | 34% | 11% | 45% |
| Noturno | Freq. | 6 | 7 | 1 | 7 | 8 | 8 | 37 |
| | % | 16% | 19% | 3% | 19% | 22% | 22% | 14% |
| Integral | Freq. | 53 | 9 | 3 | 7 | 34 | 3 | 109 |
| | % | 49% | 8% | 3% | 6% | 31% | 3% | 41% |
| **Total** | **Freq.** | **97** | **33** | **6** | **22** | **83** | **24** | **265** |

Fonte: O autor (2025).

Por outro lado, notou-se uma prevalência em relação aos descritores “Família” e “Bolsas e Auxílios de AE”, como tendo os maiores percentuais em relação à principal fonte de renda dos estudantes do período diurno e integral, conforme Tabela 28. Ressalta-se que a “faixa etária” de 18 a 24, considerada modal para acessar o Ensino Superior, é a faixa predominante em todos os turnos, compondo 68% (81) dos estudantes do turno Diurno, 54% (20) no turno Noturno, e 63% (69) dos estudantes do Integral. Vale pontuar a sintonia desta constatação com os dados do FONAPRACE (2019) ao identificar que essa faixa etária é predominante na Região Norte com 63,4% (95.829).

Discorrido sobre a vinculação estudantil dos(as) estudantes beneficiários(as) do PNAES, a próxima seção aprofunda a análise sobre a *integração das PAE aos seus beneficiários*, considerando o foco de agregação dessas ações na vivência acadêmica e no processo de afiliação ao ambiente universitário.

## 4.3 A INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AOS SEUS BENEFICIÁRIOS

Segundo Coulon (2008), a mudança mais marcante vivenciada pelos novos estudantes ao ingressarem na universidade está na relação que estabelecem com as regras e os saberes. Esse processo representa uma verdadeira aprendizagem prática que precisa ser desenvolvida ao longo do tempo. O autor introduz o conceito de aculturação, um fenômeno que ocorre quando duas culturas distintas — neste caso, a do Ensino Médio e a da Educação Superior — entram em contato e interagem, promovendo a transmissão e assimilação de elementos culturais entre elas.

Esse processo de aculturação possibilita transformar os estudantes em “nativos” da nova cultura acadêmica, permitindo que eles se adaptem às exigências e dinâmicas da Educação Superior. Coulon (2008) destaca que essa adaptação não ocorre de forma imediata, mas demanda um processo contínuo de imersão e interação. Quanto mais frequentes e significativas forem essas interações, menores serão as desordens enfrentadas na chamada segunda fase de passagem — o período de transição do tempo de aprendizagem para o tempo de afiliação.

Vale demarcar que o ingresso na Educação Superior representa uma transição complexa, e exige do estudante não apenas a adaptação a uma nova linguagem, mas também, o reconhecimento e o domínio de instrumentos que possam auxiliar na sua permanência e sucesso na trajetória. Nesse contexto, as Políticas de Assistência Estudantil (PAE) se situam como uma peça fundamental e estratégica para ampliar as condições de permanência, logo, do direito à

educação, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Base de 1994.

Em vista disto, mais do que um mecanismo formal, a PAE constitui um instrumento simbólico e material potencializador do processo de afiliação, sendo a sua significância – por ser um domínio nativo, visto ser uma política pública educacional específica da Educação Superior Pública Federal – de fundamental importância a todos os membros da comunidade.

Diante dessa compreensão, questionou-se os estudantes beneficiários: *o que é Assistência Estudantil (AE) para você?* A fim de aferir a compreensão em relação ao esforço da UFAC – aqui retratada não somente na representação da Instituição de Ensino Superior (IES), mas, como comunidade acadêmica em sua totalidade – em situá-lo sobre o assunto.

**TABELA 29 – AS OPINIÕES DOS BENEFICIÁRIOS SOBRE O QUE É ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Uma política pública que tem como objetivo promover a permanência/direito à educação | 250 | 94% |
| Apenas uma ajuda financeira | 10 | 4% |
| Não sei | 4 | 2% |
| Outro | 1 | 0% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Para a maioria dos estudantes, isto é, 94% (250), notou-se haver uma compreensão do simbolismo e da funcionalidade da PAE. Esse cenário é prevalente na perspectiva dos estudantes em todas as modalidades de ingresso: *Ampla Concorrência* 91% (96); *Cotas escola pública* 97% (95); *Cotas pretos, pardos e indígena* 95% (52); *Cotas por renda* 100% (23); *Cotas por deficiência* 100% (4).

Isso denota existir na comunidade acadêmica um efetivo processo aculturador e de aculturação para essa temática, essencial para que os estudantes consigam interpretar as múltiplas dimensões do direito à Educação Superior. Nesse sentido, ao conhecer as finalidades da PAE, os estudantes deixam de vê-la como um simples auxílio financeiro – embora envolva aspectos assistenciais – e passam a entendê-la como um elemento estruturante de uma política pública educacional que busca reduzir desigualdades e ampliar condições equitativas de permanência. Esse entendimento possibilita aos estudantes uma apropriação e participação como legítimos sujeitos de direitos.

Quando indagados sobre *como ficaram sabendo das ações de AE* oferecidas pela UFAC, constatou-se que a maior parte, 51% (134), deu-se por meio da interação entre os próprios estudantes, seguido por agregados 38% (40; 38, 18, 4) de atuações da instituição – *Site* oficial da UFAC, Redes sociais oficiais da UFAC, Semana de recepção dos calouros e Coordenação do curso (Tabela 30).

**TABELA 30 – MEIO QUE LEVOU AO CONHECIMENTO SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Amigos/colegas de curso | 134 | 51% |
| Site oficial da Ufac | 40 | 15% |
| Redes sociais oficiais da Ufac | 38 | 14% |
| Semana de recepção dos calouros | 18 | 7% |
| Divulgação pelas organizações estudantis | 13 | 5% |
| Divulgação em sala de aula | 9 | 3% |
| Outro | 7 | 3% |
| Coordenação do curso | 4 | 2% |
| Cartazes e folders de divulgação | 2 | 1% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Vale pontuar que se considera a disseminação pública de informações sobre a PAE uma responsabilidade social e coletiva da comunidade acadêmica, isto é, dos docentes, discentes, gestores, técnicos-administrativos, entre outros que desempenham um papel crucial ao mediar o acesso dos estudantes a essas políticas, não apenas como um ato informativo, mas como um dever ético, a fim de consolidar o processo de afiliação.

Os dados apresentados sobre a *opinião de acessibilidade das informações (em formato e conteúdo) publicizadas pela UFAC em relação às ações de AE* (Tabela 31), revela um desafio significativo, no que se refere à comunicação institucional e à concreta inclusão dos estudantes no universo acadêmico. Observou-se que 54% (144) dos estudantes consideram o acesso às informações como “mediano”, 24% (64) como “pouco” acessível, e 16% (43) como “muito” acessível. Essa constatação é um indicador de possíveis barreiras tanto no formato quanto no conteúdo das informações publicadas.

**TABELA 31 – ACESSO DAS INFORMAÇÕES (EM FORMATO E CONTEÚDO) SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PUBLICIZADAS PELA UFAC**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Muito | 43 | 16% |
| Mediano | 144 | 54% |
| Pouco | 64 | 24% |
| Nada | 6 | 2% |
| Não sei avaliar | 8 | 3% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Não obstante a disponibilização de um *Guia sobre documentos necessários para se candidatar às Bolsas e/ou Auxílios da Proaes*[135]; outras breves informações sobre *bolsas e auxílios*[136] por meio do portal da instituição e do perfil institucional do *Instagram*[137]; o *slide*[138] a *Importância da Assistência Estudantil na Educação Superior Pública*, elaborado pela Profa. Dra. Maísa Miralva da Silva[139], vale explicitar que a acessibilidade aqui discutida transcende o simples fornecimento de informações.

Refere-se à capacidade da instituição promover uma comunicação que seja descomplicada e compreensível, garantindo que os estudantes assimilem as regras e os procedimentos relacionados à PAE, visto que, de acordo com o Art. 458 do Regimento Geral da UFAC, a seleção dos beneficiários da PAE é feita por meio de edital específico coordenado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES/UFAC), a qualidade e a clareza desses editais são elementos capitais para assegurar a igualdade de acesso à política.

Muito embora não se descarte o fato de que muitos estudantes que enfrentam essas dificuldades, se deve ao período de inserção inicial na vida acadêmica, haja vista que se constatou que a maior proporção daqueles que responderam "pouco", ingressaram nos anos de 2022 e 2021, respectivamente 47% (30) e 25% (16), por outro lado, aqueles que ingressaram nos anos de 2016 e 2017, são os que computam a maior proporção para "muito", sendo nessa ordem 42% (18) e 35% (15) (Tabela 32).

[135] Disponível em: https://bit.ly/3ZTf2N3. Acesso em 15 de dezembro de 2024.
[136] Disponível em: https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/bolsas. Acesso em 15 de dezembro de 2024.
[137] Disponível em: @proaes.ufac. Acesso em 15 de dezembro de 2024.
[138] Disponível em: https://bit.ly/3BrfetL. Acesso em 15 de dezembro de 2024.
[139] A profa. Dra. Maísa da Silva foi Coordenadora Nacional do FONAPRACE, mandato: 2020/2021; atual Pró-reitora de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Goiás (UFG). http://lattes.cnpq.br/5100268908025158. Esteve na UFAC convidada por ocasião do 1º Fórum de Assistência Estudantil realizado em 24 de agosto de 2023.

**TABELA 32 – ACESSO DAS INFORMAÇÕES (EM FORMATO E CONTEÚDO) SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PUBLICIZADAS PELA UFAC, EM RELAÇÃO AO ANO DE INGRESSO**

| Opções de resposta | | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Muito | Freq. | 18 | 15 | 3 | 5 | 2 | 0 | 0 | 43 |
| | % | 42% | 35% | 7% | 12% | 5% | 0% | 0% | 16% |
| Mediano | Freq. | 1 | 3 | 25 | 35 | 40 | 24 | 16 | 144 |
| | % | 1% | 2% | 17% | 24% | 28% | 17% | 11% | 54% |
| Pouco | Freq. | 0 | 0 | 3 | 7 | 8 | 16 | 30 | 64 |
| | % | 0% | 0% | 5% | 11% | 13% | 25% | 47% | 24% |
| Nada | Freq. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 6 |
| | % | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 17% | 83% | 2% |
| Não sei avaliar | Freq. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| | % | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 13% | 88% | 3% |
| **Total** | **Freq.** | **19** | **18** | **31** | **47** | **50** | **42** | **58** | **265** |

Fonte: O autor (2025).

Como já sinalizado, o processo de transição entre o Ensino Médio e a Educação Superior é marcado por diferenças culturais e institucionais significativas. Nesse particular, vale aqui ressaltar Coulon (2008), a propósito da afiliação acadêmica requerer a internalização de códigos, normas e práticas específicas. Nesse sentido, é justificável essa dificuldade mais acentuada entre os recém-ingressantes, que ainda não possuem familiaridade com os procedimentos institucionais e a linguagem técnico-burocrática frequentemente utilizada nos editais e comunicados oficiais.

Quando perquiridos sobre a *avaliação dos critérios para seleção das ações de AE em que já foram ou ainda são beneficiários*, constatou-se que 42% (111) dos estudantes os avaliam como "regular", seguido das avaliações de "bom", com 26% (69) e "ruim", com 14% (38) (Tabela 33). Essa predominância de avaliações medianas suscita reflexões importantes sobre as opiniões dos estudantes acerca dos processos que regem a PAE na UFAC, posto que a percepção intermediária, embora não seja negativa, também não retrata uma satisfação ou confiança plena no processo.

**TABELA 33 – AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM QUE JÁ FORAM OU AINDA SÃO BENEFICIÁRIO**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Ótimo | 24 | 9% |
| Bom | 69 | 26% |
| Regular | 111 | 42% |
| Ruim | 38 | 14% |
| Não sei avaliar | 23 | 9% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Essa constatação induz a algumas conjecturas como: refletir sobre o fato de que os critérios de seleção são burocráticos ou pouco acessíveis; ou ainda, que os processos não atendem às necessidades reais; adicionalmente, pode haver falhas na comunicação; entre outras questões que, para um concreto aprofundamento, demandaria uma pesquisa específica.

Em se tratando da *imparcialidade do processo de seleção das ações de AE* (Tabela 34), observou-se a manutenção da prevalência de avaliação como "Mediano" para 47% (145) dos estudantes, pode-se dizer que tais opiniões retratam um cenário em que o processo de seleção é percebido como funcional, mas não ideal. Já para 20% (52) dos estudantes, segunda maior proporção, o processo é considerado "Muito" imparcial; ao que tudo indica, essas opiniões são um reflexo direto da clareza e transparência do processo de seleção para eles.

Por outra perspectiva, 14% (38) dos estudantes optaram por "Não sei avaliar", pondera-se que o crescimento dessa variável pode estar associado a lacunas na comunicação, ou ainda, no desengajamento estudantil, isto é, na falta de participação ativa dos estudantes nos debates públicos sobre a PAE na UFAC.

**TABELA 34 – AVALIAÇÃO DA IMPARCIALIDADE DO PROCESSO DE SELEÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIAS ESTUDANTIL**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Muito | 52 | 20% |
| Mediano | 145 | 47% |
| Pouco | 26 | 17% |
| Nada | 4 | 2% |
| Não sei avaliar | 38 | 14% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

No caso das opiniões de 17% (26) para "Pouco" e 2% (4) para "Nada" imparcial, tal avaliação é particularmente crítica, pois a confiança na equidade é um elemento essencial para

o sucesso de qualquer política pública. Assim, se as opiniões quanto à imparcialidade não são sólidas, os estudantes podem construir interpretações de exclusão ou incerteza, comprometendo sua relação com a instituição e o próprio processo de afiliação acadêmica.

Entretanto, um elemento significativo e que de algum modo influi diretamente na materialização de uma PAE imparcial e não deslocada das realidades locais, é a participação ativa dos estudantes nos processos de tomada de decisão sobre a PAE, sendo sua inexistência ou insuficiência, contraproducente ao sucesso, legitimidade e alinhamento com as reais necessidades do público beneficiário. Tal inexistência e insuficiência, seja devido à inércia dos discentes ou às restrições institucionais impostas direta ou indiretamente pela administração pública, compromete as ações e gera impactos negativos tanto para os estudantes quanto para a instituição.

Ao observar os dados levantados sobre a *avaliação da participação estudantil nos processos de tomada de decisão sobre as ações de AE*, constatou-se que uma significativa proporção dos estudantes apontou um baixo envolvimento, sendo que 35% (92) aferiram sua participação como "Pouca", seguidos de 25% (67) que consideram "Mediano" e 25% (66) que afirmam "Nada" (Tabela 35).

**TABELA 35 – AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS DE TOMADA DE DECISÃO SOBRE AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIAS ESTUDANTIL**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Muito | 13 | 5% |
| Mediano | 67 | 25% |
| Pouco | 92 | 35% |
| Nada | 66 | 25% |
| Não sei avaliar | 27 | 10% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Este cenário prescreve a necessidade de uma análise mais específica e aprofundada sobre os fatores que geram essa falta de engajamento, suas consequências e os caminhos necessários para fortalecer a participação, bem como a respeito do papel estratégico da administração pública na abertura e no incentivo a canais de diálogo. No contexto analisado, sabe-se, por exemplo, da atuação estudantil em momentos emblemáticos, como nos atos da Greve Nacional da Educação em 15 de maio de 2019, mobilizados pelos cortes e bloqueios de recursos na pasta da Educação, reportado na 3ª Seção desta tese.

Conjuntura similar ocorreu em 7 de dezembro de 2022, quando os estudantes fecharam a rodovia BR-364, que dá acesso ao *Campus* da Sede da UFAC, em protesto contra o bloqueio de aproximadamente R$ 5,4 milhões do orçamento da instituição[140] pelo Ministério da Educação (MEC). As consequências desse cenário de desmonte e desestruturação da Educação Superior pública federal, também foi visível nos anos subsequentes, com a redução da oferta de bolsas e auxílios[141] destinados aos estudantes, acarretando uma nova manifestação estudantil em meados de 2023.

No entanto, a partir dessa ambiência, por se tratar de uma situação de atuação própria da UFAC, observou-se a conduta da instituição na promoção do diálogo com os estudantes e suas representações. A PROAES/UFAC, atenta às reivindicações, convocou os discentes para uma reunião plenária[142] com o intuito de ouvir suas demandas e debater os desafios emergentes.

Esse movimento representou um passo importante na abertura de canais de comunicação entre a UFAC e a comunidade estudantil, denotando uma predisposição institucional em democratizar os processos decisórios relacionados à PAE. Essa perspectiva se reforçou com a realização do 1º Fórum de Assistência Estudantil[143], promovido pela UFAC meses depois da reunião plenária. O evento foi realizado nos *Campi* Sede e Floresta e teve como objetivo central discutir o orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como a oferta de bolsas e auxílios.

A partir das discussões, foi elaborada uma minuta de Resolução[144] para apreciação do Conselho Universitário (CONSU), visando à regulamentação da PAE no âmbito da UFAC. Esse esforço, além de ser um marco, demonstra o compromisso institucional não apenas com a promoção da transparência, mas também com a busca da manutenção e fortalecimento da participação discente como elemento central na construção de políticas mais democráticas e eficazes.

Esse compromisso ganhou reforço com a realização do 2º Fórum de Assistência Estudantil e Indígena, realizado em 05 de novembro de 2024, evidenciando a continuidade das ações e a busca por um diálogo permanente com o corpo discente. A inclusão da pauta indígena no debate amplia o escopo da PAE, contemplando as especificidades e demandas desse público, que muitas vezes enfrenta desafios específicos no contexto do Ensino Superior.

---

[140] Ver: https://bit.ly/3OZTN6g . Acesso em 17 de dezembro de 2024.
[141] Ver: https://bit.ly/4fsZFPX . Acesso em 17 de dezembro de 2024.
[142] Ver: https://bit.ly/4gdAlyK . Acesso em 17 de dezembro de 2024.
[143] Ver: https://bit.ly/3P1Y2OK. Acesso em 17 de dezembro de 2024.
[144] Disponível em: https://bit.ly/3DeTaD2. Acesso em 17 de dezembro de 2024.

Dessa forma, os esforços institucionais da UFAC na abertura e no incentivo a canais de diálogo demonstram um avanço significativo em direção à democratização dos processos de tomada de decisão sobre as ações da AE. Contudo, é preciso reconhecer também que o interesse na participação é um fator que convém ser constituído pelos próprios estudantes, tendo em vistas o cenário de canais abertos e propícios. Em outras palavras, para uma efetiva participação discente não basta apenas a UFAC criar os canais de comunicação, mas também é necessário que ocorra o protagonismo e a apropriação desses canais pelos estudantes e suas entidades representativas.

Ora, à luz do pensamento de Coulon (2008), se o processo de afiliação é um elemento-chave para a permanência dos estudantes na Educação Superior, dado que envolve a integração dos discentes aos códigos institucionais, culturais e simbólicos da comunidade, certamente a falta de participação, quando propiciada pelos próprios, pode prolongar o tempo necessário para que os estudantes desenvolvam a afiliação, gerando desconexão, isolamento e, em casos extremos, evasão.

Nessa direção, do ponto de vista prático, a discussão no âmbito da PAE mostra que o desengajamento impede a construção de ações que considerem as especificidades locais e as demandas diversificadas. Assim, a ausência de participação nos processos pode resultar em alocação ineficiente de recursos, ações desconexas e soluções que não dialogam com os desafios vivenciados pelos próprios estudantes.

Se, por um lado, a administração pública possui a responsabilidade de criar e fortalecer canais de diálogo, garantindo transparência, acessibilidade e mecanismos democráticos que incentivem o protagonismo discente, por outro, a participação ativa dos estudantes não apenas aprimora a qualidade da PAE, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura de pertencimento e para a aculturação à afiliação acadêmica.

Examinado a *integração acadêmica das PAE aos seus beneficiários*, a próxima subseção apresenta a análise do *compromisso de permanência da PAE* materializada pela UFAC, a partir da ótica de seus beneficiários.

## 4.4 O COMPROMISSO DE PERMANÊNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A permanência no Ensino Superior, especialmente em contextos de desigualdades sociais, é um pressuposto essencial para a efetivação do direito à educação sendo que as Políticas de Assistência Estudantil (PAE) desempenham um papel estratégico nesse cenário,

pois promovem estratégias materiais e simbólicas que contribuem para a ampliação das condições de permanência e continuidade na trajetória com vistas à afiliação acadêmica. Sob a ótica da permanência e da afiliação acadêmica, a finalidade da PAE transcende ações meramente assistenciais, configurando-se como um mecanismo de inclusão social e de democratização do acesso na Educação Superior.

A concepção de permanência, como *tempo* e *transformação*, reforça a necessidade de ações que assegurem a temporalidade contínua da trajetória acadêmica dos estudantes. Nesse trilhar, as dimensões *material* e *simbólica* agregam a essa composição estrutural. A dimensão material é aquela ancorada nas ações que visam atender diretamente o aspecto material, sejam elas realizadas por meio da subvenção financeira ou da prestação de serviços. Já a dimensão simbólica, está relacionada à integração social e ao pertencimento, atua como um elo subjetivo, essencial para que os beneficiários atribuam sentido às suas vivências e trajetórias acadêmicas. Sem essa dupla sustentação, a permanência seria frágil no cumprimento de sua finalidade.

Um estudante que se encontra assistido tanto em suas necessidades materiais reais, quanto em seu reconhecimento como parte legítima da instituição, desenvolve uma maior capacidade de permanência. Assim, considera-se que, quando as ações da PAE atendem às reais necessidades materiais e promovem o pertencimento simbólico, são, portanto, catalisadoras do processo de permanência na instituição.

A busca por traços dessa perspectiva nas PAE materializadas pela UFAC, no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), levou a inquirir os estudantes sobre suas opiniões, iniciando com a *influência das ações de Assistência Estudantil (AE) na rematrícula no próximo semestre*, a fim de mensurar seus efeitos a curto prazo.

A análise dos dados revelou que 66% (176) dos beneficiários indicaram "Muito", ou seja, uma alta probabilidade de rematrícula devido às ações de AE, o que leva depreender a existência de impacto profícuo da PAE na permanência de exatos ⅔ da amostra da pesquisa. O percentual de respostas para "Mediano", computado com 16% (42), sugere um grupo de estudantes que, embora reconheça a relevância das ações, ainda percebe limitações que podem comprometer sua potência. Já quanto ao respectivo agrupamento de 12% (17; 16) dos estudantes, que apontaram como "Pouco" e "Nada", denota-se que seus processos de afiliação acadêmica não têm sido suficientemente fortalecidos pelas políticas vigentes de AE (Tabela 36).

**TABELA 36 – PROBABILIDADE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL INFLUENCIAREM A REMATRÍCULA NO PRÓXIMO SEMESTRE**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Muito | 176 | 66% |
| Mediano | 42 | 16% |
| Pouco | 17 | 6% |
| Nada | 16 | 6% |
| Não sei avaliar | 14 | 5% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Por outro prisma, quando perquiridos sobre as *influências das ações de Assistência Estudantil até a finalização do curso*, isto é, uma mensuração a longo prazo, constatou-se que proporção de maior incidência, "Muito", subiu 8 pontos percentuais (p.p.), em relação à apuração da influência em curto prazo, computando 74% (195) dos estudantes. Esse acréscimo, leva a inferir que a avaliação a longo prazo revela um impacto mais profundo, visto que abrange ⅔ mais uma frequência de 19 estudantes que desenvolveram uma confiança influenciada pelas PAE, na sustentabilidade de suas trajetórias acadêmicas até a conclusão do curso (Tabela 37).

**TABELA 37 – PROBABILIDADE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL CONTRIBUÍREM PARA PERMANÊNCIA ATÉ A FINALIZAÇÃO DO CURSO**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Muito | 195 | 74% |
| Mediano | 36 | 14% |
| Pouco | 14 | 5% |
| Nada | 10 | 4% |
| Não sei avaliar | 10 | 4% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

A comparação entre os resultados a curto e longo prazo sugere, ainda, que a potência das PAE não é apenas funcional, mas também relacional. Isto porque os estudantes que se beneficiam dessas ações a longo prazo desenvolvem expectativas otimistas em relação a um futuro permanente, percebendo a instituição como um espaço que valoriza e apoia suas trajetórias. Essa visão, por sua vez, amplia os laços simbólicos que sustentam a afiliação acadêmica.

Entretanto, não se pode ignorar a proporção dos estudantes que avaliaram as ações da PAE como sendo "Pouco" ou "Nada" influente, tanto a curto quanto a longo prazo. Esse dado, sinaliza a demanda de algumas correções de percurso da PAE, muito embora esta pesquisa não tenha como objetivo central essa pretensão. Todavia, considera-se profícua a inclusão dessas

vozes nos processos de planejamento e execução da PAE, a fim de poder ampliar a sua potência e alargar as possiblidades de permanência como uma realidade para todos. Uma parte deste processo, para além das manifestações do movimento estudantil, é provável de se encontrar nas relações estabelecidas pelo instituído *Fórum de Assistência Estudantil e Indígena*.

Em continuidade, buscou-se aferir as opiniões dos estudantes sobre o depois do acesso às ações da PAE indagando-lhes *o que mudou na sua vida acadêmica após ter acesso aos serviços, bolsas ou auxílios da Assistência Estudantil?* Vale explicitar que nesta questão foi facultada a escolha de mais de uma opção como reposta.

A análise dos dados evidenciou múltiplas mudanças (Tabela 38) que transcenderam a mera subsistência material, refletindo avanços nas dimensões simbólicas e acadêmicas. Os números demonstram que a PAE possui um alcance multifacetado, promovendo melhorias tanto nas condições de vida quanto na integração dos estudantes às dinâmicas universitárias.

**TABELA 38 – MUDANÇAS NA VIDA ACADÊMICA APÓS TER ACESSO AOS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Pude me alimentar regularmente sem prejudicar meus estudos | 152 | 57% |
| Parei de trabalhar para somente estudar | 50 | 19% |
| Comprei materiais necessários para os estudos | 118 | 45% |
| Consegui trabalhar menos para me dedicar mais aos estudos | 41 | 15% |
| Consegui permanecer mais horas do dia na Ufac | 100 | 38% |
| Participei de projetos de pesquisa, extensão e outras atividades na Ufac | 100 | 38% |
| Ajudei financeiramente meus familiares | 67 | 25% |
| Pude morar sozinho(a) | 10 | 4% |
| Passei a ter regularmente o transporte para chegar até a Ufac | 81 | 31% |
| Consegui faltar menos nas aulas | 78 | 29% |
| Consegui estudar, sabendo que meu filho(a) estava sendo bem cuidado | 19 | 7% |
| Minhas notas e rendimento acadêmico melhoraram | 98 | 37% |
| Outro | 19 | 7% |

Fonte: O autor (2025).

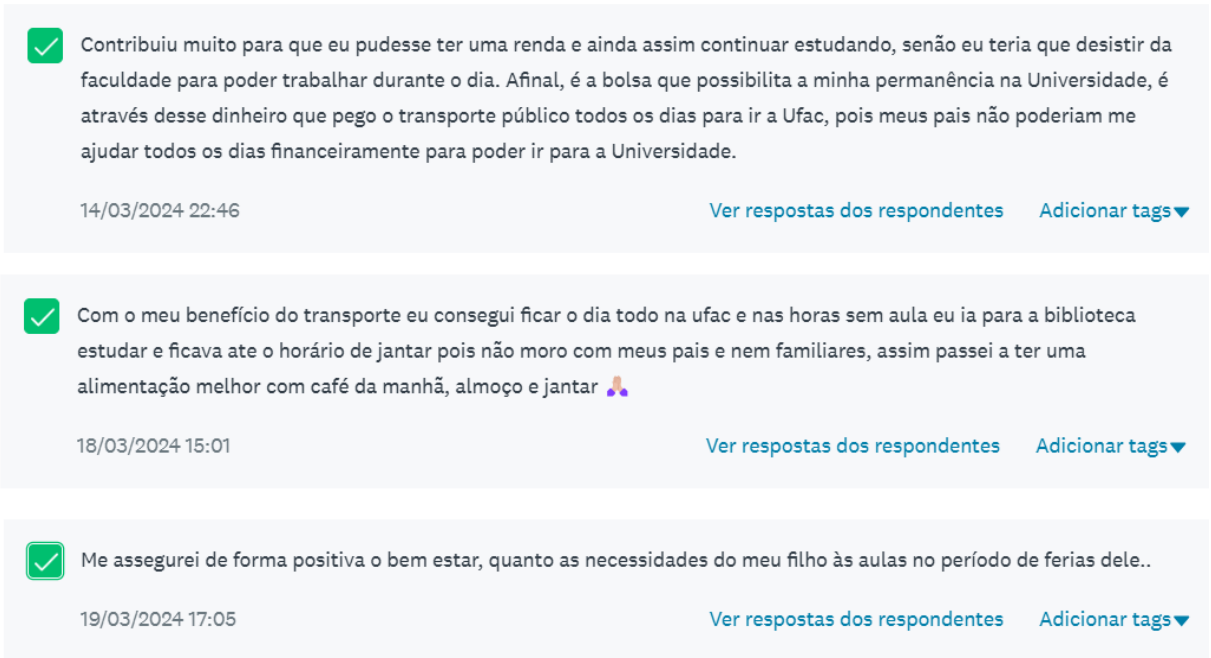
A maior proporção dos estudantes, isto é, 57% (152), relataram *poder se alimentar regularmente sem prejudicar os estudos*, isto revela o impacto na garantia de uma necessidade básica que, se negligenciada, comprometeria diretamente sua permanência e desempenho acadêmico. Essa dimensão material também aparece em outros descritores, como os 45% (118) dos estudantes que *adquiriram materiais de estudo*, e os 31% (81) que passaram a ter *transporte regular para chegar até a UFAC.* Esses dados reforçam a centralidade das ações da PAE na construção da permanência material, ampliando aos beneficiários a manutenção de suas atividades acadêmicas.

Além disso, os efeitos simbólicos são evidentes a partir, por exemplo, da *melhora no rendimento acadêmico*, apontada por 37% (98) dos estudantes, e na *participação em projetos de pesquisa e extensão*, assinalada por 38% (100), a possibilidade de estudar sem comprometer a saúde física e mental, como apontado pelos que *puderam trabalhar menos* 15% (41), ou ainda, *parar de trabalhar* 19% (50), demonstra o impacto na qualidade do tempo dedicado à formação, o que, por consequência, amplia as condições para o desenvolvimento de um compromisso simbólico mais profundo, substancial para o processo de afiliação acadêmica.

Os dados levam a inferir, também, que os efeitos da PAE transcendem o âmbito individual acadêmico visto a indicação de 25% (65) dos estudantes para o descritor *ajudei financeiramente meus familiares*. Embora não se tenham ciência da especificidade desta ajuda, isto é, se o estudante se tornou colaborador no provimento financeiro familiar, ou se suavizou o custo financeiro familiar para com ele, mas que de certo, se sabe que houve a ajuda.

Sobre a análise do descritor "Outro" que correspondeu a 7% (19) das respostas, esta opção foi utilizada para relatar mudanças na vida acadêmica dos estudantes após o acesso a serviços, bolsas ou auxílios, para além dos descritores pré-estabelecidos. Para ilustrar essa opção, vozes foram selecionadas por meio de sorteio aleatório entre os dados obtidos, estes, evidenciam a transformação vivenciada por dois estudantes que declararam (ver Figura 11).

**FIGURA 11 – "OUTRAS" MUDANÇAS NA VIDA ACADÊMICA APÓS TER ACESSO AOS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**




Fonte: O autor (2025).

Essas vozes apontam como o acesso à PAE impactou tanto a rotina acadêmica quanto a qualidade de vida, ao proporcionar condições para acessar e permanecer no *campus*, as ações ampliaram não apenas a permanência, mas também as condições para a melhoria no desempenho acadêmico e a segurança alimentar. A análise do cenário hipotético de *permanência sem as ações da PAE* (Tabela 39) revelou que o percentual mais expressivo foi para o descritor "Talvez", sendo de 41% (108) dos estudantes.

Esse percentual, aparentemente contradiz os 74% (195) que apontaram como sendo "Muito" a *probabilidade das ações de Assistência Estudantil contribuírem para permanência até a finalização do curso,* contudo, infere-se que esse cenário reflete uma incerteza quanto à capacidade de conciliar as demandas acadêmicas com os desafios financeiros e sociais, logo, para estes, embora tenham optado pela escolha do "Talvez", existiria sim, seja em maior ou menor medida, um comprometimento em suas permanências se não houvesse ações da PAE.

O que chancela essa inferência são os resultados apurados nas variáveis da *probabilidade das ações de Assistência Estudantil contribuírem para permanência até a finalização do curso* (Tabela 37), sendo "Muito" para 74% (195) dos estudantes; e dos *fatores mais importantes para permanência* (Tabela 40), sendo a Assistência Estudantil apontada por 74% (197) dos estudantes. Além disto, julga-se que o contrário desta opinião, a opção de escolha seria o descritor "Não". O que leva a crer que essa resposta seja um reflexo sintomático de uma vulnerabilidade socioeconômica estrutural enfrentada por muitos estudantes, para quem a permanência depende não apenas da promoção da PAE, mas que sem ela, sua permanência estaria comprometida.

Assim sendo, considera-se pertinente agrupar aqueles que optaram por "Talvez" com os que escolheram "Não", dado o cenário de comprometimento da permanência em uma eventual ausência da PAE. Esse agrupamento computa um total de 68% (180) dos estudantes, uma proporção bem aproximada em relação às variáveis acima reportadas.

**TABELA 39 – PERMANECERIA NA UFAC SEM OS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DAS AÇÕES DA PAE**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Sim | 78 | 29% |
| Não | 72 | 27% |
| Talvez | 108 | 41% |
| Não sei avaliar | 7 | 3% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Uma proporção de 29% (78) dos estudantes optou por responder "Sim", conseguiriam permanecer independentemente do suporte oferecido pelas ações PAE. Possivelmente, isso reflete aqueles com maior suporte familiar, financeiro ou outras relações sociais de apoio que os permitiriam sustentar suas condições acadêmicas de forma autônoma. Outra possibilidade pode residir no fato de que alguns destes estão na condição de serem os primeiros membros da família a acessar o Ensino Superior e, independente das adversidades que se apresente no percurso acadêmico, a opção de desistir não é uma variável presente.

Por outro lado, os 27% (72) que afirmaram "Não", evidenciam um grupo cuja dependência das ações da PAE é integral. Isso reforça que, para essa parcela de estudantes, a Universidade pública e gratuita ainda é um espaço de acesso condicionado a políticas que mitiguem as desigualdades estruturais de origem socioeconômica. Depreende-se então do exposto que sem a PAE a democratização da Educação Superior seria enfraquecida e o risco de evasão se tornaria eminente.

A tabela na sequência expressa os dados das opiniões dos estudantes quanto aos *fatores mais importantes para suas permanências na UFAC.* Vale pontuar que, durante o processo de coleta, foi possibilitado a escolha de mais que uma opção como reposta para questão (Tabela 40).

**TABELA 40 – FATORES MAIS IMPORTANTES PARA PERMANÊNCIA**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Assistência Estudantil (serviços, bolsas e auxílios) | 197 | 74% |
| Saúde Mental/dedicação pessoal/motivação pessoal | 152 | 57% |
| Apoio familiar | 146 | 55% |
| Apoio dos professores | 84 | 32% |
| Apoio dos amigos/colegas de curso | 112 | 42% |
| Diplomação | 162 | 61% |
| Identificação com o curso | 138 | 52% |
| Outro | 5 | 2% |

Fonte: O autor (2025).

A análise dos dados em uma perspectiva hierarquizada, considerando os três principais descritores apontados como sendo os mais importantes à sua permanência permitiu constatar que 74% (197) dos respondentes da pesquisa destacaram a *Assistência Estudantil (serviços, bolsas e auxílios)*. Essa predominância evidencia a função da PAE como estruturante na trajetória acadêmica no cenário investigado, uma vez que para estes estudantes, os serviços, bolsas e auxílios oferecidos ampliam suas condições de permanência.

O segundo fator mais selecionado foi a *Diplomação*, com 61% (162) das escolhas. Indubitavelmente, isso reflete a importância da certificação como um símbolo de conquista, culminância dos desafios, contentamentos e descontentamentos superados do percurso trilhado, representa a aquisição protocolar de uma formação profissional.

Entretanto, há que se ressaltar que a diplomação não é alcançada de forma isolada, ou seja, esse processo é interdependente de outras condições estruturais. A exemplo do que foi constatado até aqui, fatores como a Assistência Estudantil, saúde mental/dedicação pessoal/motivação pessoal, apoio familiar e outros fatores, são elementos que também lhes são muito caros. Assim, embora o ponto final esteja bem delimitado, o trilhar para atingi-lo encontra-se mediado por um conjunto de fatores.

*Saúde mental/dedicação pessoal/motivação pessoal* foi o terceiro fator mais indicado pelos estudantes, com uma proporção de 57% (152) das escolhas. Tal ocorrência evidencia a importância das condições psicossociais como um motor preponderante à permanência, em um cenário em que há de se considerar as pressões das demandas acadêmicas, dificuldades financeiras, processos de estranhamento, aprendizagens, afiliação – e, para além disso, até aqueles que já se encontram afiliados não estão imunes – entre outras questões que podem acarretar estresse e outras condições comprometedoras à saúde mental e, por consequente, comprometimento da permanência.

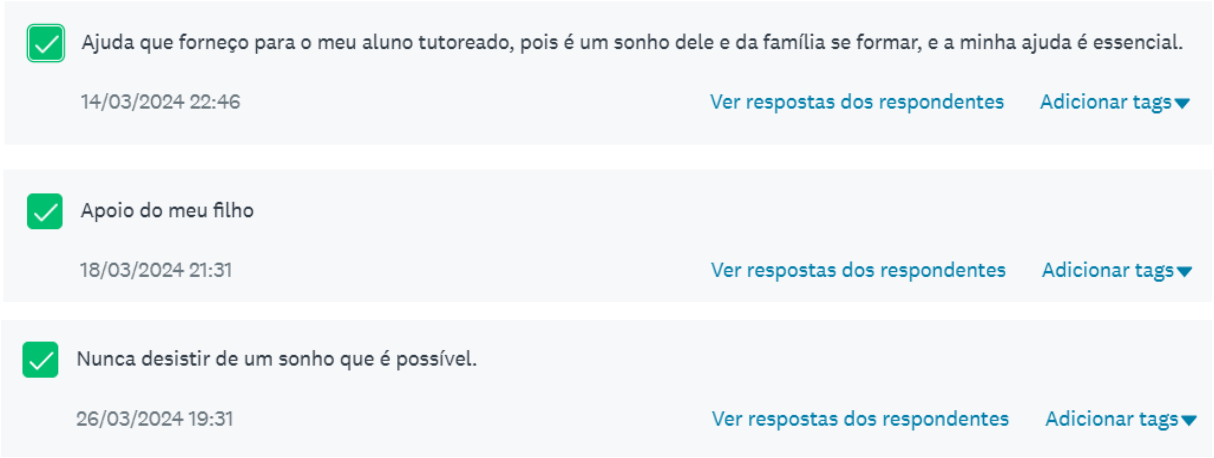
Vale lembrar a inferência do FONAPRACE (2019) sobre esse tema ao apontar que 83,5% dos estudantes relataram ter enfrentado alguma dificuldade emocional, sendo a ansiedade a condição mais recorrente, afetando 6 em cada 10 universitários. Ademais, 10,8% dos estudantes apresentaram ideação de morte, enquanto 8,5% relataram pensamentos suicidas, que representam aumento significativo em comparação à edição anterior da Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, na qual a ideação de morte afetava 6,1% e o pensamento suicida 4% dos estudantes. O cenário evidencia um agravamento das questões de saúde mental, com o suicídio já configurado como a segunda principal causa de morte entre universitários, conforme destacado por Santos (2017), citado por FONAPRACE (2019).

Nesse sentido, notou-se que a PAE, materializada pela UFAC, tem ocupado um papel indireto na promoção da saúde mental quando, por exemplo, auxilia financeiramente e oferta outros serviços, promove possibilidades mitigadoras de algumas condições potencializadoras de tensões no âmbito psicossocial estudantil. Entretanto e para além disso, não se pode esquecer que viabilizar a atenção à saúde é um pressuposto de ação também previsto na PAE, conforme descrito no inciso IV do § 1º do artigo 3º do Decreto nº 7.234/2010. Assim sendo, proporcionar

ações como serviços de apoio psicológico e programas voltados ao bem-estar emocional dos estudantes é um desafio não só local, mas uma demanda em escala nacional.

A análise do descritor "Outro", embora sua proporção seja a menor frequência da questão em análise, visto ter representado 2% (5) das respostas, sua relevância ultrapassa o valor quantitativo, sendo totalmente pertinente reverberar essas vozes, utilizou-se o método do sorteio aleatório para selecionar três, e aqui tão somente compartilhá-las, por se considerar que a potência de reverberação dispensa uma análise (ver Figura 12).

**FIGURA 12 – "OUTRAS" FATORES MAIS IMPORTANTES PARA PERMANÊNCIA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**




Fonte: O autor (2025).

Quando perguntados se os *serviços, bolsas ou auxílios vinculados as ações de Assistência Estudantil têm sido suficientes para você permanecer na UFAC?* (Tabela 41) Considerando os três maiores percentuais, constatou-se que a maior proporção, isto é, para 49% (129) dos estudantes a PAE atende "Parcialmente". Essa evidência leva a considerar que, embora as ações tenham alcance significativo, ainda há lacunas que comprometem sua abrangência, ou seja, existe um descompasso entre as necessidades reais dos estudantes e a forma como a PAE tem sido materializada.

Dentre as variadas questões que podem incidir nesse cenário indicam-se algumas determinações: a insuficiência de recursos financeiros para cobrir de forma mais integral as necessidades reais, elemento este que, de algum modo, extrapola a atuação da UFAC – vale aqui lembrar o projeto de desmonte e desestruturação da Educação Superior pública federal no contexto dos anos de 2019 a 2022; a existência de limitações qualitativa e quantitativa quanto à oferta de auxílios, bolsas e serviços, seja pela não percepção das necessidades reais que leva

à ausência de ações específicas, ou seja pela insuficiência de recursos, que condicionam um quadro de não atendimento das demandas existentes.

**TABELA 41 – SUFICIÊNCIA DOS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS PARA A PERMANÊNCIA**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Sim | 79 | 30% |
| Não | 32 | 12% |
| Parcialmente | 129 | 49% |
| Não sei avaliar | 25 | 9% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Para 30% (79) dos estudantes que consideram "Sim", as ações da PAE têm sido suficientes, nota-se que para estes a PAE tem cumprido com o papel pleno de ampliar as condições à permanência acadêmica. Esse dado revela um cenário em que os estudantes, por intermédio da PAE, têm conseguido se afiliar mais à vida universitária, dedicando-se de forma mais integral ao se percurso acadêmico. Enquanto para 12% (32) dos estudantes que indicaram que as ações da PAE "Não" atendem às suas necessidades, revelam a existência de um grupo de estudantes em situação de extrema vulnerabilidade ou cujas demandas específicas não são contempladas. Para esses estudantes, a insuficiência das ações tem representado uma barreira à permanência acadêmica. Isto leva a inferir a necessidade de revisão da PAE materializada e, sobretudo, funcional nas tratativas entre os estudantes e a instituição.

No que diz respeito às opiniões dos estudantes sobre as lacunas nas ações da PAE, os resultados da pesquisa destacam alguns elementos centrais (Tabela 42) como o acréscimo nos valores financeiros e a ampliação da vigência das bolsas e auxílios, bem como a redução da burocracia. Além disso, questões relacionadas à participação nos processos decisórios e à comunicação institucional, analisadas nas Tabelas 31 e 35, emergiram novamente.

**TABELA 42 – INDICATIVOS DE REVISÕES PARA OS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Os valores financeiros das bolsas e auxílios | 184 | 69% |
| A vigência das bolsas e auxílios poderiam ser ampliados | 182 | 69% |
| A manutenção do repasse em dia das bolsas e auxílios | 61 | 23% |
| Ampliação da divulgação das ações de Assistência Estudantil | 138 | 52% |
| Maior abertura para a participação nos processos de tomada de decisão sobre questões ligadas as ações de Assistência Estudantil | 124 | 47% |
| Enxugamento dos documentos comprobatórios no processo de inscrição, considerando alguns dos documentos já apresentados na matrícula institucional | 152 | 57% |
| Outro | 12 | 5% |

Fonte: O autor (2025).

Conectando-os às dimensões material e simbólica da permanência e às possibilidades de revisão da PAE materializada, constatou-se que a convergência de 69% (184; 182) dos estudantes apontando tanto a necessidade de *aumento dos valores financeiros* quanto da *ampliação da vigência das bolsas auxílios*, revela uma demanda imprescindível às revisões das condições materiais. Esses resultados evidenciam que os valores das bolsas e auxílios são insatisfatórios, podem gerar uma sobrecarga financeira e, em muitos casos, por suposição, a necessidade de trabalho concomitante aos estudos, comprometendo assim a permanência.

Sobre esse elemento, cabe um registro específico relativo aos ajustes dos valores financeiros, pois é importante lembrar que os dados incidem sobre os estudantes beneficiários das ações da PAE, no contexto dos anos de 2018 a 2022, e que os editais veiculados a partir da conjuntura de 2023 apresentam valores reajustados, a exemplo do Pró-Acessibilidade R$ 950,00 (Edital PROAES/UFAC nº16/2024) que variou, nos anos investigados, entre os valores de R$ 400,00 e R$ 650,00; e do Bolsista de Atuação R$800,00 (Edital PROAES/UFAC nº 09/2024), que variou de R$400,00 para R$500,00 no período investigado, entre outros ajustes. Muito embora não se tenha uma asserção plena sobre tais revisões na PAE, conjectura-se que não é uma coincidência o fato de os valores financeiros terem sido revisados no mesmo contexto temporal da instituição do *Fórum de Assistência Estudantil*.

Sobre a *ampliação da vigência das bolsas auxílio*, constatou-se que a duração modal de 3 a 4 meses das ações e programas da PAE não tem atendido integralmente às necessidades dos estudantes, resultando em períodos de desassistência. É importante destacar que o processo de seleção realizado pela PROAES/UFAC, desde a inscrição até a divulgação do resultado final, geralmente não é contabilizado no tempo total do benefício.

Embora o benefício concedido tenha vigência modal de 3 a 4 meses, a prática da PROAES/UFAC indica que o processo de tramitação, incluindo inscrição e seleção, frequentemente demanda cerca de 2 (dois) meses (ver Figura 13). Isso sugere que o processo geral à condição da assistência ao estudante é de aproximadamente um semestre, com a vigência do benefício limitada a 4 meses. Essa dinâmica, considerando a ótica estudantil, especialmente as suas necessidades que não consentem retardos, sugere repensar os processos de seleção e prazos das ações da PAE, a fim de assegurar maior alinhamento entre as demandas dos estudantes e a duração dos benefícios concedidos.

**FIGURA 13 – CRONOGRAMA DO EDITAL PROAES/UFAC Nº 10/2024**

| ETAPA | DATA |
|---|---|
| Inscrições e Entrega da documentação | 15 julho a 31 de julho de 2024 |
| Divulgação da Lista de inscrições | 01 de agosto de 2024 |
| Resultado preliminar | 28 de agosto de 2024 |
| Recursos | 29 a 30 de agosto de 2024 |
| Resultado Final | 04 de setembro de 2024 |

Fonte: Edital PROAES/UFAC, Nº 10/2024.

A proporção de 57% (152) dos estudantes indicou a *necessidade de reduzir os documentos comprobatórios no processo de inscrição, considerando os documentos já apresentados na matrícula institucional*, assim como a *ampliação da vigência*. Este elemento evidencia que os processos de seleção embaraçam, em certa medida, o acesso às ações da PAE, sobretudo considerando que alguns documentos já foram apresentados no ato da matrícula institucional.

Nesse sentido, não seria exagero inferir que a adoção de um Cadastro Único do Estudante, integrado a todas as instâncias administrativas da instituição, poderia contribuir significativamente para a redução documental e, consequentemente, para a otimização do processo de seleção dos beneficiários. Essa medida teria o potencial de ampliar o período real de assistência aos estudantes, promovendo maior agilidade na concessão dos benefícios.

A *ampliação da divulgação das ações de AE,* indicada por 52% (138) dos estudantes e a *maior abertura para participação nos processos de decisão* 47% (124) refletem assuntos de resultados apontados em avaliações anteriores – Tabela 31 e 35 –, reforçando a importância da atenção ao acesso às informações sobre os serviços, bolsas e auxílios, que em sua forma não apenas amplia o alcance das ações de AE, mas também fortalece o senso de pertencimento dos

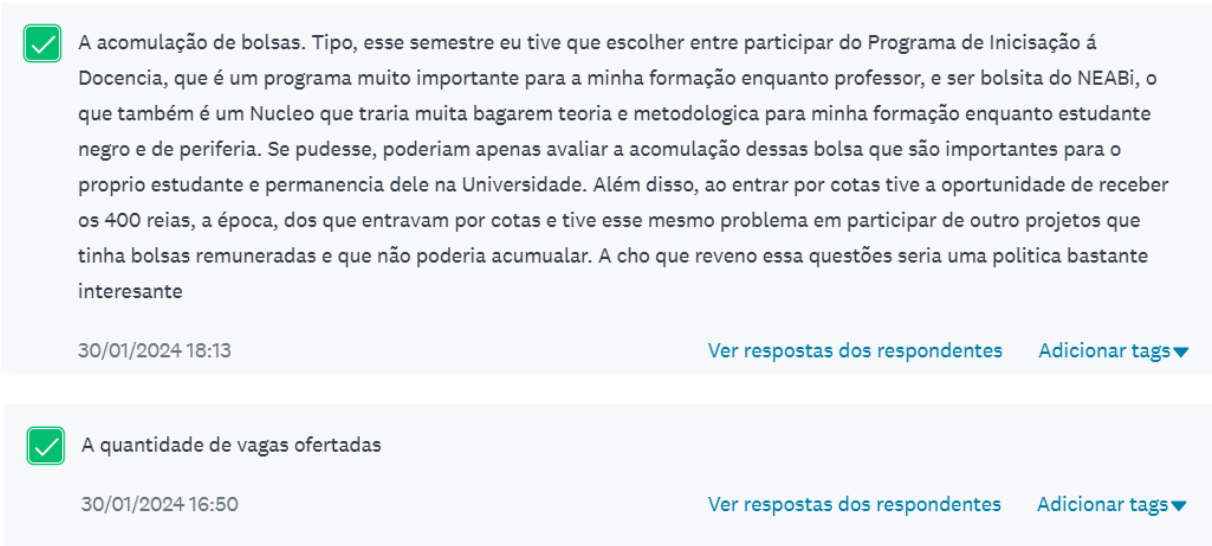
estudantes à comunidade acadêmica que, por sua vez, incide sobre os processos de participação estudantil.

Uma proporção de 23% (61) dos estudantes apontou a *manutenção dos repasses em dia* como uma melhoria importante. Vale considerar que essa questão afeta diretamente a permanência, pois atrasos nos pagamentos das bolsas e auxílios comprometem a capacidade financeira dos estudantes de atender às suas necessidades básicas, como alimentação, transporte e moradia, vide o caso do bloqueio das bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP)[145], cenário em que a PROAES/UFAC, sensível à questão, lançou o edital Auxílio para Manutenção Acadêmica.

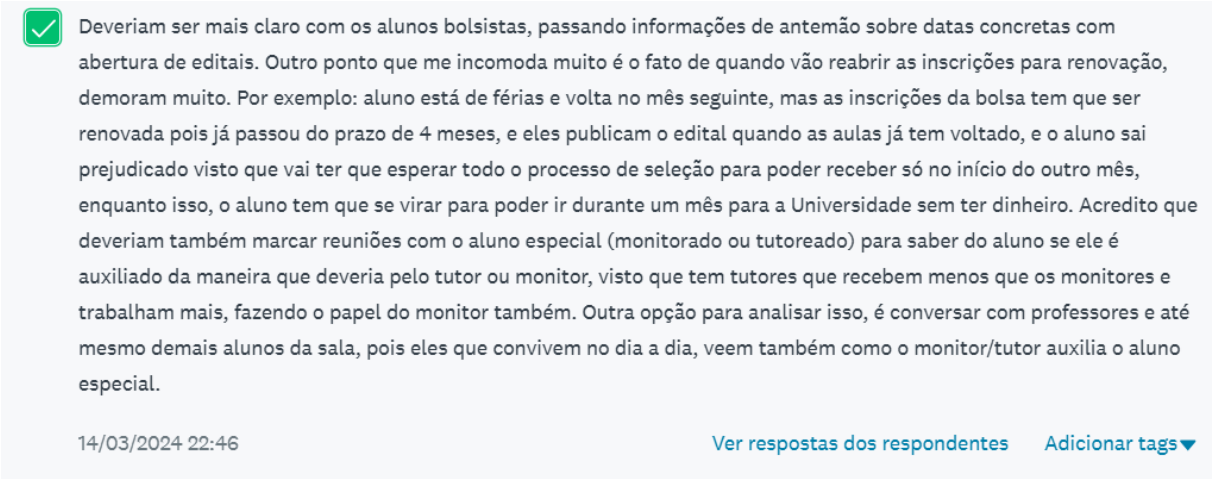
Nesse sentido, a previsibilidade financeira ampara a organização das despesas e evita inadimplências em compromissos financeiros. Para além disso, gera uma maior confiança na instituição e na gestão da PAE ao fortalecer uma percepção de compromisso com os estudantes.

Quanto à proporção que optou em selecionar "Outro", correspondente a 5% (12) dos estudantes, empreendeu-se o mesmo método utilizado anteriormente, sendo o resultado do sorteio aleatório para as seguintes vozes (ver Figura 14).

**FIGURA 14 – "OUTROS" INDICATIVOS DE REVISÕES PARA OS SERVIÇOS, BOLSAS OU AUXÍLIOS DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**




[145] Discutido na subseção 3.3 *Política de assistência estudantil na UFAC: análise da materialização do PNAES*.




Fonte: O autor (2025).

Sobre a primeira proposição, infere-se que, se por um lado a proibição da acumulação de bolsas pode ter como objetivo evitar uma sobrecarga acadêmica ou distribuir os recursos de modo mais globalizante aos estudantes, por outro, como um "efeito colateral", ignora a complexidade das trajetórias acadêmicas e pessoais dos estudantes.

No depoimento, o estudante destaca a relevância de dois programas para sua formação, um é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que contribui diretamente para a formação docente, possibilitando experiências práticas e metodológicas essenciais para futuros professores. Quanto ao outro programa, a atuação como bolsista do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) proporciona uma formação teórica e metodológica voltada para questões de identidade, raça e classe; em sua análise, simbólica enquanto estudante negro e de periferia.

Uma alternativa seria optar por critérios mais flexíveis, possibilitando a acumulação, considerando a natureza e os objetivos de cada bolsa, bem como a condição socioeconômica do estudante, algo aproximado com o que já ocorre com relação à bolsa e ao auxílio. Essa flexibilização poderia ser combinada com um sistema de acompanhamento acadêmico para assegurar que a participação em múltiplos programas não comprometa o desempenho do estudante, mas, ao contrário, enriqueça sua formação. De outro modo, se a tese da não flexibilização decorre da limitada quantidade de recursos financeiros, com a consequente priorização de uma distribuição mais ampla e equitativa, embora compreensível, é, ainda assim, limitante.

A consideração anterior dialoga diretamente com a segunda proposição selecionada, o indicativo de revisão quanto à ampliação da quantidade de vagas ofertadas. Essa recomendação reflete 25% (3) das opiniões dos estudantes que selecionaram o descritor "Outro". Compreende-

se que tais indicações, literalmente, apontam para uma insuficiência de recursos destinados à PAE.

Essa asserção da limitada quantidade de recursos financeiros, sobre a qual se estrutura esta análise, foi discutida na *subseção 3.2 A educação superior pública: tensões e limites na conjuntura sociopolítica*, sobretudo a partir das seguintes temáticas: Cortes/bloqueios nos recursos e orçamento na pasta da Educação; Cortes/bloqueios nos recursos e orçamento na agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Cortes nos recursos e orçamento da Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior, onde são alocados os recursos do PNAES, revelando as tensões inerentes à gestão das políticas públicas educacionais em um contexto de restrição orçamentária.

Entende-se que essa limitação não apenas restringe a quantidade de oferta de bolsas e auxílios, mas também pode inviabilizar o acúmulo de bolsas por estudantes que, embora necessitados, enfrentam barreiras estruturais para acessar múltiplos auxílios, vide caso do primeiro relato. Além disso, o esforço para ampliar o alcance das bolsas e auxílio, sem o incremento proporcional de recursos financeiros, tende a implicar um cenário de diminuição dos valores oferecidos.

Essa estratégia ainda que possa beneficiar um número maior de estudantes, fragiliza o impacto das ações da PAE em ampliar as condições de permanência, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, em que a assistência financeira representa um elemento essencial para a continuidade do percurso acadêmico.

E, para além disso, ampliar a quantidade de vagas para bolsas e auxílios exige não apenas uma análise das possibilidades financeiras, mas também um posicionamento estratégico que reafirme o papel das universidades como espaços de inclusão e transformação social. Dessa forma, ainda que o aumento do financiamento público represente um desafio político e administrativo, ele se apresenta como a opção mais coerente com os princípios que regem a Educação Superior no Brasil.

Em relação à terceira proposição, depreende-se que a ausência de previsibilidade nas datas de publicação dos editais e renovação das bolsas revela um *déficit* na comunicação institucional, para além dos aspectos discutidos na análise do acesso às informações em formato e conteúdo sobre as ações de Assistência Estudantil publicizadas pela UFAC (Tabela 31). Isto é, nesse caso, considerando a voz do estudante, não se tem nem o acesso às informações, dada a ausência da previsão.

Essa lacuna compromete o planejamento financeiro e acadêmico dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que dependem das

bolsas e auxílios para custear suas despesas básicas. A tardança na abertura de inscrições e no processamento das renovações fragiliza a sua permanência, gerando insegurança e sobrecarga emocional. Desse modo, conjectura-se importante o estabelecimento de um calendário fixo e amplamente divulgado, alinhado ao Calendário Acadêmico da UFAC, como uma medida básica para garantir maior previsibilidade nos processos.

Ademais, a sugestão de realizar reuniões com os estudantes – monitorado/tutoreado e demais colegas da classe – e professores, para avaliar o suporte oferecido aos estudantes com deficiência merece atenção. Essa proposição reforça a importância de uma gestão participativa da PAE, em que as necessidades e opiniões dos diferentes atores envolvidos são consideradas. A escuta ativa tem potencial para oferecer uma visão mais abrangente sobre o acompanhamento ofertado e, consequentemente, subsidiar melhorias no atendimento, com vistas à superação, por exemplo, do que ilustra a voz do estudante, referente à disparidade da atuação dos tutores em relação aos monitores.

Para finalizar a análise do compromisso de permanência da PAE questionou-se *sobre os aspectos positivos e negativos das PAE* considerando aferir, *quanto os aspectos positivos superam os negativos?* Os dados revelaram uma distribuição que sugere tanto avanços quanto desafios à materialização das ações das PAE (Tabela 43).

**TABELA 43 – QUANTO OS ASPECTOS POSITIVOS DAS PAE SUPERAM OS NEGATIVOS**

| Opções de resposta | Frequência absoluta | Percentual |
|---|---|---|
| Muito | 100 | 38% |
| Mediano | 125 | 47% |
| Pouco | 13 | 5% |
| Nada | 4 | 2% |
| Não sei avaliar | 23 | 9% |
| **Total** | **265** | **100%** |

Fonte: O autor (2025).

Uma proporção de 38% (100) dos estudantes afirmou que os aspectos positivos superam "Muito" os negativos, destacando assim o papel central das PAE para suas permanências. Para estes, ao que tudo indica, as ações atendem às suas necessidades materiais e oferecem um suporte simbólico que reforça seu pertencimento ao ambiente acadêmico.

Entretanto, 47% (125) dos estudantes avaliaram de maneira "Mediana" essa superação, isso leva a inferir que, para essa proporção, as PAE cumprem de modo razoável seu objetivo de

promover condições que favoreçam a permanência, isto é, a avaliação indica limitações estruturais e/ou operacionais que abreviam a potência das ações.

Por outro lado, a existência de um percentual, ainda que minoritário, de 9% (23) dos estudantes não saberem avaliar, e 5% (13) considerarem que os aspectos positivos "Pouco" significativos, seguido de 2% (4) que avaliam que esses aspectos "Nada" superam os negativos, aponta para lacunas que podem estar relacionadas à questões como: a insuficiência no número de vagas, valores financeiros abaixo das realidades, dificuldades de acesso à informação, ou até mesmo ações distantes das demandas específicas dos estudantes. Para além disso, esses dados reforçam a necessidade de uma avaliação contínua das PAE, com vistas a identificar e corrigir os eventuais entraves.

Em síntese, os dados evidenciaram que, embora as PAE apresentem aspectos positivos reconhecidos por uma parte significativa dos estudantes, ainda há espaço para melhorias substanciais. E a transformação desse cenário demanda uma abordagem integrada, que equilibre as dimensões materiais e simbólicas da permanência, valorizando o papel ativo dos estudantes no processo de construção, materialização e avaliação das PAE, em sintonia com a atuação da PROAES/UFAC.

# 5 CONCLUSÃO

O objetivo desta tese constituiu-se em *analisar de que forma a Política de Assistência Estudantil (PAE), no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), efetivada na Universidade Federal do Acre (UFAC), vem favorecendo a criação de condições de permanência na graduação*. A perspectiva adotada centrou-se na articulação entre os processos nacionais e locais, considerando as interpretações e reinterpretações da política em ação, bem como seus efeitos.

Para tanto, o foco nos processos vivenciais dos estudantes permitiu ampliar o entendimento das condições materiais e simbólicas necessárias à efetivação da permanência acadêmica. Assim, a pesquisa situou a PAE no cruzamento entre seus limites, tensões e possibilidades, destacando as interseções entre o âmbito macroestrutural das políticas públicas educacionais e o microcontexto da vivência acadêmica na UFAC no período de 2018 a 2022.

A abordagem quali-quantitativa norteada pelo Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE)[146], fundamentada pelo aspecto epistemetodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)[147], que considerou os contextos de influência, da produção do texto, da prática, dos efeitos/resultados e da estratégia política, bem como o conceito de "*guerra cultural bolsonarista*"[148], a releitura do conceito de *permanência*[149], além do acréscimo das dimensões material e simbólica e a concepção teórica de *afiliação*[150], funcionaram como referências que guiaram a análise de uma realidade empírica específica, temporalmente situada, por meio de uma triangulação metodológica que envolveu a investigação documental, bibliográfica e a pesquisa de campo.

Os achados da pesquisa revelaram um processo complexo e multifacetado no contexto de influência e produção do texto do PNAES que transcenderam as meras questões técnico-administrativas, fazendo ecoar as disputas políticas e as concepções de sociedade. O percurso histórico do PNAES, formalmente iniciado entre 2000 e 2001, pelo protagonismo do Fórum de Pró-reitores de Assuntos Estudantil (FONAPRACE), concorreu para demonstrar como a Assistência Estudantil (AE) emergiu como uma pauta central no âmbito da Educação Superior pública federal. Importante observar que, embora não tenha sido contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001, a insistência dos atores envolvidos culminou

[146] Tello (2012), Tello e Mainardes (2012), e Mainardes (2013).
[147] Bowe; Ball; Gold (1992), Ball; Bowe (1992) e Ball, (1994).
[148] Rocha (2021).
[149] Santos (2009).
[150] Coulon (2008, 2017).

na oficialização do programa pela Portaria Normativa nº 39/2007, consolidada, posteriormente, pelo Decreto nº 7.234/2010.

A análise também destacou a gradualidade e o caráter coletivo na formulação do texto do PNAES, sustentado por embasamentos técnicos, como as pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essa construção colaborativa envolveu diferentes grupos de interesse[151]. Este cenário reforça a relevância das articulações entre a sociedade civil e política no processo de construção de políticas públicas educacionais.

Vale pontuar as tensões que perpassaram o contexto de elaboração do texto, notadamente as disputas ideológicas entre visões neoliberais, influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a perspectiva progressista que via a AE como investimento estratégico. Esse embate resultou em uma política focal, direcionada aos estudantes mais vulneráveis, mas que, paradoxalmente, reflete tanto os avanços democráticos quanto as limitações impostas pelo contexto capitalista e neoliberal, imprimindo ao PNAES a característica de uma política de tensão entre a garantia do direito à educação e a contenção dos chamados "gastos não educacionais".

Um dos aspectos centrais que condicionam a abrangência do PNAES é o financiamento, elemento intrinsecamente vinculado a fatores exógenos, ou seja, variáveis que transcendem a governabilidade direta das IFES, que figuram como principais executoras da política. Logo, as restrições orçamentárias e mudanças nas diretrizes políticas, como apontou a análise da esfera macroestrutural no contexto da prática, constitui-se peça-chave na dinâmica de materialização da PAE.

Os resultados mostraram que as características da atuação do Ministério da Educação (MEC) durante a gestão do governo Bolsonaro (2019-2022), se materializaram em práticas voltadas ao desmonte e à desestruturação da Educação Superior pública federal. Esse cenário foi marcado por ações que fragilizaram tanto o financiamento quanto a autonomia das IFES, além de uma narrativa que visou deslegitimá-las perante a opinião pública. A análise realizada revelou que, ao promover cortes orçamentários, atacar a autonomia institucional e disseminar desinformação, o governo Bolsonaro buscou reconfigurar as universidades públicas como inimigas dos valores culturais e econômicos defendidos por sua gestão.

[151] O FONAPRACE, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE) e o Ministério da Educação, além de docentes e técnicos administrativos das IFES.

O corte de recursos da Ação 4002 – Assistência ao Estudante de Ensino Superior – onde se alocam os recursos destinados ao PNAES, comprometeu diretamente as condições de permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em âmbito nacional e local. Esse movimento não apenas restringiu o acesso a programas essenciais de AE, mas também minou a infraestrutura necessária à promoção de uma formação acadêmica de qualidade. As consequências dessas ações reforçam a tese de que a gestão ultraconservadora nos costumes e ultraliberal na economia, utilizou o MEC como uma arena para fragilizar as universidades públicas, transformando-as em alvos de narrativas que as desqualificam como espaços de produção científica e inclusão social.

Além dos cortes financeiros, os ataques à autonomia das IFES foram estratégicos para desarticular a capacidade das instituições de planejar e executar políticas que atendam às suas demandas. A imposição de medidas centralizadoras e a nomeação de gestores/interventores alinhados à gestão do governo, criaram um ambiente de instabilidade institucional, prejudicando iniciativas voltadas à democratização da Educação Superior. Esse cenário foi agravado pela utilização de *fake news* que, não apenas se empenharam em deslegitimar as universidades, mas também reforçaram narrativas que vinculavam as IFES a uma suposta conspiração ideológica contra os valores tradicionais da sociedade brasileira.

Conforme constatado na pesquisa, a chamada "*guerra cultural bolsonarista*" apresentada por Rocha (2021) colocou as universidades públicas no epicentro de disputas ideológicas, promovendo a desvalorização da educação superior como um bem público. Tal dinâmica comprometeu a materialização da PAE e aprofundou as tensões entre a política nacional e as demandas locais das universidades.

Esses achados evidenciam que o fortalecimento da PAE demanda não apenas investimentos consistentes, mas também a reconstrução da confiança social nas universidades públicas como instituições centrais para o desenvolvimento do país.

Ainda que envolta neste cenário, a análise da forma como a PAE, no âmbito do PNAES, foi materializada pela UFAC permitiu identificar um compromisso da instituição com a promoção da permanência estudantil, especialmente para os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente. Entre 2018 e 2022, identificou-se a publicitação de um total de 175 (cento e setenta e cinco) editais, efetivados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), evidências do esforço institucional para atender às necessidades dos estudantes, embora a distribuição desses instrumentos ao longo dos anos tenha apresentado flutuações.

Essas variações refletem tanto mudanças nas prioridades institucionais quanto limitações orçamentárias enfrentadas no período. Ao excluir os editais específicos do *Campus* Floresta e os de renovação, a análise focou em 155 (cento e cinquenta e cinco) editais, destacando as ações destinadas aos estudantes do *Campus* Sede, *locus* da investigação. Esse levantamento permitiu identificar a materialização de 27 (vinte e sete) ações/programas distintos, categorizados em 10 (dez) modalidades de bolsa e 17 (dezessete) de auxílio.

Os dados indicam, ainda, que a frequência de publicação de editais sofreu uma redução significativa em 2020, ano marcado pelos impactos da pandemia de Covid-19, bem como dos processos de intensificação do projeto de desmonte e da desestruturação da Educação Superior pública federal. Embora tenha havido uma recuperação parcial nos anos subsequentes, com 30 (trinta) editais publicados em 2022, o volume não alcançou o patamar observado em 2018 e 2019.

Considerando as ações/programas caracterizados nos editais, constatou-se uma atuação empenhada em atender às dimensões materiais e simbólicas que envolvem a permanência estudantil. Contudo, algumas ações/programas apresentam maior potencial de articulação entre essas dimensões do que outras, o que influencia diretamente a potência no processo de afiliação acadêmica. Programas como Bolsista de Atuação e Pró-Docência evidenciaram a importância dessa articulação, planejada entre o apoio financeiro e a prática acadêmica alinhada à formação profissional do estudante.

O alinhamento dessas dimensões transforma as ações potencializadoras do processo de afiliação. Programas como o Reforço Acadêmico e Bolsa Tutoria também exemplificaram essa articulação, apesar de terem apresentado limitações relacionadas à quantidade de vagas e à descontinuidade por razões alheias à pesquisa.

Evidenciaram-se ações que se destacaram por atenderem às necessidades específicas de estudantes com deficiência e outras condições, promovendo a internalização dos códigos da vida universitária e facilitando sua adaptação ao ambiente acadêmico. Programas como Pró-Acessibilidade, PROMAED, PROTAED e PROMTAED integraram apoio material e incentivo simbólico, configurando-se como exemplos importantes de inclusão e valorização da diversidade.

Entre as ações com maior abrangência e impacto simbólico e material, destacou-se o Restaurante Universitário (RU), que desempenhou – e tem desempenhado – um papel crucial na manutenção da permanência dos estudantes, dada a sua abrangência universal e estrutura voltada à segurança alimentar. Desse modo, ele ilustra uma iniciativa que transcende o apoio financeiro e promove o bem-estar integral do estudante.

Ações de maior abrangência, considerando a seleção via edital, como Pró-Inclusão e Pró-Estudo, demonstraram relevância na mobilização de recursos financeiros para atender estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ainda que tenham apresentado desempenho regular em termos de articulação simbólica, visando à promoção do pertencimento acadêmico de forma mais consistente.

A análise também evidenciou desafios específicos em ações como Auxílio Moradia e Auxílio Creche que, apesar de importantes, apresentam limitações quanto às realidades sociais dos estudantes. Já ações como Pró-Ciência – nos últimos editais – e programas voltados à participação em eventos esportivos e acadêmicos apresentam entraves quanto aos critérios de inclusão e à ampla abrangência, o que limita seu impacto no processo de afiliação, especialmente para estudantes em estágios iniciais de adaptação ao ambiente universitário.

No período da pandemia de Covid-19, por exemplo, as ações emergenciais como Auxílio Alimentação, Bolsa Alimentação, Auxílio Inclusão Digital e Pacote de Dados desempenharam um papel crucial na manutenção da permanência dos estudantes. Essas iniciativas representaram uma resposta tangível e imediata às necessidades emergentes dos estudantes. Sua materialização reforça a relevância de uma política flexível e ágil, capaz de lidar com momentos de crise.

Em síntese, as ações/programas materializados pela UFAC, no âmbito do PNAES, no recorte temporal investigado, atenderam a uma gama diversa, desde o apoio básico à condição estudantil até o incentivo à pesquisa, cultura, esporte e inclusão de grupos específicos. Contudo, a análise revelou que a articulação parcial entre as dimensões material e simbólica, em algumas ações/programas, pode ter limitado a potência de ampliação da permanência.

Esse diagnóstico não implica em uma desvalorização das ações/programas de PAE, muito menos na atuação da PROAES, mas aponta caminhos para fortalecer sua potência e ampliar seu alcance, especialmente no que se refere à promoção de uma permanência estudantil que seja, simultaneamente, material e simbólica, promotora da afiliação acadêmica.

O empenho em desvelar os efeitos dessas ações/programas, sob a ótica dos estudantes beneficiários, possibilitou identificar o perfil desses(as) estudantes, sua vinculação estudantil, suas opiniões sobre a integração acadêmica e o compromisso da PAE com a permanência.

Referente ao perfil dos beneficiários os dados apresentados apontaram para uma predominância de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, majoritariamente do sexo feminino e matriculados em cursos de licenciatura. Essa configuração reflete tanto as especificidades do contexto local quanto do cenário nacional.

Notou-se haver uma prevalência de estudantes autodeclarados negros (pardos e pretos) destacando a materialização da Lei de Cotas e a ampliação do acesso à Educação Superior para esse grupo historicamente marginalizados. Constatou-se um alinhamento às tendências nacional e regional, quanto à condição de solteiro no estado civil, e que significativa parte dos estudantes é originária do Acre, com concentração na cidade de origem, Rio Branco, capital do Estado e cidade que abriga a UFAC, *locus* desta pesquisa.

No que tange à presença de estudantes com deficiência e outras condições específicas, observou-se que o caráter aleatório de participação na pesquisa resultou em uma amostra que contemplou apenas 6,4% desse grupo. Embora essa representatividade não comprometa a validade da amostra, tendo em vista que o critério de seleção estava restrito a estudantes que foram ou são beneficiários das PAE no âmbito do PNAES, reconhece-se a necessidade de abordagens metodológicas complementares. Essas abordagens seriam basilares para captar, de forma mais precisa, as opiniões e experiências desse público específico, contribuindo para análises futuras mais aprofundadas e direcionadas às suas particularidades.

A pesquisa revelou desigualdades relacionadas ao sexo biológico e aos papéis de gênero tradicionalmente atribuídos. Observou-se que estudantes do sexo feminino com filhos de 0 a 5 anos enfrentam desafios mais acentuados em comparação aos estudantes do sexo masculino que também possuem filhos nessa faixa etária.

No contexto habitacional, a proporção de estudantes mães que vivem com seus filhos pequenos e que precisam recorrer à creche pública para frequentar a universidade é maior, bem como é maior a proporção daquelas que trazem seus filhos para o ambiente universitário. Em contrapartida, entre os estudantes pais verificou-se uma maior dependência do apoio de familiares para o cuidado com os filhos, evidenciando uma disparidade nas responsabilidades parentais que reflete questões estruturais de gênero.

A análise das fontes de renda desses estudantes revelou a dependência predominante do suporte familiar, seguida por auxílios financeiros da Assistência Estudantil, evidenciando a importância dessa política na mitigação de vulnerabilidades socioeconômicas e seu impacto direto à permanência.

Ademais, identificou-se que a maior parte dos pais e mães desses estudantes não teve acesso às mesmas oportunidades de continuidade escolar, encontrando-se, majoritariamente, no nível da Educação Básica. Esse dado aponta para a reprodução de desigualdades intergeracionais e destaca o papel crucial da Assistência Estudantil na promoção de trajetórias educativas que rompam com esse ciclo.

Quanto à vinculação estudantil, a investigação permitiu endossar a desconstrução do mito de que as IFES brasileiras seriam majoritariamente ocupadas por estudantes provenientes de escolas particulares, confirmando que esse acesso é dos estudantes oriundos de escolas públicas. Evidenciou-se que a relação entre a principal fonte de renda desses estudantes, com trajetória em escolas públicas depende prioritariamente de suporte familiar ou da PAE.

Constatou-se, ainda, que o ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a prevalência de cotas como modalidade de acesso reafirmam o caráter democratizante das políticas públicas da Educação Superior, corroborando a mudança estrutural apontada pelo FONAPRACE (2019). A predominância de estudantes de baixa renda em cursos noturnos, para os quais o trabalho se configura como principal fonte de renda, também reflete o alinhamento entre os dados locais e nacionais.

Notou-se que a análise das variáveis "preparatório antes de ingressar na UFAC" e "turno do curso" revela especificidades locais que dialogam com tendências nacionais. Embora a maioria dos estudantes não tenha frequentado cursinhos preparatórios, o destaque para cursinhos governamentais gratuitos demonstra a importância de iniciativas públicas para nivelar oportunidades de acesso.

Vale pontuar que a análise dos dados relacionados à variável "curso matriculado" revelou um panorama abrangente e detalhado sobre a representatividade da amostra, apesar de apresentar limitações pontuais como dificuldades de adesão em cursos do Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD) e leve extrapolação em outros Centros Acadêmicos. Desse modo, demonstrou-se suficientemente consistente para atender aos objetivos propostos na investigação, ainda que com variações que, em sua maioria, não comprometeram a robustez dos dados obtidos.

No que se refere à integração acadêmica das PAE aos seus beneficiários, constatou-se que a maioria dos estudantes reconhece a relevância das PAE, compreendendo-as como um direito e não apenas como um auxílio assistencialista. Contudo, as opiniões sobre a acessibilidade e transparência das informações, assim como sobre os critérios de seleção, indicam desafios de reconfiguração, estando estes relacionados à comunicação institucional e à participação ativa dos estudantes nos processos decisórios.

A predominância de avaliações medianas em algumas variáveis sugere que, embora a funcionalidade da PAE seja reconhecida, há espaço para avanços no aprimoramento das práticas institucionais. Além disso, a análise apontou para a necessidade de fortalecer os canais de diálogo entre a instituição e os estudantes, promovendo uma maior inclusão destes nos debates sobre as políticas que os afetam diretamente. Iniciativas como o Fórum de Assistência

Estudantil e Indígena, reuniões e plenárias sinalizam esforços institucionais relevantes – especialmente em um cenário de restrições orçamentárias –, embora, seja necessário problematizar também, o engajamento estudantil na ocupação desses espaços.

Em se tratando do compromisso de permanência da PAE, os dados indicaram informações como melhorias na alimentação, na aquisição de materiais de estudo, no transporte regular, confirmando que a PAE atende às necessidades básicas que afetam diretamente a permanência e o desempenho acadêmico. Esse impacto é reforçado pela constatação de que uma acentuada proporção dos estudantes depende integralmente dessas ações para continuar na graduação, sinalizando a centralidade da AE para mitigar desigualdades socioeconômicas.

Constatou-se que a PAE promoveu avanços significativos em relação à afiliação acadêmica, como a relevante indicação dos estudantes que relataram melhoria no rendimento acadêmico e na participação de projetos de pesquisa e extensão. Esses dados refletem a construção de vínculos institucionais e a percepção da universidade como um espaço de apoio e valorização das trajetórias estudantis.

A opinião de que a PAE é muito influente em um cenário de longo prazo reforça a relevância relacional dessas ações, que transcendem o curto prazo e criam expectativas otimistas para a conclusão do curso. Em que pese a constatação desse impacto positivo geral, a pesquisa identificou uma parcela – cerca de 9% – de estudantes para os quais as ações de AE foram avaliadas como “Pouco” ou “Nada” influentes.

Porém, a incerteza de 68% dos estudantes sobre a permanência em um cenário hipotético sem a PAE destaca as vulnerabilidades estruturais do ambiente na UFAC, subscrevendo-a em um contexto de necessidade da manutenção da PAE e, além disso, da ampliação de sua potência, mediante correções que integrem plenamente as dimensões materiais e simbólicas.

Assim, embora 38% dos estudantes tenham reconhecidos os avanços significativos nas ações da PAE, a avaliação majoritária de 47% como “mediana” evidencia algumas limitações estruturais e operacionais. Essa opinião sugere que, apesar de atenderem parcialmente às demandas materiais e simbólicas, as ações necessitam de melhorias contínuas para atingir seu pleno potencial transformador.

Retomando a questão central de pesquisa a saber: *De que forma a Política de Assistência Estudantil (PAE), no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), efetivada na Universidade Federal do Acre (UFAC), vem favorecendo a criação de condições de permanência na graduação?* Conclui-se a análise evidenciando que a forma da PAE, no âmbito do PNAES, efetivada na Ufac, favorece a criação de condições de permanência na graduação ao fornecer suporte material e simbólico que minimizam barreiras sociais e

econômicas, visando fortalecer a afiliação acadêmica e contribuir para a construção de trajetórias estáveis. Contudo, a ampliação de sua potência solicita correções estruturais e operacionais a fim de promover um impacto mais amplo.

Essa inferência condiciona a defesa da tese de que: *As ações efetivadas na UFAC, por meio do PNAES, se apresentam como dispositivos que respondem em favor da produção de condições de permanência na graduação, carecendo aprimorar os processos internos para consolidar uma gestão democrática visando ampliar sua potência.*

# REFERÊNCIAS


ACRE, **Lei nº 140, de 30 de novembro de 1967**. Cria o Instituto de Educação do Acre. 1967.

ACRE, **Lei nº 15, de 8 de setembro de 1964**. Cria a Faculdade de Direito do Acre e dá outras providências. 1964.

ACRE, **Lei nº 195, de 13 de setembro de 1968**. Cria a Faculdade de Ciências Econômicas do Acre e dá outras providências. 1968.

ACRE, **Lei nº 299, de 14 de novembro de 1969**. Desmembra a Faculdade de Educação do Instituto de Educação do Acre e dá outras providências. 1969.

ACRE, **Lei nº 318-A, de 3 de março de 1970**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Centro Universitário do Acre e dá outras providências. 1970.

ACRE, **Lei nº 421, de 22 de janeiro de 1971**. Autoriza o Poder Executivo a alterar a denominação da Fundação Centro Universitário do Acre, para Fundação Universidade do Acre. 1971.

AIRES, Cleidiane Leite Bueno. **DO ACESSO AO SUCESSO**: análise da política de cotas e do Programa Nacional De Assistência Estudantil (PNAES) na Fundação Universidade Federal de Rondônia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, 2021.

ALVES, Ilza Maria da Silva. **A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: contribuições e limites relativos à conclusão de curso do estudante bolsista da UFU. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

AMARAL, Nelson Cardoso. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. **Propuesta Educativa**, N. 52, Año 28, Vol. 2, 2019.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Ofício Andifes nº 005/2021**. Brasília, DF. 18 de janeiro de 2021.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Ofício Andifes nº 002/2021**. Brasília, DF. 19 de janeiro de 2021.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Relatório de gestão 2021 a 2022. Disponível em https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/RELATORIO-GESTAO-2021-2022.pdf. Acesso em 15 de março de 2024.

ARAUJO, Lilian Cristina Santos. **AUXÍLIO PERMANÊNCIA E AUXÍLIO MORADIA NA UFPA**: limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2022.

ARAUJO, Carolina Maria Paixao. **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** a permanência de estudantes migrantes da UFMS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephem J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen John. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: **Open University Press**, 1994

BALL, Stephen John; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Publicación Del Banco Mundial, 1995.

BATISTA, Maria do Carmo de Souza. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA:** permanência estudantil na Universidade Federal do Piauí. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; AMARAL, Nelson Cardoso. O custo do aluno das 2.537 instituições de educação superior brasileiras: cai um mito?. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Número: 5, Publicado: 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 2001.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANT, Danielle; CANCIAN, Natália. Casos de drogas citados por Weintraub não têm elo com universidades federais. **Folha de São Paulo**. 24 nov., 2019. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/11/casos-de-drogas-citados-por-weintraub-nao-tem-elo-com-universidades-federais.shtml. Acesso em 26 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.070, de 15 de junho de 1962**. Eleva o Território do Acre à categoria de Estado e dá outras providências. Disponível em 1962.

BRASIL. **Lei nº 6.025, de 5 abril de 1974**. Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e dá outras providências. 1974.

BRASIL. **Lei nº 74.706, de 17 de outubro de 1974**. Institui a Fundação Universidade Federal do Acre, e aprova o respectivo Estatuto. 1974.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 de abril de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 03 de abril de 2024.

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 04 de setembro de 2022.

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. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em 05 de abril de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 05 de abril de 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 dezembro 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 03 de abril de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.332, de 1º de setembro de 2016. Altera a Lei nº 13.255, de 14 de janeiro de 2016, que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13332.htm. em 04 de setembro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. em 04 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretário de Educação Superior. **Ofício Nº 24/2021/CGPO/DIFES/SESU/SESU-MEC**. Assunto: limite orçamentário PNAES - orçamento de 2021. Brasília, DF. 22 de janeiro de 2021.

BUCCI, Eugênio. News não são fake – e fake news não são news. In: BARBOSA, Mariana (org.). **Pós-verdade e fake news**: reflexões sobre a guerra de narrativas. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.p. 37-48.

CAMENIETZKI, Carolina Poswar de Araujo. **INTERFACES ENTRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A ASSISTÊNCIA SOCIAL**: a concepção de assistência em construção na UFMG. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

CARVALHO, Marinez de. **A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPR (2015-2019):** avaliação da efetividade do PNAES, entre os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no Campus Palmas - PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Parana, 2020.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. A Ufac, a formação de professores(as) e o Parfor: desafios da formação de professores(as) em contexto amazônico. **Humanidades & Inovação**, v. 9, p. 155-168, 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de; GONCALVES, Rafael Marques; XAVIER SILVA, A. R. A Faculdade de Educação do Acre no contexto de implantação do ensino superior: histórias e narrativas em diferentes tempos históricos. **Revista Amazônida**, v. 1, p. 142-166, 2020.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 9-17, Supl. 1, 2014.

CASTILHO, Daniela Galera. **A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFSP-CAMPUS BIRIGUI E A DESIGUALDADE SOCIAL**: necessidades e contradições. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, 2019.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Pandemia, ensino remoto e universidades públicas no Brasil: exclusão digital e falta de diálogo. **Sciello em perspectiva - Humanas** - BLOG, https://humanas.blog.scielo.or, 04 fev. 2022.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior**: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, Eliane Correa. **AS PERCEPÇÕES DOS BENEFICIÁRIOS E SERVIDORES SOBRE O PROGRAMA DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE LAGES/ SC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, 2021.

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

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa.** vol. 43, n. 4, 2017.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **O APOIO PEDAGÓGICO NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 1223-1245, 2010.

FARAGE, Eblin; LIMA, Katia . **Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas Instituições Federais de Ensino**. Dossiê. ANDES-SN**,** 2021.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. v. 1. 292p

FERREIRA, Suely. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização?. **Educação Unisinos** (online), v. 23, p. 257-272, 2019.

FILHO, Izaias Costa. **CRÍTICA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS (2002-2020):** em exame o Instituto Federal do Paraná. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2021.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES.** Belo Horizonte, 1997.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**: Relatório Final da Pesquisa. Brasília, 2004.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista FONAPRACE**: 20 Anos 1987-2007. Brasília, 2008.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (ORG). **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Coordenação, ANDIFES, UFU, PROEX, 2012.

FRANCO, Roseanne Madeira. **FINANCIAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:** um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo, Atlas 2021.

GIOLO, Jaime. O Future-se sem futuro. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social**, v. 6, p. 261-350, 2020.

GOERGEN, Pedro. Educação na atualidade: novas perspectivas. **Revista Exitus**, v.11, 2021.

GOMES, Ciro. Por que o golpe acontece? In: Jinkings, Ivana; Doria, Kim; Cleto, Murilo. (Org.). **Por que gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Marilia do Amparo Alves. **A RESISTÊNCIA DOS RESIDENTES**: condições de permanência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, Fundação Ulysses. **Uma ponte para o futuro**, 2015.

HENRIQUES, Leandro Andrade. **NARRATIVA DE UMA TRANS UNIVERSITÁRIA:** experiências de acesso e permanência na Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

HUNTER, James Davison. **Culture wars**: The struggle to define America. Making sense of the battles over family, art, education, law, and politics. New York: Basic Books, 1991.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese dos Indicadores da PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Síntese dos Indicadores da PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (ldeb) 2023**. 2024.

JUNIOR, Dario Vaneli. **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, DOMESTICAÇÃO E LIBERTAÇÃO EM DEBATE**: o contexto da UFMS, Campus de Coxim. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012.

LEHER, Roberto. O future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. 1. ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

LEHER, Roberto. Universidade pública Federal brasileira: future-se e -guerra cultural- como expressões da autocracia burguesa. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-19, 2021.

LERY MIRANDA, Julia; BASILIO SANTANA, Paulo Henrique. Veracidade e Narrativa: Os critérios de verdade na entrevista de Bolsonaro ao Jornal Nacional. **Intercom** (São Paulo. Online), 2021.

LIMA, Maria Janete de. **ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2022.

LIMA, Rafael de Morais. **Guerras Híbridas**: O Princípio de Heisenberg no Pensamento Estratégico e Uma Possível Alternativa. Monografia. Curso de Relações Internacionais. Universidade de Brasília, 2018.

LOEBLIN, Elaine Lucio. **AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR**: o caso de

Rondônia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2023.

LÖWY, Michael. Extrema direita e neofascismo: um fenômeno planetário: o caso Bolsonaro. In*:* **Giros à direita**: análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador. Faria, Fabiano Godinho; Marques, Mauro Luiz Barbosa. (Org). Sobral -CE: Sertão Cult, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In: **Simpósio Internacional o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 7., 2013. Anais. Uberlândia: UFU, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23 e230034, 2018a.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista,** v. 4, p. 186-201, 2018b.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, p. 1-19, 2018c.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Anped. Comissão de Ética. (Org.). **Ética e pesquisa em Educação** - v. 1. 1ed.Rio de Janeiro: Anped, 2019, v. 1, p. 23-28.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1-17, 2016.

MASCARENHAS, Matheus da Silva. **A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS/AS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:** o acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão na UFBA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2021.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso da abordagem qualitativa na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio, São Paulo. Veras Editora, 1999.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Jessica Regina Teixeira. **O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PNAES E OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL FACE À "POLÍTICA DA DOR"**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2019.

MENDES, Maíra Tavares. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. **Educação em Revista** (UFMG. impresso), v. 36, p. 1-18, 2020.

MICHELETO, Mariana David. **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:** uma oportunidade para quem?. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2023.

MOGILKA, Mauricio. Ascensão da extrema-direita e reconstrução do campo progressista no Brasil. **PRACS**: Revista eletrônica de Humanidades do curso de Ciências Sociais da Unifap, v. 13, p. 463-474, 2020.

MOREIRA, Renata Silva y Nunes. **BOLSA ATLETA UNIVERSITÁRIA**: as estratégias de permanência do aluno atleta nas Universidades Federais do rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

NEVES, Suzely Paizano. **PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: uma análise do percurso acadêmico dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Do Estado De Mato Grosso – Câmpus Jane Vanini. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

NUNES, Simeia Oliveira. **A EFETIVIDADE DO AUXÍLIO FINANCEIRO NA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA**: um estudo no programa de assistência estudantil da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021.

OLIVEIRA, Adryelle Ferreira de. **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRN CAMPUS ZONA NORTE E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA ESCOLAR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

OLIVEIRA, Etiene de Sousa Lima de. **ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:** estratégias para democratização da educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **Jair Bolsonaro (PSL) | Análise de Programa de Educação**. 2018. Disponível em https://www.anped.org.br/news/jair-bolsonaro-psl-analise-de-programa-de-educacao. Acesso em 11 de março de 2024.

OLIVEIRA, Olivia Chaves de. **A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Thais Reis. Após censura a vídeos, MEC mente e acusa jornalista de 'comunismo'. Carta Capital. 31 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/apos-censura-a-videos-mec-mente-e-acusa-jornalista-de-comunismo/. Acesso em 26 de setembro de 2022.

ORTELLADO, Pablo; SOLANO, Esther; MORETTO, Márcio. Uma sociedade polarizada?. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por Que Gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016.

PALHARE, Isabela; LINDNER, Julia. Capes bloqueia mais 2,7 mil bolsas de pesquisa. **O Estado de S. Paulo**, 2019. Disponível em https://www.estadao.com.br/educacao/capes-bloqueia-mais-2-7-mil-bolsas-de-pesquisa. Acesso em 23 de março de 2024.

PEREIRA, André Ricardo Valle Vasco; ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos; GALVAO, Ana Carolina. **A Invenção da balbúrdia**: dossiê sobre as intervenções de Bolsonaro nas instituições federais de ensino superior. 1. ed. Vitória - ES: Pedregulho, 2022.

PEREIRA, Cintia Valeria Batista. **A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS/AS ESTUDANTES:** um estudo de caso do campus Recife. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2020.

PINHEIRO, João Ismael D.; CUNHA, Sonia Baptista da; CARVAJAL, Santiago Ramírez; GOMES, Gastão Coelho. **Estatística básica**: a arte de trabalhar com dados. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

PINHEIRO, Joel. Fake news e o futuro da nossa civilização. In: BARBOSA, Mariana (org.). **Pós-verdade e fake news**: reflexões sobre a guerra de narrativas. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

POZOBON, Luciane Leoratto. **Políticas de assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS:** estratégias de permanência do estudante na educação superior. 167 f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2019.

REIS, Ana Carolina; BLUNDI, Breno Alves dos Santos; SILVA, Eduardo Pinto e. O desmantelamento da ciência brasileira no deliberado corte de bolsas: aspectos políticos e consequências psicossociais para estudantes de pós-graduação. **Muiraquitã** (Ufac), v. 8, p. 371-393, 2020.

RIBEIRO, Renata Rezende. La réinfosphère brésilienne : fake news et intolérance dans la vie quotidienne numérique. **Sociétés** (Paris), v. 147, 2020.

ROCHA, James. Novos cortes de bolsas de pós-graduação preocupam. **Sociedade Brasileira Para O Progresso Da Ciência**, 2019. Disponível em http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/novos-cortes-de-bolsas-de-pos-graduacao-preocupa/. Acesso em 23 de março de 2024.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. 1. ed. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos. v. 1. 464p. 2021.

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. **RECONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB A ÓTICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS:** uma análise da produção acadêmica em relação a atuação das IES no programa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

RODRIGUES, Bernardo Salgado. Guerra híbrida na América do Sul: uma definição das ações políticas veladas. **Sul Global**, v. 1, p. 139-168, 2020.

RODRIGUES, Ermita de Souza Santos. **UNIVERSIDADE PARA QUEM? A MORADIA ESTUDANTIL E SUAS CONTRADIÇÕES NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES POBRES**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei, 2021.

RODRIGUES, Theófilo; FERREIRA, Daniel. Estratégias digitais dos populismos de esquerda e de direita: Brasil e Espanha em perspectiva comparada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 2, 2020.

SALVAGNI, Julice; MENDONÇA, Abner Santos. INTERVENÇÃO NA UFRGS: a atuação dos sindicatos diante do ataque antidemocrático (2020-2021). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, e266555, 2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2009.

SANTOS, Isabel Santanna. **AS COTAS RACIAIS COMO POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS:** acesso e permanência de estudantes negras no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Luciana Vasconcelos da Silva. **A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO:** teoria e prática como elementos norteadores da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, 2021.

SEMER, Marcelo. Ruptura institucional e desconstrução do modelo democrático: o papel do Judiciário. In: Jinkings, Ivana; Doria, Kim; Cleto, Murilo. (Org.). **Por que gritamos Golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional - OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, Versão revisada e corrigida em jun/2018, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Um projeto neoliberal de heteronomia das federais e um passo a mais rumo a sua privado-mercantilização. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. 1. ed. São Carlos, São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

SILVA, Daniele Antonia da. **POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFRN:** ações do PNAES nos cursos de graduação- Campus Natal (2010-2019). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, 2022.

SILVA, Allana Sousa. **ASSISTENCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINAMICA INSTITUCIONAL E SIGNIFICADOS NA FORMACAO**: evidências da modalidade vivencias acadêmico-profissionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2020.

SILVA, Simone; LEHER, Roberto; SARDINHA, Rafaela; CRUZ, Andreia Gomes; NASCIMENTO, Luciane. Educação Superior pública federal no governo autocrático. In: Roberto Leher. (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1ªed.São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelon. **ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

SMAILI, Soraya; ARANTES, Pedro. Ciência brasileira perde 3,4 dólares por vacina a cada ano. **Sou Ciência**, 2021. Disponível em https://souciencia.unifesp.br/opiniao/ciencia-brasileira-perde-3-4-dolares-por-vacina-a-cada-ano. Acesso em 31 de julho de 2024.

SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha Sousa; MACIEL, CARINA ELISABETH. (Org.). **Desafios na educação superior**: acesso, permanência e inclusão. 01. ed. Curitiba PR: CRV, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, p. 75-89, 2016.

SOUZA, Ivone de Oliveira Moraes de. **POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE:** um estudo do programa Pró-inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, 2021.

SOUSA, Leticia Pereira de. **A MORADIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE AFILIAÇÃO E INTEGRAÇÃO À VIDA ACADÊMICA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Nalva Maria Pacheco de. **PROGRAMA PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES**: implicações para o percurso acadêmico de alunos da Universidade Federal do Pará, do Campus do Marajó/Breve. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará – UFPA, 2022.

TAVARES, Jonatas Rubens. **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR:** efetividade das políticas nacionais e iniciativas institucionais de combate à evasão no ensino superior do Instituto Federal Catarinense. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2022.

TELLO, Cézar. Las epistemologías de la política educacional como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, Cézar; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educacional: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, 2012.

TELLO, Cézar; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 10, p. 153-178, 2015.

TOMÁS, Lorena Maria Nobre; TOMÁS, Renata Nobre. MENTIRA ORQUESTRADA: anatomia das fake newssobre as universidades públicas. **Verbum** (ISSN 2316-3267), v. 12, n. 1, p.212-235, mai. 2023.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. **APOIO PEDAGÓGICO NOS SERVIÇOS DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**: mapeamento, tendências e desafios. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Resolução nº 10, de 18 de setembro de 2008, Conselho Universitário (Consu). 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Resolução nº 002, de 22 de janeiro de 2013, Conselho Universitário (Consu). 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Regimento geral da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco, Acre, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Estatuto da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco, Acre, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Edital Proaes/Ufac nº 1 ao 45/2018; nº 1 ao 52/2019; nº 1 ao 27/2020; nº 1 ao 23/2021; nº 1 ao 30/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **UFAC em Números**. Edições 2018 a 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Relatórios da Gestão exercícios**. Edição de 2024.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 72, 2017.

VIEIRA, Germana de Sousa. **POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO CIDADÃ:** uma análise no contexto do IFCE. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2019.

VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo. **CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:** um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de Faculdades do Centro Paula Souza. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2022.

VISCARDI, Janaisa Martins. Fake news, verdade e mentira sob a ótica de Jair Bolsonaro no Twitter. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 2, 2020.

WOLF, Eduardo. Luta pela alma do Brasil. VEJA, edição nº 2611, de 5 de dezembro de 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/luta-pela-alma-do-brasil/. Acesso em 20 de novembro de 2022.

XAVIER SILVA, Adão Rogério. **A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Acre**: texto, contexto, processos e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Acre, 2019.

XAVIER SILVA, Adão Rogério; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020042, 2020.

XAVIER SILVA, Adão Rogério; CARVALHO, Mark Clark Assen de; GONÇALVES, Rafael Marques. A reconfiguração da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Acre. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 21, p. 81-92, 2020.

ZBUINOVICZ, Kauana de Fatima. **APOIO PEDAGÓGICO NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**: Possibilidades, iniciativas e limitações. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2022.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

**PERFIL BÁSICO**

1. Qual sua idade?

A. 18 a 24
B. 25 a 31
C. 32 a 38
D. 39 a 45
E. 46 a 52
F. 53 a 60+

2. Sexo biológico:

A. Masculino
B. Feminino
C. Sem declaração

3. Qual a sua cor ou raça?

A. Amarela
B. Branca
C. Parda
D. Preta
E. Indígena
F. Sem declaração

4. Estado civil / Situação conjugal atual:

A. Solteiro (a)
B. Casado (a) ou vive uma relação estável
C. Separado (a)
D. Viúvo (a)

5. Qual sua Cidade e Estado de origem?

6. Possui algum tipo de deficiência?

A. Não
B. Baixa visão ou visão subnormal
C. Cegueira
D. Deficiência auditiva
E. Surdez
F. Surdocegueira
G. Física
H. Intelectual
I. Múltipla
J. Transtorno global do desenvolvimento
K. Altas habilidades / superdotação

7. Você tem filhos de 0 e 5 anos?

A. Sim, 1 filho
B. Sim, 2 filhos
C. Sim, 3 filhos
D. Sim, 4 ou mais

E. Não tenho filhos

8. Algum de seus filhos mora com você?

A. Sim
B. Não
C. Não tenho filhos

9. Em seu período de aula, onde ou com quem ficam seus filhos?

A. Creche particular / cuidador(a) financiada pelo auxílio creche.
B. Instituição educacional pública.
C. Instituição educacional privada.
D. Familiares.
E. Babá / empregada doméstica.
F. Traz para a universidade.
G. Sozinho.
H. Não tenho filhos.

10. De onde vem sua principal fonte de renda:

A. Família.
B. Trabalho informal ou temporário / estágio.
C. Trabalho autônomo.
D. Emprego com carteira assinada.
E. Bolsa e auxílios financeiros da Assistência Estudantil.
F. Outra: _____

11. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

A. Sem escolaridade
B. Ensino fundamental incompleto
C. Ensino fundamental completo
D. Ensino médio incompleto
E. Ensino médio completo
F. Superior incompleto
G. Superior completo
H. Mestrado ou doutorado
I. Não sei informar

12. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

A. Sem escolaridade
B. Ensino fundamental incompleto
C. Ensino fundamental completo
D. Ensino médio incompleto
E. Ensino médio completo
F. Superior incompleto
G. Superior completo
H. Mestrado ou doutorado
I. Não sei informar

## VINCULAÇÃO ESTUDANTIL BÁSICA

1. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

A. Somente em escola pública.
B. Maior parte em escola pública.
C. Somente em escola particular.
D. Maior parte em escola particular.
E. Somente em escola particular com bolsa.

F. Maior parte em escola particular com bolsa.

2. Em que ano você ingressou na Ufac?

3. Frequentou algum cursinho (pré-vestibular; pré-Enem; e etc.) antes de ingressar na Ufac?

A. Cursinho não governamental gratuito.
B. Cursinho governamental gratuito.
C. Cursinho particular com bolsa.
D. Cursinho particular.
E. Não.

4. Qual foi a forma de ingresso?

A. Vestibular.
B. Enem/Sisu.
C. Transferência.
D. Portador de diploma.

5. O seu ingresso na Ufac foi através de:

A. Ampla Concorrência.
B. Cotas escola pública.
C. Cotas pretos, pardos e indígena.
D. Cotas por renda.
E. Cotas por deficiência.

6. Em qual curso você está matriculado?

7. Em que turno seu curso e ofertado?

A. Diurno
B. Noturno
C. Integral

**FATOR 1: INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AOS SEUS BENEFICIÁRIOS**

1. O que é Assistência Estudantil para você? *[parar aferir a compreensão do beneficiário em relação ao empenho da Ufac em situá-lo sobre a AE]*

A. Uma política pública que tem como objetivo promover a permanência/direito à educação.
B. Apenas uma ajuda financeira.
C. Não sei.
D. Outro: _____

2. Como você ficou sabendo das ações de Assistência Estudantil? *[para aferir a forma/meio que o beneficiário se informou sobre as AE]*

A. Site oficial da Ufac.
B. Redes sociais oficiais da Ufac.
C. Cartazes e folders de divulgação.
D. Semana de recepção dos calouros.
E. Divulgação em sala de aula.
F. Coordenação do curso.
G. Amigos/colegas de curso.

H. Divulgação pelas organizações estudantis.
I. Outro: _____

3. **Quanto você considera acessível as informações** (em formato e conteúdo) publicizadas pela Ufac sobre as ações de Assistências Estudantil? *[para aferir o nível de acessibilidade as informações sobre as AE publicizadas ao beneficiário]*

A. Muito.
B. Mediano.
C. Pouco.
D. Nada.
E. Não sei avaliar.

4. **Como você avalia os critérios para seleção** das ações de Assistências Estudantil que você já foi (ou é) beneficiário? *[para aferir o nível de confiança em relação ao processo de seleção da AE]*

A. Ótimo.
B. Bom.
C. Regular.
D. Ruim.
E. Não sei avaliar.

5. **Quanto você considera imparcial o processo de seleção** ao acesso as ações de Assistências Estudantil? *[para aferir o nível de confiança em relação ao processo de seleção da AE]*

A. Muito.
B. Mediano.
C. Pouco.
D. Nada.
E. Não sei avaliar.

6. **Quanto você se considera participe nos processos de tomada de decisão** da Ufac sobre questões ligadas as ações de Assistência Estudantil? *[para aferir o nível de participação dos beneficiários em relação aos processos de planejamento da AE]*

A. Muito.
B. Mediano.
C. Pouco.
D. Nada.
E. Não sei avaliar.

**FATOR 2: COMPROMISSO DE PERMANÊNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

1. **Qual é a probabilidade das ações de Assistência Estudantil** que você já foi (ou é) beneficiário, **influenciarem você a se matricular novamente no próximo semestre**? *[para aferir o nível de influência que as ações de AE podem exercer aos beneficiários a curto prazo]*

A. Muito.
B. Mediano.
C. Pouco.
D. Nada.
E. Não sei avaliar.

2. **Qual é a probabilidade das ações de Assistência Estudantil** que você já foi (ou é) beneficiário **contribuir para sua permanência na Ufac até a finalização do curso**? *[para aferir o nível de influência que as ações de AE podem exercer aos beneficiários a longo prazo]*

A. Muito.
B. Mediano.
C. Pouco.
D. Nada.
E. Não sei avaliar.

3. **O que mudou na sua vida acadêmica** após ter acesso aos serviços, bolsas ou auxílios da Assistência Estudantil? *[para aferir o antes e depois do acesso as ações de Assistência Estudantil]*

A. Pude me alimentar regularmente sem prejudicar meus estudos.
B. Parei de trabalhar para somente estudar.
C. Comprei materiais necessários para os estudos.
D. Consegui trabalhar menos para me dedicar mais aos estudos.
E. Consegui permanecer mais horas do dia na Ufac.
F. Participei de projetos de pesquisa, extensão e outras atividades na Ufac.
G. Ajudei financeiramente meus familiares.
H. Pude morar sozinho.
I. Passei a ter regularmente o transporte para chegar até a Ufac.
J. Consegui faltar menos nas aulas.
K. Consegui estudar, sabendo que meu filho(a) estava sendo bem cuidado.
L. Minhas notas e rendimento acadêmico melhoraram.
M. Outro: _____

4. **Você permaneceria na Ufac sem os serviços, bolsas ou auxílios** das ações de Assistência Estudantil? *[para aferir um possível cenário sem acesso as ações de AE]*

A. Sim.
B. Não.
C. Talvez.
D. Não sei avaliar.

5. Selecione **fatores mais importantes** para a sua permanência na Ufac. *[para aferir os principais fatores da permanência na instituição]*

A. Assistência Estudantil (serviços, bolsas e auxílios).
B. Saúde Mental/dedicação pessoal/motivação pessoal
C. Apoio familiar.
D. Apoio dos professores.
E. Apoio dos amigos/colegas de curso.
F. Diplomação.
G. Identificação com o curso.
N. Outros fatores: _____

6. **Os serviços, bolsas ou auxílios** vinculados as ações de Assistência Estudantil **têm sido suficientes para você permanecer na Ufac**? *[para aferir a suficiência das ações de AE em relação a permanência]*

A. Sim.
B. Não.
C. Parcialmente.
D. Não sei avaliar.

7. **Quanto aos serviços, bolsas ou auxílios das ações de Assistência Estudantil**, no seu ponto de vista **o que poderia ser melhorado**? *[para aferir ponto de vista quanto possíveis melhorias das ações de AE]*

A. Os valores financeiros das bolsas e auxílios.
B. A vigência das bolsas e auxílios poderiam ser ampliados.
C. A manutenção do repasse em dia das bolsas e auxílios.
D. Ampliação da divulgação das ações de Assistência Estudantil.
E. Maior abertura para a participação nos processos de tomada de decisão sobre questões ligadas as ações de Assistência Estudantil.
F. Enxugamento dos documentos comprobatórios no processo de inscrição, considerando alguns dos documentos já apresentados na matrícula institucional
G. Outro: _____

8. **Sobre as ações de Assistência Estudantil** que você já foi (ou é) beneficiário, possuírem aspectos positivos e negativos. **Quanto você diria que os aspectos positivos superam os negativos**? *[para aferir os aspectos positivos e negativos das ações de AE]*

A. Muito.
B. Mediano.
C. Pouco.
D. Nada.
E. Não sei avaliar.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título do estudo**: O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: os desafios da política de democratização do acesso e permanência
**Pesquisadores responsável**: Mark Clark Assen de Carvalho (orientador - markassen@yahoo.com.br) e Adão Rogério Xavier Silva (orientando – adaorxs@gmail.com)
**Local da coleta de dados**: Universidade Federal do Acre (Ufac)
**Programa/Instituição/Departamento**: Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Associação Plena Em Rede (Educanorte), Polo Belém da Universidade Federal do Pará, Departamento De Administração Escolar Telefone e Rua Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário do Guamá, Belém, Pará, Brasil - CEP 66075-110. Telefones (91) 3201-8917; E-mail: educanorteufpa@gmail.com
**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA)**: Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br

Olá, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre a Política de Assistência Estudantil, intitulada "***O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE****: os desafios da política de democratização do acesso e permanência*", realizada pelo doutorando **Adão Rogério Xavier Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Associação Plena Em Rede (Educanorte), na Linha Estado, políticas públicas e gestão da educação, sob orientação da professor Dr. **Mark Clark Assen de Carvalho**.

O objetivo é levantar informações acerca do **PERFIL BÁSICO** e **VINCULAÇÃO ESTUDANTIL BÁSICA** dos atuais e/ou ex beneficiários(as) das ações de Assistência Estudantil da Ufac, e, informações sobre a ótica de como você reconhece/ou não a **INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AOS SEUS BENEFICIÁRIOS** e **COMPROMISSO DE PERMANÊNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**.

A relevância da realização desta pesquisa, consiste na potencialidade dela vim a servir de subsídio para o aprimoramento/defesa qualificada da Política de Assistência Estudantil, a sua participação será feita através do preenchimento do questionário *on-line*, e é de fundamental importância. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Os possíveis **riscos** que envolvem a pesquisa, são **de ordem psicológica**, como: cansaço ou desconforto ao responder o questionário. Se porventura isso ocorre, você tem total liberdade para interromper o preenchimento, podendo retomar em outro momento, conforme a sua disponibilidade.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará.

É importante destacar, que as informações desta pesquisa são **confidenciais** e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, **sem a identificação dos voluntários**, sendo assegurado o sigilo total sobre sua participação.

Após a leitura destas informações, estou ciente que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha