

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SOCIEDADE E
CULTURA – PPGSC

**DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

MARIA FRANCISCA OLIVEIRA DIAS

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ DA CRUZ BISPO DE MIRANDA

Teresina – PI
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SOCIEDADE E
CULTURA – PPGSC

**DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

MARIA FRANCISCA OLIVEIRA DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – Área de concentração: Sociedade e Cultura.

Orientador: Professor Doutor José da Cruz Bispo de Miranda.

Teresina – PI

2025

D541d Dias, Maria Francisca Oliveira.

Desafios da assistência estudantil na Universidade Estadual do Piauí /
Maria Francisca Oliveira Dias. – 2025.
172 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí - UESPI,
Campus Poeta Torquato Neto, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Sociedade e Cultura - PPGSC, Teresina-PI, 2025.

“Área de Concentração: Sociedade e Cultura..

“Orientador: Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda.”

1. Assistência Estudantil. 2. Ensino Superior. 3. Permanência
Discente. 4. Universidade Estadual do Piauí (UESPI). I. Título.

CDD 378.3

DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

MARIA FRANCISCA OLIVEIRA DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – Área de concentração: Sociedade e Cultura

Membros da Banca:

Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda

(Presidente da Banca, orientador – PPGSC/UESPI)

Prof(a). Dr(a). Lucineide Barros Medeiros

(Membro Interno, coorientadora – PPGSC/UESPI)

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva

(Membro Interno – PPGSC/UESPI)

Prof(a). Dr(a). Maria do Socorro Borges da Silva

(Membro Externo – PPGED/UFPI)

Teresina – PI
2025

*Dedico este trabalho à minha filha Milena,
minha fonte de coragem e a prova viva de que Deus existe.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, que me sustentou em silêncio nos dias difíceis e me renovou em cada recomeço.

À minha mãe, Elizete, por ser porto seguro e exemplo de força; ao meu pai, José, pelo carinho e apoio; aos meus irmãos, Diego e Diogo pela força nos momentos de angústia.

Ao meu esposo, Álisson, por caminhar ao meu lado com paciência e amor. E à minha pequena Milena, que ainda tão pequena, já é minha maior inspiração, minha coragem viva — é por ela e para ela que sigo.

Ao Programa Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, que me acolheu com horizontes e me desafiou a crescer. À professora Cristiana, pela sensibilidade e cuidado na coordenação do curso. Aos amigos e colegas que encontrei nessa travessia, pela troca sincera, pelos olhares que acolheram os cansaços e pelas palavras que sustentaram.

Aos professores do programa, por cada aula que me provocou a pensar, sentir e transformar. Aos entrevistados, que confiaram em mim e tornaram esta pesquisa possível — suas vozes ecoam neste trabalho.

À PREX, pela escuta e disponibilidade durante a pesquisa de campo.

À professora Socorro Borges, cuja generosidade e olhar atento contribuíram significativamente para qualificar este trabalho.

Ao professor Bispo, meu orientador, obrigada pela paciência, pela escuta atenta, pelo auxílio nos momentos de dúvida e pela compreensão de sempre. À professora Lucineide, minha coorientadora, e ao professor Robson, que me acompanham desde as primeiras etapas, ainda no processo seletivo do mestrado, e seguiram comigo ao longo das disciplinas, sempre com partilhas generosas de saberes e afetos.

Finalizo com as palavras de Clarice Lispector: “*Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado chega mais longe.*” Sou grata por cada pessoa que me acompanhou até aqui. Este trabalho é nosso.

.

“Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador”.

(bell hooks)

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter interdisciplinar, estabelece um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente Educação, Sociologia e Serviço Social. O objeto de estudo são as ações de Assistência Estudantil da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma instituição de ensino superior de grande relevância no estado do Piauí. A questão-problema que norteia este estudo é: quais ações integram a assistência estudantil na UESPI e como elas contribuem para a permanência e a qualidade da formação dos estudantes? Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo analisar as ações que compõem a assistência estudantil na UESPI, avaliando seu impacto na permanência discente e na qualidade da formação acadêmica. Para isso, além de situar a política de assistência estudantil no contexto do ensino superior brasileiro, foi necessário investigar a história da UESPI e examinar as ações desenvolvidas entre 2022 e 2024, a partir das percepções dos estudantes e da gestão universitária sobre essas iniciativas. A metodologia adotada segue uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os procedimentos de produção de dados incluem a análise de leis e documentos institucionais, a revisão bibliográfica de autores e pesquisadores da área, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com os protagonistas da UESPI. Os questionários foram distribuídos aos estudantes por e-mail e por compartilhamento via WhatsApp, resultando em 48 respostas. Além disso, foram entrevistados seis estudantes e um gestor que atuou na instituição entre 2022 e 2024 e possui, no mínimo, três anos de vínculo com a UESPI, incluindo o período analisado. Os resultados indicam que, apesar de alguns avanços, a política de assistência estudantil na UESPI ainda é limitada, com foco predominantemente material. Há necessidade urgente de ampliar os programas, aumentar o número de beneficiários e articular a assistência ao tripé universitário — ensino, pesquisa e extensão — como estratégia para garantir a permanência com qualidade, especialmente para estudantes oriundos de ações afirmativas e em situação de vulnerabilidade. Apesar das limitações observadas, os auxílios ofertados representam um suporte fundamental para muitos estudantes, sendo, em alguns casos, sua principal ou única fonte de subsistência. De modo geral, os discentes demonstram satisfação com a instituição e se sentem felizes por fazerem parte dela, o que reforça a percepção de um ambiente institucional acolhedor e relações interpessoais saudáveis, ainda que coexistam importantes fragilidades a serem superadas.

Palavras-chave: permanência; assistência estudantil; ensino superior; UESPI.

ABSTRACT

This interdisciplinary research establishes a dialogue between different areas of knowledge, especially Education, Sociology, and Social Work. The object of study is the Student Assistance programs of the State University of Piauí (UESPI), a higher education institution of great relevance in the state of Piauí. The guiding research question is: *What actions make up student assistance at UESPI, and how do they contribute to student retention and the quality of academic training?* Accordingly, the research aims to analyze the actions that constitute student assistance at UESPI, assessing their impact on student retention and the quality of academic training. To achieve this, in addition to situating student assistance policy within the context of Brazilian higher education, it was necessary to investigate UESPI's history and examine the actions developed between 2022 and 2024, based on the perceptions of students and university administrators. The methodology adopted follows a qualitative approach, combining bibliographic, documentary, and field research. The data collection procedures included the analysis of laws and institutional documents, a literature review of relevant authors and researchers in the field, the application of questionnaires, and the conduction of semi-structured interviews with UESPI stakeholders. The questionnaires were distributed to students via email and WhatsApp, resulting in 48 responses. In addition, six students and one administrator — who worked at the institution between 2022 and 2024 and has at least three years of affiliation with UESPI, including the studied period — were interviewed. The results indicate that, despite some progress, student assistance policy at UESPI remains limited, with a predominantly material focus. There is an urgent need to expand the programs, increase the number of beneficiaries, and integrate student assistance with the university's threefold mission — teaching, research, and extension — as a strategy to ensure quality retention, especially for students from affirmative action backgrounds and those in vulnerable situations. Despite the observed limitations, the aid provided represents a fundamental support for many students, being, in some cases, their main or only source of subsistence. In general, students express satisfaction with the institution and feel happy to be part of it, which reinforces the perception of a welcoming institutional environment and healthy interpersonal relationships, even though significant weaknesses still need to be addressed.

Keywords: student retention; student assistance; higher education; UESPI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programas da PNAES.....	70
Figura 2 - Distribuição dos Campus da UESPI	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos entrevistados da pesquisa	19
Tabela 2: Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa no ano de 2023.	45
Tabela 3: Investimento federal em assistência estudantil dos anos de 2011 a 2016	65
Tabela 4 - Quantitativo de Estudantes Beneficiários de Alimentação preparada - Convênio UESPI/PNAEST (2013-2014).....	96
Tabela 5 - Programas de Assistência Estudantil da UESPI e seus respectivos editais (2022 a 2024).....	98
Tabela 6 - Ações de Assistência Estudantil das Universidades Estaduais voltadas para mães/pais estudantes	129
Tabela 7 - Quantidade de beneficiários da Assistência Estudantil do ano de 2024 de acordo com a forma de ingresso	136
Tabela 8 - Especificações dos estudantes entrevistados e suas formas de ingresso	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo das normativas da assistência estudantil no ensino superior	63
Quadro 2 - Programas da Política Nacional de Assistência Estudantil	70
Quadro 3 - Aquisição de Veículos - Convênios UESPI/PNAEST	95
Quadro 4 - Calendário acadêmico da UESPI entre os anos de 2022 a 2024.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular por Natureza – Brasil (1980-1998).....	35
Gráfico 2: Número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica (2012-2023).....	35
Gráfico 3: Distribuição percentual dos jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior, por sexo e principal motivo de que pararam de estudar ou nunca estudaram - Brasil - 2019	41

Gráfico 4: Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por cor ou raça, segundo os grupos de idade e o nível de ensino - Brasil - 2019	46
Gráfico 5 - Critérios de dificuldades que impactam a permanência universitária.....	99
Gráfico 6 - Programas de Assistência Estudantil e seus beneficiários	100
Gráfico 7 - Quantitativo de estudantes beneficiários do programa auxílio alimentação - UESPI (2022-2024).....	105
Gráfico 8 – Quantitativo de estudantes beneficiários do programa auxílio moradia - UESPI (2022-2024).....	108
Gráfico 9- Quantitativo de estudantes beneficiários do programa Bolsa trabalho - UESPI (2022-2024).....	112
Gráfico 10 - Quantitativo de estudantes beneficiários do programa Apoio pedagógico - UESPI (2022-2024).....	118
Gráfico 11 - Quantitativo de estudantes cotistas beneficiários da Assistência Estudantil por forma de ingresso e campus – UESPI (2024)	136
Gráfico 12 - Avaliação dos estudantes sobre os Programas de Assistência Estudantil.....	140
Gráfico 13 - Avaliação dos estudantes sobre o acolhimento da UESPI aos novos ingressantes	141
Gráfico 14 - Fatores que influenciam a escolha da instituição em caso de dupla aprovação.	144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	23
2.1 Ensino superior no Brasil: contexto histórico, função e formação.....	23
2.2 Democratização do ensino superior e suas desigualdades.....	36
2.3 História da assistência estudantil no ensino superior	48
3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DISCUSSÕES E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS	58
3.1 PNAES E PNAEST: realidades comparadas.....	58
3.2 Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	67
4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UESPI.....	82
4.1 UESPI: contexto histórico	83
4.2 Ações e programas desenvolvidos pela UESPI entre 2022 e 2024	98
4.2.1 Auxílio alimentação.....	101
4.2.2 Auxílio moradia.....	107
4.2.3 Bolsa trabalho	111
4.2.4 Apoio pedagógico – Inclusão Social	116
4.2.5 Programa em fase de implementação: auxílio creche	126
4.3 Ações afirmativas na UESPI: inclusão, equidade e assistência estudantil	131
4.4 A UESPI na voz de quem vive: entre obstáculos, sonhos e transformação	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	167
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES VIA GOOGLE FORMS.....	167
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A GESTÃO	171

1 INTRODUÇÃO¹

A evolução da educação no Brasil é resultado de um extenso processo de luta em prol de sua consolidação como um direito fundamental. Durante longos períodos, o analfabetismo marcou profundamente a história do país. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2001), em 1900, mais de 65% da população brasileira era incapaz de ler e escrever. No entanto, até o ano de 2000, essa taxa foi significativamente reduzida para 13,6%, refletindo avanços importantes na ampliação do acesso à educação fundamental, impulsionados por políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2024, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 5,3%, enquanto no Piauí alcançava 13,8%. Esses dados demonstram conquistas expressivas no campo da alfabetização e do ensino básico, mas também evidenciam desigualdades regionais persistentes. Com a melhoria do acesso à educação básica, novas demandas passaram a emergir no cenário educacional brasileiro — especialmente relacionadas à ampliação do ensino superior, considerado um passo necessário para a efetivação do direito à educação em sua totalidade.

Nesse contexto, é imprescindível compreendermos que a exclusão social e étnico-racial no sistema educacional brasileiro possui raízes históricas profundas, que remontam à negação do direito à educação para corpos negros e indígenas ainda no período escravocrata. Essa marginalização perdurou por séculos, exigindo que seus descendentes travassem lutas constantes pelo acesso à instrução formal e, posteriormente, pela democratização do ensino superior — conquista impulsionada por movimentos sociais negros, indígenas e quilombolas (Santana, Bulhões de Jesus, 2023). Esse processo nos convoca para o reconhecimento da pluralidade de sujeitos, saberes, visões de mundo e formas de existência. Além disso, demanda a superação do chamado “paradigma da contribuição” (Bulhões de Jesus, 2018), que sustenta a ideia de que apenas os brancos seriam protagonistas do desenvolvimento nacional, relegando os povos subalternizados a uma posição secundária, como meros fornecedores de elementos culturais, como danças, comidas e expressões populares (Bulhões de Jesus, 2018). Superar essa lógica é fundamental para que tenhamos uma educação democrática, de fato e de direito.

¹ Escolhi utilizar a primeira pessoa nesta introdução para estabelecer uma relação mais próxima com o objeto de estudo, tornando a apresentação mais direta e envolvente. Nos capítulos seguintes, porém, farei uso da impessoalidade acadêmica, não por considerá-la mais válida, mas porque me sinto mais confortável assim.

A expansão do ensino superior ocorreu de forma lenta e enfrentou diversas resistências, uma vez que, por muito tempo, esteve restrita às camadas sociais mais privilegiadas. A ampliação do acesso, ainda insuficiente, só se tornou possível a partir de intensas mobilizações sociais e da implementação de políticas públicas, entre as quais destacamos o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Lei de Cotas. Segundo Moreira, Bavaresco e Silva (2021, p. 26) por meio do FIES e do ProUni, "o governo federal utilizou-se da estrutura das IES privadas, que possuíam vagas em seus cursos que não eram preenchidas, e transformou-as em vagas para bolsas de estudos mediante renúncia fiscal". Compreendemos essa medida como uma solução paliativa, que expande o acesso ao ensino superior sem garantir necessariamente a qualidade educacional ou a democratização efetiva do ensino. Além disso, há um forte risco de mercantilização da educação, já que muitas dessas instituições operam sob uma lógica de mercado, priorizando o lucro e na maioria das vezes despreocupados com a formação acadêmica e profissional dos estudantes (Saviani, 2019; Aguiar, 2016). Apesar do FIES e do ProUni tenham sido fundamentais para possibilitar o ingresso de estudantes de baixa renda no ensino superior, é preciso refletirmos sobre a necessidade de políticas que fortaleçam as universidades públicas e garantam uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Ao longo da história e da implementação do ensino superior no Brasil, houve uma tendência significativa de adesão ao modelo universitário, fortemente influenciado por referências estrangeiras. No entanto, o país nunca adotou um modelo único, resultando em um sistema diversificado que engloba universidades, faculdades, centros universitários, agregando instituições públicas e privadas. Essa heterogeneidade, embora amplie as possibilidades de acesso ao ensino superior, também contribui para desigualdades estruturais, tanto entre as diferentes instituições quanto dentro delas, refletindo discrepâncias em infraestrutura, financiamento, qualidade de ensino e oportunidades acadêmicas.

A mera ampliação de vagas e a consequente expansão do ensino superior não garantem, por si só, uma educação de qualidade. É fundamental considerarmos outros aspectos essenciais, como a permanência dos estudantes, o bem-estar acadêmico e as condições que asseguram um ensino qualificado. Conforme dados do INEP (2020, p. 35), "dos ingressantes de 2011, 40% concluíram seu curso de ingresso ao final de 10 anos de acompanhamento de sua trajetória". Esse dado evidencia a evasão no ensino superior brasileiro. Bardagi e Hutz (2009), por meio de estudos bibliográficos, identificam múltiplas causas para esse fenômeno, que vão além das dificuldades financeiras. Entre os fatores apontados, destacam-se a insatisfação com horários

de aula, a ausência de cursos noturnos, a incompatibilidade entre trabalho e estudo, dificuldades no relacionamento entre professores e alunos, baixa integração social na universidade, expectativas frustradas, falta de informações sobre o curso e a carreira, baixo desempenho acadêmico, reprovações, entre outros. Esses elementos demonstram que a garantia do acesso ao ensino superior é apenas uma etapa; para que a formação seja efetiva, políticas de permanência estudantil e melhorias na estrutura universitária são indispensáveis.

É a partir desse cenário que a Assistência Estudantil surge como uma importante política capaz de superar as barreiras impostas na vida dos estudantes, sobretudo os mais vulneráveis, impedindo-os de concluir com êxito seus cursos. Representa, portanto, um objeto de investigação de suma relevância no campo acadêmico, que ainda necessita de novas pesquisas. Essas questões fomentam as discussões em torno desse campo empírico, bem como abrem espaço para novas pesquisas e políticas. Falar de Assistência Estudantil é falar de democratização e equidade; é pensar para além do acesso.

Minha escolha por esse tema se deu pela importância da Assistência Estudantil para os universitários, especialmente no contexto de expansão educacional e das iniciativas de democratização do ensino. Esse cenário ganha ainda mais complexidade com a entrada de grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, indígenas, quilombolas e estudantes de baixa renda, nas universidades, sobretudo após a aprovação da Lei de Cotas. A vivência desses alunos é frequentemente marcada por desafios que vão além do acesso, envolvendo questões de permanência relacionadas a fatores sociais, econômicos e psicológicos.

Essa realidade não é apenas um dado estatístico ou uma problemática teórica, mas algo que pude testemunhar de perto durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí. Recordo-me de colegas que faltavam às aulas por não terem dinheiro para o passe estudantil, ao mesmo tempo em que vi o impacto positivo dos programas de assistência ofertados pela instituição. Esses auxílios não apenas possibilitaram a conclusão de seus cursos, mas também contribuíram para a promoção de uma educação mais qualificada. Embora eu não tenha sido beneficiada pela Assistência Estudantil, participei de monitorias e projetos de extensão que ampliaram minha visão sobre a graduação. Possivelmente, se não tivesse tido essa experiência para além dos componentes obrigatórios, não estaria aqui hoje escrevendo esta dissertação. A vivência universitária expande oportunidades e saberes. Nessa concepção, acreditamos que a Assistência Estudantil deve ir além do suporte material, proporcionando experiências acadêmicas que ampliem as escolhas e perspectivas dos estudantes. Somente assim será possível reduzir desigualdades e, enfim, transformar a democratização do ensino em uma realidade concreta.

Trazer esse tema para a realidade da Universidade Estadual do Piauí foi motivado pela curiosidade em conhecer mais profundamente o caso da instituição, já que o problema decorrente de ausência de moradia estudantil, restaurante universitário, insuficiências de bolsas, são pautas constantes nos discursos dos movimentos estudantis. A UESPI é uma instituição importante para o estado do Piauí pois possui uma abrangência ampla e beneficia muitos estudantes do interior piauiense que não teriam condições financeiras para se deslocar até a capital.

O recorte temporal da pesquisa aborda os anos de 2022 a 2024, isso se justifica pela relevância de focar na contemporaneidade, permitindo nos embasar nas práticas atuais da instituição. Essa abordagem visa ampliar o debate acerca dessa importante discussão, podendo contribuir para a implementação de novas políticas da instituição. Antes de 2022, a pandemia da COVID-19 criou um cenário extraordinário, que impactou profundamente na educação, porém também trouxe alguns aprendizados, o ano de 2022 de certa forma restaura a “normalidade”, e em 2023 as políticas sociais são reforçadas pelo novo governo. Além disso, em 2023, ocorreu um evento significativo que pode ter impactado positivamente os estudantes da UESPI: o aumento dos valores do auxílio alimentação e moradia, passando de R\$200 para R\$300, bem como de outras bolsas, juntamente com a promessa de ampliação do número de beneficiários.

Nesse contexto, o presente estudo tem a seguinte questão problema: Quais ações integram a assistência estudantil na UESPI e como elas contribuem para a permanência e a qualidade da formação discente?

O objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar as ações que compõem a assistência estudantil na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no período de 2022 a 2024, avaliando como essas iniciativas impactam a permanência dos estudantes e contribuem para a qualidade de sua formação acadêmica.

E os objetivos específicos são:

- Situar a política de assistência estudantil no contexto histórico de formação do ensino superior no Brasil;
- Caracterizar a Assistência Estudantil universitária como parte da política educacional brasileira, destacando discussões e reflexões;

- Investigar na história da UESPI as ações de assistência estudantil desenvolvidas entre os períodos letivos de 2022 a 2024, analisando também as percepções de estudantes, e gestão sobre essas iniciativas.

No que concerne a metodologia, consideramos que investigar exige rigor, senso crítico e foco no objeto de pesquisa, mas também envolve pessoas, carregadas de histórias e vivências. Assim, para atingir os objetivos propostos, optamos por utilizar a abordagem qualitativa, com foco na pesquisa bibliográfica, documental e de campo como tipo de investigação, o uso dos seguintes procedimentos de produção de dados: estudos bibliográficos de autores e pesquisadores sobre o tema, leis, documentos, editais, questionários e entrevista semiestruturada.

Segundo Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa maneira, esse tipo de pesquisa atende aos objetivos que desejamos alcançar. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo pela necessidade de buscar pesquisas e dados que fundamentem o estudo, com informações históricas e documentais acerca da Universidade Estadual do Piauí, com a entrada no próprio espaço de análise para a coleta de informações junto aos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, embasamo-nos nos escritos de Moreira e Caleffe (2008, p. 74), que afirmam que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico etc.”. Porém, não significa que esta pesquisa seja uma mera repetição do que já se tem de escrito ou um apanhado de textos aglomerados, pois como todo tipo de investigação “a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados”.

Para complementar as informações, e tornar a pesquisa mais rica, também utilizamos documentos. Silva, Almeida e Guindani (2009, p.6) consideram que a pesquisa documental é bastante semelhante a pesquisa bibliográfica. Todavia, eles apontam um ponto de diferença entre ambas: “a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico”.

Visando complementar o tipo de pesquisa, também realizamos uma pesquisa de campo, que segundo Gil (2002, p 53):

Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

Assim, o estudo de campo foi um tipo de pesquisa que auxiliou na compreensão da complexidade da realidade que buscamos investigar. Os instrumentos de produção de dados se relacionam ao tipo de pesquisa, portanto para o estudo bibliográfico usamos pesquisas que tratam sobre a Assistência Estudantil (Kowalski, 2012; Imperatori, 2017; Vasconcelos, 2010), ensino superior no Piauí (Feitosa, 2006; Costa, 2021) e outros. Para subsidiar a pesquisa documental utilizamos: decretos, leis, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), resoluções internas da UESPI e outros documentos pertinentes ao estudo. Em relação à pesquisa de campo, os instrumentos de produção de dados foram essencialmente os questionários e as entrevistas, que foram do tipo semiestruturadas.

Por envolver a participação de seres humanos, esta pesquisa exigiu a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Para isso, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil em fevereiro de 2024 e, em 2 de abril do mesmo ano, foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (CEP/UESPI), que emitiu parecer favorável sob o número 6740175.

O campo de amostragem da nossa pesquisa foi composto por 51 participantes. Inicialmente, enviamos questionários (Apêndice A) via e-mail para 186 estudantes beneficiários dos programas de Assistência Estudantil da UESPI, utilizando a plataforma *Google Forms*. O questionário tinha como objetivo coletar informações gerais sobre os programas de assistência e selecionar estudantes interessados em participar de entrevistas para uma análise mais profunda.

O questionário foi elaborado com base em lógica condicional, de modo a direcionar os participantes para perguntas específicas conforme suas respostas. A primeira questão verificava se o estudante já havia sido beneficiado por algum programa de Assistência Estudantil da UESPI. Em caso afirmativo, o respondente prosseguia com o preenchimento; caso negativo, o questionário era encerrado automaticamente. Embora os e-mails de convite tenham sido enviados com foco nos estudantes assistidos pelos programas, havia a possibilidade de que fossem recebidos por alunos não beneficiários — por exemplo, em casos de erro na digitação

do endereço eletrônico. Por esse motivo, a pergunta inicial foi essencial como critério de elegibilidade.

Ao final do formulário, os estudantes eram convidados a informar se tinham interesse em participar de uma entrevista e, caso concordassem, deveriam fornecer um número de telefone para contato. No total, foram recebidas 34 respostas por e-mail, das quais duas foram desconsideradas por não atenderem ao critério essencial de ter sido beneficiário da assistência estudantil. Assim, restaram 32 respostas válidas, sendo que 9 estudantes manifestaram interesse em conceder entrevista.

Além do envio por e-mail, também compartilhamos o link do questionário via *WhatsApp*, com o apoio do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UESPI. No entanto, esse meio de divulgação não nos permitiu determinar o número exato de pessoas que tiveram acesso ao formulário. Como resultado, foram obtidas 25 respostas, das quais 16² atendiam aos critérios da pesquisa, e 7 estudantes manifestaram interesse na entrevista. Ao todo, somando as respostas obtidas por e-mail e *WhatsApp*, analisamos 48 respostas válidas, das quais 16 estudantes estavam aptos para a entrevista. Destes, selecionamos 06 participantes com base nos seguintes critérios:

- a) Aceitar participar da entrevista;
- b) Diversidade de programas, garantindo representatividade de diferentes benefícios;
- c) Forma de ingresso, contemplando tanto estudantes da ampla concorrência quanto das ações afirmativas;
- d) Pelo menos um estudante ser participante do Diretório Central dos Estudantes (DCE);
- e) Pelo menos um estudante que seja de outro Campus.

No entanto, ao entrar em contato com os estudantes por telefone e revisar os critérios de seleção, verificamos que apenas quatro atendiam aos requisitos para a entrevista. Para complementar o grupo de entrevistados, convidamos mais dois estudantes especificamente para incluir beneficiários do programa Apoio Pedagógico, contemplando as modalidades de estudantes com deficiência e bolsistas. Esses grupos estavam sem representatividade, pois

² O número de estudantes que atendiam aos critérios da pesquisa foi proporcionalmente menor entre os participantes alcançados pelo compartilhamento via *WhatsApp* em comparação aos que responderam por e-mail. Isso ocorreu porque, enquanto os e-mails foram enviados diretamente aos estudantes beneficiários, com base nos resultados publicados nos editais dos programas, o compartilhamento via *WhatsApp* atingiu um público mais amplo, sem a mesma segmentação. Por outro lado, a proporção de estudantes que manifestaram interesse em participar da entrevista foi maior entre aqueles alcançados pelo *WhatsApp*. Acreditamos que esse resultado se deve ao fato de o questionário ter sido compartilhado por um membro do DCE, cujo engajamento pode ter incentivado os estudantes a se envolverem mais ativamente na pesquisa

nenhum participante com esse perfil havia sido identificado entre os respondentes do questionário. Os dois participantes adicionais foram selecionados por indicação.

Além disso, realizamos uma entrevista com uma gestora da UESPI. Para preservar sua identidade e garantir o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa, optamos por não divulgar o cargo específico que ela ocupa, uma vez que essa informação poderia levar à sua identificação.

Dessa forma, nossa pesquisa contou com um total de 51 participantes, sendo 48 estudantes que responderam ao questionário, dos quais 6 foram selecionados para a entrevista – 4 por meio do questionário e 2 por indicação. Além disso, entrevistamos uma gestora da UESPI.

Para a seleção do representante da gestão da UESPI, adotamos os seguintes critérios:

- a) Exercer algum cargo de gestão na UESPI;
- b) Trabalhar no palácio do Pirajá;
- c) Ter, no mínimo, três anos de experiência na instituição;
- d) Aceitar participar da pesquisa.

Após a seleção dos participantes, agendamos as entrevistas com base na disponibilidade dos entrevistados, que ocorreram entre setembro e dezembro de 2024. Enviamos previamente o roteiro das entrevistas para que pudessem ter acesso ao teor da conversa, evitando surpresas (Apêndices B e C). Todos os participantes escolheram um pseudônimo, a fim de garantir seu anonimato e assegurar o cumprimento dos padrões éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Também oferecemos a possibilidade de escolha quanto ao formato da entrevista, permitindo que optassem entre a modalidade *online* ou presencial. Ao todo, realizamos sete entrevistas: seis com estudantes e uma com um representante da gestão da UESPI. Dois estudantes preferiram a entrevista presencial, enquanto quatro optaram pelo formato remoto. A entrevista com o representante da gestão também foi conduzida de forma online. Das cinco entrevistas virtuais, quatro foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, e uma ocorreu via *WhatsApp*, em razão de problemas de conexão do estudante, cuja internet não suportava outra ferramenta.

A tabela abaixo apresenta de forma suscinta a caracterização dos entrevistados da pesquisa.

Tabela 1 - Caracterização dos entrevistados da pesquisa

ESTUDANTE	FORMA DE INGRESSO	FORMATO DA ENTREVISTA	CURSO	CRITÉRIO DE INCLUSÃO
-----------	-------------------	-----------------------	-------	----------------------

Lara	Ações Afirmativas	Presencial	Zootecnia	Beneficiária (Bolsa Trabalho e Auxílio Alimentação) e ingressante por ações afirmativas
Wendy	Ações Afirmativas	<i>Online</i> (Google Meet)	Turismo	Beneficiária (Auxílio Alimentação) e ingressante por ações afirmativas
Francisco	Ações Afirmativas	<i>Online</i> (WhatsApp)	Ciências Sociais	Beneficiário do Apoio Pedagógico (estudante com deficiência) e ingressante por ações afirmativas
Maria	Ampla Concorrência	<i>Online</i> (Google Meet)	História	Beneficiária (Bolsa Trabalho, Auxílio Alimentação) e ingressante pela ampla concorrência
Júlia	Ampla Concorrência	<i>Online</i> (Google Meet)	Ciências Sociais	Beneficiária do Apoio Pedagógico (monitora) e ingressante da Ampla concorrência.
Felipe	Ampla Concorrência	Presencial	História	Beneficiário do Bolsa Trabalho, Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, representante do DCE, pertence ao campus de Campo Maior e ingressante pela ampla concorrência.
REPRESENTANTE DA GESTÃO	FORMA DE ADMISSÃO	FORMATO DA ENTREVISTA	FORMAÇÃO	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO
Renata	Cargo comissionado	<i>Online</i> (Google Meet)	Assistente Social	Tem mais de três anos de experiência na instituição, atualmente exerce cargo de gestão, aceitou a participação na pesquisa.

Fonte: Elaboração própria com base nos achados da pesquisa.

A pesquisa teve como local de análise documental a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), especificamente o Campus Torquato Neto, situado em Teresina, capital do estado do Piauí. A escolha desse campus se deu tanto pela proximidade geográfica quanto pelo fato de abrigar a Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários (PREX), órgão responsável pela elaboração e condução dos editais dos programas de Assistência Estudantil. No entanto, a análise se estende a todos os campi da UESPI, uma vez que os programas são de abrangência geral e contemplam todas as unidades da universidade.

A maioria dos documentos obtivemos por meio de solicitação formalizada via SEI (Sistema Eletrônico de Informações). Outros estavam disponíveis para acesso público no site oficial da instituição, enquanto alguns foram disponibilizados por meio de contato direto durante a pesquisa de campo, sem a necessidade de formalização pelo sistema.

A técnica utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, referenciada a partir de Laurence Bardin (1977). Segundo Valle e Ferreira (2025, p. 05):

Entre as diferentes possibilidades e técnicas de análise de dados qualitativos, destaca-se que a AC é uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional, uma vez que os dados produzidos nesse tipo de pesquisa são registrados por meio de entrevistas, questionários, observação, grupo focal, entre outras técnicas que procuram captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo.

Nesta pesquisa, utilizamos questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Por meio da Análise de Conteúdo, os dados foram organizados e categorizados, o que nos permitiu identificar padrões e contradições, contribuindo para uma análise mais aprofundada da realidade da Assistência Estudantil da UESPI.

Segundo Bardin (1977, p. 95) as fases da análise de conteúdo se organizam em três fases “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Com base nessa teoria, na primeira fase, identificamos os materiais a serem buscados (documentos, leis, literatura), bem como os que precisaríamos produzir, como questionários e entrevistas. Após a coleta desses materiais, avançamos para a segunda fase, a exploração, onde realizamos a seleção dos dados conforme os objetivos da pesquisa e realizamos os questionários e entrevistas. As entrevistas foram transcritas e categorizadas de acordo com os temas de análise. Em seguida, passamos para a terceira fase, que consiste na análise dos resultados e na interpretação dos dados.

Foi a partir desta metodologia que buscamos atingir os objetivos desta pesquisa, cujos resultados se encontram divididos em capítulos. O primeiro é esta introdução, que enfatiza o

contexto do objeto de estudo, os objetivos e a metodologia da pesquisa. No segundo capítulo, situamos a política de assistência estudantil no contexto histórico da formação do ensino superior no país. No terceiro capítulo, focamos na caracterização da assistência estudantil dentro da política educacional brasileira, com ênfase nas discussões e reflexões mais contemporâneas. No quarto capítulo, examinamos a história da UESPI e as ações de assistência estudantil realizadas entre 2022 e 2024, considerando também as percepções de estudantes e da gestão. No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

2 A POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A missão da universidade, como aliás de todas as demais instituições humanas, é de participar da realização do projeto civilizatório. À universidade cabe o papel de formar pensamento superior que colabore nessa missão: fazer um mundo melhor e mais belo, por meio das técnicas, ciências, artes, letras e filosofia (Buarque, 1994, p.208).

Buarque (1994) ressalta a importância da universidade no contexto do projeto civilizatório, que visa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, desenvolvida e humanizada. Ele destaca que a universidade não é apenas uma instituição de ensino, mas também um centro de produção e disseminação do conhecimento em diversas áreas, como ciência, arte, filosofia e literatura, e que deve preparar os indivíduos para enfrentar os desafios da sociedade e contribuir para a sua transformação. Essa formação vai além do ensino de técnicas e habilidades profissionais; ela engloba também o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da ética e da sensibilidade cultural. Se desenvolvida assim, a universidade pode ser um agente fundamental na construção de um mundo melhor, onde os valores humanos são cultivados e a busca pelo conhecimento é valorizada, além de um meio para promover o progresso social e cultural.

A visão de Buarque (1994) é ampla e seria ideal para a realidade do Brasil. No entanto, ainda está distante da maioria da população, pois não há um modelo único de instituição e falta uniformidade entre as regiões do país e o público que frequenta as universidades e similares. A diversidade no Brasil é imensa, e as desigualdades estão profundamente entrelaçadas com essa pluralidade. Essa realidade não é recente, sendo parte integrante da trajetória histórica do país. Diante disso, é essencial a compreensão do processo de implementação do ensino superior no Brasil. Com o crescimento do número de ingressantes ao longo do tempo, surgiram novas demandas de assistência estudantil para atender às variadas necessidades dos estudantes. Assim, este capítulo tem como objetivo situar a política de assistência estudantil no contexto histórico de formação do ensino superior no Brasil. Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, inferindo interpretações a partir dos registros da literatura escolhida.

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira aborda o contexto histórico, a função e a formação do ensino superior no Brasil. A segunda discute a democratização e as desigualdades no acesso a esse nível de ensino. Por fim, a terceira seção explora a trajetória da assistência estudantil no ensino superior.

2.1 Ensino superior no Brasil: contexto histórico, função e formação

A educação brasileira passou por transformações significativas ao longo do tempo, e pode-se dizer que essas mudanças são constantes, acompanhando as transformações sociais, culturais e políticas de cada época. No que se refere ao ensino superior, essas alterações refletem a evolução da concepção e do papel da universidade, que, desde sua criação, é influenciada por modelos estrangeiros e enfrenta períodos de disputas e divergências. Na atualidade, ainda é possível observar que, embora exista uma certa concepção de universidade estabelecida, há inúmeras discussões sobre o assunto, e não há um único modelo como foi desejado em determinado momento histórico, mas sim a coexistência de várias modalidades de instituições de ensino superior, como tem sido desde a criação das instituições superiores no Brasil.

Buarque (1994) descreve a história da universidade brasileira em quatro períodos distintos: o primeiro momento que vai até 1945, o segundo momento que vai de 1945 a 1964, o terceiro momento que vai do final dos anos 60 até o início dos anos 80, e por último o período atual o qual ele denomina de crise.

Até 1945, a universidade era incipiente, neste período inicial, ela estava apenas começando a se desenvolver. As faculdades estavam em luta pela formulação de um novo país, refletindo os desafios e as aspirações da sociedade em formação (Buarque, 1994). O ensino superior no Brasil, iniciado em 1808 e consolidado durante o segundo reinado, teve sua origem de forma dispersa e em instituições isoladas. Além disso, os primeiros esforços para unificar esses cursos em uma única universidade no país enfrentaram consideráveis resistências. Tais oposições surgiram tanto por parte das autoridades portuguesas, que defendiam uma política centralizadora, quanto de alguns brasileiros preocupados com a criação de uma universidade, pois viam nisso um potencial ameaça à estabilidade do regime vigente, colocando em risco suas posições e interesses financeiros, pois o diploma conferido aos que conseguiam alcançar esse nível de ensino garantia a ocupação de posições sociais privilegiadas no mercado de trabalho (Sampaio, 1991). Nos primeiros anos do século XX, aproximadamente entre os anos de 1910 e 1930, a influência francesa moldou a educação superior. O principal aspecto nesses ambientes educacionais era a concepção de uma universidade voltada para a profissionalização e a formação de profissionais liberais. A pesquisa não ocupava uma posição central nesse modelo universitário (Brito; Cunha, 2009).

Conforme Fávero (1999, p.17):

[...] da Colônia à República, tentativas são feitas em favor da criação de universidades no Brasil. Até o final do período monárquico, mais de duas dezenas de propostas e projetos foram apresentados sem êxito; após a Proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram.

Assim sendo, isso sugere que havia um interesse e reconhecimento social da importância da implantação de universidades no solo brasileiro, todavia, por várias razões, como falta de apoio político ou divergências de concepções, essas iniciativas acabaram não se concretizando. Ainda assim, em 1909 surgiu a Universidade de Manaus, em 1911 a Universidade de São Paulo e em 1912 a Universidade do Paraná, eram na verdade instituições livres que pela falta de apoio do governo central tiveram vida curta (Cunha, 2007). Somente após a Reforma Carlos Maximiliano, foi possível criar em 1920 a primeira universidade do Brasil regulamentada e reconhecida pelo governo, a então Universidade do Rio de Janeiro (Fávero, 1999). Entretanto, em pouco tempo, críticas surgiram questionando a legitimidade do título grandioso dado a um conjunto simplesmente agregado de escolas que permaneciam tão independentes quanto antes, mantendo os mesmos currículos de quando eram apenas faculdades sem conexão entre si (Cunha, 2007). Isso de certa forma frustrou os que por muito tempo aguardavam pela implantação do modelo universitário tão discutido desde os primórdios do ensino superior brasileiro.

Nos anos de 1930, ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde, que promulgou uma legislação delineando o modelo de universidade a ser seguido. Foi aprovada uma legislação que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, em homenagem ao primeiro ministro da educação (Sampaio, 1999). Segundo Fávero (1999) às finalidades da universidade na concepção de Francisco Campos, vão além do simples propósito de ensino, tendo a universidade uma missão ampla, que além de fornecer formação profissional às elites do país, deve também fornecer um ambiente favorável para a pesquisa e o desenvolvimento intelectual, contribuindo assim para a formação da cultura nacional. No entanto, apesar das mudanças instituídas, a Reforma Francisco Campos fez pouco para efetivar o ideal de universidade que havia inspirado intelectuais e educadores nas décadas anteriores. A proposta de uma universidade voltada para a pesquisa não se materializou como esperado, limitando-se principalmente às grandes cidades. O que de fato ocorreu foi uma expansão dos cursos voltados para a formação de professores, possibilitando assim o acesso das classes médias ao ensino superior. Nesse contexto, mesmo com suas limitações, a universidade da década de 1930 representou um avanço na democratização do ensino superior brasileiro (Sampaio, 1999), ao abrir oportunidades para a entrada de outras classes sociais no ensino superior.

Durante o período de 1945 a 1964, a universidade brasileira se comprometeu com a defesa da democracia e com a construção de uma sociedade moderna e tecnologicamente avançada. Isso envolveu a consolidação das escolas tecnológicas e o desenvolvimento de institutos de ciência, ao mesmo tempo em que o país enfrentava desafios como a luta pelo

petróleo e pelas reformas sociais. Nessa época a universidade cresceu tanto em relação ao número de instituições quanto ao quantitativo de alunos e professores (Buarque, 1994), pois foi nesse período que ocorreu a ideia da federalização do ensino, a partir da concepção de que cada Estado tinha o direito de ter uma universidade federal. Entretanto, o aumento de matrículas se deu de maneira bem heterogênea, acompanhando a diversidade do ensino superior que se desenrolava no país, constituído pelos vários estabelecimentos: públicos, privados, laicos e religiosos (Sampaio, 1999).

Até os anos 50, as instituições de ensino superior enfrentavam desafios significativos para realizar pesquisas devido à falta de recursos e apoio adequado. No entanto, a partir desse período, começaram a surgir agências de fomento e apoio à pesquisa, marcando um momento de renovação nas universidades. Um marco importante foi a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) em 1951, cujo principal objetivo era impulsionar o avanço da pesquisa científica e tecnológica em diversas áreas do conhecimento. Isso envolveu estabelecer critérios para concessão de bolsas, especialmente direcionadas a professores e pesquisadores, e fornecer apoio financeiro às universidades para estabelecer centros de pesquisa. Ao mesmo tempo, foi lançada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES³), com o intuito de garantir a formação de profissionais qualificados em quantidade e qualidade suficientes para atender às demandas tanto do setor público quanto do privado, impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país. Apesar do início do suporte financeiro à pesquisa institucional nas universidades, essa prática ainda não estava amplamente difundida em todas as áreas acadêmicas, pois os pesquisadores das humanidades enfrentavam certa dificuldade em angariar recursos para suas pesquisas (Fávero, 1999).

No final dos anos 60 até o início dos anos 80, houve a consolidação e resistência à ditadura, a universidade brasileira consolidou seus departamentos, definiu sua estrutura e desenvolveu pesquisas e tecnologia. Ao mesmo tempo, enfrentou a ditadura militar, analisando, denunciando e lutando contra ela. As universidades públicas assumiram o compromisso com a pesquisa, os professores passaram a ter carreiras acadêmicas, foram construídos prédios, laboratórios e bibliotecas (Buarque, 1994). Nesse período, a sociedade passou por transformações significativas devido ao crescimento dos setores médios em um contexto de industrialização e urbanização. Inicialmente, esses segmentos sociais ascendentes tinham como

³ Hoje é denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que está vinculada ao Ministério da Educação e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil (Brasil, 2024). <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>

principal demanda a expansão do ensino público de nível médio. No entanto, mesmo que essa demanda fosse atendida de forma parcial e em setores específicos da sociedade, surgiu uma nova necessidade de acesso ao ensino superior. As mudanças políticas e o surgimento das grandes empresas criou um novo mercado de trabalho almejado pelas classes médias, onde possuir um diploma universitário se tornou crucial para garantir acesso e ascensão profissional. Foi justamente essa busca por educação e qualificação acadêmica que impulsionou as demandas por mudanças sociais e educacionais durante a década de 1960, agora influenciadas pelas universidades americanas (Sampaio, 1999; Brito; Cunha, 2009). Basicamente, havia três críticas ao modelo de universidade vigente:

[...] a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartmentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos (Sampaio, 1999, p. 15).

Tais críticas, na verdade, evidenciam os desafios estruturais e socioeconômicos enfrentados pela universidade brasileira na década de 60, destacando a necessidade de reformas para promover maior inclusão, interdisciplinaridade e democratização do acesso ao ensino superior. Diante dessas críticas e das intensas mobilizações que ocorreram por parte dos movimentos sociais sobretudo dos estudantes, fizeram com que o governo fosse pressionado a buscar soluções para os problemas existentes (Fávero, 2006; Martins, 2009). Pautada nessa perspectiva de mudança, surgiu então a Reforma de 1968, que tinha como metas: substituir a cátedra pelos departamentos como unidades fundamentais de ensino e pesquisa; introduzir os institutos básicos como parte do sistema educacional; dividir o currículo em duas fases (básica e profissional); implementar a flexibilidade curricular por meio do sistema de créditos e da semestralidade; estabelecer um sistema organizacional duplo: vertical (com departamentos, unidades e reitoria), e horizontal (com a criação de conselhos de curso compostos por professores de diferentes áreas responsáveis pelo currículo) (Sampaio, 1999).

A Reforma de 1968 teve efeitos duplos no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou muitas universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais, que gradualmente incorporaram as mudanças acadêmicas propostas. O que acabou permitindo a integração de certas instituições ao ensino e a pesquisa, que anteriormente estavam desconectados em grande parte delas (Martins, 2009). No outro lado, a reforma também abriu caminho para o surgimento do ensino privado que reproduziu o antigo padrão brasileiro de escolas superiores. Essas instituições, organizadas de forma isolada, focavam apenas na

transmissão de conhecimentos profissionalizantes, sem contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade brasileira ou para a compreensão das transformações contemporâneas (Fernandes, 1975). Foi um período marcado por antagonismos, que fizeram a reforma descaminhar, pois a repressão policial vivenciada pelo momento e a forma como o governo respondeu à demanda pelo ensino superior acabou deslegitimando as próprias aspirações do projeto universitário que havia sido idealizado (Sampaio, 1999).

A partir da década de 80, o neoliberalismo ganha força, resultando no enfraquecimento do Estado Nacional e de sua estrutura pública. Surgem intensos questionamentos sobre o papel e propósito da educação pública gratuita, com o Estado sendo desafiado em seu papel tradicional de provedor desses serviços (Brito; Cunha, 2009) e também sobre a importância da extensão nas universidades, como meio de ressignificar o papel dessa instituição para a comunidade (De Medeiros, 2017). Buarque (1994) descreve esse momento da universidade brasileira como sendo de crise, no qual a universidade perdeu parte do seu papel heroico na luta pela democracia política do país. Além disso, o modelo socioeconômico que financiava suas pesquisas entrou em crise, resultando em queda de salários e escassez de recursos. Isso levou à perda de crença tanto na universidade quanto na sociedade em seus produtos e contribuições. Muito embora, o texto de Buarque (1994) tenha sido escrito há 30 anos, ainda se faz atual, considerando que o período de crise da universidade nunca foi totalmente superado, e constantemente a instituição sofre ataques que imobilizam seu papel e descaracteriza a sua função social.

A crise enfrentada pelas universidades brasileiras na década de 80 foi caracterizada por desafios econômicos globais, refletidos na diminuição dos recursos financeiros disponíveis, na queda proporcional das matrículas, na perda de valor dos diplomas universitários, na resistência corporativista dos docentes e na politização das instituições de ensino. Além disso, houve um distanciamento crescente entre o governo e as universidades. Nesse período ocorrem os seminários da UNE sobre Reforma Universitária, a qual reivindicava uma universidade para as classes populares e para os trabalhadores, sendo um prenúncio para a democratização do ensino superior no Brasil (Pantoja, 2020; Nóbrega, 2024).

Já na década de 1990, houve a promulgação da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi um marco importante, pois estabeleceu dois níveis de ensino: educação básica e educação superior. Entre as finalidades da educação superior, destacam-se pesquisa, divulgação de conhecimento e promoção da extensão, com cursos sequenciais, de graduação e pós-graduação. A maior demanda por qualidade de ensino, pesquisa e extensão acabou

onerando as instituições e suprimindo sua expansão, com investimentos cada vez menores, houve o “verdadeiro desmonte da Universidade pública” (Pantoja, 2020, p.50)

Todas essas mudanças, na verdade foram reflexos das tendências internacionais, alinhando-se à política neoliberal e às diretrizes de organismos financeiros como o Banco Mundial. Na qual a reforma da educação superior buscou caracterizá-la como um serviço público não estatal, com menos financiamento público, privatização, diferenciação e competitividade entre instituições, e uma formação mais voltada para o mercado de trabalho. Isso alterou significativamente os objetivos e a relevância social das universidades (Pantoja, 2020). As questões sobre a percepção de injustiça na sociedade devido ao financiamento de universidades públicas, com a alegação de que a maioria dos estudantes dessas instituições provém de famílias de renda mais alta e que assim poderiam plenamente pagar pelos próprios estudos, começaram a tomar mais corpo, fortalecendo assim os adeptos da privatização do ensino superior. No entanto, essa afirmação não reflete necessariamente a realidade e pode ser considerada uma distorção da verdade, ainda assim, mesmo que não seja verdadeira, pela frequência de repetição, acabou sendo uma crença arraigada e bastante utilizada como pilar para justificar propostas de contrarreformas nas universidades públicas (Cislaghi, 2019).

Nos anos 2000, a contrarreforma do ensino superior entra em uma nova fase, marcada pela busca de uma nova estrutura para o modelo em vigor, com a definição de novos parâmetros e currículos, além de uma expansão mais rápida do acesso a esse nível de ensino. Essas iniciativas são associadas aos governos Lula e Dilma Rousseff (Cislaghi, 2019), que por meio de várias políticas arrefeceram e ampliaram o sistema de ensino superior do Brasil provocando uma expansão no número de matrículas. Entretanto, as ações dos governos nunca deixaram de atender aos objetivos capitalistas com a destinação da verba pública ao setor privado. Ainda assim, foram anos de forte incentivo à pesquisa.

A conjuntura política dos anos 2000 oportunizou o debate nas instituições superiores e na sociedade sobre a importância da implantação de cotas nas universidades. Isso fez com que várias universidades utilizassem a prerrogativa da autonomia universitária e implantasse seus próprios sistemas de reserva de vagas. Sobre isso Nóbrega (2024, p. 109-110) assegura que:

Nessa condição de exercer sua autonomia constituída, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por decisão interna do conselho da universidade, a partir do ano 2002, tem-se a primeira iniciativa de aprovação da Resolução nº 196/2002 no Conselho Superior Universitário (CONSU). Em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no Estado do Rio de Janeiro, respectivamente as Leis Estaduais nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, e nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, disciplinadas pelos Decretos Estaduais nº 30.766, de 4 de março de 2002, e nº 4.061, de 2 de janeiro de 2003 [...] As

experiências foram adotadas em diversas universidades estaduais nos estados de Alagoas, Amapá, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins.

As universidades estaduais foram pioneiras na implementação das primeiras políticas de cotas no Brasil, seja por meio de medidas internas ou de leis estaduais. Essas iniciativas abriram caminho para que, gradualmente, as ações afirmativas fossem incorporadas e adotadas por outras instituições, até culminarem na legislação federal, refletindo a clara necessidade de inclusão e reparação histórica. Essa dinâmica destacou a relevância da autonomia universitária como uma ferramenta de transformação social, permitindo que instituições regionais liderassem mudanças estruturais que, posteriormente, seriam consolidadas em âmbito nacional com a promulgação da Lei de Cotas.

As políticas instituídas durante o governo Lula e continuadas pelo governo Dilma abarcaram diversas iniciativas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), a expansão da educação à distância (EaD), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e as Parcerias Público-Privadas (PPP's), além do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Paula, 2016) e da própria Lei 12.711/2012 mais conhecida como Lei de Cotas. Essas políticas refletem uma priorização específica na área da educação superior durante os governos petistas, com um foco evidente na ampliação e democratização do acesso, visando promover equidade e atender a grupos historicamente marginalizados, tanto por razões econômicas quanto raciais. Paralelamente, houve um discurso de garantia da qualidade do sistema, através do aprimoramento nos mecanismos de avaliação⁴, e uma expansão considerável na oferta de educação à distância para atender a uma demanda crescente.

Em relação à mercantilização e privatização, os resultados foram mais ambíguos. Enquanto a privatização teve um impacto limitado, especialmente devido à expansão das vagas em instituições federais, a mercantilização se intensificou. A falta de regulamentação sobre a possibilidade de empresas privadas se tornarem acionistas de instituições de ensino e a atuação

⁴ No Brasil, as avaliações em larga escala, marcadas pelo uso de provas padronizadas, têm se tornado cada vez mais presentes nas políticas educacionais. Contudo, sua aceitação não é unânime. Uma parcela expressiva da comunidade acadêmica e educacional critica esses mecanismos, ignorando suas possíveis contribuições. Por outro lado, alguns autores reconhecem a utilidade dessas avaliações como base para orientar políticas educacionais, mas levantam preocupações quanto à forma como são implementadas e interpretadas, especialmente no que tange ao uso de seus resultados para decisões como distribuição de recursos, bonificação de professores e criação de rankings escolares, que podem comprometer a promoção efetiva da qualidade do ensino (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

de fundos de investimento nacionais e estrangeiros contribuíram para o surgimento de grandes grupos financeiros que veem a educação superior como uma mercadoria voltada para gerar lucros aos acionistas (Aguiar, 2016).

Apesar das políticas implementadas durante os governos petistas no Brasil não terem abandonado os ideais capitalistas de mercado, houve avanços significativos em termos de igualdade de acesso ao ensino superior. Parecia que o país estava caminhando para resolver suas questões de desigualdades educacionais. No entanto, os anos de progresso foram interrompidos a partir do processo de *impeachment* da então presidenta Dilma em 2016.

A retirada de Dilma Rousseff de forma coercitiva foi considerada um golpe (Leher, 2019), pois representou a violação dos princípios democráticos mediante amplo apoio parlamentar e uma intensa cobertura midiática destinada a legitimar as ações planejadas para remover a presidente do poder. Isso fez com que o país passasse por uma situação atípica, indicando uma mudança radical longe do respeito às leis e normas estabelecidas. A partir desse evento histórico, ocorreu uma transformação significativa nos âmbitos político, social e econômico, com o desmantelamento de políticas públicas e a revogação de direitos garantidos pela Constituição, promovidos por meio de emendas constitucionais, medidas provisórias, decretos e outras iniciativas implementadas durante o governo Temer (Alves, 2022).

Durante o mandato de Michel Temer (2016 a 2019), houve um discurso de enfrentamento da crise e reorganização das finanças públicas. No entanto, o governo, seguindo uma agenda neoliberal e enfrentando uma conjuntura desafiadora, implementou medidas que prejudicaram diversos setores, abrangendo consideravelmente a educação. “Nesta área, a presença do Estado mínimo se materializa sob o discurso da necessidade de realizar o enxugamento da máquina estatal” (Alves, 2022, p. 103). Nesse período não houve queda do número de matrículas no ensino superior, mas teve um decréscimo nos valores investidos em educação, devido ao forte interesse de economia dos gastos públicos, o que acabou impactando na qualidade educacional. O governo de Michel Temer pode ser interpretado como um período de transição que antecedeu desafios ainda mais intensos durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro.

Jair Bolsonaro, ou simplesmente Bolsonaro como é mais conhecido no meio político, tomou posse em 2019, sob ideais de um governo de extrema direita, alinhado com o autoritarismo e pautado por um discurso ultranacionalista e neoliberal. Seu mandato ficou marcado por uma série de retrocessos sociais e econômicos, especialmente no campo da educação, onde se observou o desmonte do sistema educacional público, a desvalorização dos servidores públicos e a descaracterização das universidades como centros de pesquisa voltados

para o desenvolvimento nacional. Ele apresentou propostas controversas, como o *Homeschooling*⁵, o Programa Escola Cívico-Militar, Projeto Escola Sem Partido, Future-se, além de incentivar a privatização do ensino superior. Essas políticas, em grande parte, visavam enfraquecer a autonomia das instituições de ensino e reduzir o papel do Estado na educação, alinhando-se aos interesses do capital e promovendo cortes severos no orçamento das universidades, inclusive nas bolsas de pós-graduação, especialmente nas áreas de humanas. Essas medidas provocaram indignação e resistência na comunidade acadêmica, visto que representaram ataques diretos à democracia e à autonomia universitária (Alves, 2022).

Embora muitas de suas ideias não tenham sido implementadas, o grande número de apoiadores e defensores de seus projetos "espetaculares" representou uma forte ameaça à democracia e, principalmente, às conquistas que o ensino superior alcançou ao longo dos anos.

Sob o governo de Jair Bolsonaro, os discursos oficiais sobre o ensino superior brasileiro passaram a enfatizar novos rumos: "*a ideia de universidade para todos não existe*", universidade é lugar de "*balbúrdia*" e "*o Estado brasileiro não tem condições de atender a demanda do ensino superior*", foram algumas das falas públicas dos Ministros da Educação noticiadas no primeiro semestre de 2019. Em meio a tais polêmicas, houve um contingenciamento inédito de verbas do ensino superior federal em maio de 2019, mais de 5 mil bolsas de pós-graduação da CAPES foram cortadas ou bloqueadas no mês setembro, o ProUni, ao invés de ofertar apenas bolsas de ensino presencial, passou a oferecer cada vez mais bolsas de Ensino à Distância (EAD). O governo lançou, ainda, uma consulta pública para um projeto ironicamente intitulado "Future-se", o qual pressiona as universidades públicas federais a se tornarem "empreendedoras de si mesmas", captando seus próprios recursos por meio de fundações e organizações sociais (OS) (Macedo, 2019, p. 29).

O governo de Bolsonaro foi marcado por falas polêmicas proferidas não apenas por ele, mas também por seus Ministros, que certamente ficarão na memória daqueles que viveram esse período. Macedo (2019) destaca algumas das declarações de dois ministros da educação: Ricardo Vélez e Abraham Weintraub. Apesar da mudança de representantes, ambos compartilhavam da mesma visão que o então presidente tinha em relação à educação, e buscavam medidas que representassem uma mudança significativa na política educacional brasileira, reconfigurando o papel e a estrutura das universidades públicas e levantando preocupações sobre a democratização do acesso ao ensino superior, a qualidade da educação oferecida e a autonomia das instituições. Foi um governo que procurou resgatar o tradicionalismo da restrição do acesso ao ensino de qualidade aos privilegiados, aliviando a

⁵ Trata-se da educação domiciliar, uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola (Brasil, 2024). <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar>

responsabilidade do Estado com as questões sociais e, principalmente, as desigualdades educacionais. Tentou desvalorizar a pesquisa nas áreas de humanidades, entre outras decisões e ideias polêmicas. No entanto, apesar dos ataques à democracia durante o período Bolsonaro, o presidente não conseguiu se reeleger e implementar muitos de seus projetos controversos. O ex-presidente Lula acabou vencendo as eleições presidenciais de 2022 com uma diferença apertada e assumiu o cargo em 1º de janeiro de 2023, resgatando ideias mais atreladas aos problemas sociais.

Uma das primeiras medidas adotadas por Lula para o ensino superior foi o aumento das bolsas da CAPES, através da Portaria nº 33, de 16 de fevereiro de 2023⁶, uma medida importante que foi bem recebida pela comunidade acadêmica, pois os valores estavam há 10 anos congelados. A continuidade dessa história ficará para o futuro, por meio de novas pesquisas, pois muito ainda está por vir.

A partir desse apanhado histórico sobre a formação da universidade no Brasil, é possível inferir que essa instituição foi influenciada por várias correntes estrangeiras, mas nenhum modelo foi fielmente implementado, e isso ocorreu por diversos motivos. Primeiramente, devido às divergências políticas que, ao longo da história brasileira, não chegaram a um consenso. Em segundo lugar, devido à própria desigualdade do país, que apresenta diferenças regionais com distribuição desigual de recursos, regiões ricas e outras pobres, além de rearranjos sociais e raciais que ainda dividem o país entre privilegiados e desfavorecidos. Em terceiro lugar, devido à singularidade da nação, onde não faz sentido replicar modelos definidos em outras realidades estrangeiras, considerando que o Brasil possui suas próprias necessidades e particularidades.

Acerca disso Brito e Cunha (2009) falam que:

[...] ao longo desse processo de construção de um sentimento sobre Universidade brasileira, torna-se válido pensar que as influências de fora já deram sua contribuição como fontes de inspiração. É chegada a hora de se propor uma Universidade que seja respeitada em seu tempo histórico, em suas condições políticas e econômicas [...] A Universidade que temos na atualidade é tão somente fruto dessas relações tecidas ao longo da história da educação brasileira. A forma com a qual lidamos no dia a dia do fazer Universidade é a maneira que temos de repensá-la, questioná-la, reorientar os olhares em torno dela. Hoje a Universidade se move para repensar sua prática ou repensarem por ela: atender ao mercado, ao Estado, ao ideal utópico de sua existência – sua autonomia. E sua liberdade de ser e estar na sociedade é o que de fato se questiona. Uma nova reforma tem sido pensada. Os protagonistas da história são os mesmos: comunidade, sociedade, Estado e capital (Brito; Cunha, 2009, p. 62).

⁶ Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=10902>

É fundamental compreender a educação brasileira como um reflexo do seu contexto histórico e social. Ao mesmo tempo, é necessário refletir constantemente sobre o papel das instituições de ensino e adaptá-las às demandas atuais. Ao longo da história do Brasil o ensino superior expandiu bastante, seja através de universidades, faculdades ou centros universitários, pois a educação superior não se desenvolveu dentro de um modelo único como haviam idealizado nos anos 60, mas no arcabouço da diversificação de sistemas, e é o que permanece até os dias atuais. Diante disso, qual seria então a finalidade desse ensino tão diversificado nos dias de hoje?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no seu Art. 43 as finalidades da educação superior, assim determinadas:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

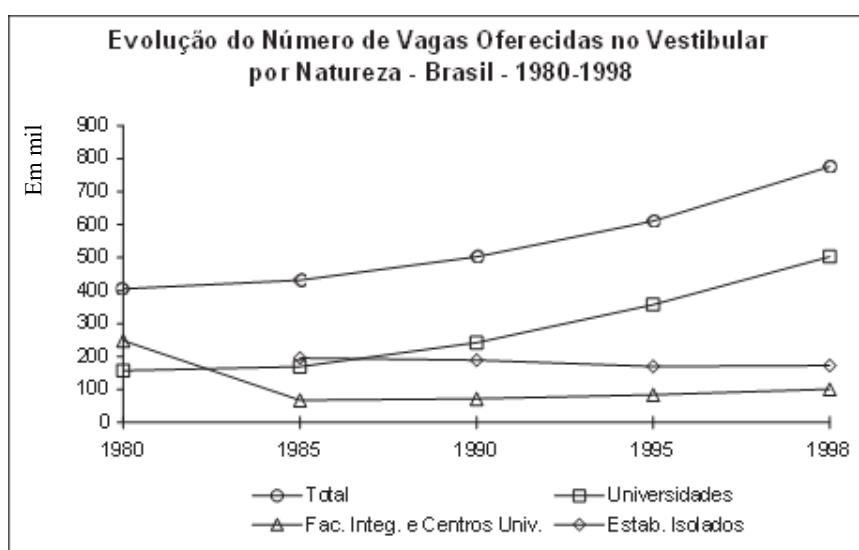
A finalidade da educação superior, conforme determinada na LDB, destaca a importância de estimular a criação cultural e o pensamento reflexivo, formar profissionais aptos a contribuir para o desenvolvimento da sociedade, incentivar a pesquisa científica e a difusão do conhecimento, promover o aperfeiçoamento cultural e profissional contínuo, além de engajar-se com os problemas locais e regionais, prestando serviços à comunidade. É importante salientar que a educação superior não abrange apenas os cursos de graduação, mas também a pós-graduação e os cursos sequenciais. Dessa forma, esses princípios podem não estar

totalmente incorporados em todas as instituições, sejam elas universidades, faculdades ou centros universitários.

Stallivieri (2007) aborda as características das diversas instituições superiores. Segundo ela, as faculdades operam sob um regime unificado, com um único plano de estudos controlado por uma administração central. Essas não têm autonomia para abrir novos cursos e precisam solicitar autorização ao Ministério da Educação. Os centros universitários são instituições de ensino com múltiplos currículos, que oferecem uma educação de qualidade e possuem autonomia para administrar seus cursos e programas de ensino superior. Embora possuam uma autonomia semelhante à das universidades para a abertura de novos cursos, não têm a obrigação de realizar pesquisas. Já as universidades seguem o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o que não se aplica às demais formas de ensino superior. A LDB estabelece que as universidades são instituições pluridisciplinares voltadas para a formação de profissionais de nível superior, pesquisa, extensão e produção de conhecimento. Para isso, devem possuir corpo docente qualificado, com pelo menos um terço dos professores titulados com mestrado e doutorado, e outro terço em regime de tempo integral. Além disso, as universidades têm autonomia didática, científica, administrativa e financeira e estão dispensadas de solicitar autorização ao poder público, conforme o marco legal.

Os gráficos a seguir mostram o crescimento das matrículas do ensino superior brasileiro através das várias instituições existentes.

Gráfico 1: Evolução do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular por Natureza – Brasil (1980-1998)

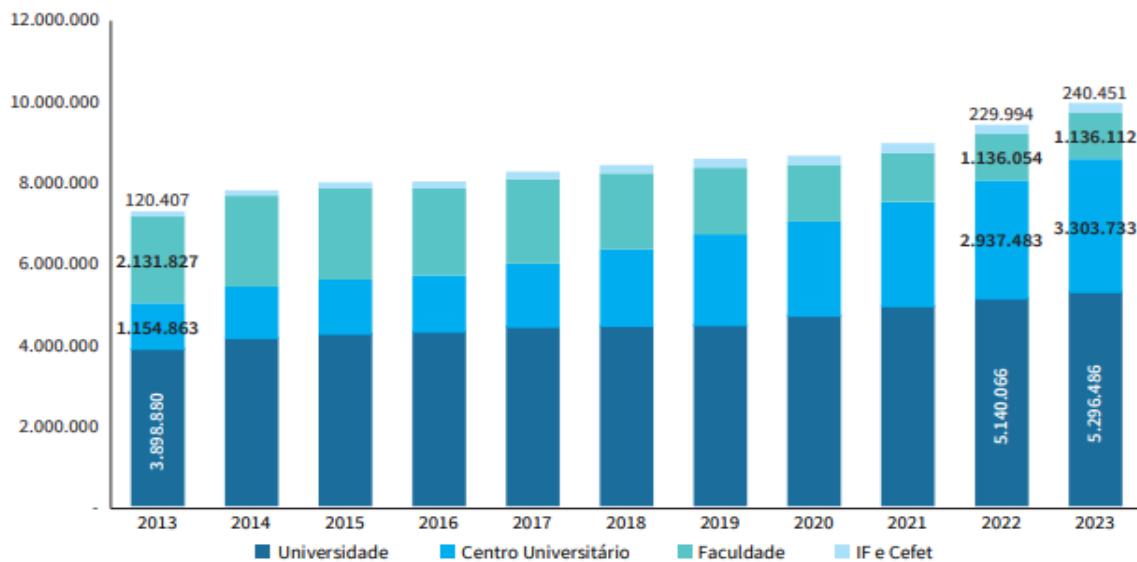


Fonte: MEC/INEP

A partir da análise do gráfico 01, é possível verificar que em 1980 a maior quantidade de vagas do ensino superior advinha das faculdades integradas e centros universitários. No

entanto, em 1985, há uma queda em relação a esse tipo de instituição e o surgimento dos estabelecimentos isolados, com a respectiva ascensão do modelo universitário, que continua a crescer consideravelmente dentro do intervalo de tempo abordado no gráfico, atingindo o ápice em 1998.

Gráfico 02 - Número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica (2012-2023)



Fonte: MEC/INEP, 2024.

A análise do gráfico 02 demonstra que a maioria das matrículas estão concentradas nas universidades. Segundo o INEP (2024, p.20) “mais de cinco milhões de matrículas estão nas universidades, correspondendo a 53,1% do total”. Esse dado segue a perspectiva histórica pela preferência ao modelo universitário. Infere-se que a quantidade de matriculados ao longo da série histórica abordada é crescente, assim é possível afirmar que o sistema de educação superior brasileiro vive um período de expansão. Esse crescimento juntamente com as políticas públicas implementadas para que ocorresse gerou uma relativa ou aparente democratização da educação, que através de uma análise mais profunda é possível verificar que muitas distorções sociais se perpetuam. O tópico seguinte trará essa discussão em torno da democratização e suas várias facetas.

2.2 Democratização do ensino superior e suas desigualdades

A compreensão da expansão e democratização do ensino superior no Brasil não deve ser vista de forma isolada e restrita aos dados numéricos, pois a educação desempenha um papel essencial na propagação das desigualdades, apesar de, às vezes, serem apresentadas como uma

escola libertadora, salvadora dos males (Bourdieu, 2023). E muitas dessas desigualdades não podem ser medidas somente através de números, mas sim com base nas percepções e reflexões sociais.

Dubet (2015) discute a democratização do ensino superior com base em experiências europeias, analisando diferentes aspectos, como igualdade de oportunidades, meritocracia, utilidade e valor dos diplomas. Ele destaca que cada sociedade desenvolve seus próprios modelos de democratização, e a expansão do ensino desempenha um papel democrático ao beneficiar grupos antes excluídos. No entanto, apenas ampliar o acesso não garante a democratização, pois nem todas as categorias sociais se beneficiam igualmente. Segundo ele, a meritocracia acadêmica estabelece uma hierarquia de competências que também é social, com consequências significativas na reprodução das desigualdades. Além disso, as disparidades na utilidade e no valor dos diplomas têm impactos sobre as desigualdades sociais como um todo. Os sistemas educacionais implementam uma variedade de procedimentos de seleção, concessão de gratuidades, bolsas e auxílios, os quais podem ser considerados mais ou menos equitativos dependendo das normas de justiça que orientam tais políticas nas diversas realidades dos países.

Dentro de um mesmo país há divergências nos sistemas educacionais, as inúmeras opções de reservas de vagas com o objetivo de possibilitar a inclusão de pessoas mais pobres no Brasil, é um exemplo. Embora exista a Lei Federal nº 12.711/2012, alterada pela Lei Federal nº 14.723/2023, conhecida como Lei de Cotas, há também diversas legislações estaduais que complementam ou adaptam essas políticas. No estado do Piauí, por exemplo, a Lei Estadual 7.455/2021 substituiu a primeira lei de cotas estadual, a Lei nº 5.791/2008, que foi instituída antes mesmo da criação da lei federal.

Em relação à democratização e massificação do ensino superior, a expansão, embora criticada por retóricas conservadoras e radicais, desempenha um papel crucial na democracia ao aumentar o acesso à educação. Isso permite que grupos antes excluídos, como as classes médias e populares, tenham mais oportunidades. Além de criar benefícios sociais, como o aumento do capital cultural e a disseminação de valores progressistas, a democratização do ensino superior contribui para o desenvolvimento econômico e social. Apesar das críticas, a maioria dos governos apoia a abertura do acesso ao ensino superior, reconhecendo seus impactos positivos na sociedade (Dubet, 2015). No entanto, “essa confiança na democratização como massificação não basta para fazer a análise de todas as dimensões nela envolvidas” (Dubet, 2015, p. 257).

A noção de *capital cultural*, introduzida por Pierre Bourdieu (2023), explica a desigualdade de desempenho escolar entre diferentes classes sociais. Essa perspectiva rompe

com a visão tradicional que atribui sucesso ou fracasso escolar apenas a aptidões naturais atribuídas ao “dom”. O sociólogo critica os economistas por sua abordagem limitada, que não considera adequadamente a transmissão hereditária do capital cultural e o impacto social do investimento educacional. Ele argumenta que o capital cultural pode se manifestar de três formas: incorporado (conhecimentos internalizados), objetivado (bens culturais) e institucionalizado (certificados escolares, por exemplo). Essa compreensão ampliada do capital cultural é essencial para entender as desigualdades educacionais e sociais.

O capital cultural incorporado está intimamente ligado ao corpo e é adquirido através do tempo investido pessoalmente pelo indivíduo. Ele não pode ser transmitido instantaneamente, como o dinheiro ou títulos, e está intrinsecamente ligado à singularidade biológica da pessoa e à herança cultural advinda da vida familiar. O capital cultural objetivado corresponde aos objetos culturais que uma pessoa possui, como obras de arte, livros e monumentos, nos quais esses objetos podem ser vistos como símbolos de status e prestígio. Já o capital cultural institucionalizado corresponde ao reconhecimento e validação oficial do capital cultural por instituições sociais, sendo também descrito como a "certidão de competência cultural" (Bourdieu, 2023, p. 109) atestada por escolas e universidades. A educação formal é uma forma importante de capital cultural institucionalizado, pois confere credenciais acadêmicas e status social (Bourdieu, 2023).

Dessa forma, o capital cultural não é distribuído igualmente na sociedade, e os indivíduos que possuem mais capital cultural têm uma vantagem significativa em termos de acesso a oportunidades educacionais, empregos de prestígio e influência social. Nesse sentido, o conceito de capital cultural ajuda a entender como as desigualdades sociais são reproduzidas e perpetuadas ao longo do tempo na sociedade brasileira.

A democratização do acesso ao ensino superior é discutida em relação à igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem social. Embora a massificação do ensino seja considerada um passo nesse sentido, ela por si só não caracteriza uma democratização completa. A disponibilidade de recursos financeiros, o capital cultural das famílias e o sucesso acadêmico prévio são fatores importantes nesse processo. Além disso, a própria estrutura do sistema educacional desempenha um papel crucial: em sociedades mais igualitárias e com sistemas educacionais mais abertos (Canadá e Japão), há uma tendência de acesso mais democrático ao ensino superior. Porém, em países com sistemas educacionais desiguais e elitistas, o acesso ao ensino superior permanece limitado (países da África e alguns da América Latina). Assim, a democratização efetiva do acesso ao ensino superior requer não apenas políticas de inclusão, mas também uma base educacional sólida e justa em

todos os níveis de ensino (Dubet, 2015). Não é possível pensar em democratização do ensino superior sem antes haver uma educação básica democrática.

Buarque (1994, p. 193) assegura que "o ensino básico é uma necessidade social imediata para elevar o nível cultural da população". Diante disso, não adianta exigir que as instituições superiores tenham qualidade se os níveis mais elementares da educação são deficientes e as vezes não atingem a totalidade da população. Segundo o IBGE (2023, p.108) "ainda que se verifique um aumento da conclusão da educação básica obrigatória a cada geração de brasileiros, ingressar no ensino médio ainda é um desafio para uma parcela dos jovens de 15 a 29 anos". Diante dessa problemática, recentemente o presidente Lula lançou um programa intitulado como Pé-de-Meia⁷, consiste em um incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. O programa está condicionado a frequência escolar e incentiva a participação dos alunos no ENEM e o provável ingresso deles ao ensino superior. Caso seja bem executado, tal política pública ajudará não só a democratizar o ensino básico, mas também facilitará a continuidade dos estudos dos estudantes em suas trajetórias educacionais.

A massificação dos sistemas universitários tem um efeito paradoxal: enquanto reduz as desigualdades de acesso, acentua as desigualdades internas desses sistemas. A abertura do ensino superior cria uma hierarquia entre as instituições, onde as mais prestigiosas se destacam pela capacidade de atrair os melhores estudantes e professores, garantindo diplomas mais valorizados e redes de contatos influentes. Essa hierarquia, muitas vezes baseada em critérios como reputação e utilidade dos diplomas, reforça a reprodução social das elites. Enquanto algumas universidades e escolas monopolizam a produção de elites, outras lutam para atrair estudantes e sobreviver no mercado. A meritocracia acadêmica resulta em uma forte hierarquia de competências, que, por sua vez, reflete as desigualdades sociais (Dubet, 2015).

Essa dinâmica paradoxal revela uma falsa democratização, que segundo Bourdieu (2023, p. 329) é:

[...] um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (Bourdieu, 2023, p. 329).

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>

Bourdieu (2023) foi preciso ao criticar as facetas do sistema educacional, que, embora seja apresentado como acessível a todos, na prática, permanece reservado apenas para alguns. Isso cria uma ilusão de democratização, enquanto, na realidade, ocorre uma reprodução social dissimulada, contribuindo para uma maior aceitação e legitimidade social dessas desigualdades. Isso leva a outro conceito abordado por Bourdieu (2023): o de *capital social*, que diz respeito ao pertencimento a um grupo social privilegiado e às redes de favorecimento que esse grupo gera para seus aliados. Mesmo em um sistema aparentemente igualitário, os diferentes grupos baseados no capital social e cultural de pertencimento fazem com que as desigualdades floresçam.

A análise da democratização dos sistemas universitários muitas vezes se concentra apenas nas "entradas", ou seja, no acesso à educação superior, sem considerar adequadamente a utilidade dos diplomas obtidos. Anteriormente, quando os diplomas eram raros, sua escassez garantia uma alta valorização no mercado de trabalho, no Brasil essa dinâmica ocorreu de forma mais forte até os anos de 1945 (Buarque, 1994; Sampaio, 1999). Porém, com a massificação do ensino superior, a correlação entre diplomas e empregos tornou-se mais desigual. Enquanto as universidades mais seletivas mantêm uma forte correlação entre diplomas e empregos de alto status, instituições menos seletivas enfrentam uma desvalorização no mercado de trabalho. Isso leva muitos estudantes a se sentirem decepcionados e traídos pelas expectativas de mobilidade social prometidas pela universidade. Além disso, a redução da correlação entre formações e empregos contribui para a "inflação" de diplomas e para a estigmatização daqueles sem diploma. A massificação do ensino superior, portanto, exclui violentamente aqueles que não se beneficiam dela, exacerbando as desigualdades educacionais e sociais. É essencial considerar não apenas as desigualdades de acesso, mas também as desigualdades de utilidade dos diplomas universitários para compreender todas as dimensões das desigualdades educacionais e sociais (Dubet, 2015).

Bourdieu (2023) fala sobre a desvalorização dos diplomas, segundo ele:

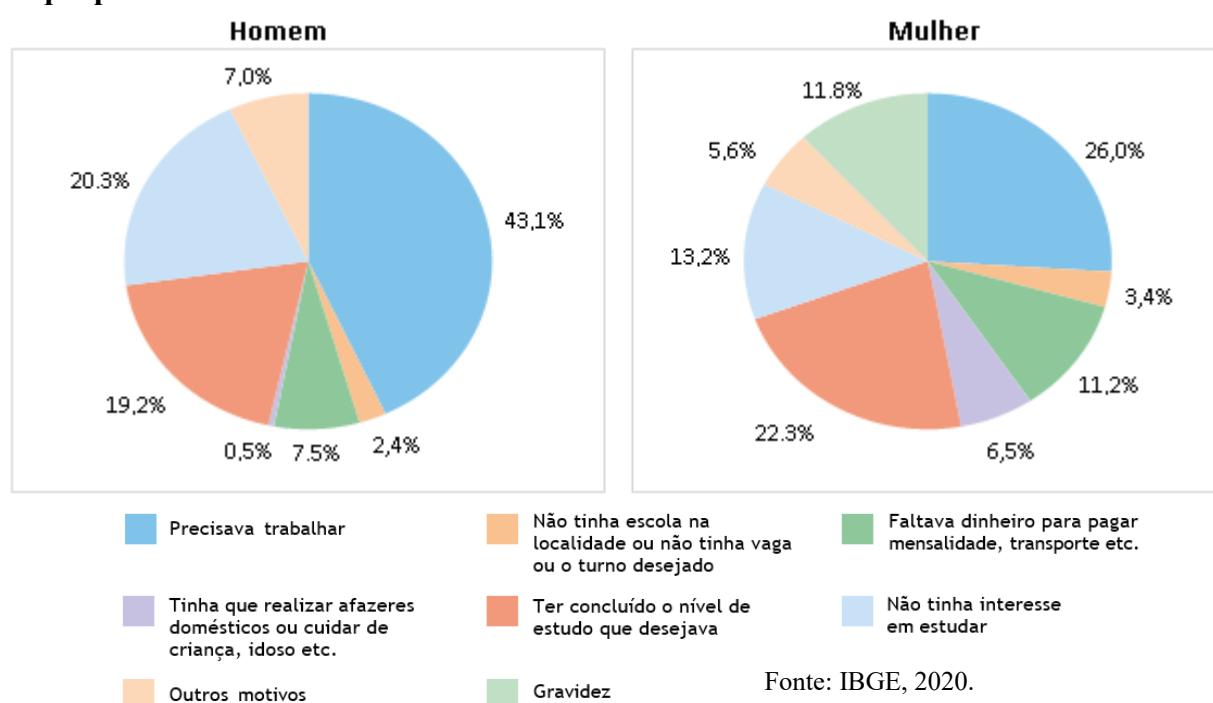
Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram "sua chance" e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar

seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares). Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (Bourdieu 2023, p. 326).

Ao analisar a perspectiva apresentada por Bourdieu (2023) e aplicá-la ao contexto brasileiro, observa-se a desvalorização dos diplomas em meio ao fenômeno da uberização do trabalho. Este fenômeno, caracterizado por uma tendência global que afeta diversas áreas da economia e diferentes tipos de ocupações (Abiló, 2020), tem levado muitos profissionais com formação superior a enfrentar dificuldades na busca por emprego em suas áreas de especialização. Muitos acabam se vendo obrigados a buscar alternativas laborais em áreas distintas das suas formações, muitas vezes com remunerações inferiores às suas expectativas. Essas ocupações frequentemente estão associadas aos chamados "trabalhos por aplicativo", não se limitando apenas às atividades relacionadas à empresa Uber.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição percentual dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior, por sexo e aponta o principal motivo que o fizeram parar de estudar ou nunca estudaram, a análise dele pode representar a decepção coletiva apontada por Bourdieu (2023) ou ainda o “sentimento de perda de qualidade” que “é a perda da capacidade da academia responder o que dela espera a sociedade” apontada por Buarque (1994, p.113).

Gráfico 3: Distribuição percentual dos jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior, por sexo e principal motivo de que pararam de estudar ou nunca estudaram - Brasil - 2019



Com base nas informações do gráfico 03, é possível verificar que 20,3% dos homens e 13,2% das mulheres na faixa etária de 15 a 29 anos não mostravam interesse em ingressar no ensino superior. Além disso, 19,2% dos homens e 22,3% das mulheres estavam satisfeitos com o nível de ensino que já possuíam. Esses dois motivos somados representam 39,5% dos homens e 35,5% das mulheres que simplesmente não conseguem atribuir sentido ao ensino superior em suas vidas. Esses índices podem representar a deceção que os jovens possuem em relação a obtenção do diploma universitário, ao invés de “perder tempo” no prosseguimento dos estudos preferem ingressar no ambiente de trabalho e prover suas próprias necessidades básicas, já que os percalços da vida (falta de dinheiro, ausências de escola próximas, gravidez, afazeres domésticos) fazem com que o tempo que poderiam atribuir aos estudos não seja uma prioridade.

Outro ponto de destaque no gráfico 03 diz respeito a ocupação das mulheres com a vida doméstica e o cuidado com os familiares que impactam na decisão de não ingresso ou desistência do ensino superior. Apesar da presença forte da mulher no ambiente acadêmico, representando inclusive o maior percentual de pessoas portadoras de curso superior, a participação das mulheres no mercado de trabalho e no ensino superior “não representa a superação das relações desiguais na sociabilidade brasileira e não escondem a complexidade das questões presentes nessa discussão” portanto, não podem ser encarados como sinônimos de igualdade de gênero dentro do contexto brasileiro (Pereira; Nunes, 2018, p. 13).

Existe ainda o critério de justiça em relação a democratização e equidade do ensino superior. Dubet (2015) assegura que embora pareça evidente que algumas políticas sejam mais justas que outras, é crucial destacar que todas as normas de equidade podem ser susceptíveis a contradições internas. Portanto, é fundamental examinar cuidadosamente como essas políticas são implementadas para avaliá-las adequadamente. O sociólogo faz questionamentos instigantes a esse respeito:

Os estudantes formados devolvem à sociedade o que dela receberam em termos de qualificação, ou apenas angariam benefícios pessoais? Pode-se oferecer uma formação gratuita aos futuros *traders* ou aos médicos que se dedicam à cirurgia estética nos bairros chiques, quando faltam médicos nos bairros pobres? (Dubet, 2015, p. 263).

Essas questões trazem a importância das políticas educacionais enquanto meios que promovam não apenas a igualdade de oportunidades, mas também o bem-estar coletivo e o desenvolvimento social como um todo. Não é possível equacionar as desigualdades no sistema educacional se elas provocarem outras desigualdades sociais. Todavia, esses questionamentos

perante a realidade brasileira evocam muitas discussões e debates sobretudo em relação à gratuidade do ensino superior.

Segundo Buarque (1994):

A injustiça da universidade pública não reside no fato de que nela só entram os filhos dos ricos – isso é injustiça social. A injustiça da universidade está em que todos aqueles que dela saem trabalhem apenas para os ricos, em decorrência da estrutura, do currículo e dos métodos de trabalho. Formar e ser elite intelectual não é erro, é obrigação. Errado é só servir à elite econômica e social (Buarque, 1994, p. 117).

Diante do exposto por Buarque (1994), o simples fato de deixar de ofertar vagas na universidade para todos os públicos não acabaria com a injustiça universitária, pois tanto alunos ricos quanto os pobres, ao concluírem seus cursos, podem escolher simplesmente servir à elite por questões econômicas. A questão é como essas instituições estão formando seus estudantes, que tipo de conhecimento e habilidades estão sendo utilizados para perpetuar as desigualdades sociais e econômicas, em vez de contribuir para o bem-estar e o progresso de toda a sociedade. Para Buarque (1994) a solução desse problema seria o resgate da dimensão humana.

Ao abordar a questão da gratuidade do ensino superior público no Brasil, destacando sua historicidade recente e a polêmica em torno dessa política. Almeida (2019) assegura que empresários do setor educacional e seus aliados frequentemente argumentam contra a gratuidade, alegando que ela beneficia predominantemente a elite econômica. No entanto, segundo ele uma análise crítica desses argumentos revela falhas metodológicas, empíricas e teóricas em suas fundamentações.

O primeiro argumento é o de que a elite econômica domina o ensino universitário público. Almeida (2019) aponta uma realidade mais complexa nas desigualdades educacionais no acesso ao ensino superior. Segundo ele, embora existam disparidades significativas, especialmente nos cursos mais disputados, o espaço social é predominantemente composto por uma classe média heterogênea, onde uma pequena parcela privilegiada, da classe média alta, está distribuída nos cursos de maior concorrência. Por outro lado, em carreiras com menor concorrência, encontramos indivíduos de diferentes estratos da classe média, incluindo classe média baixa e, cada vez mais, alunos de baixa renda, em parte devido a políticas inclusivas como cotas e bônus, além do apoio de cursinhos comunitários. Assim, a tese da "elitização econômica" é considerada inconsistente, pois ao não considerar adequadamente os perfis socioeconômicos dos alunos em relação às carreiras escolhidas, ela generaliza a partir de um estrato de alunos em cursos de alta concorrência, extrapolando para toda a população universitária ou a sua maioria, o que não encontra sustentação na realidade brasileira.

O segundo argumento é o da prioridade dos gastos públicos com a educação superior em detrimento da educação básica. Almeida (2019) acredita que a ideia da inversão de prioridades é falaciosa, ele defende que o problema não reside na competição entre os investimentos nos diferentes níveis de ensino, mas sim na falta de recursos direcionados à educação básica no Brasil. Os proponentes dessa visão não levam em consideração a premissa de que o ensino superior requer uma estrutura mais complexa e dispendiosa para suas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Logo, é uma perspectiva limitada acreditar que os benefícios do ensino superior se destinam exclusivamente aos alunos. Ele cita alguns exemplos que fortalecem a ideia do benefício social que o investimento em universidades oferta, como o maior complexo médico-hospitalar da América Latina que existe por conta da Faculdade de Medicina da USP e das lideranças intelectuais ali formadas. De maneira semelhante, a empresa Embraer não estaria fabricando aeronaves sem o conhecimento científico gerado no Instituto Tecnológico Aeroespacial, uma instituição federal de ensino superior. Esses exemplos ilustram como o ensino superior contribui para o progresso em diversas áreas sociais, ultrapassando os benefícios diretos aos estudantes.

O terceiro argumento é o da comparação de custos entre universidades públicas e privadas. Entretanto, esse argumento não leva em consideração as inúmeras vantagens que as universidades oferecem como pesquisa e extensão que beneficiam toda a sociedade, além da oferta de programas que auxiliam na permanência dos alunos como restaurantes universitários. Esses últimos não estão disponíveis em instituições privadas, onde os restaurantes têm uma natureza estritamente comercial e lucrativa. Por fim, a ideia de que o conhecimento adquirido em instituições públicas não difere muito do obtido em instituições privadas é contestada com base em avaliações nacionais do ensino superior, que mostram que os alunos das universidades públicas têm um desempenho acadêmico superior (Almeida, 2019).

Esses argumentos não abordam a questão central da injustiça socioeducacional no ensino superior público brasileiro, relacionada à distribuição desigual de renda e à desigualdade histórica no acesso à educação. A educação pública é um direito social e um dever do Estado, enfrentando os discursos privatistas e de elitismo econômico que ameaçam esse sistema. É necessário pensar em alternativas para expandir e democratizar o ensino superior público, diante do avanço de estímulos governamentais ao setor privado em detrimento do público (Almeida, 2019; Buarque, 1994).

A tabela a seguir mostra a quantidade de instituições existentes no Brasil com a especificação da categoria administrativa.

Tabela 2: Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa no ano de 2023.

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2023	2.580	116	89	9	384	150	1.791	41	n.a.

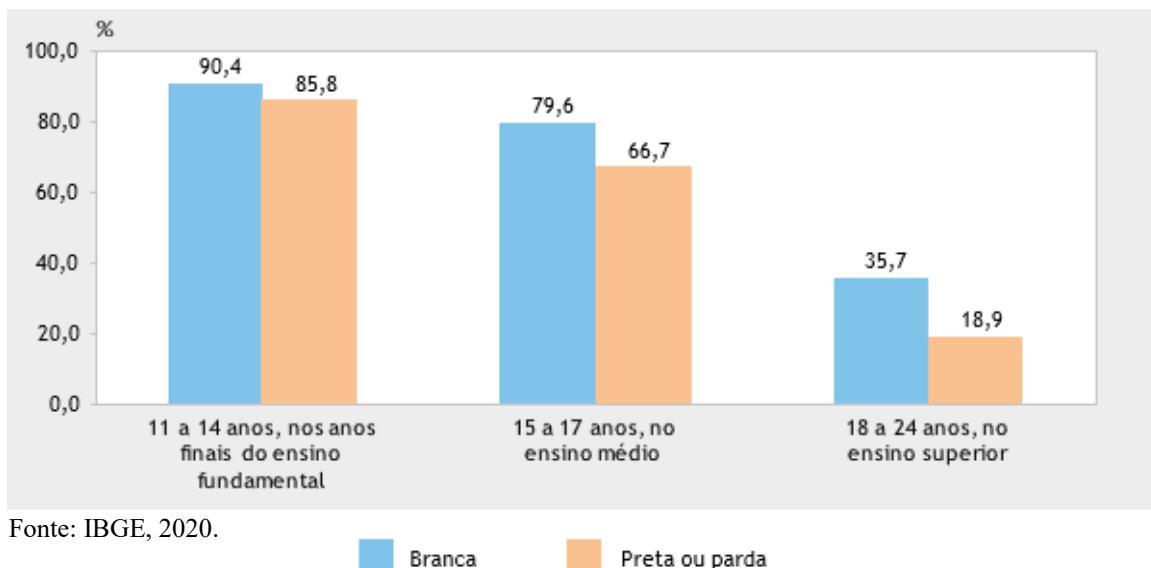
Fonte: INEP/MEC, 2024.

Percebe-se que a maioria das universidades são públicas em contrapartida as faculdades e centros universitários são em sua grande maioria privadas. Ao somar a quantidade de instituições públicas e privadas é possível constatar que do total de 2.580 instituições, 2.264 são de iniciativa privada, ou seja aproximadamente 87,7%.

Possivelmente, a transformação das universidades públicas em privadas, ou o incentivo da criação de novas instituições particulares, bem como a realocação dos recursos públicos da educação superior para o ensino básico possivelmente não tornariam a educação do Brasil mais democrática. O problema da desigualdade no Brasil é profundo, enraizado em questões históricas de disparidades sociais, raciais e de gênero. Para alcançar a democratização da educação, é necessário considerar o sistema como um todo, sem priorizar nenhum nível educacional em detrimento de outro, uma vez que todos são fundamentais e devem integrar a realidade dos brasileiros. No entanto, a conquista de uma educação verdadeiramente democrática vai além do simples acesso ou da massificação. É crucial oferecer apoio financeiro e estrutural aos estudantes para garantir condições de igualdade que favoreçam o sucesso acadêmico e a obtenção de uma formação de qualidade. Essa abordagem deve começar desde a educação básica e incluir medidas que promovam a igualdade de oportunidades, além de uma formação integral que englobe aspectos sociais, culturais, acadêmicos e intelectuais.

De acordo com o IBGE (2020), as disparidades que influenciam as taxas de frequência escolar são diversas e abrangem fatores como localização geográfica, tipo de residência (urbana ou rural), etnia, e renda domiciliar per capita. No que tange a cor ou raça, essas desigualdades tendem a aumentar à medida que o nível educacional avança. O gráfico a seguir mostra a taxa ajustada de frequência escolar líquida, por cor ou raça, segundo os grupos de idade e o nível de ensino no ano de 2019.

Gráfico 4: Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por cor ou raça, segundo os grupos de idade e o nível de ensino - Brasil - 2019



Fonte: IBGE, 2020.

■ Branca ■ Preta ou parda

Percebe-se que, na faixa etária de 11 a 14 anos, a diferença na taxa de frequência racial não é tão desproporcional, apesar de os estudantes brancos ainda representarem uma leve vantagem. No entanto, à medida que o nível de escolaridade aumenta, as desigualdades também crescem, chegando à faixa etária de 18 a 24 anos, onde um jovem branco tem aproximadamente o dobro de chances de frequentar ou já ter concluído o ensino superior em comparação com um jovem negro ou pardo. Esses dados corroboram com Hasenbalg e Silva (1990, p. 6) ao afirmarem que "ao longo de suas trajetórias educacionais, pretos e pardos estão expostos a desvantagens vinculadas especificamente à sua adscrição racial". Essa realidade apresentada pelo gráfico mostra o quanto é importante as políticas de ações afirmativas dentro dos sistemas educacionais e principalmente nas universidades públicas, pois ainda há muitas distorções raciais nessa faixa de ensino.

As desigualdades no ensino superior são diversas e resultam de vários fatores, incluindo questões sociais, étnicas e de gênero. No entanto, essa situação pode se agravar ainda mais quando esses fatores se combinam. Por exemplo, um indivíduo pobre e negro pode enfrentar mais discriminação do que alguém pobre e branco (Santos, 2009). Diante desse cenário, em um país marcado por tantas disparidades, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos. Para isso, é necessário adotar medidas de permanência e assistência estudantil. No entanto, essas políticas são permeadas por discussões que envolvem o público-alvo dessas ações, sobre quem realmente tem direito ou

necessidade. Há ainda uma forte reverberação do discurso de que a ideia de universidade para todos é ilusão, e que investir nessas políticas só encarece os custos do governo.

Segundo Saviani (2019, p. 12-14), a ideia de universidade para todos possui múltiplos sentidos e possibilidades. No que diz respeito ao acesso universal, esse objetivo ainda está longe de ser alcançado, pois “menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos têm acesso ao ensino superior”. Ainda assim, a universidade pode ser considerada para todos, na medida em que as atividades que promove — como pesquisa e extensão — beneficiam amplamente a sociedade. Isso se evidencia pelo fato de que as universidades públicas são “responsáveis por 95% da ciência produzida no país”, o que significa que, mesmo sem acesso direto ao ensino, a população pode usufruir dos serviços oferecidos por essas instituições. No entanto, essa discussão é complexa, já que a universidade pública ainda apresenta inúmeros desafios e limitações que precisam ser superados para que possa, de fato, atender à sociedade de maneira plena. Um dos pontos críticos refere-se à extensão universitária, pois “via de regra, os projetos são fragmentários e, para que sejam para todos, é desejável que estejam sistematizados permitindo uma interação mais efetiva e de caráter permanente entre os universitários e os trabalhadores”. Há, portanto, diversos obstáculos a serem enfrentados no caminho rumo à democratização do ensino superior e para isso é necessário que a universidade pública seja “assumida como uma bandeira das forças populares em sua luta para superar” desordens e “construir uma sociedade verdadeiramente emancipada”.

A história da educação brasileira revela que as políticas governamentais ao longo dos anos têm sido limitadas e não têm abordado adequadamente a complexidade do tema. Isso resulta em uma democratização incompleta da educação, que ainda não resolve de forma eficaz o problema subjacente. Diante desse cenário, é crucial repensar as políticas de assistência estudantil em vigor para que elas possam verdadeiramente transformar e democratizar o conhecimento universitário. Além de garantir o acesso, é fundamental que os estudantes das camadas populares tenham acesso à cultura universitária e desenvolvam as habilidades necessárias para competir no mercado de trabalho em igualdade de condições com os provenientes das camadas sociais mais privilegiadas. Ou seja, para além das simples concessões de bolsas e auxílios empregados para a subsistência dos alunos pobres, é imprescindível que estes sejam inseridos na pesquisa, extensão, e tenham suas tantas outras necessidades de ensino atendidas.

As demandas do espaço universitário evoluíram e se transformaram à medida que o ensino superior brasileiro passou a acolher um público mais diverso, incluindo um número crescente de pessoas de diferentes classes sociais. Esse processo não apenas impulsionou o

surgimento da assistência estudantil, mas também provocou mudanças nas concepções sobre quem deveria ser o público-alvo dessa política, levando em consideração o contexto histórico de cada período. Dessa forma, a assistência estudantil foi se adaptando às novas realidades sociais e educacionais, deixando de ser um privilégio dos mais favorecidos para se tornar um elemento chave na promoção da permanência no ensino superior.

Antes de elencar as novas políticas de assistência estudantil, é importante revisitar seu percurso histórico para compreender como elas evoluíram ao longo do tempo, quais demandas sociais e educacionais influenciaram sua criação e implementação, e de que forma esse processo moldou o cenário atual. Essa análise permite contextualizar as transformações ocorridas e avaliar os desafios e avanços ao longo dessa trajetória.

2.3 História da assistência estudantil no ensino superior

A Educação Superior no Brasil ocorreu de maneira tardia se comparada a outros países que já tinham acesso ao ensino superior ainda no período colonial, como foi o caso da Espanha e da Inglaterra. No entanto, é importante ressaltar que essa concepção está vinculada ao modelo universitário, pois durante o Brasil colônia existiram cursos superiores não universitários oferecidos pelos colégios jesuítas da época. Dessa forma, a história da assistência estudantil brasileira emerge simultaneamente à implantação desse nível de ensino, embora de forma não sistematizada e bastante pontual.

Cunha (2007) destaca um exemplo de prática que pode ser considerada como assistência estudantil e que teve lugar durante o período colonial brasileiro. Essa prática consistia na concessão de bolsas para estudantes brasileiros frequentarem a Universidade de Coimbra, no entanto, essas oportunidades eram extremamente limitadas e destinavam-se principalmente à elite da época. O autor observa que, no ano de 1800, apenas quatro bolsas foram concedidas, sendo "duas em Matemática, uma em Medicina e outra em Cirurgia" (Cunha, 2007, p.16).

Embora existam registros de concessões de bolsas de estudo durante o período colonial, caracterizando uma forma inicial de assistência estudantil, a história da política de assistência estudantil pode ser organizada de maneira mais sistemática em três fases, conforme proposto por Kowalski (2012).

A primeira fase abrange um período em que o acesso era limitado e favorecido para as classes sociais mais elevadas. Nessa fase, a elite enviava seus filhos para estudar em universidades renomadas e consolidadas no exterior, enquanto os indivíduos de classes menos favorecidas competiam por um número reduzido de vagas nos cursos disponíveis no Brasil.

Kowalski (2012) assegura que a primeira iniciativa de apoio aos estudantes no Brasil teve lugar durante a gestão de Washington Luís, em 1928, quando foi promovida a construção da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris. O papel do Estado era repassar verbas tanto para a construção da casa como para a manutenção dos alunos. Percebe-se, a partir disso, que a assistência oferecida contemplava a elite e ajudava a perpetuação do poder da época.

Em 1930, Getúlio Vargas assume a liderança do Brasil, propondo uma reorganização social com ênfase na valorização da educação. Nesse mesmo ano, surge a Casa do Estudante do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, e conforme indicado por Kowalski (2012):

Era um casarão com três andares, um restaurante popular, que era frequentado por estudantes "carentes" e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizar o benefício, sendo que o então presidente Getúlio Vargas fazia grandes doações para manutenção da casa e dos alunos "desprovidos" (Kowalski, 2012, p. 86-87).

A residência oferecia alojamento e refeições para estudantes classificados como "carentes" e "desfavorecidos", além de outras pessoas não matriculadas que também se beneficiavam. É perceptível a ausência de uma fiscalização rigorosa para regular a entrada nesse local, resultando em uma significativa demanda de não alunos. A Casa do Estudante do Brasil representou um marco na área da assistência estudantil e, alguns anos depois, passou a desempenhar o papel de sede da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Apesar da primeira Casa dos Estudantes do Brasil ter sido estabelecida no Rio de Janeiro, é crucial ressaltar que ela não foi a única, pois há registros de residências semelhantes espalhadas por todo o país, em diferentes períodos históricos. No estado do Piauí, conforme indicado por Vale Junior (2010), a Casa do Estudante Pobre do Piauí (CEPP) foi fundada em 1949 como resultado das reivindicações do Movimento Estudantil e grupos políticos. Nesse cenário, torna-se evidente que diversos setores sociais passaram a reconhecer a necessidade e a importância de promover a inclusão e fornecer suportes essenciais para a permanência estudantil de uma parcela da população historicamente excluída do ensino superior.

Em 1931, através da Reforma Francisco Campos, o então presidente cria dois importantes dispositivos legais: primeiro, o Decreto nº 19850 que dispôs sobre a criação do Conselho Nacional de Educação; o segundo, através do Decreto nº 19851, que tratou sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual trouxe a organização do ensino superior no Brasil, que deveria ser preferencialmente universitário, mas poderia ser ministrado em institutos isolados, criados e mantidos pela União, Estados, sob a forma de fundações ou associações, ou por particulares. Além disso, o Estatuto abriu portas para a assistência estudantil, pois determinou pela primeira vez em um documento oficial a abertura para a concessão de bolsas

para os alunos reconhecidamente pobres; todavia, estes deveriam passar pela aprovação dos conselhos para ter direito à bolsa. Outro acontecimento marcante ocorreu por meio da Constituição Federal de 1934, que no artigo 157 previu a implementação de auxílios destinados aos estudantes em situação de necessidade, abrangendo a provisão de materiais escolares, concessão de bolsas de estudo, suporte alimentar, odontológico e médico (Kowalski, 2012; Brasil, 1934).

Em 1937, o Ministério da Educação incentivou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). "Essa foi talvez uma estratégia do governo de construir uma instituição despolitizada" (Kowalski, 2012, p. 87). Assim, estabeleceu a Casa do Estudante do Brasil como sede administrativa, responsável por fornecer moradia, assistência jurídica, concessão de bolsas, oportunidades de emprego e cuidados de saúde. No entanto, a união entre a UNE e a Casa do Estudante do Brasil durou pouco tempo, pois foi rompida em 1938. Adicionalmente, houve uma iniciativa para tornar a universidade mais acessível, propondo a redução das taxas para os alunos matriculados, uma vez que isso promoveria uma seleção com base no mérito acadêmico em vez do poder aquisitivo das famílias. No entanto, essa proposta não foi aceita.

Antes da Constituição de 1988, a cobrança de taxas em universidades públicas era uma prática comum, até mesmo respaldada por documentos normativos como o Decreto nº 19.851, de 1931, que estabelecia critérios de admissão baseados no pagamento de taxas (Brasil, 1931). Embora a legislação em vigor garanta a gratuidade do ensino superior, na prática ainda são observadas cobranças de contribuições em cursos de pós-graduação *lato sensu* e outros programas de extensão. Isso ressalta a importância da luta contínua pela educação pública e acessível a todos. Esse fato corrobora a afirmação de Minto (2018, p. 155) de que “desde a instituição da gratuidade ampla e irrestrita, em 1988, as forças antigratuidade se ampliaram e diversificaram”. Além do mais, o autor aponta a existência de planos para instituir cobranças nas instituições públicas.

A assistência aos estudantes também teve várias ramificações nos anos de 1940, uma vez que esteve presente na Constituição de 1946, no art. 172, o qual afirmava que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Além do mais, promulgou-se ainda o Decreto 20.302/1946, que estabeleceu na Seção de Prédios, Instalações e Estudos dos Estabelecimentos de ensino superior que deveriam ser estudados “os problemas relacionados com a assistência médico-social a alunos, e formular planos para a sua realização” (Brasil, 1946a, 1946b).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultado de intensa luta e reivindicação, especialmente por parte do movimento

estudantil. A lei abordou dois aspectos cruciais relacionados à assistência estudantil: em primeiro lugar, a disponibilidade de serviços de assistência social e médica; em segundo lugar, a concessão de bolsas para os estudantes, cobrindo total ou parcialmente os custos, com um sistema de financiamento que estipulava um prazo máximo de reembolso de 15 anos (Kowalski, 2012; Imperatori, 2017; Brasil, 1961).

A conjuntura histórica da ditadura militar evoca uma fase de repressão social e política, na qual as leis, tanto em sua formulação como na sua execução, foram alvo de interferências por parte dos governos, os quais dedicaram pouca atenção aos jovens estudantes. Apesar do forte apelo ideológico sobre a educação superior, com o intuito de simular um processo de falsa inclusão das camadas mais populares (Fernandes, 1975; Kowalski, 2012).

Um exemplo dessa ilusão pode ser constatado através da Constituição Federal de 1967, que traz consigo diversas mudanças que a tornaram inédita e relevante, pois, pela primeira vez, estabeleceu a educação como um serviço público e gratuito para todos. No entanto, essa disposição teve uma vida efêmera e não produziu efeitos práticos duradouros. Foi rapidamente alterada pela Emenda Constitucional de 1969, que substituiu a gratuidade geral pela concessão de bolsas, sujeitas a reembolso posterior, destinadas apenas aos necessitados (Brasil, 1967, 1969). Uma clara manifestação da organização do ensino superior com base nos ideais internacionais de privatização da educação.

Um ano depois, é aprovada a Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540/1968, que trouxe algumas implicações que repercutiram no ensino superior, como a ideia de modernização através da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, além do aumento das vagas nas universidades como estratégia de diminuir os conflitos com o Movimento Estudantil. Entretanto, estas vagas beneficiaram de forma mais precisa a classe média e tal iniciativa pouco atingiu os mais pobres. O fato é que houve uma ligeira expansão universitária entre 1950 e 1970, pois foram criadas várias universidades federais em todo país, pelo menos uma em cada Estado, além das estaduais e particulares, o que não significa necessariamente que todos tiveram oportunidades de acesso iguais ou equiparadas (Vasconcelos, 2010; Sampaio, 1991).

Imperatori (2017) destaca um importante acontecimento acerca da assistência estudantil. Segundo a autora na década de 1970, surgiu o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que implementou iniciativas de apoio aos estudantes. Essas iniciativas incluíam as Bolsas de Trabalho, que ofereciam oportunidades de experiência profissional em órgãos públicos ou privados, e as Bolsas de Estudo, que forneciam uma verba para a subsistência do estudante, sem a necessidade de

realizar atividades em contrapartida. Além disso, programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica eram considerados prioritários.

O DAE foi importante para a assistência estudantil, pois deu relevância à diversidade assistencial ao oferecer, bolsa trabalho, bolsas de estudo, alimentação, moradia e auxílio médico. As ações do DAE tinham respaldo da LDB de 1971, que determinava a obrigatoriedade de assistência educacional no sistema de ensino. Durante a vigência do DAE, também houve a instituição em caráter nacional, por meio do Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972, do Programa Bolsa de Trabalho, que determinava como prioritários os estudantes que fossem "carentes de recursos financeiros" e tinha como objetivo o preparo para o mercado de trabalho (Brasil, 1971, 1972). É importante ressaltar a extinção do DAE nos anos de 1980, que resultou em ações de assistência estudantil fragmentadas e restritas a algumas instituições, além de uma forte relação clientelista que impediu que a ajuda chegasse a quem realmente precisava (Imperatori, 2017).

No período compreendido entre 1970 e 1980, as iniciativas governamentais relacionadas à assistência estudantil direcionaram-se predominantemente para o ensino fundamental e médio. Adicionalmente, esse intervalo testemunhou a transição do país do regime ditatorial para a nova república, marcando uma fase de redemocratização. Esse processo fortaleceu as demandas dos diversos movimentos sociais e impulsionou a luta pelos princípios democráticos. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com a transição para um modelo mais democrático, as repercussões da ditadura ainda persistiam na sociedade brasileira: desemprego, saúde precária e problemas na educação (Kowalski, 2012).

É esse momento de transição que oportuniza a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), marcando a segunda fase da política de assistência estudantil no Brasil. Anos mais tarde, em 1989, foi criada a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior (ANDIFES). Ambas as organizações foram importantes para a assistência estudantil, pois, a partir do momento de suas criações, começaram a lutar para além do acesso, visando possibilitar a permanência estudantil e consideravam a assistência como um direito social (Vasconcelos, 2010; Kowalski, 2012).

As discussões do FONAPRACE e de outros movimentos sociais deram ênfase à promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda vigente. Representou um marco importante para o Brasil, uma vez que, embora “não abordasse especificamente a educação superior”, foi a partir dela que as ideias e discussões sobre o acesso e a permanência nas universidades começaram a se disseminar (Kowalski, 2012, p. 93). Representou, portanto, um

importante dispositivo para a educação bem como para as demais políticas sociais que foram reconhecidas enquanto direito social (Imperatori, 2017).

Nos anos 90, houve a aprovação da Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um dos dispositivos legais que rege o sistema educacional brasileiro. Essa legislação estabeleceu diretrizes para os diversos níveis de educação e, de maneira expressa, abordou aspectos relacionados à assistência aos estudantes. O Art. 4º da LDB colocou o compromisso do Estado com a educação escolar pública, destacando a necessidade de garantir o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica. Para cumprir essa obrigação, previu programas suplementares que abrangem material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Todavia, a regulamentação específica da assistência estudantil para o ensino superior só veio a ocorrer em anos posteriores (Imperatori, 2017; Brasil, 1996).

Em 1998, foi aprovado em Paris um documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Tal dispositivo gerou algumas mudanças, pois a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) do Brasil buscou dar prosseguimento ao que fora consagrado, fortalecendo a ideia da relevância de garantir acesso e permanência aos estudantes do ensino superior. Muito embora o respectivo documento não tenha ocasionado grandes modificações reais na prática, ele provocou maiores debates e discussões acerca do tema (Kowalski, 2012), o que certamente o tornou um dispositivo relevante para a implementação das políticas públicas subsequentes voltadas para o ensino superior, incluindo as relacionadas à assistência estudantil.

Quando a Constituição Federal de 1988 foi aprovada, ela previu a criação do Plano Nacional de Educação, só que este só foi aprovado em 2001, por meio da Lei nº 10.172. No que tange à assistência estudantil o PNE (2001-2010) garantiu:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.
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).

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) representou um compromisso significativo em relação à oferta de benefícios de assistência estudantil. Dentre esses benefícios, destaca-se a bolsa de estudo e a bolsa trabalho, ambos direcionados para a população de baixa renda. No entanto, é importante observar que esses programas estão estritamente vinculados ao

desempenho acadêmico, o que, por um lado, enfatiza a importância do mérito, mas, por outro, limita a abrangência ao estabelecer critérios específicos de inclusão. Essa abordagem requer uma reflexão sobre a democratização desses programas, considerando que existem diversas realidades dos estudantes brasileiros, alguns muitas vezes adentram o ensino superior carregando as deficiências educacionais do ensino médio, nessa perspectiva, considerar o bom desempenho acaba excluindo uma parcela dos estudantes que podem ainda não ter conseguido se adequar a linguagem universitária. Isso acaba gerando uma exclusão dentro de um programa que foi feito para incluir.

Nesse período também foram implementadas ações governamentais importantes que garantiram um maior acesso ao ensino superior no país, tais como a criação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior) em 1999, e do PROUNI (Programa Universidade para Todos) em 2004. No entanto, tais políticas estão relacionadas ao financiamento das mensalidades, mas não configuram uma política que ofereça subsídios para a manutenção do estudante enquanto universitário. Esses dois programas findam a segunda fase da política de assistência estudantil do Brasil, conforme Kowalski (2012).

A terceira fase ou fase atual da política de assistência estudantil é marcada pela aprovação do Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior” (Brasil, 2007). Além do mais, o programa firmou o compromisso de ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, representando um importante dispositivo legal. O REUNI foi uma iniciativa governamental que visava aumentar o acesso das populações em situação de vulnerabilidade ao ensino superior, mas esteve alinhado às exigências do mercado. Nesse contexto, onde o país enfrentou desafios devido ao reduzido percentual da população com educação superior, foram adotadas políticas que favoreceram a quantidade em detrimento da qualidade. Isso resultou em uma política pública controversa ao estabelecer metas quantitativas que priorizaram o ensino, deixando de lado aspectos essenciais como pesquisa e extensão, elementos imprescindíveis para a educação superior (Pantoja, 2020).

Pantoja (2020) diz que o REUNI foi oficialmente concluído em 2012 e que:

[...]terminou sem que as Universidades recebessem nem metade dos investimentos prometidos pelo Governo Federal e, no fim das contas, nem todas as metas colocadas pelo MEC foram cumpridas pelas Ifes. Há quem diga que o saldo da experiência foi positivo, pelas melhorias na estrutura física, pela contratação de professores e pelo aumento de vagas de graduação e pós-graduação, mas no geral, conforme se pôde constatar pelos documentos averiguados, o Reuni em essência foi um programa que, apesar de propor a

expansão e a reestruturação das universidades federais no Brasil e, de certa forma, tenha conseguido alcançar em parte, tal objetivo, trouxe como pano de fundo para a consolidação de suas metas, em razão da fina sintonia com as demandas do mercado, a concretização da inserção do Brasil no contexto da mundialização do capital, com uma lógica puramente econômica (Pantoja, 2020, p. 59)

A colocação de Pantoja (2020) sobre os impactos do REUNI abre espaço para uma reflexão crítica sobre a eficácia do programa, assinalando os desencontros entre as metas propostas e os resultados alcançados. A questão centraliza-se na ideia de que a iniciativa, apesar de apresentar alguns aspectos positivos, foi influenciada por uma abordagem predominantemente econômica e quantitativa, questionando sua efetividade na promoção de uma educação superior de qualidade para todos. Essa análise do autor destaca a necessidade de avaliações amplas e, sobretudo, reflexivas sobre as políticas públicas educacionais, nas quais não se deve considerar apenas os dados numéricos, mas também as implicações que muitas vezes não estão tão claras no meio social, mas são corresponsáveis pela qualidade e resultados educacionais.

Outro fato importante que ocorreu nesse período foi a aprovação do PNE (2011-2020) que na meta 12 estabeleceu o aumento da taxa bruta de matrícula na educação superior em 50%, assegurando a qualidade da educação ofertada. Para isso propôs como uma de suas estratégias:

12.5) Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico (Brasil, 2011).

No período de vigência do PNE (2011-2020) foi aprovada no dia 29 de agosto de 2012 a Lei 12.711 mais conhecida como Lei de Cotas. Um importante dispositivo legal que busca reduzir as desigualdades históricas no acesso à educação superior, proporcionando oportunidades mais igualitárias para grupos que historicamente enfrentam obstáculos educacionais e sociais, como estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou pessoas com deficiência. O objetivo da lei é o de promover a diversidade e a democratização do ensino superior no país.

Segundo Miranda, Sousa e Sousa (2021, p. 946) “essa legislação permitiu romper a resistência de várias universidades, institutos e faculdades públicas federais contra as cotas raciais no Ensino Superior”. Antes dessa determinação legal, algumas universidades (Universidade de Brasília, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual Norte Fluminense e Universidade do Mato Grosso do Sul) já adotavam alguma forma preferencial de reserva de vagas para determinados grupos, entretanto essas medidas não

ocorreram de maneira tranquila, pois foram permeadas de debates e opiniões contrárias, assim como ainda ocorrem mesmo após a aprovação da Lei de Cotas. Todavia, as experiências exitosas das universidades que implementaram essa política de cotas a nível institucional contribuíram para fundamentar a necessidade de uma lei nacional que assegurasse maior equidade no ensino superior (Miranda; Sousa; Sousa, 2021).

Poucos anos após a institucionalização da Lei de Cotas, foi criado por meio da Portaria nº 389, em 9 de maio de 2013 o Programa de Bolsa Permanência, que tem como objetivo “viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas” (Brasil, 2013).

Através desses mecanismos legislativos, é evidente que, ao longo do período de vigência do PNE (2011-2020), houve avanços significativos na implementação de políticas direcionadas ao acesso e à permanência estudantil no ensino superior. Apesar de reconhecer que a abrangência dessas políticas ainda é limitada, é crucial destacar os progressos alcançados durante esse intervalo de tempo. A existência de um dispositivo legal que estabelece um direito ou benefício facilita a cobrança quando o mesmo não é devidamente cumprido. Em contraste, quando não há regulamentação específica, a luta pela implementação, seja de uma lei ou outro dispositivo semelhante, torna-se mais burocrática.

Outro marco legal diz respeito à aprovação do PNE (2014-2024) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Na meta 12 estabelece ampliar a oferta de vagas no ensino superior, e para isso define algumas estratégias, como a seguinte:

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

A estratégia 12.5 introduz uma inovação no que diz respeito à inclusão de estudantes bolsistas de instituições privadas nas iniciativas de assistência estudantil, assim como os que ingressaram por meio do FIES, expandindo o suporte a todos os estudantes de instituições públicas. Entretanto, considerando que o prazo de vigência do atual PNE está prestes a expirar, não há relatos conhecidos sobre a concessão de bolsas para alunos provenientes do FIES.

Há uma previsão para a concessão da Bolsa Permanência aos estudantes do PROUNI, sendo que, em 2024, o valor da bolsa é de R\$700,00. No entanto, é importante salientar que essa concessão está sujeita a alguns critérios, tais como o curso deve ser de tempo integral e a

bolsa que o aluno adquiriu deve ter cobertura total da mensalidade, conforme indicado pelas diretrizes estabelecidas pelo programa (Brasil, 2024).

Por conseguinte, embora a crítica desempenhe um papel fundamental no processo de avaliação de políticas públicas, estimulando discussões para seu contínuo aprimoramento, é crucial destacar que a criação do REUNI, além de ter fortalecido a ampliação do ensino superior, e apesar de suas limitações, marcou o surgimento de programas significativos voltados para a assistência estudantil. Dentre os já apresentados, destacam-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais e, mais recentemente, a Política Nacional de Assistência Estudantil, os quais serão explorados de maneira detalhada no próximo capítulo.

Esse capítulo objetivou situar a política de assistência estudantil no contexto histórico de formação do ensino superior no Brasil, e, com base nos achados bibliográficos, observa-se que ela emerge como uma resposta às desigualdades estruturais que historicamente marcaram o acesso à educação superior no país. Onde, inicialmente, se tinha uma educação voltada para uma elite restrita e, à medida que houve a expansão e democratização do acesso ao ensino, novas necessidades surgiram: a garantia de condições mínimas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a assistência estudantil foi se apresentando como um elemento central das políticas públicas educacionais e sendo pauta das reivindicações dos movimentos sociais, como a UNE e o FONAPRACE, refletindo tanto os avanços na busca por inclusão quanto os desafios ainda existentes para superar desigualdades e assegurar a efetiva democratização do ensino superior.

3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DISCUSSÕES E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

*A gente não quer só comida.
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida.
A gente quer saída para qualquer parte (Titãs, 1987).*

A letra da música “Comida”, dos Titãs, escrita por Arnaldo Antunes, Sérgio Britto e Marcelo Fromer, aborda uma crítica à realidade social brasileira, refletindo sobre as necessidades humanas que vão além das básicas de sobrevivência física, como alimentação e moradia. Essa reflexão, quando aplicada ao contexto da assistência estudantil, revela como historicamente o Brasil tratou a questão como uma mera carência física, negligenciando outras necessidades humanas, como cultura, arte e dignidade. Analisando a situação brasileira, observa-se que a assistência estudantil tem sido historicamente vinculada ao aspecto financeiro, assim como toda a questão da desigualdade que segundo Bauman (2013) raramente é vista para além das questões de renda. Apesar dos avanços nas políticas desenvolvidas contemporaneamente, ainda há muito a ser conquistado, pois, na maioria das vezes, a oferta se limita à alimentação, enquanto a diversão e a arte são direcionadas a outros públicos. Todavia, muito recentemente, especificamente em julho de 2024, foi sancionada uma lei que criou a Política Nacional de Assistência Estudantil, trazendo uma concepção mais ampla de assistência, que vai além da oferta de bolsas.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo caracterizar a assistência estudantil universitária como parte da política educacional brasileira, destacando discussões e reflexões contemporâneas. O capítulo está estruturado em duas seções: a primeira apresenta os dois programas que direcionaram a assistência estudantil na última década, enquanto a segunda aborda as discussões iniciais, com análises e impressões sobre a recente lei aprovada.

3.1 PNAES E PNAEST: realidades comparadas

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi estabelecido em âmbito federal por meio da Portaria Normativa 39, datada de 12 de dezembro de 2007. Destinou-se aos estudantes de cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sendo esses alunos selecionados prioritariamente com base em critérios socioeconômicos, no entanto, não detalhou tais critérios (Brasil, 2007). O referido ano esteve sob a governança do presidente Lula, que tinha como Ministro da Educação Fernando Haddad.

A assistência estudantil, a partir do PNAES (2007), deveria ser implementada em consonância com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na garantia da permanência dos estudantes em seus cursos de graduação. Nesse contexto, o parágrafo único do Art. 2º delineou as áreas nas quais a assistência estudantil poderia ser desenvolvida, abrangendo aspectos cruciais como: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2007).

Os objetivos não foram explícitos na Portaria normativa nº 39, mas compreende-se que estejam dispostos no parágrafo primeiro do Art. 3º, ao assegurar que:

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

Assim, a portaria ressaltou a importância de três aspectos fundamentais: assegurar igualdade de oportunidades, promover a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir casos de repetência e evasão, especialmente ligados a desafios financeiros. Essas iniciativas estariam voltadas para a assistência de estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais, preferencialmente escolhidos com base em critérios socioeconômicos. Todavia, não foram especificados valores na portaria, ficando a cargo das instituições realizarem suas próprias regulamentações.

Em relação ao financiamento e à destinação de recursos, a portaria estabeleceu, no seu Art. 5º, que as despesas do PNAES (2007) seriam cobertas pelas alocações orçamentárias atribuídas anualmente ao Ministério da Educação. Determina o Poder Executivo como responsável por ajustar o número de beneficiários de acordo com as alocações orçamentárias disponíveis, seguindo os limites estabelecidos pelas normas da legislação orçamentária e financeira vigentes (Brasil, 2007).

A normativa que instituiu o PNAES (2007) passou por modificações em 2010, sendo regulamentada através do Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Esse decreto, enquanto instrumento jurídico mais forte, confere uma base mais sólida e proporciona maior estabilidade ao programa (Imperatori, 2017), ainda assim não se configura enquanto lei.

O PNAES (2010) trouxe algumas inovações em relação à versão anterior. Uma delas diz respeito aos objetivos, que anteriormente não estavam bem definidos e passaram a ser assim determinados:

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).

Esses objetivos refletem o compromisso do PNAES em tornar a educação superior mais acessível, democrática e eficaz, atendendo às necessidades dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Outra mudança refere-se às áreas das ações de assistência estudantil, pois, além das previstas anteriormente por meio da redação do PNAES (2007), o PNAES (2010) acrescentou mais uma área: acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010a).

Segundo Imperatori (2017), embora as ações do PNAES estejam claramente definidas, as estratégias específicas para sua execução não são estipuladas. Isso resulta em uma diversidade de projetos e serviços adotados por cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). A autora apresenta exemplos dessa diversificação, especialmente no que se refere à moradia estudantil. Algumas instituições optam por fornecer residências universitárias, que incluem infraestrutura completa com quartos mobiliados e equipados com eletrodomésticos. Em contrapartida, em outras IFES, é oferecida uma bolsa para auxiliar nas despesas com moradia, com valores variados. Essa variedade de abordagens também se aplica à alimentação, onde algumas instituições possuem restaurantes universitários, e concedem subsídios aos estudantes, enquanto em outras é disponibilizado um recurso financeiro para uso em lanchonetes ou outros restaurantes que não pertencem a instituição. Em alguns casos, são oferecidos tanto serviços quanto benefícios em forma de pecúnia.

Em relação ao público-alvo atendido, o PNAES (2010) também trouxe uma diferença, pois delimitou de maneira mais restrita o critério socioeconômico, ficando assim estabelecido:

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, 2010a).

O PNAES (2010) estabelece que o atendimento seja direcionado prioritariamente a estudantes que atendam a determinados critérios de renda. Especificamente, priorizam-se estudantes que tenham cursado a educação básica em escolas da rede pública ou que apresentem uma renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Ainda assim, as instituições federais de ensino superior podem estabelecer outros requisitos para a participação no

programa. Portanto, o atendimento prioritário não se limita apenas aos critérios de origem escolar e renda, podendo haver outros requisitos definidos por cada instituição de ensino.

Na prática, o que ocorre com frequência, devido à restrição de recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para o PNAES, é um aumento na exigência de critérios para os estudantes que pleiteiam os benefícios da assistência estudantil. Isso resulta em uma maior concentração dos benefícios em públicos cada vez mais pobres (Pereira; Silva, 2023). Em outras palavras, ao invés de ampliar o critério econômico para atender a uma realidade mais diversificada de estudantes, ele acaba se restringindo ainda mais devido à insuficiência dos recursos recebidos pelas instituições federais. A escassez de recursos pode levar a uma diminuição da inclusão, ao invés de promover a diversidade e a igualdade de oportunidades, devido ao baixo quantitativo de estudantes atendidos.

Quanto ao financiamento e à alocação de recursos do PNAES (2010), não foram realizadas alterações significativas em relação ao que foi estabelecido pelo PNAES (2007). Algumas pesquisas (Pantoja, 2020; Loebelin, 2023) destacam a insuficiência do programa, evidenciando que as dotações orçamentárias continuam aquém das necessidades da realidade brasileira. O sistema educacional ampliou as vagas e o ingresso de estudantes de perfis cada vez mais diversificados, no entanto, as ações de assistência estudantil não acompanharam esse movimento de expansão.

O referido programa contempla apenas as instituições federais, deixando de fora as estaduais e municipais. Diante disso, no mesmo ano da reformulação do PNAES, foi criado o PNAEST (Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais) instituído pela Portaria nº 25 de 28/12/2010, passando a incorporar as instituições estaduais nas ações de Assistência Estudantil.

A redação do texto do PNAEST é semelhante ao do PNAES (2010), os objetivos, as áreas de desenvolvimento e o público-alvo. A grande diferença diz respeito à alocação de recursos, que ficam condicionados à adesão das universidades ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). A portaria estabelece que:

Art. 5º Para fins do previsto nesta Portaria, o PNAEST observará a seguinte correlação na alocação de recursos:

I – Instituições que ofertem, por meio do SISU, até 200 (duzentas) vagas: até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais);

II – Instituições que ofertem, por meio do SISU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais);

III – Instituições que ofertem, por meio do SISU, acima de 1.000 (mil) vagas: até R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais).

§ 1º A instituição estadual de ensino superior gratuita que ofertar, por meio da primeira edição do SISU de cada ano, entre 50% e 80% do total de vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos habilitados a participar do

SISU, de acordo com as informações constantes do cadastro e-MEC, o PNAEST destinará uma bonificação de até 30% (trinta por cento) sobre o valor do recurso a ser repassado na forma do caput deste artigo.

§ 2º A instituição estadual de ensino superior gratuita que ofertar, por meio da primeira edição do SISU de cada ano, acima de 80% do total de vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos habilitados a participar do SISU, de acordo com as informações constantes do cadastro e-MEC, o PNAEST destinará uma bonificação de até 50% (cinquenta por cento) sobre o valor do recurso a ser repassado na forma do caput deste artigo.

§ 3º Os recursos do PNAEST consubstanciam transferências voluntárias e serão repassados mediante convênios na forma da legislação aplicável.

§ 4º As instituições estaduais interessadas deverão apresentar plano de trabalho no prazo fixado no Edital do SISU, descrevendo a forma de aplicação dos recursos pretendidos, observadas as exigências expressas nesta Portaria (Brasil, 2010).

Com base nas diretrizes estabelecidas pela portaria que regula o PNAEST, percebe-se a clara intenção de estimular a adesão das universidades estaduais ao Sistema de Seleção Unificada, por meio da disponibilização de recursos federais destinados a ações de assistência estudantil. Entretanto, como evidenciado por Alves e Brito (2021) em uma pesquisa que analisou a política de permanência estudantil em uma universidade estadual no interior da Bahia, afirmar que o SISU representa a forma mais eficaz de ingresso na universidade e que, ao adotá-lo, todos os desafios relacionados à permanência dos alunos na instituição serão automaticamente resolvidos com a contrapartida financeira é no mínimo leviano e precipitado. No que tange a Universidade Estadual do Piauí, conforme Nóbrega (2024, p. 225):

A Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI) e o Ministério da Educação (MEC) firmaram dois convênios. O primeiro UESPI/PNAEST (2013), convênio nº 791690/2013, teve disponível um montante de recursos no valor global de R\$ 2.571.938,00 (dois milhões quinhentos e setenta e um mil, novecentos e trinta e oito reais), com vigência para execução do recurso de 30/12/2015 a 01/09/2019. O segundo convênio UESPI/PNAEST (Piauí, 2014b), convênio nº 81.3058/2014, teve valor global de R\$ 2.435.680,00 (dois milhões, quatrocentos e trinta e cinco mil e seiscentos e oitenta reais). A vigência desse contrato para execução do recurso teve início em 02/06/2014 e término em 01/07/2016.

A UESPI, desde a sua primeira participação no SISU, atrelou todas as suas vagas da graduação a esse modelo de seleção, dessa maneira os valores citados por Nóbrega (2024) estão em acordo com as quantias prometidas pela Portaria nº 25 de 28/12/2010, que instituiu o PNAEST. Todavia, ao analisar profundamente o caso da UESPI que será melhor discutido no capítulo seguinte, é possível inferir que os benefícios desse convênio não surtiram tantos frutos, ora pela sua durabilidade, ora pela aplicabilidade dos recursos.

O aumento nas oportunidades de ingresso acarreta novos obstáculos, abrangendo aspectos socioeconômicos e lacunas na formação educacional básica, que se manifestam ao

longo do ensino superior. Conforme observado por Alves e Brito (2012), ao optar por um método nacional de seleção de alunos, as universidades passam a enfrentar desafios adicionais, especialmente aqueles relacionados à superação das barreiras do regionalismo cultural, pedagógico e econômico.

Como já dito, o PNAEST é condicionado à adesão das instituições estaduais ao SISU (Sistema de Seleção Unificada) com repasses anuais dependentes de editais mediante convênios, e não permite “a prática de transferência direta, isto é, de bolsificação para os estudantes”. (Pessanha; Silva, 2022, p. 628). Essa limitação é o ponto que difere tanto a aplicabilidade como a eficiência dos dois programas, o que acaba limitando as ações do PNAEST.

O quadro a seguir sintetiza as principais diferenças entre o PNAES (2007); PNAES (2010) e PNAEST (2010).

Quadro 1: Comparativo das normativas da assistência estudantil no ensino superior

	Portaria nº 39, 12/12/2007	Decreto nº 7234, 19/07/2010	Portaria nº 25, 28/12/2010
EMENTA	Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST
ÁREAS DE ABRANGÊNCIA	Moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico.	Moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	Moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
PÚBLICO-	Estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos.	Estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente oriundos da rede pública de	Estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente

		educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.	oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.
OBJETIVOS	Viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras	Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.	Fomentar a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública estadual; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
FINANCIAMENTO	As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.	As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.	Repassados mediante convênios na forma da legislação aplicável, por meio de transferências voluntárias. Sendo vedada a utilização do recurso para a concessão de bolsas e benefícios pecuniários similares diretamente aos estudantes.
SITUAÇÃO	Substituído pelo Decreto nº 7234.	Incorporou-se a lei (nº 14.914, 3 de julho de 2024).	Descontinuado

Fonte: Elaboração própria conforme Brasil (2007;2010a;2010b).

O PNAES e o PNAEST tiveram impactos positivos na assistência estudantil; no entanto, são políticas incipientes e focalizadas. Em várias situações, não conseguem abranger todos os

eixos estabelecidos pelos programas, como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Na realidade das instituições, dificilmente as ações abrangem todas as áreas, e quando possuem não conseguem atender a maioria do público que necessita, devido aos recursos insuficientes e acabam priorizando o básico para garantir as condições mínimas de sobrevivência, como alimentação e moradia. Isso ressalta a importância de revisar e aprimorar tais políticas, visando assegurar o maior quantitativo de estudantes atendidos a partir de suas diversas necessidades. Além do mais, essa questão deve ser pauta da agenda contínua dos governos, não devendo ser ajustada por ações isoladas ou iniciativas temporárias com a destinação de recursos esparsos.

Ao comparar os dois programas, torna-se evidente que o PNAES possui uma posição mais destacada, com uma política de assistência mais consolidada. Já o PNAEST revela fragilidades e teve um impacto limitado na assistência estudantil nas universidades estaduais. Ainda assim, apesar de o PNAES apresentar uma estrutura institucional mais robusta, isso não significa ausência de vulnerabilidades, uma vez que os recursos ainda são considerados escassos, embora em maior quantidade do que os do outro programa. Duarte Júnior (2020) elaborou uma tabela comparativa de investimento federal entre os dois programas, onde é possível verificar as discrepâncias financeiras entre eles, apesar de terem as mesmas finalidades.

Tabela 3: Investimento federal em assistência estudantil dos anos de 2011 a 2016

ANO	PNAES	Nº IES	PNAEST	Nº IES
2011	-	-	R\$ 4.460,358,40	4
2012	R\$ 503.843.628,00	59	Empenhado R\$ 52.817.039,98 Liquidado R\$ 00,00	-
2013	R\$ 637.600.000,00	59	R\$ 34.900.000,00	30
2014	R\$ 742.700.000,00	64	R\$ 27.000.000,00	11
2015	R\$ 895.000.000,00	64	R\$ 16.500.000,00	9
2016	R\$ 993.000.000,00	64	Não há registro de repasse financeiro para esse programa.	-

Fonte: Duarte Júnior (2020)

Por meio da tabela, é possível verificar que os repasses do PNAES são quantitativamente maiores do que os do PNAEST; além disso, o número de instituições beneficiadas também

apresenta desproporções entre os dois programas. No ano de 2012, apesar de haver previsão de investimento de R\$ 52.817.039,98 para o PNAEST, percebe-se que na realidade nenhuma quantia foi destinada nesse ano para as instituições estaduais. Além disso, nos anos subsequentes, é notável a queda dos valores investidos e a quantidade de universidades atendidas, até chegar ao patamar do esquecimento. Mesmo assim, parte das universidades estaduais "continuam com a oferta de suas vagas via sistema unificado de seleção do governo federal, com o registro do esvaziamento paulatino da contrapartida federal" (Duarte Junior, 2020, p. 105). Essa realidade evidencia a falta de responsabilidade da União em relação às universidades estaduais, mesmo representando 42,6% do total de universidades públicas do país, com 133 Instituições de Ensino Superior (IES) (INEP, 2023).

Conforme indicado no website do Ministério da Educação, constata-se que o PNAEST "está em descontinuação" (Brasil, 2023). Essa análise do PNAES e do PNAEST evidencia a responsabilidade do governo em relação às Políticas Públicas. Percebe-se que as ações governamentais muitas vezes são dispersas e influenciadas por interesses políticos individuais, resultando na tendência de favorecer programas específicos ou encerrar aqueles que não foram iniciados pela administração em exercício. Isso ressalta a distinção entre políticas de governo, geralmente associadas a partidos políticos particulares, e políticas de Estado, que são concebidas com o propósito de favorecer as questões coletivas (Dias, Guimarães, 2024). Oliveira (2011, p.329) destaca que:

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas de governo apesar de envolverem escolhas complexas, são frequentemente associadas à gestão do governo vigente e podem variar conforme as prioridades e ideologias do partido no exercício político. Por outro lado, as políticas de Estado têm como objetivo lidar com questões de interesse público que transcendem os limites de um único governo ou mandato. Elas provocam mudanças e impactos mais duradouros e abrangentes para a sociedade, sendo, portanto, mais estáveis e menos sujeitas a mudanças abruptas devido a mudanças no governo. Nesse sentido, considerando a importância das políticas de permanência, é relevante pontuar a necessidade de torná-las políticas de Estado e

conferir estabilidade a elas, além de destinar recursos financeiros suficientes para o desenvolvimento das ações.

Desde a época da criação do PNAES havia uma forte movimentação para que o programa tornasse uma política instituída por lei, ou seja Política de Estado. Depois de muita espera o Projeto de Lei foi aprovado na Câmara Federal em 31 de outubro de 2023, seguiu para o Senado onde obteve aprovação em 21 de maio de 2024, e em 3 de julho de 2024 o presidente Lula sancionou a lei com alguns vetos, tornando o PNAES uma política permanente. Dado o acontecimento recente, ainda não é possível avaliar os impactos da nova legislação, mas é possível apresentar análises do texto da lei e possíveis desdobramentos com base na experiência histórica do país.

3.2 Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

No dia 3 de julho de 2024, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, decretou e sancionou a Lei nº 14.914, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A nova lei, além de tornar a assistência estudantil uma política permanente, trouxe algumas inovações em relação ao Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. A primeira inovação diz respeito ao público atendido, segundo o texto da lei:

A PNAES será implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, com vistas ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Se houver disponibilidade de recursos orçamentários, a PNAES poderá atender ainda:

I - estudantes matriculados em programas presenciais de mestrado e de doutorado das instituições referidas no § 1º deste artigo;

II - estudantes das instituições de ensino superior públicas gratuitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por meio de convênios ou de instrumentos congêneres com esses entes federados (Brasil, 2024).

Enquanto o PNAES, como programa, limitava o público-alvo pela questão da renda per capita, a nova Política visa atender todos os estudantes das instituições federais que cursam graduação e educação profissional técnica de nível médio, apesar de dar prioridade aos grupos mais vulneráveis, desde que em modalidade presencial. E ainda, caso haja disponibilidade financeira, a lei prevê a possibilidade de atendimento para cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, nas instituições federais, além da possibilidade de atender instituições estaduais e municipais por meio de convênios. Percebe-se, então, que houve um avanço em termos de abrangência. Todavia, quando essa abrangência é vinculada à disponibilidade

financeira, com base na experiência histórica brasileira, é quase impossível garantir a efetividade, diante da famosa justificativa de escassez de recursos. Dessa forma, a expectativa é de que, mais uma vez, as instituições públicas não federais terão que continuar gerenciando recursos próprios, com pouca ou nenhuma ajuda do governo federal.

A PNAES tem uma atenção especial aos discentes em situação de vulnerabilidade, mas tem uma perspectiva de vulnerabilidade mais ampla, que ultrapassa a questão econômica.

Art. 3º Os programas e as ações de assistência estudantil, no âmbito da PNAES, serão executados pelo Ministério da Educação, pelas instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, consideradas:

I - as especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e as necessidades do corpo discente dessas instituições, especialmente as situações de vulnerabilidade socioeconômica;

II - a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e de agir, preventivamente, nas situações de risco de retenção e de evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras ou de outras hipossuficiências associadas à situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2024).

Conforme o artigo acima, as instituições deverão considerar as necessidades amplas de seus discentes, de acordo com as especificidades locais, englobando o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando prevenir situações de evasão e retenção dos estudantes devido à insuficiência financeira e outras condições associadas à vulnerabilidade social. Embora a lei mencione a insuficiência financeira — que, sem dúvida, ainda mantém muitos brasileiros à margem da sociedade e de diversos direitos essenciais — é importante também ampliar o entendimento para outros determinantes que tornam um indivíduo vulnerável. A nova lei promove essa ampliação e representa, portanto, um avanço significativo para as políticas educacionais.

A concepção de vulnerabilidade transcende a ideia de que sua origem está exclusivamente ligada à falta ou precariedade no acesso à renda. Ela também está relacionada às fragilidades nos vínculos afetivos e sociais, bem como à desigualdade no acesso aos bens e serviços públicos. Entretanto, muitas vezes é fortemente atrelada a parte mais empobrecida da população, negligenciando aspectos estruturais e sistêmicos das desigualdades sociais (Carmo; Guizard, 2018). É descrita através do grau de exposição das pessoas em uma determinada comunidade aos elementos que as excluem socialmente, diante da privação dos direitos sociais, que resulta de várias manifestações de desigualdades sociais (Boff; Cabral, 2023).

Palavezzini e Alves (2020) abordam o termo vulnerabilidade no contexto do ensino superior e denominam de vulnerabilidade acadêmica, consideram que na esfera educacional, a

vulnerabilidade está relacionada à falta de condições de acesso e permanência, que segundo elas:

[...] se constitui, tendo em vista as particularidades específicas da vida acadêmica e do ensino superior: abrange os indivíduos, as famílias e os grupos sociais, com dificuldades e limitações tanto para acessar quanto para permanecer e concluir esse nível educacional. A vulnerabilidade educacional, em âmbito acadêmico, considera uma gama de fatores que dificultam, restringem ou impedem o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos no âmbito das instituições de ensino superior (Palavezzini; Alves, 2020).

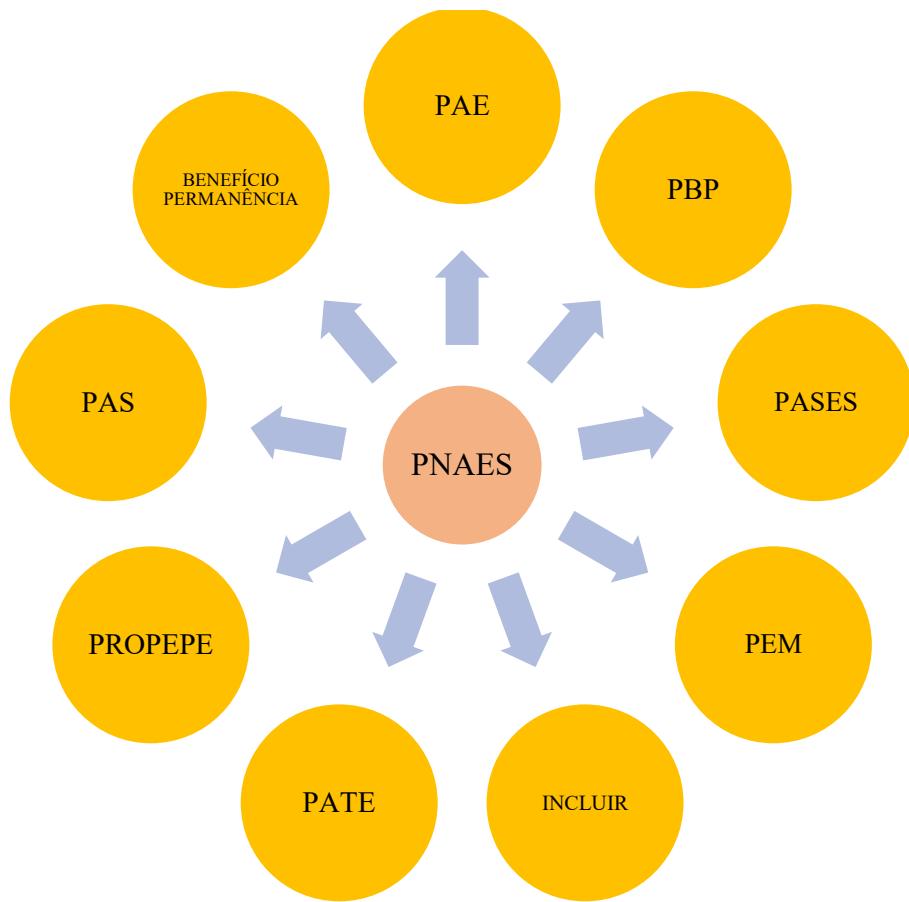
Dessa forma, comprehende-se que vulnerabilidade acadêmica não se limita apenas à questão financeira, como muitas vezes é erroneamente percebida. Mas que se trata de uma condição complexa e multidimensional que abrange uma variedade de fatores e áreas da vida dos estudantes. Além das dificuldades econômicas, a vulnerabilidade acadêmica inclui problemas de saúde, falta de moradia adequada, dificuldades de transporte, desafios no desempenho acadêmico e problemas nas relações sociais e institucionais. Esses diferentes aspectos interagem de maneiras diversas e podem afetar significativamente a experiência dos estudantes na vida acadêmica. Portanto, é essencial abordar e compreender essa vulnerabilidade em sua totalidade, considerando todas as suas dimensões, para desenvolver estratégias eficazes de apoio e assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade. É um termo intrinsecamente ligado à permanência e assistência estudantil.

O PNAES, enquanto programa, considerava apenas a vulnerabilidade financeira, ao limitar o público prioritário com a definição de um limite de renda per capita. Já a PNAES, enquanto lei, trouxe uma nova perspectiva, incluindo outras variáveis que tornam os estudantes vulneráveis, aumentando as chances de que as desigualdades sejam efetivamente reduzidas. Outro ponto importante diz respeito ao acréscimo de objetivos importantes dentro da PNAES (2024) como: “contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes” e “estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil”. O primeiro objetivo apresenta a importância de atrelar as ações de assistência para a melhoria do currículo discente e o segundo busca expandir as pesquisas para esse campo o que contribui para o próprio amadurecimento da PNAES. Tais objetivos fomentam o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé básico de uma instituição de qualidade.

A PNAES é constituída de um aglomerado de programas e ações estabelecidos na lei com a abertura para criação de novas alternativas com base na autonomia das instituições

(Brasil, 2024). Alguns desses programas já existiam e foram incorporado à nova Política. Os principais programas estão elencados na figura a seguir.

Figura 1 - Programas da PNAES



Fonte: Elaboração própria conforme Brasil, 2024.

É importante salientar que, embora mencionado anteriormente que a PNAES visa atender todos os estudantes das instituições federais, ela tem um foco especial nos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, os programas incluídos na PNAES possuem públicos específicos, de acordo com as particularidades de cada um. O quadro abaixo apresenta, de forma sucinta, as especificações de cada um.

Quadro 2 - Programas da Política Nacional de Assistência Estudantil

PROGRAMA	DETALHES
Programa de Assistência Estudantil (PAE)	Atua mediante a concessão de benefício direto ao estudante presencial assistido pelo programa, direcionado à moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, apoio pedagógico, cultura, esporte e atendimento pré-escolar a dependentes. Para conseguir o benefício o estudante deve atender a pelo menos um dos seguintes requisitos:

	ser egresso da rede pública de educação básica e de nível médio ou da rede privada na condição de bolsista integral; ser integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica; ser estrangeiro e refugiado em situação de vulnerabilidade socioeconômica; ser oriundo de entidade ou abrigo de acolhimento institucional, não adotado em idade de saída; ser quilombola, indígena ou de comunidades tradicionais.
Programa de Bolsa Permanência (PBP)	Destina-se à concessão de bolsa permanência a estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação em instituições federais, podendo ser estendida para o mestrado e doutorado. A renda é um dos critérios para a concessão, mas, no caso de estudantes quilombolas ou indígenas, esse critério não se aplica.
Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES)	Destina-se a promover e garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes enquanto desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do espaço acadêmico.
Programa Estudantil de Moradia (PEM)	Destina-se a viabilizar condições de moradia para estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais nas instituições abrangidas pela PNAES. O objetivo é garantir ao estudante uma moradia digna, prevenindo a evasão e assegurando o acesso às atividades acadêmicas. As condições específicas para a implementação do PEM serão definidas em regulamento.
Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (INCLUIR)	Prevê a implantação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência à educação superior e à educação profissional e tecnológica nas instituições federais de ensino. Entre os objetivos do programa Incluir está assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores, além de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação.
Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (PATE)	Prevê o fornecimento de transporte gratuito para os estudantes provenientes de regiões onde não haja disponibilidade de transporte público para o acesso regular às respectivas instituições de ensino.
Programa de Permanência Parental na Educação (PROPEPE)	Prevê a criação de infraestrutura física e de acolhimento direcionada às necessidades materno-infantis e paterno-infantis das famílias de estudantes que sejam mães ou pais de filhos menores de seis anos de idade e que estejam regularmente matriculados nas instituições de ensino mencionadas.
Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB)	Propõe a criação de bibliotecas, salas e espaços adequados para o estudo e a pesquisa dos estudantes, que funcionem 24 horas por dia, e que

	contribuem para o acesso à internet pelos estudantes regularmente matriculados, além da atualização e expansão dos acervos das bibliotecas.
Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS)	Propõe a promoção da cultura do cuidado no ambiente estudantil, com o objetivo de melhorar as relações entre estudantes, professores e técnico-administrativos das instituições abrangidas pelo projeto. Entre os objetivos do programa estão acolher e acompanhar as pessoas em sofrimento psíquico ou com transtornos mentais, proporcionando pertencimento institucional, além de construir uma cultura inclusiva, acolhedora, antimanicomial, humanista e não violenta.
Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)	Apoio aos estudantes estrangeiros matriculados nas instituições federais de ensino e nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, que são recebidos no âmbito de programas de cooperação técnico-científica e cultural com países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais.
Benefício Permanência na Educação Superior	A PNAES será articulada com outras políticas sociais da União, especialmente as de transferência de renda, e o Poder Executivo ficará autorizado a instituir e conceder Benefício Permanência na Educação Superior a famílias de baixa renda cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo federal (CadÚnico) que tenham dependentes matriculados em cursos de graduação das instituições de ensino superior, nos termos do regulamento.

Fonte: Elaboração própria conforme Brasil, 2024; Agência Senado, 2024.

O Programa de Assistência Estudantil (PAE) engloba ações desenvolvidas mediante a concessão de benefícios diretos aos estudantes, podendo ser direcionadas a moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, atendimento pré-escolar a dependentes, apoio pedagógico, acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento de estudantes (com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e beneficiários de políticas de ação afirmativa). O PAE é uma reformulação do PNAES, quando era apenas um programa, que trouxe algumas inovações importantes.

Em relação ao público-alvo, o PAE pode atender a qualquer estudante de graduação de instituições federais em cursos presenciais que atenda a pelo menos um dos seguintes critérios:

I - ser egresso da rede pública de educação básica;

- II - ser egresso da rede privada na condição de bolsista integral na educação básica;
- III - estar matriculado nas vagas reservadas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012;
- IV - ser integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observado o limite de renda bruta familiar mensal *per capita* de até 1 (um) salário mínimo, podendo ser criadas, nos termos do regulamento, faixas de ordem de prioridade para atendimento, da seguinte forma:
- a) integrante de grupo familiar com renda bruta familiar mensal *per capita* de até 1/2 (meio) salário mínimo;
 - b) integrante de grupo familiar com renda bruta familiar mensal *per capita* entre 1/2 (meio) e 1 (um) salário mínimo;
- V - ser estudante com deficiência a qual requeira acompanhamento pedagógico necessário à sua permanência na educação superior, independentemente de sua origem escolar ou renda;
- VI - ser estudante oriundo de entidade ou de abrigo de acolhimento institucional não adotado em idade de saída;
- VII - (VETADO);
- VIII - ser estudante quilombola, indígena ou de comunidades tradicionais;
- IX - ser estudante estrangeiro em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou refugiado (Brasil, 2024).

Dessa forma, o PAE torna-se mais amplo e pode atender a uma gama maior de beneficiários, pois o aluno precisa atender apenas a um dos critérios para ser contemplado. Entretanto, a PNAES, em seu Art. 7º, determina que as instituições têm autonomia para definir os critérios e a metodologia de seleção dos beneficiários, além da documentação e dos requisitos adicionais. Na prática, isso torna as ações de assistência estudantil das instituições de ensino superior divergentes, sendo provável que algumas universidades, por exemplo, adotem critérios mais específicos ou utilizem um sistema de pontuações, enquanto outras não. Dessa forma, medidas mais restritivas ou mais flexíveis para a seleção de beneficiários dependerão da disponibilidade orçamentária de cada instituição. Um importante avanço em relação ao programa anterior é o atendimento dos estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas. Esses estudantes, que já comprovaram sua condição socioeconômica ao serem admitidos pela universidade, passam a atender automaticamente aos critérios do programa de assistência estudantil. Há uma certa reivindicação nas universidades, por parte dos estudantes que mesmo já tendo comprovado sua elegibilidade para ações afirmativas, frequentemente precisavam passar por um novo processo burocrático para solicitar bolsas de assistência, o que gera duplicidade de comprovações e atrasos no acesso aos benefícios (Lima, 2022).

O Programa de Bolsa Permanência, já existia por meio da Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013, e foi incorporado a PNAES, destina-se a concessão de uma bolsa para estudantes matriculados em cursos presenciais e pode se estender para alunos do mestrado e doutorado que não possuam bolsa. Embora seja um programa especialmente voltado para indígenas e

quilombolas, os demais estudantes não estão excluídos. Para poder ser beneficiado o estudante deve cumprir cumulativamente, os seguintes critérios:

- I - possuir renda familiar mensal *per capita* não superior a 1 (um) salário mínimo;
 - II - estar regularmente matriculado em curso presencial de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias ou em curso presencial de educação profissional técnica de nível médio;
 - III - não ultrapassar, para conclusão, 2 (dois) semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que tiver sido primeiramente matriculado, observado o disposto no § 2º deste artigo;
 - IV - ter assinado termo de compromisso;
 - V - ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal no âmbito do sistema de informação do programa.
- § 1º O disposto nos incisos I, II e III do *caput* deste artigo não se aplica aos estudantes indígenas ou quilombolas.
- § 2º Aos estudantes indígenas e quilombolas será permitido que ultrapassem, para conclusão, até 4 (quatro) semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que tiverem sido primeiramente matriculados.
- § 3º A bolsa permanência é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas e com outros auxílios destinados à assistência estudantil.
- § 4º Para fins de cumprimento do disposto no § 3º deste artigo, a instituição federal informará, no ato de cadastro do beneficiário, a soma total dos benefícios pecuniários de assistência estudantil recebidos pelo estudante, que não poderá ultrapassar o valor de 1,5 (um e meio) salário mínimo por estudante, exceto no caso dos estudantes indígenas e quilombolas (Brasil, 2024).

Percebe-se que o PBP utiliza o critério de renda para a seleção de estudantes, além de especificar a carga horária mínima diária do curso. Entretanto, esses critérios aplicam-se apenas aos estudantes que não são indígenas ou quilombolas, pois o fato de comprovar ser indígena ou quilombola já habilita o estudante para a bolsa. Outro ponto importante diz respeito à possibilidade de acúmulo de bolsas: o PBP permite o acúmulo desde que não ultrapasse um salário mínimo e meio, mas esse limite também não se aplica a indígenas e quilombolas, que podem acumular bolsas com valores superiores. É um programa que visa oferecer um maior suporte aos indígenas e quilombolas. Segundo Penna (2023):

É necessário olhar para o passado, sob a perspectiva da importância das Comunidades Tradicionais. Significa também olhar para o presente, para as diferenças, reconhecer as diversidades socioculturais, compreender que é possível viver de forma distinta e conviver em harmonia. Quando esse contexto recebe a importância que merece, passamos a proteger aquilo que é culturalmente significativo para cada grupo social ou comunidade, insurgindo-se a necessidade de realizar a divulgação, com o intuito de manter tradições culturais (Penna, 2023, p.663)

As políticas públicas de inserção e reparação de grupos étnicos historicamente excluídos além de serem urgentes são importantes para a promoção do respeito à dignidade humana e a garantia de acesso e permanência a direitos essenciais como a educação.

O Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES) destina-se a garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes enquanto desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão no ambiente acadêmico. Não estabelece critérios específicos para o público-alvo, sugerindo que deve abranger todos os estudantes, incluindo a pós-graduação. Entretanto, também não define se a oferta dessa alimentação será gratuita ou mediante o pagamento de uma taxa simbólica. Um ponto positivo do PASES é a ampliação da concepção de alimentação para além da fome. O programa prevê a criação e disponibilização de "restaurantes universitários que também atuem como espaços de formação cultural para a cidadania" (Brasil, 2024), incorporando a ideia de que os espaços coletivos são lugares de troca e convivência social, que congregam a cultura universitária.

O Programa Estudantil de Moradia (PEM) é prioritário para estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de oferecer moradia digna. O PNAES não especifica se a oferta será feita por meio de residências universitárias ou por outras formas de convênio, mas determina que "as condições específicas referentes à implementação do PEM serão definidas em regulamento" (Brasil, 2024).

O Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (INCLUIR), já existia e também foi incorporado a PNAES, destina-se a implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que promovam ações para garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência à educação superior. O programa não estabelece critérios específicos e inclui todas as pessoas com deficiência (Brasil, 2024). Segundo Castro e Almeida (2014, p. 191) existem três grandes desafios no âmbito acadêmico: "romper as barreiras ainda existentes, principalmente, as atitudinais; prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores". Dessa forma, embora existam muitos núcleos de acessibilidade nas instituições brasileiras, a efetividade das ações promovidas por esses núcleos nem sempre é suficiente. Diante disso, é necessário que a lei garanta, de fato, políticas inclusivas com materiais adequados, qualificação profissional dos servidores para que estejam preparados e aptos no processo de inclusão e, sobretudo, investimentos no combate a atitudes preconceituosas.

O Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (PATE) tem como objetivo oferecer transporte gratuito aos estudantes que residem em áreas onde não há disponibilidade de transporte público. Trata-se, portanto, de um programa bastante restrito e abrange estudantes que

vivem em situações bastante específica. Várias universidades (Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Estadual do Maranhão) brasileiras já oferecem auxílio transporte aos estudantes em situação de vulnerabilidade, e cada instituição abarca seus critérios e especificidades. A tendência é de que essas ações continuem divergentes com base nas realidades locais das universidades.

O Programa de Permanência Parental na Educação (PROPEPE) objetiva acolher as famílias de estudantes com filhos menores de 6 anos por meio da oferta de espaços físicos com atividades lúdico-pedagógicas no âmbito da extensão universitária. Não estabelece critério de renda ou outro específico, mas ao final do texto lei, no Artigo 33 é estabelecido que as normas e demais procedimentos necessários à implementação dos programas e ações da PNAES, serão definidos em regulamento. A ideia do programa é bem-vinda a ajuda no objetivo da extensão enquanto prestação de serviços à comunidade, ao mesmo tempo que ajuda os estudantes em suas demandas com os filhos, auxilia no desenvolvimento de habilidades práticas com estudantes de diversos cursos (pedagogia, psicologia, enfermagem). Todavia, é um recurso que demanda alto custo financeiro, e caso seja implantado nas universidades certamente existirão critérios mais restritos diante da alta demanda que provocará. Ao realizar uma busca nos sites das universidades brasileiras é possível verificar que a Universidade de Brasília tem uma creche inaugurada em 2024 que inicia os atendimentos em 2025 (UNB, 2024), e a Universidade de São Paulo completou no ano de 2022 40 anos de creche (USP, 2024). Esses exemplos são importantes para demonstrar que as creches no âmbito universitário pode ser uma realidade, mas na contemporaneidade não está presente na maioria das instituições do Brasil.

O Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB) tem como objetivo oferecer salas e espaços adequados para estudo, incluindo o serviço 24 horas por dia, destinado a toda a comunidade estudantil. Algumas universidades já adotam esse modelo de funcionamento ininterrupto, como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade de Brasília e a Universidade de São Paulo. No entanto, assim como ocorre com as creches, o funcionamento 24 horas das bibliotecas universitárias ainda não é uma realidade em todas as instituições, pois esse serviço exige uma logística de trabalho diferenciada. Apesar disso, trata-se de uma política importante para garantir espaços de aprendizagem com conforto e qualidade para estudantes e a comunidade acadêmica, além de oferecer aos alunos a oportunidade de adequar seus horários de estudo às suas rotinas.

O Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS) destina-se a promover a cultura do cuidado no ambiente estudantil, através da atenção à saúde mental, por meio do acolhimento, da formação e comunicação, além da construção da cultura inclusiva. Todavia a

lei não estabelece de que forma os objetivos do programa serão implementados. Barros e Peixoto (2022) por meio de uma pesquisa que buscou investigar a relação entre dimensões de integração ao ensino superior e sintomas de Transtornos Mentais Comuns em estudantes de graduação de uma universidade pública federal destacam a relevância dos laços sociais para a saúde mental dos estudantes, evidenciando a necessidade de intervenções que promovam a criação e o fortalecimento de vínculos afetivos, não apenas dentro da sala de aula, mas especialmente em ambientes extraclasse. Exemplos dessas intervenções incluem o incentivo à formação de coletivos e equipes esportivas, proporcionando aos estudantes um grupo de apoio, identificação e senso de pertencimento. Além disso, os autores pontuam a necessidade de programas de treinamento e capacitação para docentes e equipe técnica, com o objetivo de sensibilizar e preparar esses profissionais para lidar com as demandas dos estudantes universitários.

O Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) é destinado a oferecer apoio financeiro, por meio de bolsas, a estudantes estrangeiros matriculados em instituições federais, no âmbito de acordos educacionais ou culturais firmados entre o Brasil e outros países. O programa já existia, e assim como outros foi incorporado a PNAES. Segundo Carmo (2019, p.19) “o programa é uma excelente proposta para a promoção da democracia social, uma vez que procura promover a diminuição das desigualdades sociais nos países conveniados, através de bolsas de estudo em instituições brasileiras”.

O Benefício Permanência na Educação Superior é articulado com outras políticas sociais e pode ser concedido a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), cujos dependentes estejam matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior. Trata-se, portanto, de uma renda adicional destinada à família. No entanto, a legislação não estipula os valores do benefício, nem define se o valor seria duplicado no caso de haver mais de um integrante da família matriculado.

Percebe-se então que a PNAES trouxe avanços para a concepção de assistência estudantil, apresentando um modelo mais amplo, que aborda aspectos que ultrapassam a questão material, que visa suprir outras necessidades do ser humano igualmente importantes: cultura, interação social, saúde mental, alimentação na perspectiva nutricional e social. Além de trazer no rol de objetivos a necessidade de articular as ações com o desempenho acadêmico dos beneficiários. Todavia, o presidente Lula vetou seis pontos da lei recém sancionada, alguns desses vetos foram acertados outros podem inviabilizar algumas ações.

O primeiro veto foi ao parágrafo 3º do Art. 3º, que estabelece: “As instituições federais de ensino superior receberão recursos do PNAES proporcionais, no mínimo, ao número de

estudantes que se enquadram como beneficiários da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, admitidos em cada instituição” (Brasil, 2024). Esse parágrafo é crucial, pois trata dos recursos financeiros a serem disponibilizados. Considerando que a maior demanda por assistência estudantil vem de estudantes ingressos por meio de ações afirmativas, garantir recursos proporcionais a esse grupo seria o mínimo necessário para sustentar os programas e ações. O voto, portanto, representa uma ameaça ao futuro das políticas de assistência estudantil e sinaliza uma possível escassez de recursos destinados às instituições federais, comprometendo a sustentabilidade dessas ações. A justificativa do voto se baseou no impacto fiscal e foi a seguinte:

A literalidade do dispositivo pode levar à conclusão de que se estabelece uma sistemática de cálculo de montante obrigatório de alocação de recursos orçamentários da Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, com base na quantidade de estudantes beneficiários da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, independente das peculiaridades locais de cada instituição de ensino. Assim, em face da caracterização do cenário como despesa obrigatória de caráter continuado, para fins de cumprimento do disposto no art. 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no art. 17 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, c/c art. 132 da Lei nº 14.791, de 29 de dezembro de 2023 (Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2024), seriam necessárias a comprovação da estimativa do impacto orçamentário e financeiro e de que a despesa criada ou aumentada não afetaria as metas de resultados fiscais, e a apresentação de compensação por meio de aumento permanente de receita ou pela redução permanente de despesa, condicionantes não cumpridas no caso concreto (BRASIL, 2024).

O segundo voto foi o inciso VII do *caput* do art. 6º que elenca os requisitos para participar do PAE: “ter alto desempenho acadêmico e esportivo”. Foi um voto acertado considerando que a sua inclusão abarcaria muitos estudantes que não tem tanta necessidade de participar do programa e que podem ser incluídos em outras modalidades de bolsas da instituição. A justificativa foi a seguinte:

O dispositivo contraria o interesse público ao estabelecer, dentre os requisitos que alternativamente deverão ser cumpridos para acessar a assistência estudantil, o alto desempenho acadêmico e esportivo. Tais requisitos, ao serem propostos de forma desvinculada de critérios de renda e vulnerabilidade, poderiam descharacterizar a principal finalidade da política, voltada para a minimização dos efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão dos cursos ofertados pelas instituições de ensino (BRASIL, 2024).

O terceiro, quarto e quinto vetos referem-se aos incisos I, II e III do parágrafo 2º do art. 9º, que tratam dos valores do Programa de Bolsa Permanência, estabelecendo que esses valores sejam, respectivamente: iguais ou superiores aos praticados na política federal para bolsas de iniciação científica para estudantes de graduação; iguais ou superiores aos praticados na política federal para bolsas de iniciação científica júnior para estudantes de educação profissional

técnica de nível médio; e, no caso de estudantes indígenas e quilombolas, pelo menos o dobro do valor definido conforme os incisos I ou II do mesmo parágrafo, conforme aplicável. Ao vetar esses incisos, abre-se margem para que os valores das bolsas sejam inferiores aos da iniciação científica, o que pode gerar não só desproporção no sistema, mas também uma falta de responsabilização por parte do governo. A justificativa do veto foi a seguinte:

O dispositivo contraria o interesse público ao fixar em lei matéria passível de regulamentação infralegal, o que poderia gerar potencial impacto à operacionalização da política com a efetividade necessária para o cumprimento de seus objetivos (BRASIL, 2024).

O sexto e último veto diz respeito ao parágrafo 2º do art. 14 que determina que “o acesso à alimentação oferecida no âmbito do PASES será assegurado a toda a comunidade universitária e visitante, mediante pagamento subsidiado, garantida a gratuidade para os estudantes beneficiários do PAE, previsto no art. 5º desta Lei”. A justificativa do veto foi a seguinte:

O programa de gratuidade e concessão subsidiada de alimentação dentro das entidades educacionais federais já tem aplicabilidade, com atendimento às peculiaridades das instituições de ensino, à autonomia universitária e às disponibilidades orçamentárias. No entanto, o preceito em comento traz uma regra geral e irrestrita. Assim, em face da caracterização do cenário como despesa obrigatória de caráter continuado, para fins de cumprimento do disposto no art. 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no art. 17 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, c/c art. 132 da Lei nº 14.791, de 29 de dezembro de 2023 (Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2024), seriam necessárias a comprovação da estimativa do impacto orçamentário e financeiro e de que a despesa criada ou aumentada não afetaria as metas de resultados fiscais, e a apresentação de compensação por meio de aumento permanente de receita ou pela redução permanente de despesa, condicionantes não cumpridas no caso concreto (BRASIL, 2024).

O texto vetado aborda uma situação que já ocorre em muitas universidades brasileiras; no entanto, a justificativa indica que generalizá-la e torná-la uma regra pode impactar as metas fiscais. Outro ponto relevante diz respeito à própria dinâmica de atendimento aos alunos. Considerando que os restaurantes universitários têm como público principal os estudantes, ampliar a demanda para visitantes em geral pode comprometer a oferta para os próprios alunos, resultando em filas maiores e consequente demora no atendimento.

A criação de uma Política nacional de assistência estudantil era uma reivindicação antiga, e várias pesquisas sinalizavam a necessidade de uma política permanente e efetiva que tivesse uma visão mais ampla. Segundo Silva, Santos e Reis (2021, p. 14):

[...] para a continuidade das PAA nos próximos anos, torna-se imprescindível discutir, de maneira séria e responsável, acerca de uma Política de Assistência Estudantil que leve em conta as especificidades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero, entre outras, referentes ao novo sujeito, negro e negra,

ingressante no Ensino Superior público por meio dessas políticas. Para tal, será preciso inclusive pensar acerca de uma rubrica específica orçamentária capaz de contemplar a permanência material e simbólica desse público.

A nova política recém-aprovada busca integrar as diversas especificidades da sociedade, promovendo um ensino mais equitativo. Ela vai além das questões materiais e da simples oferta de bolsas, incorporando também a valorização da cultura, a qualificação do ensino e a criação de espaços formativos de maior qualidade. Traz elementos que são discutidos e reivindicados há anos, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em 2013, ao elencar os aspectos centrais das atividades de uma universidade, já considerava que as instituições deveriam garantir a participação plena dos estudantes na vida acadêmica, além de evidenciar a necessidade da existência de uma dotação orçamentária específica para atender as demandas da permanência estudantil (ANDES, 2013). No entanto, a disponibilidade orçamentária ainda permanece incerta e pode inviabilizar muitos dos programas que compõem a Política Nacional de Assistência Estudantil. Caso os recursos destinados às universidades sejam insuficientes, há uma forte tendência de restrição na oferta e ampliação dos critérios seletivos, o que pode resultar na priorização de públicos cada vez mais vulneráveis. A aprovação da PNAES representa um avanço significativo para as políticas públicas educacionais. No entanto, seus impactos reais só poderão ser avaliados com precisão nos anos subsequentes, à medida que sua implementação avance e seus resultados se consolidem.

Esse capítulo objetivou caracterizar a assistência estudantil universitária como parte da política educacional brasileira, destacando discussões e reflexões contemporâneas. Como resultados dessa investigação, constatou-se que, após a implementação de políticas de ações afirmativas que viabilizaram a participação de públicos diversos nas instituições de ensino superior, programas como o PNAES e o PNAEST desempenharam papéis fundamentais na garantia de condições mínimas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Apesar das limitações, especialmente em relação ao PNAEST, que teve vida curta e foi descontinuado, desassistindo as universidades estaduais, ainda assim, esses primeiros programas abriram espaço para que o PNAES se tornasse uma política de Estado. Sem dúvidas, isso representa um marco histórico na luta por equidade no ensino superior, além de refletir o amadurecimento das políticas públicas voltadas para a assistência estudantil. Apesar das dificuldades que ainda persistirão, dada a possível insuficiência de recursos, a PNAES, enquanto política nacional, representa uma conquista importante para a comunidade acadêmica; porém, é importante ter consciência de que essa luta é constante, pois ainda há muito a ser

alcançado, especialmente em relação às universidades estaduais que não possuem garantias de participação na Política Nacional de Assistência Estudantil.

4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UESPI

*De norte a sul do Piauí, és mãe guerreira,
Pois tua luta não será passageira.
Aderiu ao Enem, com o PNAEST a sonhar,
Mas foi enganada, e a demanda fez foi aumentar.*

*Faz das tripas o coração para vencer a escassez,
Pois o dinheiro que o governo oferece não atende ao freguês.
Na luta constante, teu legado resiste,
Mas na Assistência Estudantil, a falha persists.*

*O Bolsa Trabalho exige serviço administrativo,
Mas pouco agrupa ao currículo competitivo.
Mão de obra barata, esforço a mais,
Enquanto o ensino fica para trás.*

*O Apoio Pedagógico, promessa em vão,
Não garante a inclusão.
Faltam recursos, falta estrutura,
E quem mais precisa encara a dura luta.*

*O Auxílio Alimentação tem muitos amparados,
Mas o valor não cobre os pratos desejados.
Já o Auxílio Moradia, promessa frustrada,
Mal paga um canto, pois a ajuda é apertada.*

*Ainda assim, os alunos avaliam bem,
Mesmo com críticas, a esperança vem.
Será conquista ou mero alívio?
Entre desafios, o afeto é o incentivo.
(Elaboração própria)*

A história da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) é marcada por desafios e conquistas, refletindo a luta constante de uma instituição que, apesar de suas dificuldades estruturais e financeiras, permanece oferecendo educação superior em vários locais do

estado, representado a universidade piauiense de maior capilaridade. O poema que dá início a este capítulo expressa de forma poética as adversidades enfrentadas pela UESPI, especialmente no que diz respeito à Assistência Estudantil, área crucial para garantir a permanência de muitos alunos na universidade.

Entre os anos de 2022 e 2024, a UESPI recebeu vários estudantes que, apesar das limitações, encontram nela a esperança de um futuro melhor. Contudo, como será explorado neste capítulo, a insuficiência das políticas de assistência estudantil, aliada à escassez de recursos, ainda é um grande obstáculo para a democratização e a inclusão plena dos alunos. A análise das ações de Assistência Estudantil durante esse período e as percepções de estudantes e gestão sobre essas iniciativas revelam as complexidades da gestão universitária em um contexto de orçamento restrito e demandas crescentes. O objetivo deste capítulo é investigar na história da UESPI as ações de assistência estudantil desenvolvidas entre os períodos letivos de 2022 e 2023, analisando também as percepções de estudantes e gestão sobre essas iniciativas. Para isso, o capítulo foi dividido em quatro seções.

A primeira seção versa sobre a história da UESPI, desde sua criação, antes de se tornar universidade, até a contemporaneidade, com as primeiras ações de Assistência Estudantil datadas de 2003. A segunda seção trata das ações e programas desenvolvidos na instituição durante o recorte temporal em análise, bem como do auxílio-creche, que se encontra em fase de implementação. Essa seção conta com os dados numéricos fornecidos pela universidade e com as falas dos entrevistados, baseadas em suas experiências com os programas e sua vivência universitária. A terceira seção aborda as ações afirmativas na UESPI, a forma como foram constituídas, sua aplicação na atualidade, a percepção dos estudantes sobre elas e o quantitativo de vagas dos programas de Assistência Estudantil preenchidas por alunos que ingressaram pela reserva de vagas. A quarta e última seção apresenta a avaliação que os estudantes fazem da UESPI, expressa por meio dos questionários e entrevistas.

4.1 UESPI: contexto histórico

O cenário da educação no Piauí nas décadas de 1980 e 1990 era marcado por grandes desafios, como o alto índice de analfabetismo (50,21% da população), a evasão escolar e a precariedade na formação dos professores (Feitosa, 2006). Na verdade, esse problema não era restrito ao Piauí, mas era uma problemática nacional. Nesse contexto, iniciativas do governo

federal como o "Projeto Vencer" foram desenvolvidas para enfrentar essas dificuldades nacional, promovendo a alfabetização de crianças e a capacitação de docentes. Segundo o então governador da época, Hugo Napoleão assegura que:

[...] quando fui governador do Piauí pela primeira vez [1983-1987], o estado foi o primeiro colocado no Projeto Vencer [1984], que era um projeto da ministra Esther de Figueiredo Ferraz [primeira mulher nomeada ministra no Brasil, ocupou o cargo de agosto de 1982 a março de 1985] de combate à evasão e à repetência. O Piauí obteve os primeiros índices em todo o Brasil, de modo que eu já cheguei lá com essa preocupação com a evasão e a repetência (Gois, 2018, p. 52).

É possível considerar que o destaque do Piauí com o Projeto Vencer, desempenhou um papel significativo no processo de evolução do embrião da futura universidade estadual. Esse reconhecimento nacional e a mobilização local criaram as condições políticas, sociais e institucionais necessárias para transformar a Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Estado do Piauí (FADEP) em uma universidade de fato nos anos seguintes, atendendo à crescente demanda por formação superior no estado e fortalecendo o sistema educacional piauiense como um todo.

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) teve suas origens no Centro de Ensino Superior (CESP), fundado em 1984 como parte da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP). O CESP era responsável pela formação de recursos humanos em nível superior, promovendo, apoiando e concretizando atividades acadêmicas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (UESPI, 2011). A FADEP, núcleo inicial da UESPI, foi criada como uma solução prática para introduzir o ensino superior estadual no Piauí, evitando os processos burocráticos associados à criação de uma universidade. Essa estratégia buscou alinhar-se aos objetivos do Ministério da Educação (MEC), cujo propósito era garantir a escolarização de todas as crianças entre 7 e 14 anos e ao mesmo tempo abrir caminhos para a futura implantação da UESPI. Diante do cenário piauiense, o formato de Fundação foi considerado mais viável inicialmente, pois facilitava o apoio do MEC na execução do projeto e tornava os trâmites menos burocrático (Costa, 2021).

Segundo Iveline de Melo Prado, em entrevista oral concedida a Feitosa (2006), a UESPI e FADEP:

Surgiram de um pensamento da Secretaria de Educação do Estado. Há algum tempo já se sentia a necessidade do Estado ter uma escola de nível superior para qualificação dos professores do interior do Estado. A gente tinha no Piauí a Universidade Federal, que, embora já tivesse alguns campi no interior, como Picos (tem ainda), Parnaíba e Floriano, não eram suficientes para atender à demanda de profissionais que pudesse cobrir as necessidades do Estado. Então, a Secretaria de Educação começou a pensar, inclusive, nessa época, o

assessor de Planejamento era o Prof. Luís Soares, que foi quem coordenou os trabalhos de redação do primeiro documento que daria consistência àquela ideia. [...] Eu trabalhava na Secretaria, na Assessoria de Planejamento. Eu e mais algumas colegas fizemos parte da materialização dessa ideia [...] a gente fazia parte da Secretaria de Educação, na Assessoria de Planejamento, que era o órgão encarregado de elaborar esses documentos. O secretário, na época, era o Dr. Átila Lira, que foi quem levou a ideia e que foi aprovada pelo então governador Hugo Napoleão. Então esse documento voltou para a Secretaria para ser elaborado o Projeto de criação de uma Fundação, porque para se criar uma instituição de nível superior se precisaria criar antes uma Fundação que nascesse com o caráter de mantenedora. Com a UFPI também foi assim e com outras mais. Portanto, para se criar uma instituição de ensino superior no Piauí se precisou criar primeiro uma fundação para ser a sua mantenedora. [...] Esse primeiro documento, de número 002/84, propondo a criação da FADEPI, foi uma exposição de motivos que foi entregue ao governador por uma equipe da Secretaria no dia 31 de julho de 1984 e onde se relatava toda a necessidade dessa criação, ou seja, dizia o porquê da necessidade de se ter uma Fundação para daí se poder viabilizar o ensino superior no âmbito do Estado e que futuramente se transformaria numa universidade, a Universidade Estadual do Piauí. Mas o objetivo maior dessa instituição que estava sendo idealizada era primeiro recuperar a educação do Estado atendendo à uma demanda de profissionais qualificados, principalmente do interior, onde se carecia mais de qualificação. [...] Havia, portanto, essa necessidade. A fundação funcionou inicialmente na avenida Gil Martins, em um prédio da Secretaria de Educação. Então, lá foi o primeiro ponto de referência da FADEPI – que foi criada como uma Fundação de Apoio ao desenvolvimento da Educação no Estado do Piauí. Em 15 de abril de 1984 saiu a Portaria designando os primeiros técnicos que iriam trabalhar na Fundação. Eu fiz parte dessa equipe, que inicialmente era composta por dezessete pessoas [...] E lá começamos a elaborar os documentos da futura universidade, que nasceu de um dos três membros constitutivos da FADEPI, que era o CESP, cuja aula inaugural foi realizada pelo então assessor de Planejamento da Secretaria de Educação, o professor Luis Soares. Ora, foi uma festa muito bonita, estávamos todos empolgados, realizados, era a realização de um sonho dos professores e de todo o pessoal da Secretaria (Feitosa, 2006, p. 116-117).

A fala destaca o papel da Secretaria de Educação do Estado do Piauí e de seus representantes na concepção e execução do projeto que culminou na criação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), evidenciando um esforço coletivo liderado por profissionais que estiveram à frente desse trâmite e que levaram a proposta ao governador Hugo Napoleão. Esse empenho foi uma resposta à urgente necessidade de qualificar professores, sobretudo no interior do estado, onde a carência de profissionais era mais deficiente. Diante disso, percebe-se que a criação da FADEP como fundação mantenedora reflete uma estratégia administrativa eficiente e alinhada às diretrizes nacionais de educação que posteriormente abriu espaço para a criação da então Universidade Estadual do Piauí. O relato transmite o entusiasmo e o senso de realização compartilhados por todos os envolvidos na materialização desse projeto.

Assim, a finalidade principal da FADEP era capacitar os docentes da educação básica no Piauí, com foco especial nos profissionais que atuavam no interior e como consequência disso, elevar os níveis de ensino do estado.

O primeiro vestibular do CESP foi realizado em 1986, oferecendo 240 vagas distribuídas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Magistério, Ciências/Biologia, Ciências/Matemática, Letras-Português, Letras-Inglês e no Bacharelado em Administração de Empresas. As vagas para Administração eram abertas à comunidade em geral, enquanto as das Licenciaturas tinham o objetivo de qualificar professores da rede pública. Em 1988, o Governo do Estado criou as condições para o funcionamento do CESP como Universidade Estadual do Piauí. Três anos depois, em 1991, o então presidente Itamar Franco, por meio do Decreto Federal nº 042/91, autorizou o funcionamento da UESPI como uma instituição multicampi, com sede no Campus do Pirajá, em Teresina. Na mesma época, foram inaugurados os campi de Corrente, Floriano, Parnaíba e Picos. A partir de então, a UESPI entrou em uma fase de ajustes, marcada por um processo contínuo de expansão e interiorização, com a ampliação da oferta de cursos. Em 1º de dezembro de 1995, foi aprovado um novo Estatuto, instituindo a Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI). Nesse período, o Campus de São Raimundo Nonato entrou em funcionamento. Nos anos seguintes, outros campi permanentes foram estabelecidos: Bom Jesus (Decreto Estadual nº 10.252, de 17/02/2000), Oeiras (Decreto Estadual nº 10.239, de 24/01/2000), Piripiri (Lei Estadual nº 5.500, de 11/10/2005), Campo Maior (Lei Estadual nº 5.358, de 11/12/2003), Uruçuí (Resolução CONDIR nº 005/2002) e o Campus da Região Sudeste de Teresina (Decreto nº 10.690, de 13/11/2001), atualmente denominado Campus Clóvis Moura. (UESPI, 2011).

Ao longo dos anos, a UESPI não apenas ampliou seus campi, mas também diversificou a oferta de cursos, gradualmente ampliando seu objetivo inicial de qualificação docente. A universidade passou a atender às demandas sociais do Piauí, oferecendo formações em diferentes áreas do conhecimento. Essa expansão contribuiu significativamente para o aumento de vagas no ensino superior no estado, especialmente considerando que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) não conseguia atender plenamente a essa necessidade. Nesse contexto, a UESPI desempenhou um papel crucial no processo de democratização do ensino superior, ampliando o acesso para camadas populares, particularmente para aqueles que, devido à distância da capital, talvez não tivessem a oportunidade de ingressar em uma universidade.

Atualmente a UESPI possui 12 campis, 2 na capital (Teresina) e 10 espalhados no interior do Piauí. O campus Poeta Torquato Neto que fica ao lado da sede administrativa da UESPI. Possui sete Centros: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Agrárias

(CCA), Centro de Ciências da Natureza, Centro de tecnologia e Urbanismo, Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes, Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) (UESPI, 2024). Segundo dados fornecidos pela PREX (2024) no último vestibular de 2024 o campus ofertou os seguintes cursos: administração, agronomia, bacharelado em ciências biológica, bacharelado em educação física, jornalismo, biblioteconomia, ciência da computação, ciências contábeis, direito, enfermagem, engenharia civil, engenharia elétrica, fisioterapia, graduação em educação física, licenciatura em ciências biológica, licenciatura em ciências sociais, licenciatura em física, licenciatura em geografia, história, licenciatura em letras/espanhol, licenciatura em letras/inglês, licenciatura em letras/português, licenciatura em matemática, licenciatura em pedagogia, licenciatura em química, medicina, psicologia, tecnologia em energias renováveis, sistemas para internet, turismo e zootecnia.

O campus Clóvis Moura foi criado em 2001, por meio do Decreto N° 10.690, de 13 de novembro, inicialmente recebeu o nome de Campus da Região Sudeste, por ser localizado na rua Desembargador Berilo da Mota, S/N, zona Sudeste de Teresina, CEP: 64078-213. Mas um projeto de Lei de autoria da Assembleia Legislativa do Estado alterou sua denominação para Clóvis Moura em homenagem ao escritor natural da cidade de Amarante (UESPI, 2024). No último vestibular foram ofertados os seguintes cursos: administração, ciências contábeis, direito, história, geografia, licenciatura em letras/português, matemática e pedagogia (PREX, 2024)

O Campus de Parnaíba está situado no Território Planície Litorânea do Estado do Piauí, no município de Parnaíba, localizado aproximadamente 360 km ao norte de Teresina. Sua sede encontra-se na Avenida Nossa Senhora de Fátima, sem número, no Bairro de Fátima, com CEP 64202-220. É um dos maiores campus da UESPI, tanto em termos de infraestrutura quanto em número de alunos. Em 2005, foi nomeado Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, em homenagem aprovada por projeto de lei na Assembleia Legislativa. A autorização para funcionamento do campus foi concedida pelo Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993, que também oficializou a UESPI como uma instituição de ensino superior multicampi. Desde sua inauguração, o Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira tem desempenhado um papel transformador no município de Parnaíba, bem como nas localidades vizinhas e nas regiões próximas do Ceará e Maranhão, gerando impactos positivos nas esferas educacional, cultural, econômica e social. Com 1.205 estudantes matriculados, o Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira conta com 95 professores efetivos, 30 salas de aula e 25 laboratórios destinados ao ensino, pesquisa e informática, reforçando seu compromisso com a qualidade acadêmica e o

desenvolvimento regional (UESPI, 2022). O campus ofereceu os seguintes cursos no último vestibular: agronomia, ciência da computação, direito, enfermagem, licenciatura em ciências biológica, licenciatura em ciências sociais, filosofia, história, licenciatura em letras/inglês, licenciatura em letras/português, pedagogia, odontologia, tecnologia em sistema de computação (PREX, 2024).

O Campus Professor Antônio Geovanne Alves de Sousa, situado na cidade de Piripiri, começou suas atividades como um Núcleo, sendo elevado à categoria de Campus em 1997, oferecendo cursos nos regimes regular e especial. Sua institucionalização foi oficializada pela Lei Nº 5.500/2005, de 11 de outubro de 2005. Localizado em uma região com forte potencial para o turismo ecológico, a indústria de confecções e o comércio, o campus desempenha um papel estratégico no desenvolvimento local. Quanto ao quadro de pessoal, o campus conta com professores, técnicos, servidores comissionados e terceirizados. Possui 621 alunos matriculados, 40 professores efetivos, 12 salas de aula e dois laboratórios dedicados ao ensino, pesquisa e informática (UESPI, 2022). Ofertou no último certame os seguintes cursos: ciência da computação, direito, licenciatura em física, licenciatura em letras/português, licenciatura em letras/inglês, pedagogia e licenciatura em química (PREX, 2024).

A cidade de Campo Maior, localizada no Território de Desenvolvimento dos Carnaubais, abriga desde 1993 um campus da UESPI, instalado em um antigo quartel do exército na Avenida Santo Antônio, nº 1.736, bairro São Luís, às margens da BR-343. Em 2003, por meio da Lei Estadual nº 5.358, o campus recebeu o nome "Campus Heróis do Jenipapo", em homenagem aos piauienses que lutaram pela independência do Brasil na Batalha do Jenipapo, em 1823. O campus atende principalmente estudantes provenientes de municípios do território circunvizinhos. O Campus Heróis do Jenipapo conta com 388 estudantes matriculados, um corpo docente formado por 24 professores efetivos, 8 salas de aula e 12 laboratórios dedicados ao ensino, pesquisa e informática (UESPI, 2022). Ofertou no último vestibular os seguintes cursos: ciências biológica, geografia, história e pedagogia (PREX, 2024).

O Campus de Picos foi criado pelo Decreto Estadual nº 9.170, em 30 de março de 1994. Atualmente, oferece 11 cursos no Regime Regular, sendo 6 bacharelados nas áreas de Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Comunicação Social/Jornalismo, Enfermagem e Direito, e 4 licenciaturas nas áreas de Letras/Português, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Inicialmente, o campus funcionava na Avenida Senador Helvídio Nunes, S/N, no Bairro Junco. Em 2 de julho de 2014, o novo prédio da UESPI em Picos foi inaugurado, localizado na BR 316, Km 299, no Bairro Altamira. Este novo espaço, de

propriedade da UESPI, possui um auditório com capacidade para quase 200 pessoas, climatizado, além de laboratórios de microbiologia, enfermagem, anatomia, agronomia, comunicação social/jornalismo e informática com 30 computadores. O campus ainda conta com cantina, praça de alimentação, 24 salas, 2 salas para professores, 20 salas de aula climatizadas, biblioteca, 10 banheiros, e diversas outras dependências como direção, secretaria, coordenação e setor de patrimônio, além de uma quadra poliesportiva, sala de educação física, brinquedoteca, xerox, vestiários e estacionamento para quase 100 carros. O Polo de Apoio Presencial da UAB Picos, também de propriedade da UESPI, funciona no Campus UESPI-Polo JUNCO, localizado na Avenida Senador Helvídio Nunes, S/N, Bairro Junco, a 14 km de distância. O Campus Professor Barros Araújo – Picos tem 981 estudantes matriculados, com um quadro de 73 professores efetivos, 20 salas de aula e 4 laboratórios (Biologia, Enfermagem, Agronomia e Rádio) (UESPI, 2022).

O Campus Dra. Josefina Demes, situado no município de Floriano, foi criado em novembro de 1993 e iniciou suas atividades acadêmicas em janeiro de 1994, oferecendo dois cursos no Regime Especial de Férias: Licenciatura em Letras/Português e Ciências. Em março do mesmo ano, foi implementado o Regime Regular com a introdução do curso de Bacharelado em Administração, no período noturno. Após um período inicial de funcionamento em salas cedidas pela Rede Estadual de Ensino, o campus passou a operar em sua própria sede a partir de 11 de agosto de 1995. Em janeiro de 2000, as instalações do campus foram ampliadas, passando a contar com 11 salas, cada uma com capacidade para até 40 alunos. Essa expansão permitiu que o campus oferecesse cursos em três turnos, ampliando significativamente a oferta de educação superior no município de Floriano e nas áreas vizinhas, incluindo a demanda de cidades do estado do Maranhão. O Campus Dra. Josefina Demes – Floriano possui 805 estudantes matriculados, com 54 professores efetivos em seu quadro docente. A infraestrutura do campus inclui 15 salas de aula e 9 laboratórios dedicados ao ensino, pesquisa e informática (UESPI, 2022). No último vestibular, foram ofertados os seguintes cursos: administração, ciência da computação, ciências contábeis, direito, enfermagem, licenciatura em educação física, bacharelado em educação física, geografia, história, licenciatura em letras/português e pedagogia (PREX, 2024).

O Campus Professor Ariston Dias Lima, localizado no município de São Raimundo Nonato, iniciou suas atividades em 1993, quando a Universidade Estadual do Piauí implementou cursos no Período Especial, que aconteciam durante o recesso entre os semestres do Período Regular. Em 1996, a UESPI ofereceu vagas no vestibular para o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no campus, sendo este o primeiro curso em regime

regular, com a primeira turma começando suas atividades em 1997. Inicialmente, as aulas ocorreram no Ginásio Dom Inocêncio. Em 2000, o Campus passou a funcionar em sua sede própria e foi oficialmente denominado Campus Professor Ariston Dias Lima. Apenas em 2012, por meio da Resolução CEPEX 009/2012, o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas foi reconhecido e regularizado. O Campus Professor Ariston Dias Lima – São Raimundo Nonato conta com 249 alunos matriculados, um quadro de 16 professores efetivos, 8 salas de aula e 2 laboratórios (UESPI, 2022). No último vestibular foram ofertados os seguintes cursos: ciências biológica, geografia, história e pedagogia (PREX, 2024).

O Campus Dom José Dias Vasquez iniciou suas atividades no ano de 1998, onde foi realizado o primeiro vestibular para o Campus, que oferecia vagas tanto para professores das redes públicas e um percentual de vagas também para a comunidade. Dessa forma, foram implantados, em regime especial, os cursos de História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras/Português. No ano de 2000, por meio de Decreto Estadual de Nº 10.252, publicado no dia 17 de fevereiro, foi instituído o Campus Universitário de Bom Jesus. Nesse mesmo ano, foram implantados, em regime regular, os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras-Português, por meio da Resolução do CONSUN Nº 41/2000. Em 2006, foi implantado o curso de Bacharelado em Direito, por meio da Resolução CONSUN Nº 001/2006. O Campus Dom José Vasquez Dias – Bom Jesus, possui 244 discentes matriculados, o quadro de professores é composto por 11 professores efetivos, conta com 9 salas de aula e com 1 laboratório (ensino, pesquisa e informática) (UESPI, 2022). No último vestibular, foram ofertados os seguintes cursos: direito, licenciatura em letras/português e pedagogia.

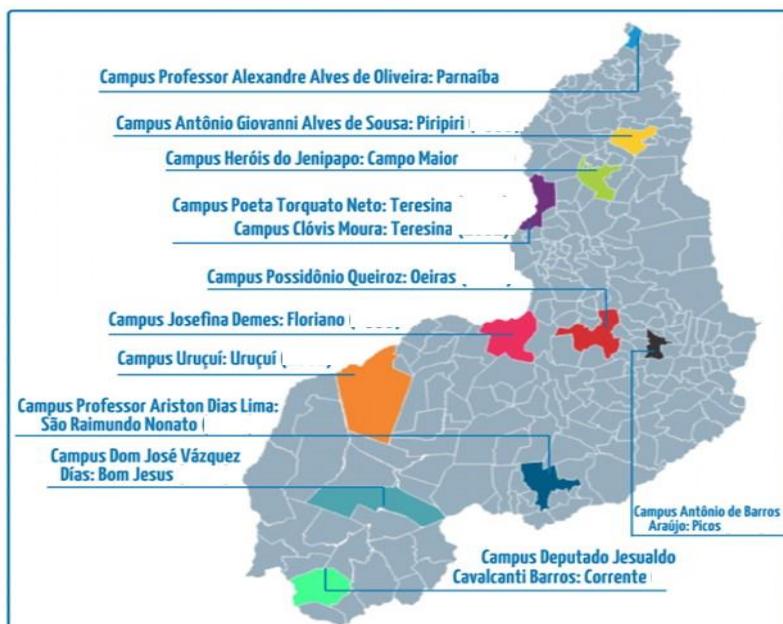
O Campus Cerrado do Alto Parnaíba, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), está localizado no município de Uruçuí, na região do Alto Parnaíba Piauiense, que integra a microrregião pertencente à Mesorregião do Sudoeste Piauiense, inserido no Bioma Cerrado. As atividades do Campus em Uruçuí começaram em 1998, ainda como Núcleo, com a oferta de cursos em Regime Especial. Em 2002, além da continuidade do Regime Especial, a UESPI realizou o primeiro vestibular para cursos em Regime Regular. Nesse mesmo ano, foi criado o curso de Engenharia Agronômica, conforme o Parecer CNE/CES Nº 306/2004, em resposta às vocações econômicas e produtivas da região. Em 2006, foi instituído o curso de Bacharelado em Administração, regulamentado pelo Parecer CEE/PI Nº 024/2009. O Campus Uruçuí possui 209 estudantes matriculados, 15 professores efetivos, 5 salas de aula e 5 laboratórios destinados ao ensino, pesquisa e informática (UESPI, 2022). No último vestibular foram ofertados os seguintes cursos: administração, agronomia e pedagogia (PREX, 2024).

Por meio de um Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993, a Universidade foi autorizada a atuar como uma instituição multicampi, permitindo a expansão de suas instalações com a criação de um Campus no município de Corrente. Atualmente, o Campus Deputado Jesualdo Cavalcanti, localizado em Corrente-PI, oferece cursos de graduação em cinco áreas do conhecimento: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Engenharia Agronômica e Bacharelado em Zootecnia. O Campus conta com 439 estudantes matriculados, um corpo docente formado por 19 professores efetivos, 10 salas de aula e 5 laboratórios destinados ao ensino, pesquisa e informática (UESPI, 2022).

Como parte da política de oferta de cursos de licenciatura curta, resultado da cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação e diversas secretarias municipais, o Campus de Oeiras operou como uma unidade móvel entre 1996 e 2000. Em 2000, através do Decreto Estadual nº 10.239, de 24 de janeiro, o Campus foi estabelecido de forma permanente, oferecendo o Curso Normal Superior na modalidade regular presencial, sediado no prédio da Escola Normal, localizado no centro da cidade. Atualmente, o Campus oferece quatro cursos de licenciatura plena em regime regular presencial: História, Letras/Português, Matemática e Pedagogia. Em 24 de janeiro de 2022, foi inaugurado um novo prédio com infraestrutura ampliada. O Campus Possidônio Queiroz, situado em Oeiras, possui 291 estudantes matriculados, conta com um quadro docente de 20 professores efetivos, 14 salas de aula e 4 laboratórios destinados ao ensino, pesquisa e informática (UESPI, 2022).

A imagem a seguir apresenta a distribuição geográfica dos campus pelo território piauiense.

Figura 2 - Distribuição dos Campus da



Fonte: Site da UESPI (2024) com adaptações.

O ingresso nas universidades brasileiras era tradicionalmente realizado por meio de vestibulares próprios. No entanto, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010, as instituições de ensino superior passaram, gradualmente, a aderir a esse novo modelo de seleção. Essa adesão ocorreu de diferentes formas: algumas universidades optaram por oferecer uma porcentagem das vagas por meio do SISU, enquanto outras adotaram o sistema de maneira integral, disponibilizando 100% das vagas através da seleção unificada.

Segundo Nogueira *et al.* (2017) o SISU apresenta três vantagens básicas em relação aos vestibulares individualizados. Primeiro em relação a redução de custos e eficiência na ocupação de vagas. Pois ao centralizar o processo seletivo em uma plataforma única, o SISU retira os gastos individuais das instituições com vestibulares próprios. Além disso, facilita o acesso às vagas disponíveis para estudantes de todo o Brasil, ajudando a reduzir o número de vagas ociosas e eliminando a necessidade de deslocamento e preparação para múltiplos processos seletivos. Segundo em relação a mobilidade geográfica, pois a nova modalidade amplia as possibilidades de estudantes concorrerem a vagas em instituições de todo o país, promovendo trocas acadêmicas e culturais e incentivando a integração nacional para estudar fora da região de origem. Terceiro em relação a inclusão social, pois o SISU possibilita que estudantes de baixa renda, antes limitados pelos custos de participação em diversos vestibulares, concorram a vagas em qualquer instituição participante. Além disso, sua articulação com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) garante que pelo menos 50% das vagas sejam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas, ampliando o acesso à educação superior para grupos historicamente excluídos.

Entretanto, as vantagens e facilidades apontadas por Nogueira *et al.* (2017) não são tão simples na prática. Embora o SISU permita que os estudantes realizem uma seleção única e concorram a vagas em todo o território nacional, a decisão de cursar ou não o ensino superior ainda depende das condições financeiras do aprovado. Para que os benefícios alcancem, de fato, todas as camadas sociais, é fundamental assegurar que estudantes de baixo poder aquisitivo tenham acesso à universidade com dignidade e qualidade de vida. Nesse sentido, após a implementação do SISU como processo seletivo, as universidades passaram a enfrentar uma demanda crescente por políticas de assistência estudantil, demanda que se intensificou ainda mais com a aplicação da Lei de Cotas.

Com o objetivo de contornar esses condicionantes provocados pela implementação do SISU, o governo brasileiro criou programas como o PNAES e PNAEST para oferecer suporte as universidades que estavam suprimidas pela alta demanda de assistência aos estudantes. No tocante a UESPI, houve uma intensa discussão a respeito de como a universidade faria essa

adesão, em entrevista concedida ao InfoEnem em 21/12/2011, o então Reitor da época, Carlos Alberto Pereira disse:

Defendo a adesão em cem por cento, mas não depende só de mim, depende também de uma comissão. Se for para ser cinquenta por cento não vale à pena, pois ainda estariamos gastando dinheiro com o vestibular, além disso, essa adesão traria muitos benefícios, pois seria mais dinheiro para ser investido em assistência estudantil (Carlos Alberto Pereira, 2011).

Com base na fala do então reitor, fica explícito sua opinião a respeito da adesão total ao SISU, com a expectativa de recebimento de recursos federais para a UESPI que nesse caso faz alusão ao PNAEST. Entretanto, esse debate não foi tão tranquilo e dividiu opiniões na esfera piauiense. No dia 27 de março de 2012, houve uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Piauí afim de discutir a adesão da UESPI ao ENEM, na ocasião a proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário, mas houve indignação e opiniões contrárias. O Deputado Antônio Félix, que também é autor do projeto de lei que instituiu as cotas da UESPI, foi desfavorável à adesão. Segundo ele, em entrevista ao portal GP1:

A UESPI, diferente da Universidade Federal, é uma instituição mantida com recursos oriundos dos tributos piauienses. Com o ingresso dos alunos pelo ENEM, os alunos do Piauí concorrerão com alunos de outros estados, inclusive das regiões Sul e Sudeste, onde as notas das escolas públicas são superiores a 4, enquanto as nossas, variam entre 2,8 e 4, o que demonstra uma grande injustiça [...] hoje, estima-se que 70% das vagas dos cursos mais concorridos da UFPI foram ocupados por estudantes de outros estados. Não é difícil imaginar que, após formados, esses estudantes devam voltar aos seus estados de origem, podendo causar déficit profissional no Estado (Antônio Félix, 2012).

Esses argumentos apresentados pelo então deputado Antônio Félix expressam as principais justificativas que emergiram durante o debate sobre a adesão da UESPI ao ENEM, com destaque para a preocupação de que estudantes de outros estados poderiam ocupar as vagas destinadas aos piauienses. Além disso, os contrários à adesão acreditavam que a exclusão de conteúdos locais, como história, geografia e literatura, seria prejudicial à valorização da cultura regional. Contudo, a maioria se posicionou favoravelmente, e a incorporação do vestibular da UESPI ao ENEM foi aprovada pelo Conselho Universitário com cem por cento das vagas.

Nesse cenário, a UESPI aderiu ao SISU em 2012, com a publicação do primeiro edital, e, já em 2013, iniciou a primeira seleção de candidatos via ENEM. A universidade destinou “cerca de 4.350 vagas distribuídas em todos os campi na capital e no interior do Estado, quase cem vagas a mais” (Piauí, 2012, p. 1) em relação à seleção anterior. A expectativa da gestão da UESPI na época era bastante satisfatória, principalmente porque o programa angariava recursos

federais para a universidade por meio do PNAEST. Todavia, o programa deixou muito a desejar, e as universidades estaduais pouco se beneficiaram com ele.

Com bases na pesquisa realizada por Nóbrega (2024) a Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI) firmou dois convênios com o Ministério da Educação (MEC). O primeiro, firmado em 2013 (convênio nº 791690/2013), disponibilizou R\$ 2.571.938,00 e teve vigência de 30 de dezembro de 2015 a 1º de setembro de 2019. Já o segundo, celebrado em 2014 (convênio nº 81.3058/2014), contou com R\$ 2.435.680,00, com vigência de 2 de junho de 2014 a 1º de julho de 2016. Sobre a destinação dos recursos recebidos, a UESPI destinou parte dele para aquisição de veículos e outra parte para a distribuição de quentinhas. Esse dado encontrado por Nóbrega (2024) corrobora com a entrevista e pesquisa de campo realizada neste estudo, entretanto apresenta uma pequena variação nos valores destinados à UESPI.

No Diário Oficial da União Nº 104, publicado em 03/06/2014 é possível verificar o seguinte texto a respeito do convênio nº 791690/2013:

O objeto deste termo de referência é a garantia do acesso, permanência e o sucesso dos estudantes de graduação de baixa renda da Universidade Estadual do Piauí, mediante a aquisição de transporte para alunos que estudam no Centro de Ciências Agrárias do Campus Poeta Torquato Neto, localizado a aproximadamente 60 km da Sede do Campus, bem como a contratação de serviços de alimentação para prover uma refeição durante todo o período letivo, para os discentes cotistas de baixa renda, em todos os campi da IES. Valor Total: R\$ 2.368.500,00, Valor de Contrapartida: R\$ 118.500,00 (Brasil, 2014).

No Diário Oficial da União, consta a destinação de R\$ 2.368.500,00, enquanto Nóbrega (2024) menciona um montante de R\$ 2.571.938,00 referente ao mesmo convênio, evidenciando uma discreta discrepância entre os valores apresentados. Conforme estabelecido no diário oficial da união, a aquisição de transporte do convênio nº 791690/2013 foi destinada para um grupo de estudantes específico, que a partir da entrevista realizada com a gestão foi possível elucidar como ocorreu essa dinâmica.

[...] Na época tinha um polo, em União [...] e aí como fechou o polo lá, eles (alunos) tiveram que se deslocar para Teresina, então não tinha esse ônibus, que foi comprado pelo PNAEST para fazer esse deslocamento de União para Teresina. Isso foi a primeira vez que a gente recebeu recursos do PNAEST aqui na universidade (Renata, 2024).

Com base nas informações apresentadas, conclui-se que a aquisição de transporte, realizada por meio do primeiro convênio recebido, foi destinada aos estudantes do então polo de União-PI. Com o fechamento do polo, os alunos passaram a se deslocar para a capital, e o transporte adquirido contribuiu significativamente para viabilizar o translado desses estudantes, garantindo-lhes acesso às atividades acadêmicas.

Quadro 3 - Aquisição de Veículos - Convênios UESPI/PNAEST

VEÍCULOS - ESPECIFICAÇÃO	QUANTI.	CONVÊNIO	SITUAÇÃO
Ônibus Rodoviário com ar-condicionado e capacidade 50 estudantes	1	Nº. 791690/2013	Adquirido
Micro-ônibus com ar-condicionado e capacidade para 32 estudantes)	1	Nº. 791690/2013	Adquirido
Ônibus rodoviário com ar-condicionado capacidade 44 estudantes	1	Nº. 81.3058/2014	No relatório (2014) informa que a empresa selecionada na licitação não cumpriu o contrato de venda.
Micro-ônibus rodoviário (com ar-condicionado capacidade para 23 estudantes	1	Nº. 81.3058/2014	No relatório (2014) informa que a empresa selecionada na licitação não cumpriu o contrato de venda.

Fonte: Nóbrega (2024)

Dos quatro veículos que eram para serem adquiridos mediante convênio com o PNAEST, apenas dois foram efetivamente recebidos, os outros dois não foram entregues pela empresa selecionada via licitação. Esses veículos foram obtidos no intuito de dar suporte aos estudantes com dificuldades de locomoção, especialmente no interior do estado. O não cumprimento da empresa acarretou em perdas financeiras para a universidade e problemas com a prestação de contas da UESPI com o governo federal, que segundo Nóbrega (2024, p. 226) “conforme o despacho da UESPI/PROPLAN de 21/08/2023, a situação de prestação de contas dos convênios encontra-se em análise junto aos órgãos competentes do acompanhamento de recursos federais”.

A outra parte do recurso foi destinada a comidas preparadas (quentinhos). A tabela a seguir especifica o quantitativo de alunos beneficiários por ano e campus conforme período de vigência do PNAEST na UESPI.

Tabela 4 - Quantitativo de Estudantes Beneficiários de Alimentação preparada - Convênio UESPI/PNAEST (2013-2014)

Campi	Estudantes Beneficiados Com Fornecimento de Alimentação Preparada Convênio PNAEST nº 791690/2013	Estudantes Beneficiados com Fornecimento de Alimentação Preparada Convênio PNAEST nº 791690/2013	Estudantes Beneficiados Com Fornecimento De Alimentação Preparada. Convênio PNAEST nº 81.3058/2014			
Mês/ano	Nov. 2014	Dez. 2014	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017	Jan. 2018
Barras	27	27	28	32	13	-
Bom Jesus	18	18	19	27	22	-
Campo Maior	19	19	31	43	50	-
Corrente	27	27	33	36	45	-
Floriano	63	63	71	69	84	49
Oeiras	26	26	23	38	34	-
Parnaíba	40	40	41	61	85	85
Picos	52	52	73	81	97	39
Piripiri	30	30	33	40	42	-
São Raimundo Nonato	35	32	42	36	36	-
Uruçuí	12	12	19	34	24	-
Teresina (Torquato Neto)	194	215	278	276	359	328
Teresina (Clovis Moura)	16	16	25	18	20	27
Total estudantes	559	577	716	791	911	528

Fonte: Nóbrega (2024)

A tabela 04 apresenta dados sobre o número de estudantes beneficiados com alimentação preparada (quentinha) por meio de dois convênios PNAEST (nº 791690/2013 e nº 81.3058/2014) destinados a diferentes campi da UESPI, abrangendo os anos de 2014 a 2018. O PNAEST deixou um legado para o auxílio alimentação da UESPI, pois foi a partir dele que se iniciaram as ações voltadas para a necessidade alimentar dos estudantes mais vulneráveis. Isso está em consonância com a fala de Renata (2024): “a questão do programa auxílio alimentação começou pelo PNAEST, depois que foi feita a mudança em relação ao auxílio alimentação, que passou a ser custeada pelo estado”.

A discussão em relação a Assistência Estudantil das universidades tomou mais corpo e forma após a adesão do ENEM e sobretudo após a Lei de Cotas. Todavia, as instituições brasileiras já adotavam alguns programas e medidas para suprir as necessidades dos estudantes com carência financeira. No caso da UESPI, as primeiras ações de Assistência Estudantil surgiram no ano de 2003, a partir da criação dos programas Apoio Pedagógico e Bolsa

Trabalho, ambos destinados para estudantes com comprovada carência financeira (UESPI, 2022). O primeiro programa é voltado para estudantes com deficiência, que têm o direito de contar com um acompanhante para auxiliá-los nas atividades curriculares, esse acompanhante recebe uma bolsa como contrapartida. O segundo programa destina-se ao desenvolvimento de atividades de apoio técnico-administrativo nos setores da UESPI, com uma carga horária de 20 (vinte) horas semanais, e os participantes selecionados também recebem uma bolsa mensal. Esses programas ainda estão em pleno funcionamento, embora já tenham passado por algumas modificações, além do mais novos outros programas foram criados e ampliados.

Analisando historicamente as ações de assistência estudantil é possível verificar algumas melhorias nas ações e programas atuais da instituição. De acordo com Renata (2024), a partir de sua experiência como funcionária, ela afirma que:

Como eu já tenho um tempo que trabalho na universidade, eu vejo que avançou bastante... [...] questão do aumento de bolsas, da quantidade, o valor também da bolsa, a questão do pagamento em dia, que antigamente atrasava bastante as bolsas, hoje não existe mais isso. Tem um calendário de pagamento das bolsas e é seguido, o governo do estado vem cumprindo com os pagamentos, então já avançou bastante. Já foram implementados novos programas com outros formatos também, já teve muitas modificações... Então, eu vejo que tem oportunizado a permanência do aluno na instituição, porque o objetivo de todos os nossos programas é contribuir para a permanência do aluno na universidade... E assim, a gente recebe alguns retornos de alguns alunos que participam ou já participaram de alguns programas, que relatam da importância dos programas de assistência estudantil para a permanência deles na universidade, tendo em vista o alto custo com materiais, questão de moradia, que muitos alunos vêm de outra cidade, então tem contribuído [...] a questão da alimentação também, bolsa trabalho com experiência profissional... Precisamos avançar, claro, sempre a gente tem procurar melhorias, mas já avançou bastante [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

O tópico seguinte irá trazer as ações e programas desenvolvidos pela UESPI entre os anos de 2022 e 2024, que correspondem aos períodos letivos 2021.2, 2022.1, 2022.2, 2023.1, 2023.2, 2024.1 e 2024.2. Conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 4 - Calendário acadêmico da UESPI entre os anos de 2022 a 2024.

Ano letivo	2021.2	2022.1	2022.2	2023.1	2023.2	2024.1	2024.2
Início real	Abril 2022	Setembro 2022	Abril 2023	Agosto 2023	Janeiro 2024	Maio 2024	Novembro 2024
Término real	Agosto 2022	Fevereiro 2023	Julho 2023	Novembro 2023	Abril 2024	Setembro 2024	Janeiro 2025

Fonte: Elaboração própria com base no calendário acadêmico da UESPI. Disponível em: <https://uespi.br/calendario-academico/>

4.2 Ações e programas desenvolvidos pela UESPI entre 2022 e 2024

Nesta seção, serão detalhados os programas desenvolvidos entre os anos de 2022 e 2024, com base nos achados documentais da pesquisa de campo, nas entrevistas realizadas e nos questionários aplicados. Considerando que os programas de Assistência Estudantil da UESPI são regulamentados por meio de editais, a tabela a seguir apresenta os editais publicados nesse período.

Tabela 5 - Programas de Assistência Estudantil da UESPI e seus respectivos editais (2022 a 2024)

ANO	PROGRAMAS / EDITAIS			
	AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO	AUXÍLIO MORADIA	BOLSA TRABALHO	APOIO PEDAGÓGICO
2022	Edital nº 29/2022	Edital nº 03/2022	-	Edital nº 34/2022
	Edital nº 17/2022			Edital nº 60/2022
VAGAS	2199	172	-	Edital nº 72/2022
2023	Edital nº 12/2023	Edital nº 52/2023	Edital nº 20/2023	Edital nº 21/2022
				Edital nº 22/2022
				Edital nº 28/2022
				06/12*
				Edital nº 51/2023
VAGAS	2500	310	250	Edital nº 50/2023
2024	Edital nº 56/2024	Edital nº 54/2024	Edital nº 49/2024	Edital nº 48/2023
				Edital nº 74/2023
				Edital nº 49/2023
VAGAS	650	94	100	5/10*
QUANTITATIVO DE EDITAIS	04	03	02	Edital nº 60/2024
				Edital nº 59/2024
				Edital nº 61/2024
VAGAS	03/06*			
QUANTITATIVO DE EDITAIS	14			

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela PREX/UESPI.

*O atendimento do Apoio Pedagógico contempla dois estudantes, o estudante com deficiência e o bolsista. Considerando que apenas o bolsista é remunerado.

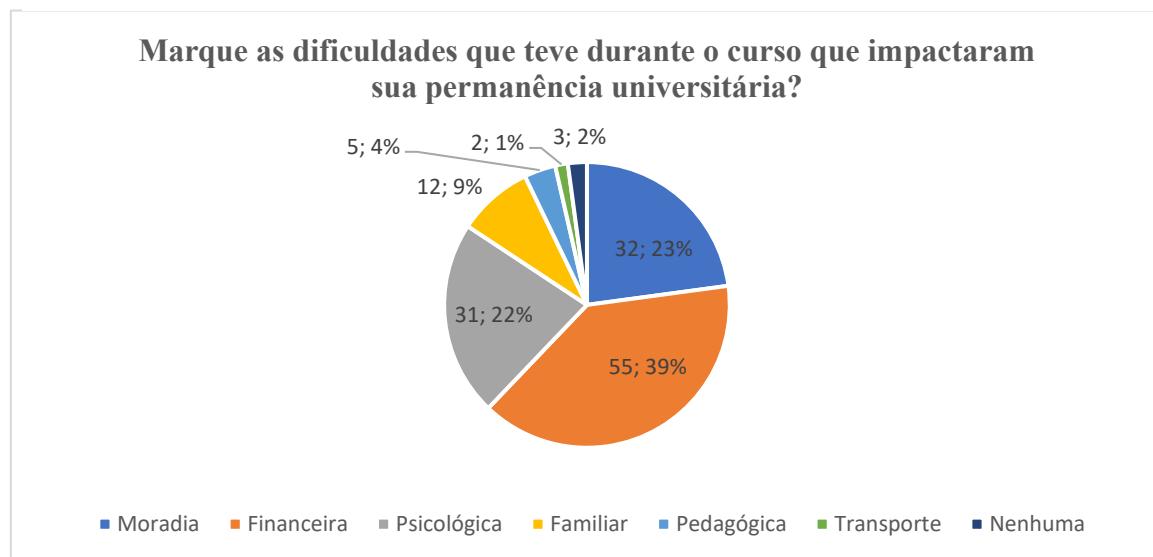
Os editais do Auxílio Alimentação, antes do Edital nº 17/2022, tinham validade de seis meses. A partir do Edital nº 29/2022, passaram a ter duração anual. Já os editais do Auxílio Moradia são anuais, com validade inicial de seis meses, podendo ser prorrogados por mais seis meses até o limite máximo de dois anos. Isso significa que, dentro de um mesmo edital, os beneficiários podem solicitar a prorrogação da bolsa por até três vezes. Após esse período, caso

desejam continuar no programa, devem se submeter a uma nova seleção. Em 2022, não foram lançados editais para a Bolsa Trabalho. No entanto, em 2023 e 2024, foi publicado um edital em cada ano. O primeiro edital estabelecia a validade da bolsa em seis meses, com possibilidade de prorrogação por mais seis meses, totalizando um ano. O segundo edital manteve a mesma validade inicial, mas ampliou o limite máximo de prorrogação para dois anos. Os editais do programa Apoio Pedagógico são mais frequentes, pois são elaborados de forma específica e individualizada. Sempre que surge a necessidade de um monitor para auxiliar um estudante com deficiência, a PREX (Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários) publica um edital voltado exclusivamente para esse aluno. Assim, cada edital do programa tem como objetivo garantir assistência ao estudante com deficiência e destinar uma bolsa ao monitor responsável por acompanhá-lo.

Esses são os programas de Assistência Estudantil oferecidos pela UESPI, todos baseados no critério de vulnerabilidade econômica para a concessão de bolsas. A única exceção é o programa de Apoio Pedagógico, que atende qualquer estudante com deficiência, independentemente de sua condição financeira. No entanto, o monitor responsável pelo acompanhamento desse aluno deve atender aos mesmos critérios socioeconômicos exigidos pelos demais programas.

Pesquisas realizadas por Bardagi e Hutz (2009) indicam que os estudantes enfrentam diversos desafios que afetam sua permanência no ensino superior, indo além das questões meramente financeiras. As respostas aos questionários aplicados nesta pesquisa evidenciaram alguns desses obstáculos, os quais estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Critérios de dificuldades que impactam a permanência universitária

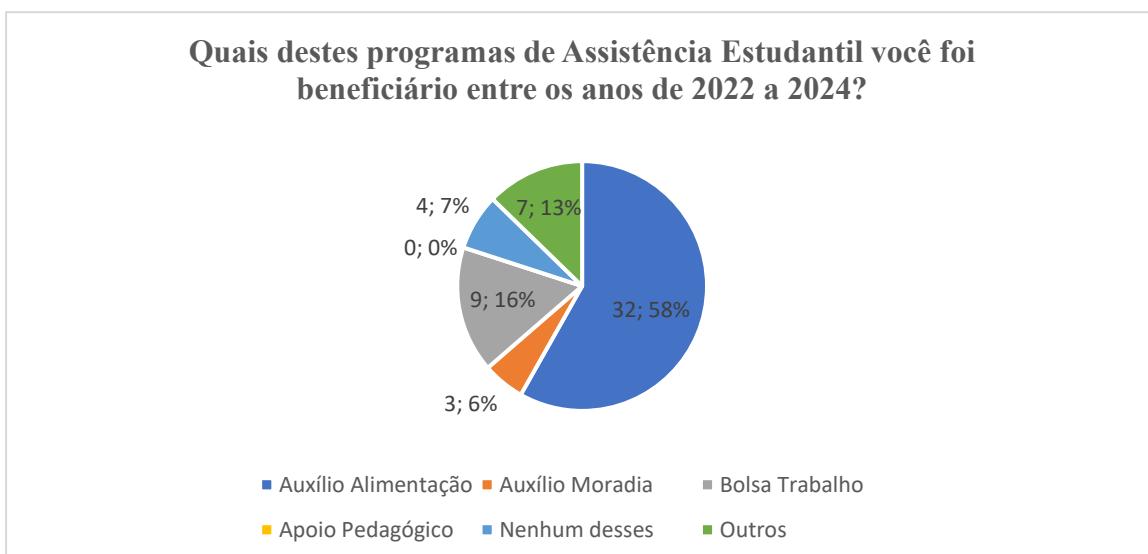


Fonte: Elaboração própria com bases nos achados da pesquisa.

A questão financeira foi a mais mencionada pelos estudantes, seguida da dimensão psicológica, o que evidencia a urgência de programas voltados ao acolhimento e atendimento psicológico no ambiente universitário. A UESPI oferece atendimentos psicológicos que podem ser agendados por meio de mensagens via telefone; contudo, essa oferta ainda se mostra insuficiente diante da demanda. É necessário que haja iniciativas mais estruturadas e efetivas nesse campo.

Nos questionários aplicados, os estudantes foram questionados sobre quais programas de Assistência Estudantil haviam sido beneficiários. As opções de resposta incluíam: Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, Bolsa Trabalho, Apoio Pedagógico, nenhum desses e outros. Os participantes podiam selecionar mais de uma alternativa e, caso necessário, especificar outra opção na categoria "Outros". O gráfico a seguir apresenta os resultados obtidos.

Gráfico 6 - Programas de Assistência Estudantil e seus beneficiários



Fonte: Elaboração própria conforme os dados da pesquisa de campo.

Dos 48 questionários respondidos, a maioria (32) indicou ser beneficiária do Auxílio Alimentação, o que era esperado, considerando que esse é o programa da UESPI com o maior número de bolsas. Os demais programas também foram mencionados, com exceção do Apoio Pedagógico, que não foi apontado por nenhum estudante. Sete participantes selecionaram a alternativa "Outros" e citaram programas como PIBID, PIBIC, monitoria e PET. Esses programas não integram a Assistência Estudantil da UESPI, porém contribuem para a permanência de qualidade dos estudantes na universidade. A UESPI mostra a necessidade da articulação entre as políticas de ensino com as ações de assistência estudantil, “por intermédio de programas instituídos, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica (RP), Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEU), Programa de Monitorias, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Bolsa Trabalho” (UESPI, 2023, p. 31). Entretanto, essa articulação ainda não se efetiva de maneira prática na realidade da UESPI. Apesar de haver estudantes assistidos que participam de programas voltados ao ensino, essa inserção ocorre de forma aleatória e sem a participação institucional direta. Falta uma política estruturada que assegure a vinculação dos discentes em situação de vulnerabilidade a atividades que dialoguem com sua área de formação, por meio do ensino, pesquisa e extensão. Cabe, portanto, à universidade assumir um papel mais ativo nesse processo, promovendo a integração desses alunos em iniciativas que fortaleçam sua trajetória acadêmica e contribua de fato para uma permanência com garantia de qualidade educacional.

Além dos programas de Assistência Estudantil, a PREX promove eventos voltados para o acolhimento e a conscientização de diferentes públicos, como o Projeto Acolher, destinado aos calouros, e o Projeto Mês do Orgulho LGBTQIA+ na Universidade Estadual do Piauí: Como Acolher a População na Universidade? No entanto, essas iniciativas ainda ocorrem de forma pontual e precisam ser intensificadas, considerando a relevância das informações que produzem para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor.

As subseções a seguir apresentam uma análise detalhada de cada programa de assistência estudantil da UESPI, incluindo um que ainda está em fase de implementação. A abordagem considera as resoluções que regulamentam esses programas, demais dados da pesquisa de campo e os relatos dos estudantes beneficiários.

4.2.1 Auxílio alimentação

O auxílio alimentação da UESPI teve sua origem com o PNAEST, que possibilitou as primeiras iniciativas voltadas a suprir as necessidades alimentares dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade, por meio do fornecimento de refeições (quentinhos). Após o encerramento do PNAEST, esse benefício passou a ser financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOPI) com a formalização da Lei nº 7.536, de 29 de julho de 2021, que estabeleceu o Programa Auxílio Alimentação estudantil, afirmando a importância da garantia alimentar para os discentes da instituição. Destaca-se que o auxílio alimentação é o único programa de assistência estudantil da UESPI instituído por meio de lei, os demais programas foram criados por resoluções internas da instituição.

A lei estabelece no artigo quinto os critérios de seleção de beneficiários para o programa que estão estritamente voltados à questão financeira, de vulnerabilidade econômica. Assim descritos:

- I -estar regulamente matriculado em dos cursos de graduação presencial da Universidade Estadual do Piauí –UESPI;
- II -comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- III -possuir renda **per capita** mensal de até ½ (meio) salário mínimo, ou renda familiar mensal de até 03 (três) salários mínimos, com base no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal –CadÚnico, regulamentado pelo Decreto nº 6.135 de 26 de junho de 2007 (Piauí, 2021).

O auxílio alimentação da UESPI pode ser cumulativo com outras modalidades de auxílio, bolsas ou demais programas ofertados pela instituição (Piauí, 2021). A cerca do auxílio alimentação Renata assegura que:

Assim, para todos, nosso principal objetivo é contribuir para a permanência do aluno na universidade. Esse é o ponto comum para todos os nossos programas. Em específico, do auxílio alimentação, é ofertado uma bolsa no valor de R\$ 300 reais mensais. Também é a renda, a gente segue a renda do Cadastro único, do Governo Federal. Todos os nossos programas, a seleção ocorre por meio de editais, divulgado no site da UESPI, com todos os critérios. Do auxílio à alimentação, o principal critério de seleção é a questão da renda, a questão da vulnerabilidade socioeconômica. Aqui na assistência, a gente não trabalha com a questão do índice acadêmico, a questão de nota, como é o estágio, que para a seleção é a questão do rendimento acadêmico do aluno. Já no nosso programa de assistência estudantil, a gente vê mais a questão da vulnerabilidade socioeconômica, o contexto de vida do aluno, o texto social, a questão de moradia, a questão de renda, todo o convívio familiar. Então, hoje o auxílio alimentação tá no valor de R\$ 300 reais [...] possuímos 3 mil vagas para auxílio alimentação, com previsão de aumento no ano que vem, para mais 500 vagas [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

As declarações de Renata sobre o auxílio alimentação ofertado pela UESPI está em consonância com as determinações da lei que regulamenta o programa. Em 2021, quando a lei foi criada, o valor do auxílio era de R\$200,00 reais. Em 2023 houve um reajuste nos valores das bolsas e os estudantes beneficiários passaram a receber R\$ 300,00 reais. Com base em documento disponibilizado pelo Conselho de Política de Combate à Pobreza (CPCP) para o orçamento de 2024 foi aprovado o valor de R\$ 7.500.000,00 do Fundo Estadual de Combate à Pobreza/ FECOP-PI a ser destinado a UESPI para o pagamento do auxílio alimentação de estudantes em situação de vulnerabilidade econômico-social.

A lei criada em 2021, estabelece ainda a forma de oferta do auxílio alimentação:

Art. 4º O Auxílio Alimentação Estudantil será ofertado por meio de auxílio pecuniário consistente no pagamento mensal de 01 (uma) bolsa cujo valor será estipulado, anualmente, por meio de Resolução do Conselho competente,

podendo sofrer alterações conforme a disponibilidade financeira (Piauí, 2021).

Assim sendo, embora o auxílio alimentação tenha iniciado com a entrega de quentinhas aos beneficiários, com a aprovação da lei nº 7.536, ele funciona por meio de auxílio pecuniário, no qual o estudante recebe um valor em dinheiro e compra seus alimentos ou comida feita. Ou ainda pode fazer uso do benefício para custear outras despesas (pagamento de água, luz, transporte). A partir das entrevistas, foi possível verificar uma estudante que viveu esse momento de transição da entrega de quentinhas como da nova modalidade de auxílio alimentação após aprovação da lei, e publicação do primeiro edital. Segundo Wendy:

[...] antes de ganhar a bolsa, que eu só fui ganhar auxílio alimentação no 3º período, que foi o primeiro auxílio, mas que antes não tinha. Era o negócio de uma ficha, muito tempo atrás que o pessoal recebia os auxílios alimentares. Aí, eu acho que foi no 3º período que eu consegui o auxílio alimentação que foi o primeiro edital, mas só que além disso eu trabalhava, e aí digamos, o auxílio era 200 e pouco e eu ganhava mais de 300 com “bicos” aí dava pra ir se mantendo [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

Alguns estudantes opinaram sobre a modalidade de auxílio alimentação em valor pecuniário. Caso tivesse a opção de escolher entre a oferta do auxílio e o acesso ao restaurante universitário, Wendy disse que:

O auxílio alimentação [...] se fosse pra preferir um e outro. Se tivesse restaurante universitário em todos os campos da UESPI... mas a gente sabe muito bem que provavelmente só teria no Campos do Torquato Neto [...] E tipo assim, em determinados momentos ao menos depois da pandemia e depois de construção e demolição do prédio, o pessoal fica tendo aula online. Aí claro que, você não ia pra UESPI. Aí você não ia pra UESPI, você, digamos, você não consegue almoçar num restaurante universitário porque tá na hora de você ir pro estágio, só que com o dinheiro você consegue comprar lá no estágio, ou você consegue comprar num lugar próximo do estágio [...] Isso é medida paliativa, porque, digamos, o auxílio, no geral, não supre. Ainda mais que são distribuídos por todos os campis. [...] tem gente que não quer comer em restaurante universitário [...] tem gente que, digamos, ele tem um vizinho que dê a comida, e ele dá um valor em dinheiro pra isso, e outros o dinheiro deles é tão pouco, que tem que pagar outras coisas com o valor do auxílio [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

A entrevista de Wendy evidencia a importância do auxílio alimentação para seus beneficiários, e abre uma reflexão sobre a insuficiência do recurso bem como da alimentação dos estudantes. Pois, se existem alunos que usam o dinheiro para outros fins (pagamentos de contas) que garantia alimentar esse auxílio está oferecendo?

Esse hábito de utilização diversa do valor do auxílio alimentação foi constatado em outras entrevistas, como a de Francisco que diz preferir o auxílio alimentação pois facilita a sua

vida no sentido de não perder tempo com filas e consequentemente atrapalhar nas aulas, além do auxílio ajudar em outras situações. Segundo ele:

Para mim, eu acho melhor receber esse valor. Por quê? Porque o restaurante universitário, a gente tem que estar chegando, tipo, eu tô eu uma aula, e aí eu tenho que chegar mais cedo, sair da aula para ir comprar a ficha, aí eu volto para a aula de novo, depois tenho que ir almoçar na hora do almoço. E aí a gente perde um pouco, tipo, sobressaltado para poder comprar a ficha, né? E aí, às vezes, como tem muita gente, dependendo da aula que a gente vai, a gente não consegue. Para mim, é melhor o auxílio. Para mim. Mas é muito bom também o restaurante universitário. Mas eu prefiro o auxílio. Porque me ajuda também em outras situações, minhas condições não é lá essas coisas [Entrevista concedida por Francisco, em 22 de outubro de 2024].

Em outra entrevista, a estudante Júlia fez as seguintes considerações:

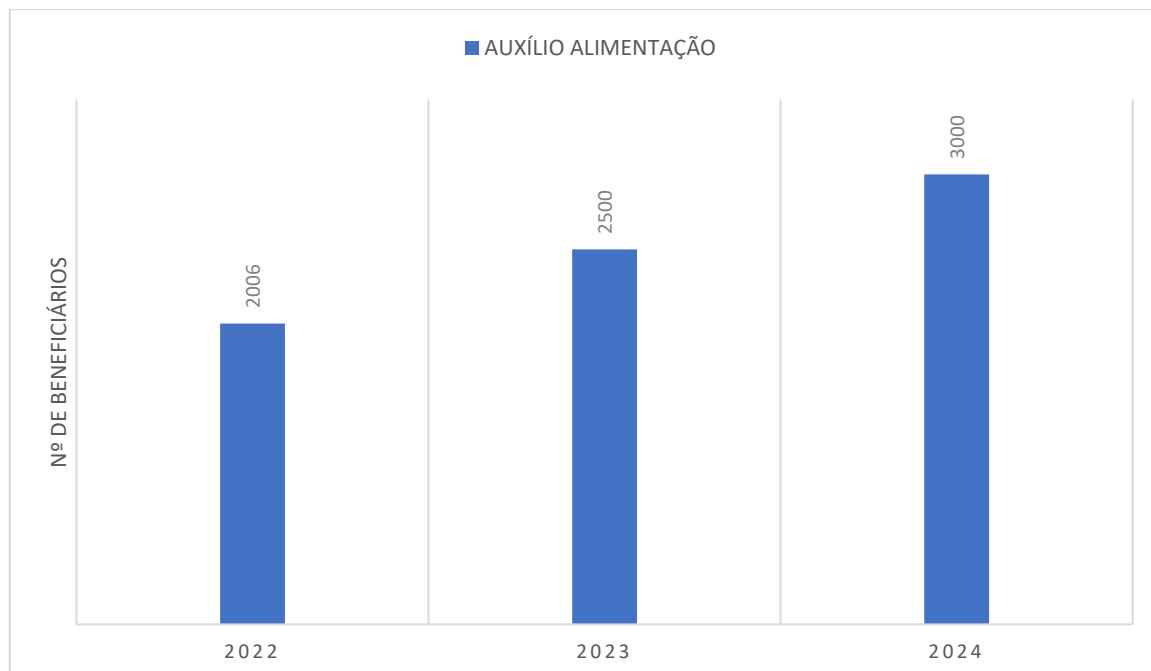
Eu prefiro o auxílio alimentação por alguns motivos. Existem pessoas que têm algum tipo de restrição, não podem sair comendo tudo, né? Apesar de ser uma comida barata, uma comida acessível, tem pessoas que têm restrição. Então, é no meu caso, né? Eu não posso comer todo tipo de coisa, que senão eu passo mal. E aí, eu prefiro o auxílio-alimentação, porque dá para fazer muita coisa com a auxílio-alimentação. Mesmo com um pouco dinheiro, você consegue fazer uma feira ali, comprar frutas, comprar legumes, comprar o básico, você consegue. E você consegue fazer a sua alimentação de forma ou da forma que lhe agrada. Só que assim, eu acho que o ideal mesmo é a gente ter o auxílio alimentação e a gente ter o restaurante universitário. Porque, primeiro porque estudante não só come quando ele está dentro do ambiente universitário. O estudante, ele precisa ter o dinheiro para ele conseguir comer quando ele está fora também. Por quê? Porque existem alunos que saem de suas cidades, que saem no conforto do seu lar para ir estudar. Para trazer o nome da UESPI, seja em pesquisa, seja em extensão, para trazer prestígio para a universidade [...] então eu acho que nada mais justo que a universidade possa oferecer um auxílio alimentação. Porque no final das contas, quem se beneficia com a pesquisa, com os trabalhos feitos, é a própria instituição. A gente teve agora a primeira semana de pesquisa e extensão com a graduação na UESPI. Que o reitor estava lá, o diretor de departamento de pesquisa estava lá. Muitos trabalhos, mais de 300 trabalhos produzidos pela UESPI, feito num hotel de grande porte, que traz renome. Então, por que não ajudar esses alunos que precisam para conseguir mais atenção para a instituição? Por que não? Então, existem alunos lá também que passam o dia inteiro, o dia inteiro. Por exemplo, de manhã é estudando na biblioteca, de tarde é aula, de noite tem a monitoria para fazer. Então tem gente que precisa, necessita se alimentar ali durante aquele momento que está na UESPI. Então, para mim, o ideal seria os dois. Mas se fosse para escolher entre um ou outro, eu escolheria o auxílio alimentação. Porque te dá mais essa liberdade de escolha para comer o que você achar que lhe é mais agradável [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

A entrevista de Júlia traz uma análise abrangente sobre as necessidades alimentares dos estudantes e as políticas de assistência disponíveis. Sua fala destaca aspectos práticos, sociais e estruturais, explorando tanto as limitações quanto as potencialidades do auxílio alimentação e da implantação de restaurantes universitários. Assim como Wendy e Francisco, Júlia demonstra

preferência pelo auxílio alimentação devido à flexibilidade que ele proporciona, especialmente para estudantes com restrições alimentares ou necessidades específicas. A liberdade de escolher o que comprar e consumir permite a Júlia adaptar sua alimentação às suas preferências e condições individuais. Além disso, Júlia, como Wendy, enfatiza a importância de considerar a vida estudantil que ocorre além dos limites do campus. Ela menciona atividades como estágios, projetos de extensão e pesquisas realizadas fora do ambiente universitário, onde o auxílio alimentação em dinheiro se torna uma ferramenta mais prática para atender às necessidades dos estudantes. Outro ponto relevante levantado por Júlia é a relação entre a assistência estudantil e o retorno acadêmico que ela gera para a UESPI. Ela argumenta que, ao apoiar os estudantes com políticas de assistência adequadas, a universidade colhe resultados positivos, como maior produção acadêmica e maior visibilidade no campo científico. Essa perspectiva reforça a importância de investir no bem-estar dos estudantes como uma estratégia para fortalecer o papel da instituição no ensino, na pesquisa e na extensão.

O número de beneficiários do auxílio alimentação da UESPI ainda não corresponde a necessidade real da instituição, apesar de ser o programa com o maior número de estudantes assistidos. O Gráfico abaixo apresenta a quantidade de alunos que foram beneficiados com o auxílio alimentação entre os anos de 2022 a 2024.

Gráfico 7 - Quantitativo de estudantes beneficiários do programa auxílio alimentação - UESPI (2022-2024)



Fonte: Elaboração própria conforme dados da PREX/UESPI 2024.

Com base nas informações do gráfico, observa-se que, na série histórica entre 2022 e 2024, houve um crescimento percentual de aproximadamente 49,55% no número de estudantes beneficiados pelo programa de auxílio alimentação. Apesar disso, esse aumento ainda é modesto em comparação ao total de estudantes matriculados na UESPI, que conta com cerca de 15 mil alunos. No processo seletivo do SISU 2024, foram disponibilizadas 4.215 vagas, sendo 50% destinadas à ampla concorrência e os outros 50% reservadas para ações afirmativas. Considerando apenas os estudantes que ingressaram por meio dessa seleção, o programa de auxílio alimentação seria suficiente para atender à demanda. No entanto, os alunos que ingressaram em períodos anteriores e ainda estão cursando suas graduações não seriam contemplados, evidenciando uma limitação no alcance do benefício. O programa não consegue atender integralmente os estudantes ingressantes pelas ações afirmativas, que deveriam ser seus principais beneficiários. Soma-se a isso o fato de que muitos alunos que se enquadram nos critérios do benefício optam por concorrer na ampla concorrência, ficando igualmente desassistidos, o que reforça a necessidade de expandir a cobertura do programa para atender a todos os que necessitam.

Importante elencar que a UESPI não possui restaurante universitário, mas tem uma cozinha comunitária no campus do Torquato Neto que embora muitas vezes seja confundida como um RU tem suas diferenças. Enquanto que os RU's são destinados especificamente aos estudantes, tendo a manutenção e gerenciamento da própria universidade, as cozinhas comunitárias atendem toda a comunidade, independente se estudante ou não. No caso da cozinha comunitária da UESPI ela atua em parceria com o Governo do Estado do Piauí, através da Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania (SASC) e possui horários específicos para atender o público em geral e aos estudantes da UESPI.

A cozinha comunitária da UESPI tem sua importância para a comunidade acadêmica e é utilizada por vários estudantes. Entretanto, apenas os alunos do campus Torquato Neto são beneficiados com ela. Durante as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, alguns estudantes emitiram suas experiências acerca da comida ofertada no local:

Quando é fígado não é bom, porque o fígado é azul. E eu não gosto de fígado em nenhum outro lugar. Eu só comi, eu acho, duas, três vezes, porque eu fui basicamente obrigada por situações financeiras. [...] lá não tem ar-condicionado, e é aquele calor [...] não é tão prazeroso assim. Mas a comida é ruim? não é ruim... [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

De acordo com o relato da estudante Wendy, ela considera que a comida oferecida não é ruim, com exceção do fígado, que não agrada ao seu paladar. No entanto, Wendy aponta que

o ambiente carece de conforto, principalmente pela ausência de refrigeração, um fator essencial considerando o clima quente de Teresina, no Piauí.

A estudante Lara critica a qualidade da comida e do atendimento dos funcionários. Ela assegura que:

[...] Ah e detalhe, botar gente que saiba trabalhar na cozinha. Porque essa cozinha que esse pessoal aí... não tem condição. Eles parecem que fazem as coisas de mal grado. Que bota ali e pronto. A comida tá péssima, tá péssima, péssima... O arroz vem cru. A carne não vem cozida. O frango não vem assado direito. O fígado diz que o fígado... ninguém come porque o fígado tá verde. Aí tá a reclamação disso, mas já foi feita a reclamação. É meio que entrar por um ouvido e sair pelo outro... [...] Sim, mas eles são terceirizados. Então ou reclamam no setor da terceirização deles ou vamos ficar do mesmo jeito que tá [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

Lara apresentou mais pontos negativos que Wendy em relação aos serviços da cozinha comunitária da UESPI e teve uma reclamação em comum, que diz respeito ao fígado, que, com base no relato das estudantes, apresenta uma aparência não apetitosa e um gosto que não agrada a muitos paladares.

4.2.2 Auxílio moradia

Em 2013, a UESPI implantou o Programa Auxílio Moradia, com o objetivo de possibilitar aos estudantes que residem fora do seio familiar a complementação financeira, com a finalidade de custear despesas de moradia na cidade em que estão regularmente matriculados. Inicialmente com a Resolução CONDIR Nº 002/2013 em 20 de fevereiro de 2013, os bolsistas recebiam mensalmente uma bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), que tinha validade de 06 (seis) meses, podendo ser prorrogado por igual período até o limite máximo de 02 (dois) anos. Posteriormente, foi reformulada através da Resolução CONDIR 004/2021 em 09 de setembro de 2021, uma das principais mudanças diz respeito a possibilidade de renovação por meio da participação de um novo edital, além do valor da bolsa que foi atualizado para R\$ 300,00 (trezentos reais). Os bolsistas devem entregar semestralmente documentação comprobatória da condição de moradia (recibo de aluguel e/ou declaração de moradia), condicionante da permanência no Programa (UESPI, 2022).

De acordo com a entrevista da gestora Renata:

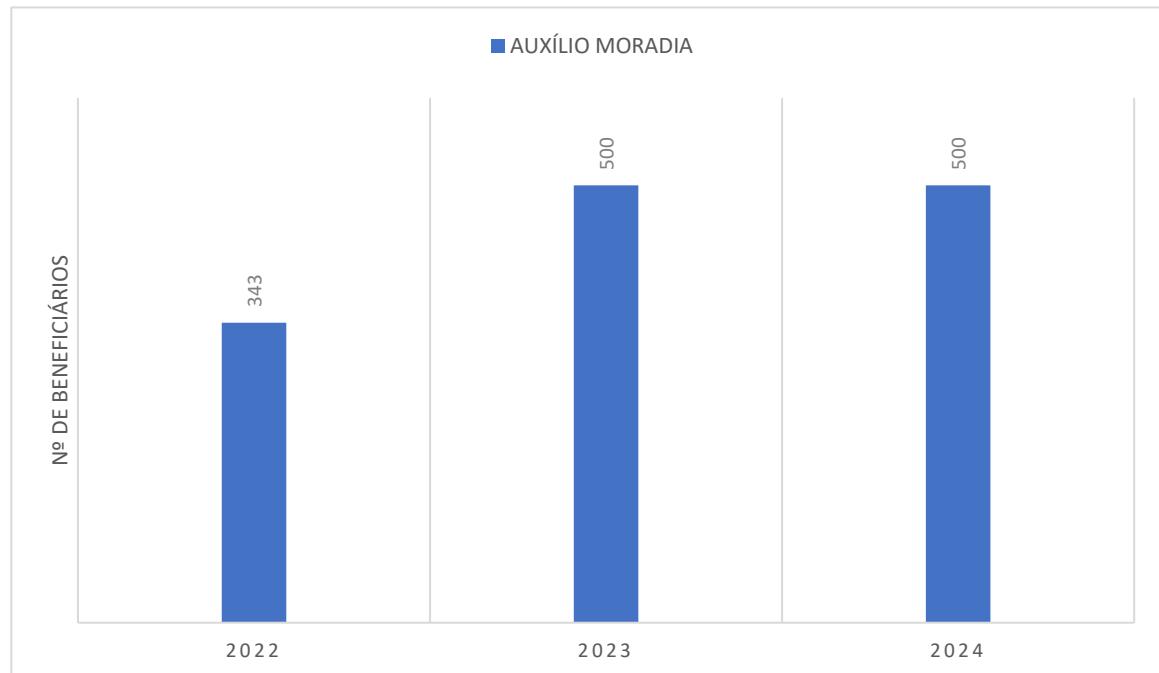
O auxílio moradia são para estudantes também que estão em vulnerabilidade socioeconômica, mas tem uma observação. O auxílio moradia são para alunos, que a origem é de uma cidade, e ele reside em outra, para estudar. Digamos, o aluno mora com sua família e passou para Teresina. Então, ele tem esse deslocamento de Parnaíba para a Teresina. Então, ele vem morar em Teresina, ou paga aluguel, ou em casa de estudante, ou em moradia de favor com um

parente. Então, tem essa despesa com moradia. Então, esse aluno que comprova que tem esse gasto de moradia, aí ele pode concorrer, né? Ser beneficiado com o auxílio moradia. É uma bolsa de trezentos reais, e atualmente são 500 vagas disponíveis [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

Embora seja uma política essencial para apoiar estudantes em situação de vulnerabilidade, o valor da bolsa e o número de vagas disponíveis para o auxílio moradia são visivelmente insuficientes. Oferecer apenas 500 vagas para uma universidade do porte da UESPI, com múltiplos campi e uma grande demanda, é claramente inadequado. Diante disso, é crucial ampliar o programa e ajustar os critérios de financiamento para garantir maior abrangência e oferecer uma assistência mais eficaz aos alunos que dependem desse suporte para custear suas despesas básicas de moradia.

O Gráfico abaixo apresenta a quantidade de alunos que foram beneficiados com o auxílio moradia entre os anos de 2022 a 2024.

Gráfico 8 – Quantitativo de estudantes beneficiários do programa auxílio moradia - UESPI (2022-2024)



Fonte: Elaboração própria conforme dados da PREX/UESPI 2024.

Analizando o gráfico, percebe-se que, do ano de 2022 para o ano de 2023, foram acrescidos 157 novos estudantes beneficiários do programa auxílio moradia, representando um aumento bastante tímido em relação à demanda potencial. Todavia, de 2023 para 2024, não foram abertas novas vagas, permanecendo as mesmas 500, o que evidencia uma estagnação na capacidade do programa em atender novos alunos. A falta de ampliação no número de vagas

pode comprometer a permanência de vários estudantes da UESPI, reforçando a necessidade de novos investimentos e ajustes no programa de auxílio moradia.

O auxílio moradia é oferecido de diferentes maneiras nas diversas instituições superiores, seja em forma de pecúnia ou através de residências dentro ou fora das próprias universidades. No caso da UESPI o auxílio moradia acontece através de repasse em dinheiro direto ao estudante beneficiário, e a universidade não dispõe de residências ou alojamentos.

A estudante Maria fala acerca do auxílio moradia da UESPI e os benefícios de uma residência universitária nos campi ou próximo a eles:

[...] quem recebe o auxílio moradia, com certeza tem um deslocamento, a comida... não é só a moradia. A gente fala moradia, né? Mas a moradia, ela requer várias outras coisas. É a alimentação, é o deslocamento, dependendo da onde aquele estudante vai estar morando. Às vezes eles até tentam chamar amigos pra poder dividir, né? Assim que eles fazem, pra poder estar dividindo aluguel pra não ficar tão caro assim. [...] é algo que deveria ser melhorado, eu não precisei, né? Mas é algo que poderia ser pensado, é essa questão da residência, pois se tivesse ficaria até melhor, né? Ali próximo já... A UESPI, ela precisa muito de construção, né? Essa questão precisa ser melhorada bastante, né? Tanto o RU, como a questão da biblioteca, essa questão do auxílio moradia, né? Precisaria isso, não é nem dar reforma, né? Seria uma construção. Aí, no caso, nem reforma dá jeito [Entrevista concedida por Maria, em 01 de outubro de 2024].

A estudante aborda um ponto bastante discutido na UESPI, que é a questão da infraestrutura da universidade, ainda precária, com a falta não apenas de restaurantes e residências universitárias, mas também de elementos básicos, como bibliotecas. Segundo a entrevistada, a resolução desse problema não seria uma simples reforma, mas sim um processo de construção civil. Sua fala reforça a necessidade de ampliar as políticas públicas para além da assistência financeira, de forma a facilitar e reduzir os custos de vida dos estudantes.

Durante as entrevistas foi possível verificar relatos de experiências dos estudantes acerca das dificuldades com moradia. Júlia relata um fato baseado na história de uma amiga.

Olha, eu conheço, de experiência pessoal, eu conheço uma amiga minha que faz medicina, que ela é de Picos. E ela mora com nada mais nada menos que cinco pessoas. Existem cinco pessoas, ela mora com cinco pessoas na casa dela. E aí ela precisa de auxílio da mãe dela para conseguir se manter aqui [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

Júlia destaca uma prática comum entre os estudantes que precisam se deslocar para outras cidades para estudar: a divisão de despesas com moradia, como aluguel de casas, quitinetes, apartamentos ou repúblicas. Essa estratégia é amplamente adotada como uma forma

de reduzir os custos de vida e tornar mais viável a permanência no ensino superior, especialmente para aqueles em situação econômica mais fragilizada.

Felipe fala sobre sua experiência enquanto estudante que teve que mudar para uma outra cidade para estudar:

As moradias estudantil tem uma coisa interessante [...] Entre aspas repúblicas ... Se dividi com outras pessoas... Para aluguel... Mas... Hoje em dia está dando muita treta... Pelo menos, pela experiência que eu tive estava dando muito problema... Teve umas colegas meus... Que eles moravam junto... Eram oito pessoas. E aí... Já estavam 2 anos... E aí a convivência... A pessoa conviver com outro... Principalmente com mais sete pessoas... Foi muito complicado... E aí eles brigaram... sei que hoje em dia... São mais ou menos três ou quatro... já reduziu bastante... A outra opção seria alugar uma quitinete sozinho, porque casa se a gente for ver a questão do aluguel, dependendo do lugar o custo é alto [Entrevista concedida por Felipe, em 01 de outubro de 2024].

Felipe aborda uma situação conflituosa de um grupo de estudantes que dividiram uma moradia para reduzir custos. Entretanto, as dificuldades de convivência fizeram com que o grupo fosse reduzido. O valor do auxílio moradia oferecido pela UESPI não cobre os custos dos estudantes (aluguel, água, energia) e eles constantemente buscam se articular para conseguir reduzir as despesas e continuar frequentando seus cursos.

Conforme Lara:

O auxílio moradia tem que aumentar, tem que aumentar o valor, e o valor mesmo alto, porque as quitinetes aqui... O valor é R\$ 600 a quitinete. E não é uma quitinete, é só um quarto, banheiro e uma sala. A cozinha é minúscula! Não cobre nem a metade do valor. E o valor que a UESPI paga é R\$ 300. Uma menina que estudou com a gente... Eu disse: 'Minha irmã, que valor de R\$ 300 é esse aluguel?'

Ela disse: Ah, Lara, mas eu pago R\$ 600.

Eu disse: Não! Eu caçava um outro lugar maior por R\$ 600.

Ela disse: Não, mas é R\$ 800, R\$ 700...

Eu disse: Não, mas dava um jeito! Muito caro!

[Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

O relato de Lara mostra o quanto o valor do auxílio moradia é desproporcional aos custos com moradia. Apesar de ser apenas uma ajuda, não atende plenamente aos alunos, que buscam outras maneiras de custear suas despesas, muitas vezes por meio de outras bolsas da própria universidade ou exercendo outras atividades laborais informais. Apesar do baixo valor, ainda paira na mente de muitas pessoas a crítica aos programas sociais, baseada na concepção de que oferecer algum tipo de auxílio tornaria a população mais acomodada. Segundo Wendy:

O pessoal só quer que aumente as bolsas. Não tem muito... como é que eu posso te dizer? Era uns R\$ 200? Agora, R\$ 300, que resolve um pouco mais de coisa. Mas só que eu tenho consciência que além da irresponsabilidade do governo, além da roubalheira das coisas que tem, a pessoa também tem que, digamos, se o governo não dá o suficiente... como dizer, para eu viver, você vai lá e busca, você vai fazer outra coisa. Pessoal também tem gente que não

quer fazer nada [...] O pessoal não se ajuda [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

Esse pensamento de Wendy não é único, mas é socialmente representativo, sendo fruto de um processo histórico brasileiro que remonta à escravidão e ao período colonial, no qual os indivíduos eram vistos como os únicos responsáveis por sua condição de vida. Entretanto, a situação à qual eram submetidos não lhes permitia sair da condição em que viviam. Somente a partir da década de 1930 o Brasil começou a intervir na regulação do trabalho e na criação de políticas sociais, embora de forma restrita, pois, na América Latina, as políticas sociais foram tardias e limitadas, consolidando-se apenas após períodos ditoriais e sob forte influência do neoliberalismo (França, 2015). Ainda assim, após tantos anos e algumas conquistas, o ideário de muitas pessoas ainda está atrelado a meritocracia individual. Maria Carmelita Yazbek tem uma fala marcante em relação à ideia de dependência ligada as políticas sociais, ela diz que:

O pobre, trabalhador eventual e destituído, é o usuário dessas políticas pelas quais é visto como “indivíduo necessitado”, e muitas vezes como pessoa acomodada, passiva em relação à sua própria condição, dependente de ajuda, enfim, não cidadão (Yazbek, 2012, p. 298-299).

A disseminação desse ponto de vista pode ser prejudicial à adoção de políticas sociais, pois pode mascarar as complexidades da pobreza e desigualdades sociais, além de enfraquecer o sujeito enquanto cidadão, tratando-o como alguém que depende unicamente do Estado, e não como um cidadão ativo, detentor de direitos e com capacidade de transformação, a partir de condições que lhe ofereçam oportunidades por meio de medidas sociais equitativas.

4.2.3 *Bolsa trabalho*

Criado em 2003, o programa Bolsa trabalho beneficia estudantes da UESPI que comprovem vulnerabilidade socioeconômica. Para participar, os alunos devem se inscrever e passam por um processo de seleção conduzido pela PREX, que avaliam principalmente a condição financeira do candidato e de sua família. Os selecionados recebem uma bolsa e desempenham atividades administrativa na própria universidade, dedicando 20 horas semanais em horários compatíveis com suas aulas (UESPI, 2011).

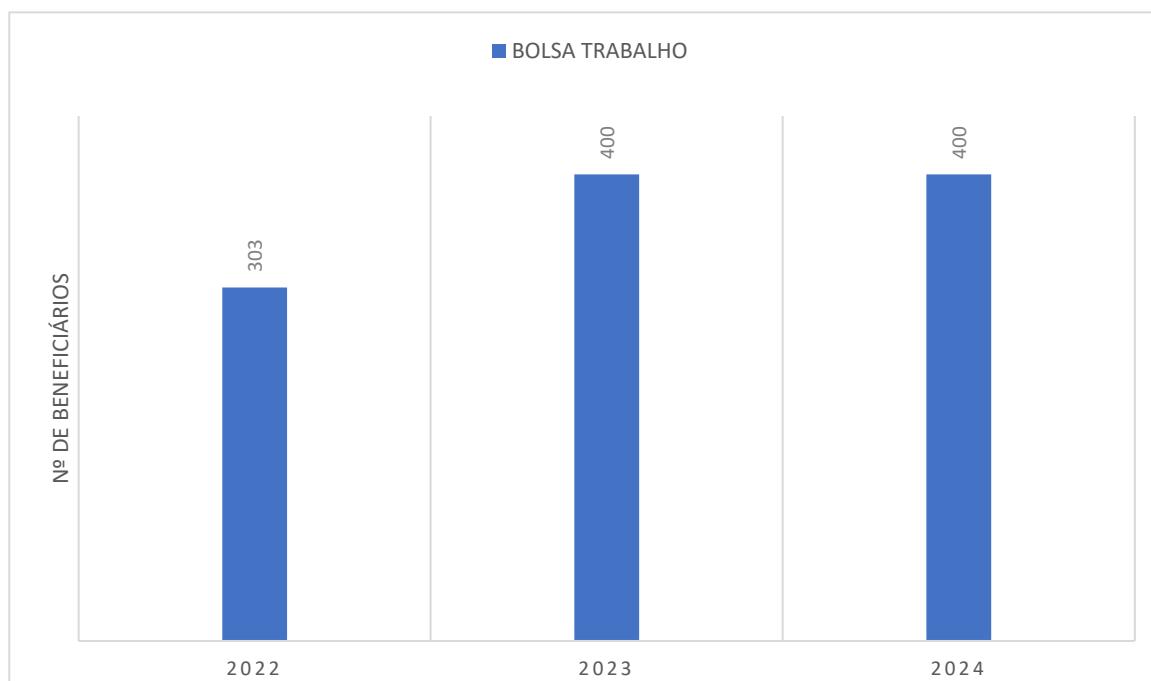
O programa foi instituído pela Resolução CONSUN 029/2003, permite ao beneficiário o acúmulo de bolsas com os auxílios: moradia e alimentação, não podendo o estudante possuir outra bolsa além dessas mencionadas. Segundo Renata, entrevistada representante da gestão o:

Bolsa Trabalho tem uma contrapartida... O aluno estuda em um turno e trabalha no outro, presta algum apoio administrativo em algum setor da

UESPI. Digamos, o aluno estuda no turno da manhã e à tarde ele trabalha quatro horas diárias, são vinte horas semanais, em algum setor da UESPI com serviço só administrativo... é fazer um documento, é fazer entrega de documento, é acolher alguma pessoa que chega pra ser atendida naquele determinado setor, são serviços administrativos... Aí, o valor da bolsa é novecentos reais e são 400 vagas [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

O Gráfico abaixo apresenta a quantidade de alunos que foram beneficiados com o auxílio moradia entre os anos de 2022 a 2024.

Gráfico 9- Quantitativo de estudantes beneficiários do programa Bolsa trabalho - UESPI (2022-2024)



Fonte: Elaboração própria conforme dados da PREX/UESPI 2024.

No programa Bolsa Trabalho da UESPI, o estudante realiza atividades administrativas na instituição, sem que suas funções tenham necessariamente uma relação direta com seu curso. Em algumas pesquisas isso é visto como um ponto negativo pelos estudantes, o estudo de Silva (2016) apurou as percepções dos estudantes assistidos pelo programa bolsa de apoio acadêmico da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, que apesar do nome ser diferente é semelhante ao bolsa trabalho da UESPI. Segundo os achados da pesquisa dela, as opiniões dos estudantes acerca do programa são:

- “Dentro da UENF na minha opinião, em alguns setores os bolsistas poderiam ser melhor utilizados para atividades relacionadas ao curso do aluno” (ESTUDANTE 3).
- “(...)certas vezes o bolsista é “obrigado” a exercer atividades que não são pertinentes” (ESTUDANTE 5).

- “(...) deveria ter mais locais para os bolsistas trabalharem em suas áreas” (ESTUDANTE 10) (Silva, 2016, p. 55).

As falas dos estudantes revelam uma crítica à forma como as bolsas de apoio acadêmico são estruturadas na UENF, destacando um descompasso entre as atividades desempenhadas e a formação acadêmica dos bolsistas. Em muitos casos, os alunos são designados para funções que não contribuem para sua qualificação profissional, o que pode ser considerado um desperdício de experiência. Idealmente, ao ingressar no mercado de trabalho, o estudante deveria seguir uma carreira compatível com seu curso; no entanto, se sua experiência prática for desvinculada da sua formação, ela pouco contribuirá para sua trajetória profissional. Além disso, essa desconexão pode gerar concorrência desleal no mercado de trabalho e levar o estudante a seguir uma carreira alheia à sua área de estudo. Dessa forma, o programa de bolsas, em vez de fortalecer a qualificação acadêmica, acaba beneficiando mais a universidade, ao fornecer mão de obra barata, do que os próprios bolsistas em sua formação e futuro profissional.

Os estudantes entrevistados na pesquisa de Silva (2016) apresentaram um certo descontentamento em relação ao programa de apoio acadêmico da universidade lócus do estudo. Todavia, os estudantes da UESPI entrevistados para a análise deste estudo apresentaram opiniões divergentes do outro estudo, pois mesmo os que tiveram algum ponto de crítica, no geral o programa bolsa trabalho foi bem aceito e avaliado por eles.

Segundo Lara:

O Bolsa trabalho é ótimo [...] onde eu fiquei é maravilhoso. Todo mundo quer ir para lá, mas não tem vaga não. Porque é um local onde você vai se fazer aqui dentro da UESPI. Porque eu trabalho no setor da pedagogia. Funciona de manhã à noite e a minha parte é à noite. Então tem as professoras, tem a coordenadora, tem a diretora. Elas são muito prestativas. Quando a gente precisa de alguma coisa, “professor eu estou precisando disso”. Elas vão lá e ajeitam... Aí vê e ajeitam tudo as vezes quando eu estava sem sala pra assistir aula. Consegue uma sala para mim de manhã? Eu pedia para ela de manhã... Então é assim. Um ajuda o outro. E lá eles ajudam muito a gente [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

A fala de Lara evidencia sua satisfação tanto com as atividades que desempenha quanto com o ambiente de trabalho e os relacionamentos interpessoais no setor onde atua como bolsista. Um ponto de destaque é sua afirmação: “é um local onde você vai se fazer aqui dentro da UESPI”, que carrega múltiplos significados. Primeiramente, essa expressão reflete o desejo de crescimento profissional, especialmente considerando que muitos estudantes, como Lara, dependem das bolsas da universidade para sua subsistência. Além disso, evidencia a incerteza quanto ao futuro após a conclusão do curso, um fator que pode gerar insegurança. Em segundo lugar, a fala também remete a uma prática recorrente na UESPI: a contratação de ex-bolsistas e

estagiários para atuar na instituição, seja por meio de empresas terceirizadas ou de contratos diretos. Esse aspecto reforça a ideia de que a experiência adquirida durante a bolsa pode, em alguns casos, abrir portas para a permanência do estudante na universidade como profissional, ainda que por vias contratuais temporárias.

Essa prática comum de contratação de ex-alunos apresentada de forma sutil por Lara pode ser corroborada com a fala da trajetória profissional da gestora entrevistada, pois conforme Renata:

Há um tempo atrás, eu ingressei na UESPI como estagiária de serviço social. Estava no sexto, sétimo período do curso, teve um estágio não obrigatório na seleção, eu participei e fui aprovada. E posterior a esse estágio extracurricular, eu retornoi para a UESPI a convite de uma profissional daqui como contratada, direto pelo Estado para assumir a função de assistente social. Já estava formada e retornoi nessa condição de contrato direto com o Estado. Passei um tempo atuando só como assistente social mesma. Posterior, saí, depois de uns quatro anos, saí daqui da universidade e fiquei atuando em outro local. Em 2021, eu retornoi para a UESPI como terceirizada [...] e depois que eu tive bebê, eu tive que me desligar, acabei saindo do setor. E esse ano, já em julho, eu retornoi para a UESPI novamente, já na condição de cargo comissionado [...] [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

A estudante Maria também apresentou boas experiências como bolsista do Bolsa trabalho, segundo ela:

Aprendi bastante. A minha oportunidade foi muito boa. Foi na pós-graduação logo. Acho que foi Deus que me colocou lá, como “Ah minha Nossa Senhora, coloca logo essa menina lá que é pra ver se ela aprende um pouco, né?” Aprendi bastante, assim, também era trabalho no computador... Aprendi a mexer com planilha, aprendi a mexer com documentos, aprendi a mexer com coisas burocráticas, e querendo ou não, também essas coisas me ajudam, né? Ajudam na fase acadêmica. Eu também não era tão boa assim no computador, né? Eu fui aprendendo e não teve nenhum susto. Graças a Deus, hoje em dia aprendi até um pouquinho de programação já [Entrevista concedida por Maria, em 01 de outubro de 2024].

Maria relacionou as experiências adquiridas enquanto bolsista as habilidades acadêmicas que são essenciais ao seu curso, embora não esteja relacionada diretamente ao seu currículo, ela diz que o aprendizado irá contribuir para o seu percurso acadêmico. Outro ponto importante diz respeito ao peso da pós-graduação, embora a estudante estivesse em uma pós alheia ao seu curso, a participação dela lá provocou sentimentos de crescimento profissional e paixão pela pesquisa. Em uma de suas falas ela diz que: “eu penso futuramente em fazer um mestrado, né? É o meu sonho⁸”.

⁸ Em dezembro de 2024, Maria foi aprovada no mestrado em um dos programas de pós-graduação da UESPI.

O estudante Felipe, foi o único dentre os estudantes entrevistados que teve uma visão mais crítica em relação ao Bolsa trabalho, ainda assim avaliou de forma positiva o programa. Segundo ele:

O Bolsa trabalho além da pessoa trabalhar [...] Dentro do meu ensinamento eu vejo que, tendo outro olhar... Digamos assim... É para suprir uma demanda da universidade, usando seus alunos..., mas isso... apesar disso... até que favorece, digamos assim. A pessoa adquiri uma experiência em certos setores dentro da universidade, isso pode até ajudar nos concursos ne? Da área técnica administrativa... Ou outras funções, né? [...] Eu sou bolsista... e faço praticamente o mesmo que um técnico... Só que o técnico, logicamente, ganha mais que eu [Entrevista concedida por Felipe, em 01 de outubro de 2024].

Quando questionados sobre a possibilidade do trabalho exercido no bolsa trabalho ter relação ao curso que o aluno está, Lara e Maria disseram:

Porque eu acho que é feito um sorteio pela PREX... Em relação a isso, devia ter o bolsa estágio para nós, porque a gente vai lidar direto com animal. Bolsa trabalho é serviço administrativo [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

Eu também aprendi muita coisa lá, não tive assim nada a reclamar. Mas, realmente, eu entendi o que você quis dizer... Se eu tivesse na minha área, né? Claro que eu teria tido um aproveitamento mil vezes melhor, né? Com certeza... (Entrevista concedida por Maria, em 01 de outubro de 2024).

Lara não vê a dinâmica do Bolsa trabalho como um erro, devido ao fato de os bolsistas exercerem funções administrativas alheias aos seus cursos. Ela sugere que haja uma Bolsa estágio, para que o bolsista possa exercer funções relacionadas ao seu currículo acadêmico. Já Maria, embora admita que se o Bolsa trabalho tivesse relação com seu curso o seu aproveitamento seria melhor, ela considera positiva a sua participação no programa e não tem reclamações a fazer.

Em suma, os entrevistados enxergam o programa Bolsa trabalho da UESPI como uma oportunidade de crescimento profissional, seja para continuar atuando na própria universidade por meio de contrato de trabalho, para adquirir experiência e aprendizado com as atividades exercidas ou, ainda um incentivo, para ingressar em funções administrativas por meio de concurso público.

Sobre a condição dos estudantes no programa Bolsa trabalho, Carneiro e Behr asseguram que:

É a própria ânsia pelo reconhecimento e busca por uma carreira profissional que favorece a exploração, de modo que, com certa frequência, é possível encontrar estudantes desenvolvendo atividades degradantes. Coniventes ou não com esta situação, os estudantes veem nestas “oportunidades”, a única maneira ou a forma mais fácil de inserção no mercado, ainda que estas

atividades não estejam de acordo com sua formação (Carneiro; Behr, 2012, p. 175).

Embora nenhum dos estudantes entrevistados tenha afirmado desempenhar uma atividade laboral degradante, a citação acima reflete a realidade de muitos jovens fora do ambiente acadêmico, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais. No que se refere ao programa Bolsa trabalho da UESPI, assim como a outros programas semelhantes em diversas instituições de ensino superior, percebe-se que, por trás da oportunidade, também existe um reflexo da desigualdade. Se, por um lado, a universidade oferece uma bolsa como forma de auxílio ao estudante, por outro, ela supre a carência de mão de obra no setor administrativo a um custo reduzido, sem encargos trabalhistas e por um valor inferior ao que seria pago a um profissional contratado. Isso evidencia uma relação que, embora beneficie os estudantes em certa medida, também reforça a precarização do trabalho dentro da própria instituição. A universidade é um espaço de formação acadêmica onde o estudante escolhe um curso com o objetivo de se qualificar e seguir uma carreira profissional na área escolhida. Nesse contexto, é um tanto controverso que, dentro do ambiente acadêmico, seja permitido aos alunos trabalharem 20 horas em atividades não correlatas ao seu curso de ingresso, destoando do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Ainda mais intrigante é o fato de que esse modelo de programa seja direcionado exclusivamente a alunos de baixa renda. Isso levanta questionamentos sobre a real finalidade da iniciativa: se, por um lado, ela oferece suporte financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade, por outro, acaba inserindo-os em funções que podem não contribuir para sua formação acadêmica e profissional, evidenciando uma estrutura que, ao mesmo tempo em que “ajuda”, também limita o desenvolvimento desses estudantes dentro de suas áreas de estudo, que poderiam estar desenvolvendo pesquisas ou estágios em seus respectivos campos de estudo.

4.2.4 Apoio pedagógico – Inclusão Social

O programa foi criado em 2003, através da resolução CONSUN Nº 030/2003, no qual instituiu o Apoio Pedagógico para os alunos portadores de deficiência auditiva e/ou deficiência visual. Segundo a resolução:

Art. 2º O apoio aos estudantes carentes portadores de deficiência auditiva e/ou visual será feito através da adoção do Programa “Apoio Pedagógico” que se efetivará por meio da concessão de Bolsa para assistência individualizada às atividades pedagógicas através de um colega da turma selecionado para este fim (UESPI, 2003).

Inicialmente apenas estudantes carentes poderiam receber esse suporte, entretanto ao bolsista não era exigido esse critério, mas deveria ter rendimento acadêmico satisfatório além de outros critérios. Em 2011 o programa sofreu alteração através da resolução CONSUN 003/2011 no qual passou a atender todos os estudantes com deficiência independente de sua condição econômica, em contrapartida ao aluno bolsista passou a ser exigido o critério socioeconômico. Segundo Renata:

O apoio pedagógico, ele é uma modalidade que atende dois discentes ao mesmo tempo. Ele é direcionado para alunos com deficiência. Se eu tenho uma deficiência, digamos, física no membro superior, vou precisar do apoio de algum aluno da turma, de preferência da mesma turma, porque nem sempre os alunos da turma querem prestar esse apoio. Então, pode ser da mesma turma, ou de uma turma posterior ao próprio aluno que está estudando, digamos que ele está no sexto período, quem se inscreveu do sétimo período, pode. Não pode ser antes [...]. E esse apoio, o aluno tem uma contrapartida, são vinte horas semanais, que ele deve prestar esse apoio para o aluno, seja a atividade dentro da sala, depois da aula, porque tem atividades que o professor faz dentro de sala, como também no contraturno, auxiliar ele a uma atividade que o professor deixa para ser feita em casa. Então, o aluno com deficiência, ele é beneficiado porque tem aquele apoio do colega. E esse colega que apoia esse aluno, que presta esse apoio, ele recebe uma bolsa, um valor de 700 reais. Aí pode ser qualquer tipo de deficiência... [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

Embora a resolução que institui o programa Apoio pedagógico mencione apenas a deficiência auditiva e/ou visual dentro do rol de condições contempladas, a fala de Renata sugere que o programa pode atender estudantes com qualquer tipo de deficiência, desde que haja comprovação por meio de laudo médico. Em dezembro de 2024, o programa sofreu uma nova alteração através da resolução CONSUN 008/2024 na qual modificou o nome do programa que passou a ser chamado de Inclusão Social, além de englobar todas as deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento e/ou altas habilidades e/ou superdotação.

O programa beneficia dois estudantes simultaneamente: primeiro, o estudante com deficiência, que ao ser contemplado pelo Apoio Pedagógico recebe assistência de um aluno bolsista; e segundo, o próprio bolsista, que recebe uma bolsa para auxiliar o colega com deficiência tanto em sala de aula quanto em atividades extraclasse, caso necessário.

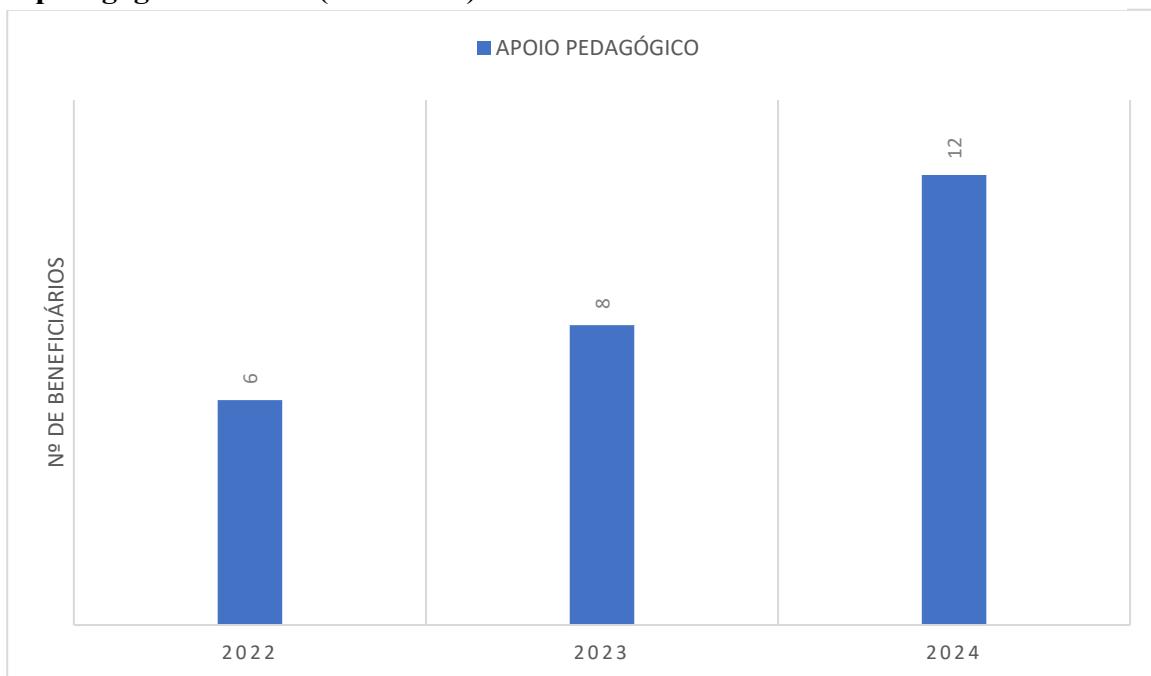
Para participar do programa enquanto estudante que necessita do auxílio de outro parceiro, este deve buscar a coordenação do curso e expressar suas necessidades para que então o pedido chegue até a PREX que se encarrega de lançar o edital com a vaga de um bolsista para se encarregar de acompanhar o estudante com deficiência. Sobre isso Renata afirma:

O aluno tem que solicitar junto à coordenação do curso. Ele pede porque, assim, nossos processos hoje é via SEI. Geralmente eles têm acesso de forma externa, que também chega para nós. Mas o trâmite é: o coordenador do curso

solicita para a PREX, o apoio pedagógico para o aluno, [...] tem que colocar o turno, período, e o laudo, né, que comprove ... além da matrícula, histórico, e a partir daí, o setor de assistência se responsabiliza por fazer todo o processo de seleção [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

Os editais são lançados de forma única, individualizada por necessidade específica de cada campus. O gráfico a seguir apresenta o quantitativo de estudantes que foram beneficiados pelo programa Apoio pedagógico entre 2022 e 2024.

Gráfico 10 - Quantitativo de estudantes beneficiários do programa Apoio pedagógico - UESPI (2022-2024)



Fonte: Elaboração própria conforme dados da PREX/UESPI 2024.

A partir dos dados do Gráfico 10, percebe-se que o número de estudantes beneficiados pelo programa ainda é reduzido, especialmente considerando que essa quantidade abrange todos os campi da UESPI. Isso pode indicar duas possibilidades: ou a demanda por esse tipo de apoio é realmente baixa, ou há estudantes que necessitam do benefício, mas não estão sendo contemplados talvez pelo próprio desconhecimento do programa. Alguns alunos afirmaram não conhecê-lo. Como demonstra as falas de Maria, Wendy e Lara, respectivamente:

O apoio pedagógico, esse daí não... Não, esse daí não. Como é que é? Nunca vi [...] não. Também na minha sala não tinha ninguém que precisasse desse tipo de bolsa [Entrevista concedida por Maria, em 01 de outubro de 2024].

O que é que é apoio pedagógico? Ah, pô, eu não sei, ninguém participou e eu não sabia que existia o apoio pedagógico [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

Eu nunca vi não [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

De acordo com Renata:

[...] não necessariamente o aluno que tem deficiência, ele vai querer esse apoio, por incrível que pareça. Por isso que não é uma coisa automática também. Agora mesmo, a gente passou por uma situação que foi feita, em que o aluno pediu para o coordenador do curso apoio pedagógico, foi feita toda a seleção, quando o aluno que foi aprovado passou, o discente disse que não queria mais. Aí o aluno que foi aprovado vai ficar no cadastro de reserva, para quando ele decidir se quer novamente, a gente poder fazer a convocação. Então assim, [...] o aluno com deficiência, ele também tem autonomia, para dizer se vai querer apoio, a gente não pode estar obrigando, a gente orienta, a gente informa, esclarece, é feito uma reunião, esclarecendo os direitos dele enquanto aluno e enquanto bolsista, isso tudo foi feito, mas ele não quis. Aí assim, não é de forma automática, o aluno se matriculou, já vai ter aquela coisa, porque tem que passar por essa seleção, tem que ter alguém da sala que queira acompanhar, ou de outra turma que queira acompanhar, que depende muito de ter a pessoa disponível. Sempre tem, graças a Deus, porque assim, é uma boa força que vai ajudar também a permanência do outro. Ele está contribuindo para a permanência do aluno com deficiência na instituição com esse apoio, e vai estar contribuindo também com esse valor pecuniário, para a permanência do outro aluno que precisa também, financeiramente [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

A partir da fala da gestora entrevistada, constatou-se que, para participar do programa, o estudante com deficiência precisa manifestar interesse junto ao coordenador do curso, que então encaminha a demanda para a PREX. No entanto, conforme destacado por Renata, nem todos os alunos com deficiência desejam receber esse apoio. Segundo ela, a decisão do estudante é plenamente respeitada, garantindo sua autonomia na escolha de aderir ou não ao programa. Respeitar a decisão do estudante é fundamental e louvável. No entanto, em vez de exigir que o aluno procure o coordenador do curso para solicitar seu direito, seria mais adequado que o próprio coordenador ou outro setor responsável realizasse esse acolhimento já no momento da primeira matrícula. Dessa forma, a universidade poderia antecipar as necessidades do estudante, adaptando o ambiente e os recursos de forma proativa, garantindo uma inclusão mais efetiva.

Segundo Francisco, um estudante com baixa visão:

No início, no início eu tive bastante dificuldade a questão de [...] de justamente pelo fato de que quando a gente entra em uma instituição a gente subentende porque é uma exigência tão imensa para que a gente possa comprovar a deficiência que a gente tem, todo aquele critério que a gente tem. A gente espera que quando chegue na instituição já esteja tudo adaptado para a gente. Por exemplo, questão de materiais, perguntaram tanta coisa lá e eu disse, mas, porém, que quando eu cheguei lá não tinha nada adaptado para mim, não tinha material [...] nem os professores sabiam que eu era deficiente, ninguém sabia, né? Aí eu que tive que dizer e aí eu perdi um bom tempo conversando com o coordenador para que fosse ampliado meu material, fonte alta [...] [Entrevista concedida por Francisco, em 22 de outubro de 2024].

A fala de Francisco apresenta um grande desafio enfrentado por estudantes com deficiência no ambiente acadêmico: a falta de preparação institucional para acolhê-los de maneira digna. O estudante destaca a contradição entre a exigência documental para comprovação da deficiência no momento de ingresso e a ausência de inclusão ao chegar à instituição. Isso revela uma falha no processo de acessibilidade, pois, idealmente, ao receber um aluno com deficiência, a universidade já deveria estar preparada para oferecer os recursos necessários, como materiais adaptados e infraestrutura acessível. No entanto, os relatos demonstram que a responsabilidade de garantir as adaptações recai sobre o próprio estudante, o que pode gerar desgaste emocional, bem como atraso no processo de aprendizagem e até mesmo dificultar sua permanência na instituição. A narrativa de Francisco reforça a necessidade de um compromisso institucional mais efetivo com a acessibilidade e com o próprio senso de pertencimento do aluno no ambiente acadêmico. Chegar à universidade e ter que lembrar a instituição de sua deficiência é, no mínimo, desrespeitoso, pois demonstra a falta de preparo para garantir a inclusão e a acessibilidade.

Em outra fala, Francisco esclarece quando passou a contar com o apoio da bolsista que lhe acompanha e desabafa algumas situações acerca da acessibilidade da UESPI:

O tempo foi mais ou menos no segundo período, que chegou a monitora, que era uma aluna da minha turma [...] me ajudava com as dúvidas e ampliava o material e mandava para a gráfica. Mas até a gráfica imprimir foi um ano e meio, e ainda não chegou como era pra ser. Eu até indiquei lá na UESPI um núcleo de acessibilidade, que eu já estudei em outras instituições como no IFPI e lá tem um núcleo de acessibilidade não só pra pessoa com deficiência visual, mas para todas as deficiências, né! E aí eu sugeri lá, e eles disseram que a burocracia é muito grande e que é muito gasto, mas coisa que já eram pra ter feito, lá já existiam pessoas com deficiência e muitas pessoas não vão atrás. O trabalho da monitora era esse me auxiliar nas atividades, e no que era preciso, ampliando os materiais. Mas só era uma, tinha que ser dois no meu ponto de vista, porque ela também tem a aula dela, tem que aprender também, então tem que ter outro. Mas... pra quem não tinha nada, um já tá bom, mas isso tem que mudar. As pessoas com deficiência que chegam na instituição que não tem informação e não tem como correr atrás ficam sem assistência. Eu sou daqueles que corro atrás não só pra mim, mas pra todos [...] e ressaltando que a questão de piso tátil, essas coisas de acessibilidade que na UESPI não tem, eles mascaram como faz uma rampazinha para cadeirante, mas que não tem o piso tático para o deficiente visual, a calçada é uns altos e baixos, a rampa para pessoas com deficiência física não é adequada, eu digo isso pelo fato que eu já, não só na minha deficiência, mas existe muito isso, o acesso também é muito difícil, e é isso lá, cheio de buraco, cheio de coisa, eles estão em uma reforma, eu espero que nessa reforma eles possam estar fazendo isso [Entrevista concedida por Francisco, em 22 de outubro de 2024].

É evidente que a realidade da UESPI está repleta de desafios enfrentados por alunos com deficiência, que se manifestam na adaptação de materiais, na infraestrutura da universidade

e no suporte humano. Francisco, ao relatar sua experiência em outra instituição, destaca que lá recebeu a atenção e o apoio necessários, a mencionando inclusive como exemplo para a UESPI. No entanto, sua sugestão foi respondida com a justificativa de custos elevados e burocracia, o que revela um compromisso insuficiente da instituição em implementar melhorias essenciais para garantir a inclusão plena desses estudantes.

Francisco fala sobre a experiência da visita de sua monitora, ao Instituto Federal do Piauí (IFPI), na qual ela foi em busca de sugestões de como realizar o seu apoio ao estudante com deficiência visual, ele relatou que:

[...] a monitora foi lá no IFPI, uma instituição onde eu estudei, pegar algumas instruções como fazer a monitoria, porque lá já tem todo esse processo, já teve todo o treinamento e ela foi lá e ela até deparou com uma situação e ela disse que lá é muito bom comparada a UESPI e foi o que ela me relatou, que até chorou porque a UESPI não dava todo esse suporte, que era por direito, por lei [Entrevista concedida por Francisco, em 22 de outubro de 2024].

O relato de Júlia sobre sua visita ao IFPI foi o seguinte:

E aí nesse dia eu fui com o assistente social, porque ele já estudou no IFPI, né? E quando eu fui para o IFPI e eu vi aquele núcleo de acessibilidade, eu vi todo aquele trato com aquela pessoa, com uns alunos com deficiência, eu vi uma salinha reservada especial só para essas pessoas com deficiência fazerem a prova, eu vi profissionais mesmo, né, intérpretes, profissionais trabalhando ali naquele núcleo de acessibilidade, que quando eu voltei, Maria, eu fiquei transtornada, eu chorei tanto nessa escada do Palácio Pirajá, eu fiquei muito frustrada, muito frustrada mesmo, porque eu sozinha eu não ia conseguir, eu não ia conseguir dar essas condições para ele, entendeu? Porque na época eu não tinha notebook, eu não tinha material nenhum, e não foi me disponibilizado material nenhum, era você que lute, entendeu? É você a bolsa, você que lute, então é aquela coisa que semestre após semestre, a gente se frustrava bastante, então é aquela coisa que eu tô te falando, a pessoa que eu conheço, que mais se sente tentada a desistir é quem eu tô auxiliando, entendeu? [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

A fala de Júlia revela uma profunda revolta com as condições que a UESPI oferece aos bolsistas do Apoio pedagógico. Ao visitar uma instituição com uma estrutura mais adequada e um suporte mais eficiente, seu sentimento de frustração se intensifica. Segundo a bolsista não há suporte eficiente entre a UESPI e ela para que possa ofertar ao colega com deficiência as condições adequadas para a sua aprendizagem. Toda essa situação desfavorável, propicia a desistência do estudante com deficiência.

Acerca desse suporte que a UESPI oferece aos bolsistas no trato com os alunos com deficiência, a gestora diz que:

[...] na reunião de acolhimento, tem uma reunião posterior a seleção [...] a última etapa é a reunião de acolhimento. Durante o edital, na entrevista, a assistente social responsável por fazer a entrevista, diz o que vai ser necessário para ele estar realizando esse acompanhamento, já esclarecendo, qual é o

papel dele e tal, e a gente deixa aberto, caso tenha alguma dúvida, de como até proceder, como fazer, como lidar com algumas situações, já é feita essa orientação na entrevista. E posterior, na reunião de acolhimento também, a gente reforça como é que o aluno pode estar contribuindo para esse aluno com deficiência. Se for situações que, assim, mais delicadas, digamos assim, situações mais dificeis, tem o núcleo de acessibilidade daqui, que também é parceira da frente, a gente direciona, porque o núcleo de acessibilidade é pelas causas dos alunos com deficiência em geral. Eles têm o papel de orientar o professor que não sabe como ministrar a aula, direcionar a aula para aquele aluno com deficiência. Então a gente já aciona o núcleo, porque um dos papel do núcleo é estar fazendo essa orientação [...] de direcionar para que o aluno com deficiência consiga acompanhar a aula e acompanhar o curso [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

Segundo a gestora, o suporte oferecido aos bolsistas ocorre por meio de uma reunião de acolhimento, na qual são repassadas as orientações sobre como lidar com estudantes com deficiência. Caso surjam dúvidas ou dificuldades, o bolsista é encaminhado ao núcleo de acessibilidade da UESPI, responsável por fornecer orientações. No entanto, apenas orientar não é suficiente para garantir a inclusão efetiva. Um núcleo de acessibilidade deve oferecer suporte tanto material quanto humano, assegurando que o estudante com deficiência tenha suas necessidades atendidas de maneira adequada. Disponibilizar um bolsista sem a devida capacitação e sem os recursos necessários não representa, de fato, uma inclusão.

Outro ponto destacado por Francisco diz respeito ao trabalho da monitora. Em sua visão, deveria haver duas monitoras, pois contar com apenas uma acaba comprometendo o desempenho acadêmico dela, uma vez que, assim como ele, ela também é estudante e precisa conciliar suas próprias atividades com o auxílio prestado. Sobre isso, a monitora Júlia diz:

[...] a gente faz algumas funções que simplesmente são desproporcionais ao valor que nos é pago. Entendeu? Foi isso que me atentou, que abriu meus olhos depois da experiência do IFPI. Porque eu conheci uma moça, tudo bem, ela é formada profissionalmente para isso, mas ela fazia basicamente a mesma coisa que eu faço. E ela tem que vínculo empregatício, né, e ela tem, ela ganha com certeza um salário bem maior, né, eu ganho bolsa. E aí, com essa falta de infraestrutura, de condições, a gente usa o que é nosso, né, para conseguir atingir esse objetivo. Para conseguir atingir as atividades, para conseguir fazer as atividades. E aí, como eu te disse, eu ampliava livros, eu passava dias, semanas ampliando livros, sendo que tem gente contratada para fazer isso, que ganha muito mais, e que tem vínculo empregatício, entendeu? E aí a gente fica muito sobrecarregada ... a gente que é aluna, a gente também tem nossas coisas, a gente também tem... A gente também é estudante, a gente tem nossas questões, a gente trabalha, a gente tenta sobreviver, um dia após o outro, entendeu? E aí foi isso que me deixou, assim, muito chateada, sabe, porque eu estava fazendo mais do que eu deveria fazer, entendeu? E fazendo muito mais com muito menos, sabe? [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

Júlia, em seu relato, percebeu que o trabalho realizado pelas profissionais do IFPI no atendimento a pessoas com deficiência é semelhante ao que ela desempenha. No entanto, há diferenças significativas: enquanto essas profissionais contam com infraestrutura adequada e materiais disponíveis, ela precisa lidar com a falta de recursos. Além disso, enquanto no IFPI os profissionais são devidamente remunerados e possuem vínculo empregatício, Júlia exerce suas funções como bolsista, recebendo um valor significativamente inferior.

A problemática levantada por Francisco e Júlia evidencia as falhas ainda presentes no programa de Apoio pedagógico da UESPI. Mesmo que, como sugeriu Francisco, dois bolsistas fossem designados para atender cada estudante com deficiência, isso não resolveria a questão da inclusão na universidade. O problema vai além da quantidade de bolsistas; trata-se da necessidade de um suporte mais qualificado, que envolva não apenas assistência humana, mas também infraestrutura e materiais adequados. A inclusão efetiva exige qualidade no atendimento, capacitação dos envolvidos e recursos que garantam um suporte pedagógico verdadeiramente eficaz. Na ausência desse suporte, o estudante bolsista se vê diante de duas possibilidades: ou finge que presta assistência apenas para garantir a bolsa, ou se dedica ao máximo para oferecer um auxílio de qualidade, muitas vezes sacrificando seu próprio tempo e utilizando seus próprios recursos. No caso da bolsista entrevistada, fica evidente que ela opta pela segunda alternativa, empenhando-se além do que seria sua obrigação para suprir as deficiências do programa.

Durante a fala da gestora, o Núcleo de Acessibilidade foi mencionado como o setor responsável pela inclusão na UESPI, oferecendo suporte à comunidade acadêmica. No entanto, a experiência de Júlia com a instituição a levou a desenvolver a seguinte percepção sobre o núcleo:

Porque na UESPI existe uma fantasia, né, que você encontra naquele manual do aluno, o manual do universitário, do núcleo de acessibilidade, esse núcleo de acessibilidade ele não existe, quem fica responsável por isso é o Serviço de Assistência Estudantil, né, o SAE, até onde eu sei, são três anos na UESPI, eu nunca fui apresentada a este núcleo de acessibilidade que supostamente existe, e aí, quando eu vi esse núcleo de acessibilidade do IFPI, tudo organizadinho, tudo bonitinho, tudo maravilhoso para elas conseguirem trabalhar, eu fiquei no mínimo em choque e fiquei com muita raiva, porque eu tava dando o meu máximo, e com o mínimo que eu tinha, né, com o pouco que eu tinha [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

Diante da fala de Júlia e da realidade atual da UESPI, é possível inferir que o Núcleo de Acessibilidade da instituição ainda precisa de muitos avanços. No qual, seu papel está mais voltado para o aconselhamento e a orientação, mas para que a inclusão de fato aconteça, é fundamental uma atuação mais efetiva e comprometida por parte da universidade. O primeiro

passo para isso é a adequação da infraestrutura, garantindo condições mínimas de acessibilidade e promovendo um ambiente mais inclusivo.

A sociedade capitalista inclui de maneira precária e desumana através da falsa promessa de igualdade, na verdade, esse discurso é uma forma de alienação e desumanização. Vários estudos apresentam que estudantes com deficiência enfrentam desafios muito maiores do que aqueles sem deficiência, na verdade é uma realidade tão nítida que basta olhar um minuto para os espaços ao redor que já se verifica o desafio que uma pessoa com deficiência enfrenta em uma simples saída de casa. Essa realidade se intensifica ainda mais quando a deficiência se associa a fatores como raça, gênero e classe social (Cabral; Orlando; Meletti, 2020).

Francisco relata enfrentar dificuldades para frequentar a universidade devido ao agravamento de sua visão, além de mencionar a falta de uma conexão de internet adequada para acompanhar as atividades remotamente. Júlia complementa seu relato, trazendo mais detalhes sobre os fatores que têm impedido Francisco de comparecer à UESPI. As declarações de ambos estão apresentadas na sequência a seguir:

No sentido da monitora, ela ainda continua me ajudando, me dando esse auxílio. Porém, a questão do auxílio tem uma dificuldade porque a minha visão tem piorado e aí eu não posso ir e eu não tenho condições de ter uma internet boa para poder estar assistindo a aula online. E aí eu estou sem assistir a algumas aulas que são online, eu não assisto, porque a minha internet é do celular, não, é muito pouco, muito ruim. Mas ela continua me acompanhando, me ajudando no que dá para ela fazer. É muito bom o trabalho dela, e sim continua me ajudando, auxiliando [Entrevista concedida por Francisco, em 22 de outubro de 2024].

O quê que acontece? O Francisco, a visão dele, ele tem baixa visão, mas ele já tá quase cego, né? Porque tá piorando bastante, ele não tá mais indo pra UESPI, porque o que aconteceu? Francisco pegou o ônibus, Francisco saiu do ônibus, indo pra UESPI, Francisco topou num buraco e fraturou o joelho, entendeu? Essa é a condição da visão dele, e a gente que conhece a UESPI, a gente que é estudante, a gente conhece a condição da UESPI, a gente sabe que ali é cheio de buraco, ali não tem um piso tático, entendeu? É todo o território desnívelado, entendeu? Então não tem condição, é aquela coisa que a todo custo a instituição quer expulsar esse aluno com deficiência, entendeu? Através dessa, da infraestrutura, através da falta de um núcleo de acessibilidade, entendeu? E aí fica pagando de instituição maravilhosa, politicamente correta no Instagram, isso me deixa muito chateada [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

As falas de Francisco e Júlia evidenciam a precariedade estrutural da UESPI e seu impacto direto na promoção da acessibilidade e inclusão. Francisco enfrenta dificuldades significativas para acompanhar as aulas, tanto presencialmente, devido a um acidente ocorrido pela piora de sua visão e pela falta de infraestrutura adequada, quanto remotamente, por não ter acesso a uma conexão de internet estável. Júlia reforça os desafios enfrentados por estudantes

com deficiência, denunciando a negligência da UESPI em relação à acessibilidade. Seu relato deixa claro que o acidente de Francisco foi consequência das más condições do campus, evidenciando como a ausência de adaptações adequadas transforma o espaço físico em um fator de exclusão. Além disso, sua fala expõe a contradição entre o discurso institucional, amplamente divulgado nas redes sociais, e a realidade vivida pelos estudantes, marcada pela falta de ações efetivas que resulta em um modelo de inclusão simbólico, aprofundando ainda mais a exclusão.

Outro ponto a ser questionado diz respeito a participação de Francisco nos demais programas da instituição como PIBID, PIBIC, monitoria, cujas seleções geralmente levam em consideração o desempenho acadêmico do discente. Sobre isso Francisco questiona:

Uma outra coisa, nas instituições eles têm a questão de notas, né, porém para mim é também uma outra luta que eu tive que falar com a reitoria que como é que eu vou ter uma nota boa porque o meu material não foi adaptado para mim estudar, para mim tirar notas boas e tal, tanto que em algumas bolsas lá que tinha que me inscrever eu fui reprovado por conta disso, que tem que ter notas boas para poder concorrer e aí eu não tinha porque não tinha material ampliado, não tinha nada, não tinha nenhuma assistência, no que eles me forneceram um tablet, mas até mesmo esse tablet demorou chegar em minhas mãos. E também um tablet que não era dos melhores, tinha suas dificuldades, né, já estava bastante obsoleto, a memória do tablet não dava para instalar nem programas para poder me auxiliar nas leituras dos materiais [Entrevista concedida por Francisco, em 22 de outubro de 2024].

O desabafo de Francisco traz dois pontos importantes a serem destacados: primeiro, a importância dos programas de assistência que possibilitam a participação de estudantes como bolsistas sem a necessidade do critério de notas; segundo, o processo de exclusão que Francisco vivencia na UESPI e contra o qual luta cotidianamente, questionando e buscando melhorias. É importante ressaltar que ele é beneficiário do Auxílio Alimentação, pelo qual recebe uma bolsa de R\$ 300,00 (trezentos reais), e do Apoio Pedagógico, no qual conta apenas com a ajuda da monitora. Portanto, para esse aluno, a participação em outro programa como bolsista ajudaria a complementar sua renda e, consequentemente, impactaria positivamente sua permanência na universidade. Todavia, ele é excluído dessa possibilidade porque enfrenta dificuldades acadêmicas e suas notas não são competitivas em relação às dos demais alunos. Isso ressalta a importância da implementação de programas de assistência estudantil que permitam aos alunos desenvolver pesquisas e aprimorar o processo de aprendizado.

O processo de exclusão vivenciado por Francisco não se restringe ao ambiente da UESPI; trata-se de uma realidade presente ao longo de toda a sua trajetória escolar. Esse histórico de exclusão impactou significativamente sua aprendizagem, além de gerar

consequências psicológicas cuja extensão é difícil de mensurar. Sobre as dificuldades de aprendizagem de Francisco, Júlia destaca:

O Francisco tem vários problemas, problemas de aprendizagem que são muito, muito profundos, sabe, assim, que só... eu não vou querer falar mal, mas eu acho que só voltando pra escola, entendeu? Só voltando pra escola, pro ensino fundamental, outra vez, pra conseguir corrigir isso, entendeu? Porque ele tem problemas na escrita, ele tem problemas, além da leitura, né? Ele tem problemas de interpretação, ele tem problemas básicos, né? Problemas que são básicos pra qualquer pessoa, interpretação, escrita, então é basicamente isso [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

A sociedade não pode continuar fingindo que a inclusão de pessoas com deficiência está de fato acontecendo, quando, na realidade, apenas medidas superficiais são adotadas, como rampas inadequadas, símbolos pintados nas calçadas e a designação de monitores sem a devida capacitação e suporte. A política de cotas representa um avanço importante, mas, isoladamente, não assegura a inserção plena dessas pessoas, pois além do acesso é necessário garantir uma permanência de qualidade. Para isso, é necessário um compromisso efetivo com a acessibilidade, suporte adequado e oportunidades que garantam equidade também na permanência.

4.2.5 Programa em fase de implementação: auxílio creche

Seja qual for a instituição, quando há necessidade de uma modificação ou implantação de um novo projeto, é fundamental realizar um estudo de viabilidade e relevância para que sua implementação ocorra de forma adequada. Isso faz parte do planejamento, etapa essencial para qualquer atividade. Na gestão pública, esse estudo torna-se ainda mais indispensável. Segundo a gestora Renata:

[...] quando a gente propõe algum programa novo para a universidade, primeiro é feito um levantamento em outra universidade como base... quais os programas que podem, que têm viabilidade, que são ofertados na instituição... [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

A partir da fala da Renata, percebe-se que o levantamento de experiências em outras instituições serve como referência para avaliar a viabilidade e a eficácia de determinada iniciativa antes de sua implementação na UESPI. No entanto, embora esse processo seja essencial para evitar desperdícios de recursos e garantir um bom planejamento, é fundamental que a universidade também leve em consideração as especificidades locais.

Na atualidade existe um programa a ser implantado na instituição o auxílio creche. Renata fornece informações sobre o andamento do novo programa e a previsão de vagas iniciais:

[...] o que estar em fase de implementação é o auxílio creche, que também vai ser uma bolsa no valor de 300 reais, são para alunos que possuem crianças de 0 a 5 anos ... e aí precisa ou pagar uma creche ou um cuidador, mas assim já passou pela assessoria jurídica, agora vamos esperar para ter a aprovação do CEPEX, que é a comissão que tem representante de professores, reitoria, alunos, eles podem fazer alguma alteração, porque essa resolução foi criada por uma comissão, mas pode ocorrer alteração na reunião CEPEX, mas a gente está aguardando ter outra reunião CEPEX para a aprovação e a gente poder lançar edital ... inicialmente serão 100 vagas [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

O ingresso na universidade representa um marco significativo na vida de pessoas que, historicamente, precisaram lutar para ocupar esse espaço, como as camadas mais populares, negros e pessoas com deficiência. A conquista de um diploma pode ampliar as oportunidades de trabalho e, consequentemente, proporcionar uma melhoria na qualidade de vida. Dentro do contexto das minorias, é fundamental não esquecer das estudantes-mães, que enfrentam desafios consideráveis, como a falta de tempo para os estudos, ausências em aulas e avaliações devido a responsabilidades familiares, dificuldades de concentração causadas pela preocupação com os filhos e o sentimento de culpa por não conseguirem se dedicar integralmente à maternidade. A experiência da maternidade varia de acordo com as condições socioeconômicas e a existência de uma rede de apoio, tornando-se mais leve para aquelas que contam com suporte, mas ainda assim desafiadora. Compreender essas particularidades é essencial para que as instituições de ensino desenvolvam estratégias eficazes de apoio, garantindo a permanência e o sucesso acadêmico dessas mulheres (Alves et al., 2023).

Amorim (2012) realizou uma pesquisa no Campus Clóvis Moura, com o objetivo de investigar as consequências oriundas do exercício da maternagem na formação acadêmica das mães. A partir desse estudo ela constatou que:

[...] o papel de esposa e o exercício da maternagem interferem na qualidade da formação acadêmica das mães do campus Clóvis Moura [...] quando estas afirmam que ao ficarem separadas de seus filhos pequenos não conseguem produzir o que realmente lhes é proposto pela preocupação, a dupla jornada e as atividades domésticas contribuem para o acúmulo de tarefas tornando seu tempo mínimo de estudo, além da vida conjugal sofrer influências ocasionando transtornos familiares (Amorim, 2012, p.08).

Os desafios enfrentados pelas estudantes-mães estão presentes em todas as instituições de ensino, pois refletem questões sociais e culturais. Na UESPI, essa realidade não é diferente. A pesquisa de Amorim (2012) revelou que as dificuldades vivenciadas pelas acadêmicas do

campus Clóvis Moura afetam não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu bem-estar psicológico. Além disso, evidencia que a necessidade de políticas de assistência estudantil voltadas para esse público na UESPI não é uma demanda recente, mas uma questão que se arrasta há anos. Os trâmites para a implementação do auxílio-creche estão em andamento. No entanto, além da oferta limitada de vagas, apenas esse auxílio não será suficiente para atender, nem parcialmente, à demanda das mães da instituição. Segundo Cunha e Paiva (2024, p. 1721):

O cenário atual é que não existem espaços de acolhimento para as estudantes mães e seus filhos e filhas, é necessário buscar caminhos para além dos auxílios estudantis, que embora sejam importantes economicamente, não garantem a aprendizagem e a afetividade necessária às estudantes.

As discussões sobre a maternidade são marcadas por diferentes perspectivas, muitas vezes contraditórias. Há quem apoie e quem rejeite, assim como aqueles que acreditam que a mulher precisa escolher entre ser mãe e estudante, enxergando a conciliação desses papéis como algo inviável. O patriarcado ainda exerce forte influência no pensamento social, o que sobrecarrega ainda mais as mulheres, que, além de atender às demandas da maternidade, precisam lidar com julgamentos e a falta de acolhimento. Durante as entrevistas realizadas, uma estudante, a Lara, expôs sua opinião acerca das políticas de assistência estudantil para as estudantes-mães. Segundo ela:

[...] eu sou totalmente contra o auxílio creche. Totalmente. Não tem quem faça botar na minha cabeça, não. Pra que o auxílio creche dentro da universidade? Não. Você engravidou porque você quis. Você cuide, tranque o seu curso e vai cuidar. Porque não tem condição, não. Hoje tem tantos métodos contraceptivos [...] A UESPI não tá tendo condição nem de pagar os auxílios nossos. Aí auxílio creche. Quem em sã consciência botou uma ideia absurda dessa? Lá no Instituto tem? Tem não. Nas outras UESPI do interior tem? Tem não. Na federal tem? Tem não. Que lugar que tem? Não tem nenhuma universidade. E por que só aqui é privilegiado? Minha filha. Vocês têm que botar os pés no chão. É você se fechar mesmo. Tem tanto métodos contraceptivos. Aí “ah auxílio creche.” O tanto de menino que vai aparecer. Quem é que vai cuidar? [...] não dá certo, demanda professor, psicólogo, psicopedagoga, enfermeira e uma técnica de enfermagem [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

Na perspectiva de Lara, o auxílio-creche mencionado por ela se referia a uma creche física. Segundo sua avaliação, a UESPI não teria condições de custear essa estrutura devido à alta demanda de funcionários. Para ela, a instituição não tem obrigação de oferecer suporte, pois vê a maternidade como uma escolha, cujo ônus deve ser assumido individualmente por quem opta por esse caminho. Em sua fala, Lara cita exemplos de instituições que, segundo ela, não oferecem auxílio-creche. No entanto, na realidade, as instituições mencionadas não

possuem creches universitárias, mas a UFPI disponibiliza o benefício do auxílio-creche, enquanto o IFPI realmente não conta com nenhum programa voltado para estudantes-mães.

Uma creche dentro do ambiente universitário parece surtir um impacto mais positivo para as estudantes-mães que o auxílio creche. Entretanto, gera mais custos financeiros tanto pela estrutura física quanto pela demanda de funcionários, em contrapartida também geraria novas vagas para os futuros profissionais desenvolver estágios e pesquisas. Fazendo uma visita pelas universidades estaduais do Nordeste a fim de verificar quais possuem política de assistência voltada para o público em questão foi atestado o seguinte resultado, expresso na tabela abaixo.

Tabela 6 - Ações de Assistência Estudantil das Universidades Estaduais voltadas para mães/pais estudantes

ESTADO	UNIVERSIDADE	AE VOLTADA PARA ESTUDANTES MÃES/PAIS
Alagoas	Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Não possui
	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)	Não possui
Bahia	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Espaço mamãe UNEB
	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Possui creche própria
	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Não possui
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Possui creche própria em mais de um campus
Ceará	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Oferece vagas em creche em parceria com a prefeitura
	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	Não possui
	Universidade Regional do Cariri (URCA)	Bolsa/Auxílio creche
Maranhão	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Auxílio creche
	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)	Auxílio creche
Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Não possui

Pernambuco	Universidade de Pernambuco (UPE)	Não possui
Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Auxílio creche
Sergipe	Não possui universidade estadual	-
Piauí	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Auxílio Creche: em fase de implementação

Fonte: Elaboração própria com base nas informações dos sites das instituições.

Com base nos dados disponíveis nos sites das universidades estaduais do Nordeste, das 15 instituições analisadas, 6 não oferecem nenhum tipo de assistência estudantil específica para mães e pais estudantes. Por outro lado, 8 universidades contam com programas que disponibilizam esse suporte, seja por meio de bolsas em dinheiro, creches próprias ou parcerias com prefeituras para a destinação de vagas aos filhos de estudantes-mães. Além disso, a única universidade estadual do Piauí possui um programa que ainda está em fase de implementação.

Dessa forma, percebe-se que as universidades já reconhecem as necessidades das estudantes-mães no ambiente acadêmico, e a maioria busca oferecer algum tipo de suporte, mesmo que, para isso, precise recorrer a parcerias com prefeituras. As instituições com melhores recursos financeiros conseguem disponibilizar uma estrutura mais adequada, incluindo creches equipadas dentro do próprio campus, garantindo um suporte mais efetivo para os beneficiários, como é o caso da UESB e UEFS, ambas do estado da Bahia. Ainda assim, as iniciativas de suporte à maternidade estudantil são limitadas e carecem de maior atenção e investimento.

Lara relata um diálogo entre ela e uma colega de turma:

Ó presta atenção, a gente já vê aqui essas meninazinhas. Vêm tudo do ensino médio, rapaz... teve uma que nós entramos de férias, e quando a gente voltou estava com a barriga lá em cima, um bucho no pé da goela. Eu disse, “meu irmão, pelo amor de Deus. Tu tá no meio do curso. Tu faz uma besteira dessa?” “Não, pois é.”, “Não, pois é não. É falta de cabeça. Falta de cabeça”. “Ah, mas não sei o que”, menino. Que menino, meu irmão? Esse menino aqui não vai te levar nada não [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

A intenção de Lara foi aconselhar sua colega com base em uma concepção culturalmente enraizada de que a mulher, para alcançar sucesso profissional, deve se dedicar exclusivamente aos estudos e ao trabalho. No entanto, essa visão e seu “conselho” podem ser extremamente prejudiciais, não apenas por invalidar a experiência materna da colega, mas também pelo potencial de impactar sua permanência na instituição, ao fazê-la sentir-se desamparada e sem acolhimento por parte de seus pares.

As ações de assistência voltadas para as estudantes-mães devem ir além da oferta de auxílios financeiros e creches. É fundamental que as instituições de ensino também promovam debates e iniciativas que questionem e desconstruam a visão patriarcal ainda enraizada na sociedade, ressaltando o potencial das mulheres e seu direito de conciliar a maternidade com a vida acadêmica e profissional, bem como oferecendo suporte psicológico.

4.3 Ações afirmativas na UESPI: inclusão, equidade e assistência estudantil

As políticas afirmativas na UESPI começaram a ser discutidas no início dos anos 2000, impulsionadas por professores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro (NEPA), em parceria com a administração da universidade, parlamentares e movimentos sociais. Esse debate ganhou força em um contexto de crescente visibilidade das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, impulsionado pelo pioneirismo de universidades como a UERJ e a UnB na adoção de cotas.

A partir de 2004, a implantação da reserva de vagas tornou-se uma meta da instituição, levando à sua participação em debates sobre cotas, seminários e à promoção de eventos voltados à inclusão de estudantes negros e egressos de escolas públicas. Essas discussões foram fundamentadas nas experiências de universidades que já haviam implementado tais medidas, servindo de referência para a UESPI na construção de sua própria política de ações afirmativas (Silva; Rocha; Miranda, 2021).

Em 2007 a Administração Superior da UESPI participou de uma audiência Pública sobre Cotas para a universidade, em que já se tinha uma proposta de Projeto de Lei para reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. O resultado dessa audiência foi:

[...] que a UESPI realizaria seu segundo seminário para aprofundar a questão e que os deputados da ALEPI constituiriam uma Comissão para dialogar com a instituição, ficando acordado que no Projeto de Lei contemplaria o papel do Estado quanto a garantia orçamentária para concretização da política de permanência (Silva; Rocha; Miranda; 2021, p. 215).

Percebe-se que o debate sobre a implementação da Política de Ações Afirmativas na UESPI já destacava a importância das medidas de permanência, uma vez que garantir apenas o acesso, sem oferecer assistência estudantil mínima, pode resultar em um aumento significativo nos índices de evasão, tornando-se apenas um dado estatístico de ingresso.

Após essa audiência, já em julho de 2008 foi aprovada inicialmente na UESPI por meio da Resolução CONSUN 007/2008 o regulamento sobre a reserva de vagas na oferta do

vestibular dos cursos de graduação. A resolução estabelecia no seu Art. 3º: “Ao percentual de reserva de vagas para oriundos de escola pública, será feito um recorte em que 50% das vagas serão destinadas ao aluno de escola pública que se autodeclarar negro” (UESPI, 2008). Em agosto é aprovada a lei nº 5791, que reservava o percentual de 30% de suas vagas para estudante que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Ou seja, a lei não destinou cotas raciais, apenas sociais. Todavia, por meio da prerrogativa da autonomia universitária, estabeleceu em seu Art.4 que: “Fica reservado à UESPI, através do Conselho Universitário, deliberar em relação as cotas das minorias” (Piauí, 2008). E assim foi feito, a UESPI utilizou a reserva de vagas com o recorte racial a partir do vestibular de 2009, juntamente com um Programa de Permanência para esses ingressantes, assim definido:

- Os alunos cotistas receberiam uma bolsa no valor de 150,00 (cento e cinquenta reais), conforme análise socioeconômica dos mesmos.
- Previa-se a disponibilização de um percentual de vagas nos cursos de extensão em línguas e, seriam criados outros cursos nas áreas em que os alunos das reservas lograrem êxito no vestibular.
- Os estudantes bolsistas poderiam/deveriam prestar serviços para a UESPI, nos moldes do Programa Bolsa Trabalho ou cumprir sua carga horária semanal em projetos de extensão, coordenados por docentes da IES, ou resultante de parceria da UESPI com outras instituições ou entidades.
- O percentual de bolsas dessa modalidade, seria definido conforme realidade orçamentaria da UESPI.
- O estudante poderia permanecer nessa modalidade de bolsa preferencialmente até o 2º bloco do curso. A partir do 4º bloco, o programa poderia inseri-lo em outro programa: estágio, bolsa científica, de extensão ou de monitoria.
- Seriam ofertados cursos de 4 horas semanais, sendo determinada carga horaria final específica, nos projetos de cada curso (Silva; Rocha; Miranda; 2021, p. 216).

As ações do programa estavam alinhadas com a proposta de permanência estudantil; no entanto, sua implementação não ocorreu plenamente devido a diversos fatores, sendo o principal deles a limitação orçamentária.

A lei de cotas estadual de 2008 assim como a política de reserva de vagas adotada pela UESPI nos moldes da Resolução CONSUN 007/2008 não previa a destinação de cotas para pessoas com deficiência, quilombolas e indígenas, nesse cenário a lei e a resolução estavam defasadas, necessitando de adaptações. Assim sendo, mais uma vez os núcleos de pesquisa da UESPI se articularam e discutiram a ampliação do recorte de vagas, o que culminou na aprovação da lei nº 7455, de 14 de janeiro de 2021 (Silva; Rocha; Miranda, 2021).

A nova legislação prevê em seus artigos 1º, 8º e 9º:

Art. 1º A instituição pública de educação superior do Estado do Piauí - Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - reservará, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o

ensino médio em escolas da rede pública de ensino, com renda per capita de até 1,5 (um e meio) salários mínimos.

Art. 8º Da reserva de vagas que se refere o artigo 1º desta Lei, 45% (quarenta e cinco por cento), serão destinadas a pessoas Negras, Quilombolas e Indígenas.

Art. 9º Da reserva de vagas que se refere o art. 1º desta Lei, 10% (dez por cento), serão destinadas a Pessoa com Deficiência (Piauí, 2021).

A ampliação da reserva de vagas para novos grupos expande as oportunidades para pessoas historicamente marginalizadas, representando, portanto, um avanço essencial. No entanto, essa expansão também intensifica as demandas por assistência estudantil, especialmente para pessoas com deficiência, exigindo adaptações estruturais nos espaços físicos da instituição. Esse é, sem dúvida, um grande desafio para a UESPI, que, embora tenha implementado algumas adequações simples, ainda não se ajustou plenamente a esse critério, apesar da necessidade preexistente de uma adaptação que seja de fato inclusiva.

Nos primeiros anos de implantação, o sistema de cotas da UESPI enfrentou diversas falhas, assim como ocorreu em todo o Brasil, principalmente devido ao processo de autodeclaração, que permitia fraudes por parte de indivíduos que agiam de má-fé para burlar o sistema. Essa vulnerabilidade gerou críticas e questionamentos à política de cotas. Foi apenas com a implementação das bancas de heteroidentificação que o processo passou a ser mais estruturado e confiável. Na UESPI, essas bancas começaram a operar em 2019 (Silva; Rocha; Miranda, 2021).

A UESPI conta com três segmentos de ações afirmativas: AF1, AF2 e AF3, cada um corresponde a um tipo específico de reserva de vagas. Ação Afirmativa 1 (AF1): 45% (quarenta e cinco por cento) para pessoas negras, quilombolas e indígenas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino, com renda per capita de até um salário-mínimo e meio (1,5). Ação Afirmativa 2 (AF2): 10% (dez por cento) para pessoas com deficiências que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino, com renda per capita de até um salário-mínimo e meio (1,5). Ação Afirmativa 3 (AF3): 45% (quarenta e cinco por cento) para pessoas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino, com renda per capita de até um salário-mínimo e meio (1,5) e que não estejam concorrendo na forma das ações Afirmativas 1 e 2.

A avaliação da Política de Ações Afirmativas ao longo da série histórica foi marcada por uma ampla divergência de opiniões entre críticos e defensores. No entanto, os debates e a experiência prática das universidades demonstram a relevância dessa política na promoção da

equidade social. A percepção dos entrevistados reforça a necessidade e a essencialidade das ações afirmativas, conforme destacam em seus relatos:

Eu acho que elas são extremamente necessárias, né, porque o nosso país foi construído em cima dessa questão da desigualdade e eu acredito que igualdade, com certeza, não é a mesma coisa que equidade. E as ações afirmativas, elas são uma política pública, na minha visão, bastante eficaz para promover a equidade, que esse tratamento, esse reconhecimento de que certos grupos têm diferentes necessidades e, portanto, eles precisam de uma política pública específica para conseguir atingir as mesmas oportunidades que algumas pessoas que possuem certos privilégios possuem. Então, eu acho que é bastante necessário [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

Eu sou a favor. É uma medida justa. Porque o pessoal mesmo da particular, eles podem até dizer que são contra, só que eles são os mesmos a dizer que o Ensino Público não presta. E o infeliz não estudou um dia sequer no Ensino Público. Presta assim, mas tipo assim, de uma sala de 30 pessoas, 5 cinco tem facilidade de aprender o conteúdo, é esforçado, e consegue aprender. E os outros 25, tem dificuldade de educação básica... de alfabetização, da matemática básica... Então, o professor tem que martelar muito mais o assunto. É como diz minha mãe, o público aprende, aprende, sim. Eu, aprendi [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

São muito importantes, tão tal que tem algumas que eu consigo concorrer, por exemplo, gratuidade, concurso, em alguma inscrição, a gente que tem cotas afirmativas não precisa pagar, realmente é algo que inclui, a gente que não tem condição para estar fazendo... ainda mais a universidade, porque a gente acha que a universidade é algo que por ser de graça não precisa de dinheiro, mas é o contrário, precisa também, porque precisa da manutenção da questão diária, todo dia passagem que a gente vai de ônibus, quem precisa de material escolar, quem faz o curso de direito, medicina o material muito caro, então essas cotas informativas ajudam a dar oportunidade também para quem não teve a mesma educação [Entrevista concedida por Maria, em 01 de outubro de 2024].

É bom, mas por mim tinha que ter mais fiscalização. Porque tem alunos que eles fazem assim, eles passam o período todinho, o fundamental maior e o menor estudando em escola particular. Aí quando é no ensino médio, entra na escola pública e consegue a vaga, ou então entra no último ano, no terceiro ano para a escola pública e consegue a vaga. Isso daí eu não aceito não, não entra na minha cabeça que isso daí é o certo a se fazer. Ou passa a vida todinha estudando em escola pública, ou em escola particular. “Ah, eu passei o ensino fundamental menor e o maior em escola particular. E o primeiro e o segundo ano no ensino particular”. Não! [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

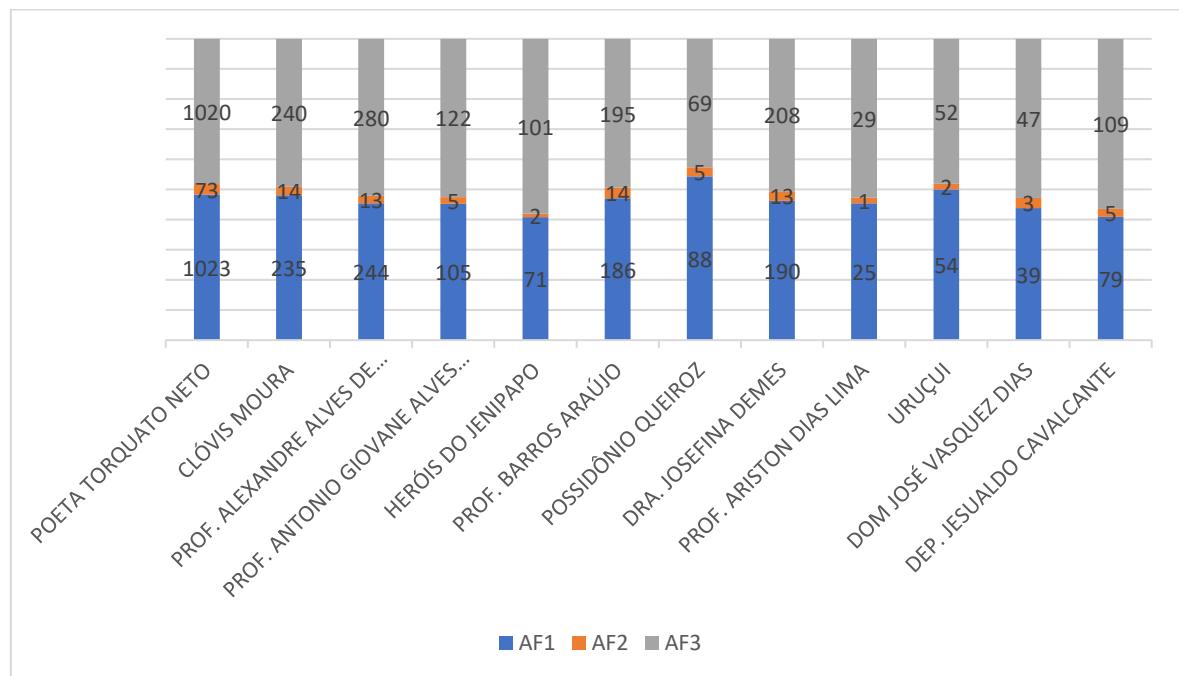
Ingressei na ampla concorrência, porque os dois últimos anos do ensino, né? Eu fiz em uma escola particular. Meu pai, eu não sei por que, qual foi a loucura, que ele procurou e disse que ia me colocar numa escola particular lá no centro [...] aí, na época, acho que até hoje... Diz que a gente tinha que ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Por isso, eu não coloquei a ação afirmativa. Isso prejudicou, prejudicou não no uso, digamos assim, da ação afirmativa como uma forma de facilitar a entrada, que não é

esse intuito da ação afirmativa. Mas, as minhas notas, pelo que eu acredito e lembro, a minha média dava pra ter entrado na ação afirmativa no curso de história [Entrevista concedida por Felipe, em 01 de outubro de 2024].

As entrevistas apresentadas convergem sobre a importância das ações afirmativas como mecanismos de promoção da equidade e inclusão educacional, da mesma forma que evidenciam algumas críticas em relação às regras. Júlia destaca a distinção fundamental entre igualdade e equidade, ressaltando que as ações afirmativas não apenas nivelam oportunidades, mas reconhecem as diferentes necessidades de grupos historicamente marginalizados. Esse ponto é reforçado por Wendy, que expõe a realidade da educação pública e as dificuldades enfrentadas por grande parte dos estudantes com relação às oportunidades de aprendizagens, trazendo a reflexão sobre a meritocracia pura que ignora desigualdades estruturais. Maria complementa essa perspectiva ao enfatizar que a inclusão não se resume apenas ao acesso à universidade, mas também à permanência, uma vez que os custos diários, como transporte e material didático, podem inviabilizar a continuidade dos estudos para alunos em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, as cotas representam um suporte essencial para garantir que esses estudantes não apenas ingressem, mas também consigam concluir sua formação. Por outro lado, Lara traz uma crítica ao sistema de cotas, apontando que algumas pessoas buscam burlar o sistema ao ingressar na rede pública apenas no ensino médio para se beneficiar da reserva de vagas. O relato de Felipe, mostra que o fato dele ter cursado os dois últimos anos do ensino médio em escola particular o impediu de concorrer através das cotas, essa decisão partiu do seu pai, certamente pelo fato de desacreditar no ensino público e querer oferecer uma educação de qualidade ao filho. Por outro lado, a partir da fala de Lara, observa-se que muitos estudantes cursam todo o ensino fundamental em escolas privadas e, no ensino médio, migram para a rede pública com o objetivo de se beneficiar das ações afirmativas. Segundo ela, essa prática é inaceitável. No entanto, as regras do sistema de cotas atuais da UESPI estabelecem apenas a obrigatoriedade de ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Esse debate segue necessário para aprimorar o sistema e garantir que ele cumpra sua função de forma justa e eficaz.

O gráfico abaixo apresenta a quantidade de alunos cotistas beneficiários da Assistência Estudantil, distribuídos por segmento de ações afirmativas e campus. Os dados foram coletados em dezembro de 2024 e refletem a diversidade de períodos de ingresso dos estudantes, considerando o tempo de permanência variável de acordo com cada curso. Assim sendo, embora os dados tenham sido apurados no ano de 2024, há ingressantes de anos distintos entre os contemplados.

Gráfico 11 - Quantitativo de estudantes cotistas beneficiários da Assistência Estudantil por forma de ingresso e campus – UESPI (2024)



Fonte: Elaboração própria conforme dados fornecidos durante a pesquisa de campo (PREX/UESPI).

Em relação aos segmentos de reserva de vagas eles se apresentam em consonância com o percentual estabelecido pelos editais de ingresso da instituição, AF1 e AF3 (45%) com quantidades relativamente semelhantes e AF2 (10%) em quantidade menor que os demais.

Tabela 7 - Quantidade de beneficiários da Assistência Estudantil do ano de 2024 de acordo com a forma de ingresso

AÇÕES AFIRMATIVAS	AMPLA CONCORRÊNCIA	Total		
Auxílio Alimentação	2115 – 70,5%	Auxílio Alimentação	885 – 29,5%	3000
Auxílio Moradia	300 – 60%	Auxílio Moradia	200 – 40%	500
Apoio Pedagógico	04 – 33,33%	Apoio Pedagógico	08 – 66,67%	12
Bolsa Trabalho	231 – 57,75%	Bolsa Trabalho	169 – 42,25%	400

Fonte: Elaboração própria conforme dados da PREX/UESPI

Conforme demonstrado na Tabela 07, nem todos os estudantes assistidos pelos programas de auxílio ingressaram na UESPI por meio de ações afirmativas, embora todos atendam ao critério socioeconômico para serem contemplados. De acordo com os últimos

dados, a maioria dos beneficiários entrou pelo sistema de cotas, exceto no programa Apoio Pedagógico, onde há predominância de bolsistas da ampla concorrência. Ainda assim, a universidade não consegue atender plenamente todos os alunos contemplados pelas políticas de ações afirmativas, tampouco outros estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressaram pela ampla concorrência. Conforme Renata:

O nosso objetivo é atender todos os alunos que estejam dentro do perfil de vulnerabilidade socioeconômica, e a gente não conseguiu atingir essa meta ainda. Ainda não conseguimos 100%. Inserir todos os alunos que estão em condição de vulnerabilidade socioeconômica [...] Apesar do avanço [...] a gente ainda não consegue contemplar todos. Nossa maior desafio é esse [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024].

Há, portanto, alunos que não conseguem ser atendidos pelos programas de assistência estudantil ofertados pela instituição. Todavia, vários são os que conseguem outras modalidades de bolsas ofertadas pela universidade como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Bolsa Extensão Universitária (PIBEU), monitoria, que acabam contribuindo na renda dos estudantes e consequentemente fortalecendo a permanência estudantil. Esses programas são dirigidos a todos os estudantes, inclusive os beneficiários pelos programas de assistência que permitem acúmulo de bolsas como o auxílio alimentação e auxílio moradia. Quando não é possível acumular alguns estudantes optam pelo voluntariado afim de obter a experiência e melhorar o currículo.

O relato de Maria aponta para uma visão bastante consciente e focada da vida universitária, ela atesta que:

Às vezes eu nem ligava no sentido que eu estava sendo remunerada ou não. Eu sempre queria prestar atenção no sentido que eu estava ganhando conhecimento, que ia ser muito bom para mim lá na frente, no futuro. Tão tal que eu não trabalhei, né? Eu passei a minha vida voltada à universidade. Eu era só universidade. Como eu falei, né? Passava o dia inteiro na universidade. Eu não trabalhava. A única vida que eu tinha mesmo era das bolsas que eu recebia. Claro que não dava pra se manter, né? Com 400 reais. Tinha a ajuda da minha família, a ajuda do meu noivo, mas eu fazia mais pela questão mesmo de conhecimento.

Nem todos os estudantes tem a mesma visão que Maria, isso acontece por vários fatores, muitas vezes a necessidade financeira é maior e não é possível contar com a ajuda de familiares, ou ainda o estudante precisa trabalhar e tem que conciliar a vida acadêmica com o trabalho e não sobra tempo para participar dos programas ofertados pela universidade. Lara conta como foi a entrevista que teve com a assistente social quando ela foi concorrer para o Bolsa Trabalho:

Quando eu botei o documento, eu anexei a certidão de óbito da mãe. Porque eles perguntam a filiação e tudo. Aí eu botei, aí anexei a certidão de óbito. Eu

não tinha mais dinheiro, nem nada. Aí eles mandaram perguntando por que eu tinha botado isso. “Não, porque é a única renda que eu vou ter essa daqui se passar na UESPI, porque vai me sustentar até eu terminar o curso”. Ela disse, “você não tem nenhum tipo de renda? Ninguém lhe ajuda?”. Eu disse “não, me ajudam emprestando. Minhas irmãs me ajudam emprestando o cartão pra mim fazer minhas compras, pra mim pagar no fim do mês com um auxílio alimentação.” Aí a mulher disse, “Ai e é assim?”, eu disse “É”, e ela “Aí eu pensei que eles...”, “não, cada um tem suas casas pra se manter, tem seus filhos pra manter.” Às vezes eu compro alguma coisa assim, às vezes tem uma irmã minha que vai, ela leva alguma coisa assim. Às vezes tem uma que, “ah não, bora juntar pra fazer o supermercado da Lara.” Aí se junta assim, mas não é fixo, porque todo mundo tem suas casas. Só era eu e a mãe dentro de casa. E pra manter uma casa é muito, muito difícil. E as coisas cara, aí aqui é que eu me sustento. Com o auxílio alimentação e o bolsa [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

A situação de Lara tornou-se extremamente delicada após o falecimento de sua mãe, que era a principal responsável pelo sustento da família. Diante desse cenário, o Bolsa Trabalho e o Auxílio Alimentação tornaram-se fundamentais para sua sobrevivência, sendo atualmente sua única fonte de renda. Nesse contexto, Lara não consegue priorizar sua carreira ou considerar os benefícios que os programas acadêmicos da UESPI poderiam trazer para seu currículo, pois sua preocupação central é garantir sua subsistência. A realidade de Lara atesta a importância da assistência estudantil dentro das universidades e evidencia que não se pode falar em democratização do ensino superior sem mencionar políticas de assistência e permanência.

Dentre os seis estudantes entrevistados, três ingressaram por meio das ações afirmativas, e três, pela ampla concorrência. A tabela abaixo especifica a forma de entrada de cada um.

Tabela 8 - Especificações dos estudantes entrevistados e suas formas de ingresso

ESTUDANTE	FORMA DE INGRESSO	CURSO	FALA SOBRE O INGRESSO
Lara	Ações Afirmativas (AF3)	Zootecnia	“Eu ingressei na UESPI através do Enem, pelas ações afirmativas de escola pública. Eu não uso ... cotas para negros, eu uso escola pública porque eu acho mais fácil pra mim passar”
Wendy	Ações Afirmativas (AF3)	Turismo	“Eu ingressei pelo SISU através das ações afirmativas, porque eu estudei a vida toda em escola pública”
Francisco	Ações Afirmativas (AF2)	Ciências Sociais	“A minha entrada foi através de cotas, né, de pessoa com deficiência”

Maria	Ampla Concorrência	História	“Fui aluna no Ensino Médio de um colégio filantrópico, ganhei a bolsa, no caso eu não pagava, era grátis, só que o colégio, o ensino dele era particular, eu não conseguia entrar com ações afirmativas”
Júlia	Ampla Concorrência	Ciências Sociais	“Entrei pelo SISU através da ampla concorrência”
Felipe	Ampla Concorrência	História	“Ingressei na ampla concorrência, porque os dois últimos anos do ensino médio eu fiz em uma escola particular”

Fonte: Elaboração própria conforme dados da pesquisa.

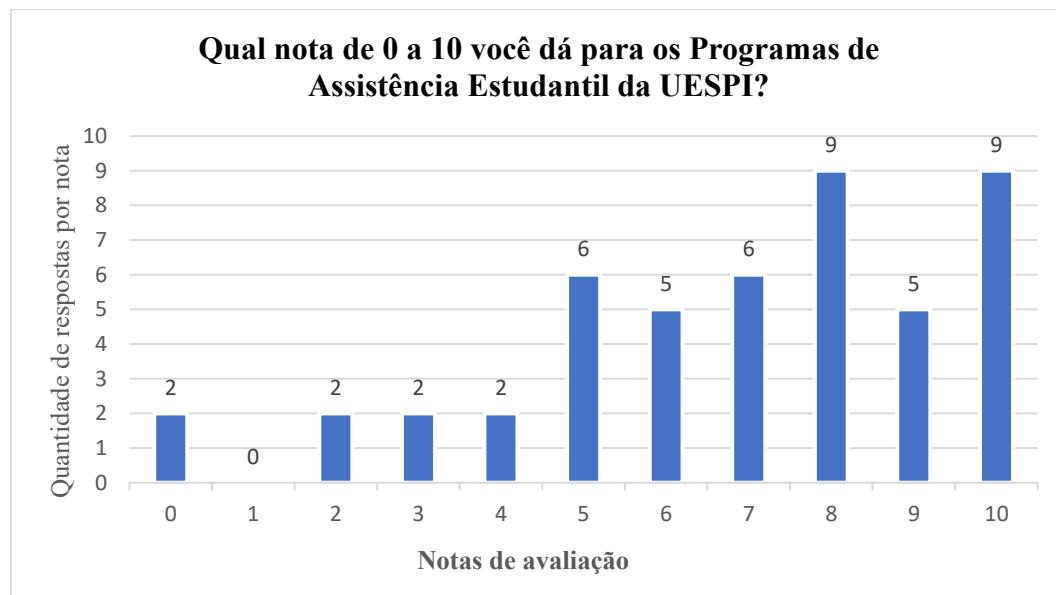
A Lei que criou o sistema de ingresso por cotas da UESPI prevê a concessão de bolsa de auxílio à permanência do aluno na UESPI, por um período de dois anos e a partir do 3º ano prevê a inserção do aluno no estágio não-obrigatório. Todavia, isso ainda não vem sendo cumprido na instituição. Segundo a gestão: “não... está sendo cumprido assim automaticamente. Porque os editais do estágio não obrigatório ... tem vaga fixa, eu acredito muito que não contemple a todos” [Entrevista concedida por Renata, em 03 de dezembro de 2024]. Segundo consta no PDI (2012-2016) a bolsa de auxílio à permanência “ainda não pode ser paga pela Instituição, mesmo constando no Orçamento Geral da UESPI desde o ano de 2010, pois a IES depende do Governo Estadual para implantar essa política”. Compreende-se, portanto, que essa determinação legal nunca aconteceu em sua totalidade na UESPI. Os editais do estágio não-obrigatório têm como critérios de seleção o rendimento acadêmico e não fazem menção as ações afirmativas.

4.4 A UESPI na voz de quem vive: entre obstáculos, sonhos e transformação

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) é uma importante instituição de ensino superior para o Piauí. No entanto, sua realidade é atravessada por desafios que impactam a vivência estudantil, devido a dificuldades estruturais e limitações de ações para a permanência dos estudantes. Para compreender como os alunos percebem suas trajetórias na UESPI, esta seção reúne dados de questionários e trechos de entrevistas aplicados a discentes da instituição, buscando captar as impressões gerais sobre as ações de assistência estudantil e avaliação da instituição. Todavia, mais do que uma simples avaliação, essas vozes revelam histórias de superação, pertencimento e o potencial que a universidade tem de transformar vidas.

Em relação aos questionários, foi perguntado aos estudantes qual nota de 0 a 10 eles davam para os programas de Assistência Estudantil da UESPI, o resultado se encontra no gráfico a seguir:

Gráfico 12 - Avaliação dos estudantes sobre os Programas de Assistência Estudantil



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

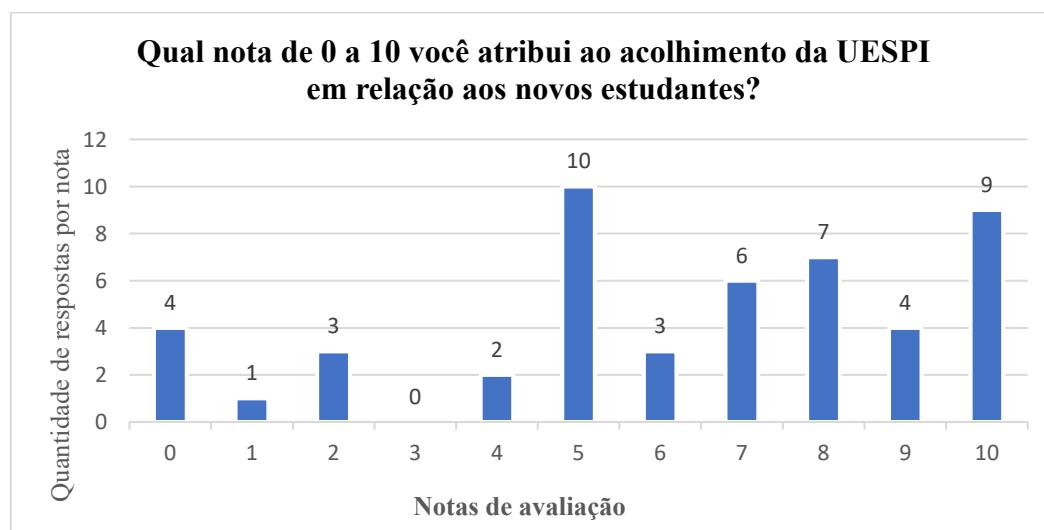
Considerando notas abaixo de sete como avaliação negativa e a partir de sete como avaliação positiva, observou-se que 19 estudantes avaliaram negativamente os Programas de Assistência Estudantil da UESPI, enquanto 29 os avaliaram positivamente. Dessa forma, conclui-se que a maioria dos estudantes considera a Assistência Estudantil da UESPI satisfatória. Esse achado coaduna com as percepções dos estudantes acerca dos programas, que muito embora todos tenham pontuado aspectos a serem melhorados, no fim avaliam a instituição de forma positiva. A fala de Wendy representa bem isso:

Olha, eu considero boa, eu só não considero ela [Assistência Estudantil da UESPI] melhor, porque ela tem um número de vagas que ainda é muito menor do que deveria ser, por conta mesmo dos recursos que o governo federal, o governo estadual dá, né? Mas, tipo assim, ajuda demais. Tem muita gente que eu conheço, que sobrevive disso. É triste dizer que sobrevive disso, né mais. O que acontece? Quantos e quantos cursos são integrais, e se a pessoa não tiver uma bolsa para comprar o lanche ou o almoço e o passe, a pessoa fica à mercê da condição familiar da sua família e toda a situação, sabe? Extremamente necessária. E ajuda muita gente, muita gente que eu conheço, só que muita gente não tem o senso de gratidão a UESPI. Ele não olha para o que está ganhando, ele olha para o que ele não está ganhando [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

A percepção de Wendy sobre os Programas de Assistência Estudantil da UESPI é, em geral, positiva, embora ressalte a insuficiência de vagas diante da demanda existente e reforce a importância desses auxílios para a vida de muitos alunos, sobretudo os carentes de recursos financeiros. Ela comprehende essa limitação de vagas como resultado da escassez de verbas públicas e critica alguns estudantes que, em sua visão, não demonstram gratidão pelo que a UESPI oferece. Sua fala suscita três reflexões fundamentais sobre aceitação e resistência: até que ponto os estudantes devem aceitar o que lhes é oferecido, mesmo sabendo de sua insuficiência? E até onde é possível resistir e lutar por melhorias? Essa reflexão leva a uma indagação ainda mais profunda: estariam os estudantes perdendo a capacidade de reivindicar seus direitos? O processo histórico da educação no Brasil mostra que os avanços foram conquistados através de muita luta. Deixar de lutar é perigoso demais, põe em risco os direitos já conquistados.

Também foi questionado aos estudantes qual nota eles atribuiriam ao acolhimento da UESPI, e os resultados foram os seguintes:

Gráfico 13 - Avaliação dos estudantes sobre o acolhimento da UESPI aos novos ingressantes



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Considerando notas abaixo de sete como avaliação negativa e a partir de sete como avaliação positiva, observou-se que 23 estudantes avaliaram negativamente o acolhimento da UESPI aos novos ingressantes, enquanto 25 o avaliaram positivamente. Assim, conclui-se que, embora a maioria dos estudantes considere o acolhimento satisfatório, a diferença entre os que estão insatisfeitos e os que estão satisfeitos é mínima, o que sugere uma percepção dividida e uma oportunidade de melhoria no processo de acolhimento.

A UESPI desenvolve o Projeto Acolher: Caminhos entre a Universidade e Discentes, é um evento voltado para acolher os calouros, no qual “o objetivo central é apresentar a IES, em especial os serviços, formas de atendimento e os programas de assistência estudantil, que colaboram diretamente com a permanência dos discentes na universidade” (UESPI, 2024). O evento ocorre de forma presencial em todas as unidades de Teresina, com transmissão simultânea pelo canal do YouTube. Além disso, há emissão de certificados, e a inscrição é opcional. Embora seja uma iniciativa relevante, sua realização presencial não abrange todos os campi, limitando a participação de alguns estudantes, ainda que exista a alternativa remota. Outro ponto a considerar é o caráter facultativo do evento, o que pode levar muitos alunos a não acompanhá-lo. Dado seu impacto no meio acadêmico, seria interessante que essas informações fossem amplamente divulgadas e que o evento fosse incorporado como um componente obrigatório, garantindo maior adesão e participação discente.

Há modos diferentes de acolhimento entre os campi da UESPI, e segundo Maria, há também uma nítida diferença entre quem estuda nos turnos manhã e tarde com quem é do turno da noite. Segundo ela:

Acolhida da noite não é a mesma acolhida do pessoal da manhã e da tarde, por conta que as pessoas trabalham, a acolhida é diferente, eu sempre falei sobre isso, quando teve recepção do pessoal da manhã, o pessoal da tarde, a gente não teve, pelo menos no meu, não na minha época eu não tive essa recepção de boas-vindas, do pessoal que está chegando... de explicação sobre as bolsas, que a pessoa tem que manter ali as notas, para estar se inserindo ali nas bolsas, não é bem assim, explicado...a gente vai recebendo explicações quando a gente conversa com os próprios alunos, assim a coordenação também, é algo assim que não tem tanto, como que posso dizer? Tanto apoio [...] E gente que é novo e está chegando agora, a gente fica doida da cabeça, a gente tem que saber para onde é que vai, onde é que faz isso, onde é que faz aquilo [Entrevista concedida por Maria, em 01 de outubro de 2024].

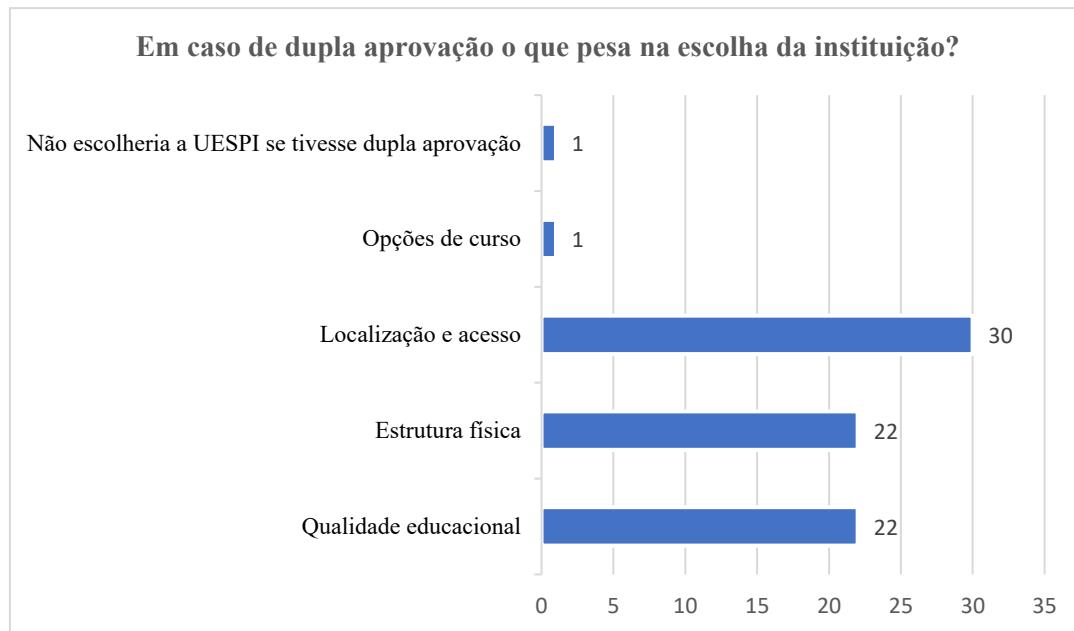
Wendy faz uma sugestão em relação ao acolhimento dos estudantes, segundo ela:

Era de ter tipo assim um grupo de alunos. Como aqueles que fica nas empresas, Juniors, né? Assim que falam? Que uma das funções fosse essa de auxiliar os novatos e de dar, tipo, como fosse uma... uma oficina. Não necessariamente uma oficina, talvez até uma oficina mesmo, porque tem gente que não sabe ler edital, não sabe compreender esse negócio de documentação, não. Mas é uma oficina com os veteranos para com os calouros de organizar e orientar, com relação à documentação. E, além disso, assim como nos pré-vestibulares e nas coisas pra concursos, tem aquele negócio dos bizu, é a mesma situação de dizer de forma prática como é que a pessoa passa e o que que ela precisa ter, o que que ela precisa fazer, onde é que ela tem que ficar olhando, porque o quê que precisa olhar sempre? O site da UESPI duas vezes na semana [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

Wendy enfatiza a importância de um repasse informal de informações essenciais, semelhante ao "bizu" comum em cursinhos pré-vestibulares e preparatórios para concursos. Essa ideia reforça a necessidade de uma comunicação mais acessível e prática dentro da universidade, tornando mais eficiente o acesso a informações fundamentais, como prazos e exigências documentais. Sua fala também pode evidenciar uma lacuna institucional, pois, se há essa necessidade de suporte extraoficial, significa que a universidade possivelmente ainda não possui mecanismos suficientemente claros e acessíveis para orientar os novos estudantes. O fato de depender da iniciativa dos veteranos para suprir essa demanda sugere que a UESPI poderia investir em políticas mais estruturadas de acolhimento, como mentorias formais, oficinas institucionais e guias explicativos mais didáticos. A fala de Maria destaca a exclusão dos estudantes do turno da noite, que, segundo ela, não são incluídos nos eventos de recepção. Isso resulta no desconhecimento dos programas oferecidos pela universidade. A maioria desses estudantes são trabalhadores que passam o dia em seus respectivos empregos, tendo pouco tempo para acompanhar constantemente o site da instituição. Nesse contexto, a sugestão de que os estudantes deveriam consultar o site da UESPI duas vezes por semana reforça a necessidade de diversificar os meios de divulgação das informações. Alternativas como o envio de e-mails individuais aos alunos ou a fixação de avisos em murais nas coordenações de curso poderiam facilitar o acesso às informações. Além disso, seria interessante que editais e outros comunicados fossem divulgados presencialmente durante o horário em que esses estudantes estão na universidade.

Também foi questionado aos estudantes o que os leva a escolher uma instituição de ensino superior em caso de dupla aprovação. Para essa resposta, foram apresentadas algumas opções para seleção (qualidade educacional, estrutura física, localização e acesso), além de um campo em branco para que os alunos pudessem sugerir outras alternativas. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 14 - Fatores que influenciam a escolha da instituição em caso de dupla aprovação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Dentre as respostas, a que obteve maior destaque foi “localização e acesso”, indicada por 30 estudantes, seguida por “estrutura física” e “qualidade educacional”, mencionadas como motivos por 22 estudantes cada uma. Além disso, dois estudantes acrescentaram as seguintes respostas: “não escolheria a UESPI se tivesse dupla aprovação” e “opções de curso”.

O quesito localização e acesso também apareceu nas falas durante as entrevistas. Segundo Wendy a localização da UESPI foi decisiva para que ela escolhesse a instituição, ela afirma: “eu queria estudar na UESPI, porque eu achava a UFPI muito longe, e eu sabia da UESPI do Dirceu, eu nem tava me tocando que eu ia passar, e que o meu curso não teria na do Dirceu”.

A distância entre casa e a universidade, para alguns, pode ser apenas um detalhe, mas para outros estudantes, representa um grande desafio. O deslocamento até a sala de aula pode gerar custos significativos, tornando-se um obstáculo financeiro. Para economizar, Lara opta por ir a pé. Ela relata sua experiência da seguinte maneira:

É claro que eu não tenho dez reais todo dia para mim pagar de Uber. De lá de casa para cá é dez reais... Então eu não vou pagar. Isso daí já dá pra mim comer alguma coisa. Já é economia. Eu venho a pé. “Ah, mas tu vem a pé?” Eu disse assim, venho. E o que é que tem eu vir a pé? É bem aí, eu só atravessar a ponte. “Ah, mas a ponte é perigosa.” Não, filho. Você tem que fazer amizades com quem está na ponte. Você passa, dá um bom dia, boa tarde. Fica ótimo, ninguém mexe com você, porque ele sabe que você vai passar ali todo dia. Aí é assim... Eu passo, tem um bocadinho que fica ali fumando e eu nem me importo. Passo, dou bom dia, boa tarde. Eu passo numa boa... Eles não mexem com

ninguém, a não ser se você mexer com eles aí eles mexem com você [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

A fala de Lara revela muito mais do que uma simples escolha pelo deslocamento a pé. Além da dificuldade financeira que levou ela a adotar decisões estratégicas para equilibrar os custos do dia a dia evidencia a relação entre mobilidade, segurança e pertencimento ao espaço urbano. Seu percurso envolve atravessar uma ponte considerada perigosa por alguns, mas ela encontra na convivência cotidiana uma estratégia para transitar com mais “segurança” a partir da construção de relações de respeito e reconhecimento com aqueles que ocupam o espaço. Essa experiência evidencia as desigualdades que atravessam a mobilidade que influencia no acesso à educação. A caminhada de Lara é, ao mesmo tempo, um ato de economia, mas sobretudo de resiliência, pois, através da sua persistência, apesar das dificuldades financeiras, e na forma como ela se adapta ao ambiente ao encontrar maneiras de garantir sua segurança sem deixar que o medo ou a insegurança impeçam sua mobilidade.

Lara explicou ainda que critérios poderia considerar ao escolher uma instituição de ensino, e acabou afirmando que só escolheu a UESPI porque as notas de corte das outras opções eram maiores e ela não passaria:

Em relação ao transporte, o IFPI. Porque eu desço bem na porta. Em relação ao estudo, em relação à estrutura, a Federal. Porque lá, lá o curso de agrárias, o CCA de lá, é top. Entra no CCA, que você vai pra parte de zootecnia, você tem tudo. Aqui a gente tem, mas eu acho assim... [...] eu tentei na Federal, na verdade não tentei, eu olhei logo a nota de corte. Porque a nota de corte, essa nota não passa. Eu sabia logo, não passo. Fui pro Instituto Federal, não passo. Então bora pra UESPI! aí deu certo [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

No caso de Lara, sua entrada na UESPI ocorreu devido às circunstâncias de sua nota no Sistema de Seleção Unificada (SISU), que, segundo ela, só foi suficiente para garantir sua aprovação na UESPI. Portanto, a UESPI não foi uma escolha, mas uma consequência. Lara considerava diversos critérios para a escolha da instituição de ensino superior, mas todos foram invalidados diante das limitações impostas por sua pontuação.

Felipe expressa seu orgulho e satisfação em estudar na UESPI. Embora a universidade não tenha sido sua primeira opção, ele hoje não apenas a defende, mas também incentiva novos alunos a ingressarem e se engajarem na construção de uma instituição melhor. Em suas palavras ele atesta:

Apesar das dificuldades e da aventura constante eu não sei se isso é só na UESPI... mas eu não trocaria por outra universidade de forma alguma, apesar das barreiras que a gente enfrenta... Eu tentei outras instituições até fora do

estado também, mas digamos assim a UESPI não foi a opção desejada. Até porque antes de entrar, eu já via digamos assim a mídia, a forma midiática como a UESPI sai. Por exemplo tem uns professores que ganharam prêmios que a gente não vê, a gente só vê os falando mal. É por isso que quando eu vou para as experiências de sala de aula, quando eu vou para os estágios da vida eu sempre falo com meus alunos “procurem a UESPI, entrem na UESPI, nos ajudem na UESPI a lutar pela UESPI melhor porque só assim a gente vai ter a garantia de uma educação pública gratuita de qualidade” ... A educação superior no caso, que a educação básica já está lá na constituição, tem que lutar e incluir também nas leis nas obrigações do estado um ensino superior [Entrevista concedida por Felipe, em 01 de outubro de 2024].

Um aspecto relevante na fala de Felipe merece destaque na discussão. Ele menciona que a recorrente exposição da UESPI na mídia, frequentemente associada a problemas e dificuldades — muitas vezes evidenciados por manifestações de professores e estudantes —, contribuiu para que ele formasse uma percepção negativa da instituição antes de ingressar. No entanto, essa visão foi transformada a partir de sua vivência acadêmica. O estudante ressalta que a UESPI possui conquistas significativas que, infelizmente, não recebem a mesma visibilidade que seus problemas.

Wendy critica os estudantes que reclamam da estrutura da UESPI, afirmando que algumas dessas críticas são apenas repetidas e pouco fundamentadas. Segundo ela, não fazem muito sentido, pois muitas vezes a natureza do curso não exige grandes estruturas. Ela diz:

[...] pros cursos que são teóricos, a pessoa que vai falar de estrutura só pra repetir o que o coleguinha falou, mas se tem o escritório, Laboratório de Informática, tem a biblioteca, e o curso é teórico, então... Para o curso teórico, não tem necessidade de grandes laboratórios de não sei o que. O pessoal se reclama de “ah, mas tal universidade tem, tal lugar tem, aqui não tem”. Fica se reclamando da falta de estrutura, sendo que no curso nem precisa muito [Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

Wendy comenta sobre a infraestrutura da universidade, mencionando laboratórios e outros espaços mais elaborados. No entanto, é relevante mencionar que a estrutura física também engloba ambientes inclusivos e adequados, garantindo que os estudantes possam transitar com segurança e conforto. Não se trata apenas de ter um espaço amplo e sofisticado, mas de assegurar condições mínimas de acessibilidade e bem-estar. Esse é um aspecto fundamental para qualquer instituição, e a UESPI precisa avançar nesse sentido em todos os seus campus.

A fala de Júlia logo abaixo reflete uma relação ambígua com a UESPI, onde a felicidade e a realização pessoal coexistem com frustrações e indignação. De um lado, há um reconhecimento do papel transformador da universidade, principalmente na construção de laços, na ampliação de oportunidades e no estímulo ao aprendizado. A instituição é vista por

ela como um espaço de crescimento, não apenas acadêmico, mas também social e humano. Entretanto, essa satisfação convive com uma crítica estrutural, que gera um sentimento de impotência diante da administração superior, que aponta um padrão de silenciamento e negligência em relação às demandas dos estudantes. A unificação dos cursos, mencionada como um exemplo de decisões arbitrárias, que foi alvo de grande repercussão na mídia local, reforça a ideia de que a universidade enfrenta desafios administrativos que impactam diretamente a qualidade da experiência acadêmica. Porém, Júlia enfatiza a naturalização das precariedades, pelo fato de que a comunidade universitária estar "acostumada" a certas dificuldades, no entanto, não significa que essas dificuldades sejam normais ou aceitáveis. Apesar dos problemas Júlia faz uma defesa apaixonada da UESPI, mas não de sua gestão, e sim da comunidade que a compõe. Professores e estudantes aparecem como os verdadeiros agentes da transformação, e são apontados como o alicerce da UESPI. Essa visão reforça um aspecto essencial do ensino público: a luta, o engajamento e a resistência daqueles que o constroem diariamente. Conforme relata Júlia:

Olha, eu acho que a UESPI me faz sim feliz. Porque eu cultivei relações na UESPI que não teria me sido possível se eu tivesse continuado na faculdade particular. Como eu te disse no início, expandiu muito as minhas possibilidades. Eu fiz todo aquele networking... Então, eu conheci alunos de outros cursos, eu conheci outras realidades e aprendi a gostar da dinâmica da UESPI, aprendi a gostar dos professores, aprendi a gostar do estilo de aula, do estilo de avaliação, que é bastante diferente da faculdade particular. Só que dizer que eu estou satisfeita em todos os aspectos, eu infelizmente não posso dizer isso. Eu acredito que há muito, muito, muito, muito que ser melhorado. E eu entendo que a instituição que a gente está hoje, que a gente estuda hoje, ela não era para ser daquele jeito. Ela só é desse jeito porque a gente está acostumado, porque a gente não faz, a gente tenta, tenta, tenta, mas a gente sempre é calado. A administração superior sempre dá um jeito de contornar a situação e calar a gente, como houve agora com essa unificação dos cursos. Então, eu acho que não é porque a gente está familiarizado que é natural. O estado é a ordem natural das coisas. Eu acho que existem instituições que estão a 500 km a frente da gente. Só que eu não sou tipo assim, não sou do tipo de pessoa que diz que a faculdade ali é melhor, que a minha universidade é um lixo, e a universidade ali é melhor. Não! Eu sempre vou ser pela minha universidade, mas dizer que ela é perfeita, não. Então, é aquilo que eu te falei, os meus obstáculos com relação ao programa apoio pedagógico, os obstáculos dos meus amigos... Porque infelizmente, como é uma classe pequena o nosso curso de ciências sociais, são feitas classes de alunos de 10, 13 alunos, às vezes até de 3 alunos. Então, são classes muito pequenas. Então, quando um é afetado, a sala inteira fica toda afetada [...] não é perfeito, mas eu acredito que não seja a administração superior que faça a UESPI ser melhor. São os professores e alunos que fazem a UESPI ser melhor, ser o que ela é. Porque sem os professores, para motivar, para dizer assim, "meu querido, venha para o meu programa de Iniciação Científica". "Meu querido, dê uma chance aqui para a extensão". "Vamos fazer uma semana de sociologia na sua escola, na escola que você está estagiando". Se não for isso, se não for esse empurrão dos professores e se não for a união dos alunos, a relação de empatia, de amor.

Não digo que está todo mundo no mesmo barco, mas tá todo mundo naquele ambiente em comum [...] é o que sustenta a UESPI, é a identidade da UESPI. [Entrevista concedida por Júlia, em 30 de outubro de 2024].

Wendy traz uma fala bastante apaixonada da UESPI:

... as coisas mudam quando a gente tá na UESPI. O pessoal lá só diz “ah, que tu é carinhosa, que tu é paciente e tal”, não é que eu seja, é porque lá despertam os meus melhores hábitos, assim, o meu melhor modo de falar. E me inspira a ser melhor. E lá tem inúmeras pessoas que eu me inspiro, que são minhas professoras. Sabe as histórias delas? Todas elas são aquelas pessoas que disseram que era difícil, isso e aquilo. Passaram por lero, lero, lero, e sofreram em lero, lero, lero, lero. Até aquele classe média alta, fala de uma vida sofrida. E todas elas vão falar aquela narrativa muito altruísta, sabe? ... Ai! Eu sei que eu amo a UESPI. Verdade! E meu sonho era de fazer minha história e passar no concurso pra ser professora da UESPI, só pra dizer, “ah, eu fui aluna daqui. E era assim, assado”. Desse jeito, acredita?!

[Entrevista concedida por Wendy, em 01 de outubro de 2024].

O relato de Wendy demonstra a UESPI como um espaço de transformação pessoal e coletiva. Para ela a universidade não apenas oferece formação acadêmica, mas também atua como um ambiente que desperta o melhor de seu melhor, moldando sua identidade e aspirações. Sua fala também abre espaço para uma trajetória de inspiração, luta e resiliência, na qual ela tem seus professores como exemplos de vida, desejando inclusive retornar à UESPI como docente para contar sua trajetória de superação aos seus futuros alunos. Esse desejo reforça o peso do papel docente para a construção acadêmica e profissional dos estudantes e coaduna bastante com o pensamento de Bourdieu e Passeron (2018, p. 60) que afirmam:

... não há *curriculum* de estudante que não esteja atravessado por um “grande professor” e é sempre em nome de um mestre prestigioso que se recusa a rotina dos simples pedagogos. O desdobramento do *imago* professoral permite ao estudante se identificar com os valores que encarna o “bom professor”, apesar da repulsão pelos professores tirânicos, maçantes ou desmacha-prazeres.

Os sociólogos pontuam dois tipos de docentes: aqueles que inspiram e os que oprimem. Pela fala de Wendy, sua trajetória na UESPI é marcada por professores que inspiram. Isso demonstra uma boa relação entre professores e alunos, a qual pode ser atestada não apenas em sua fala, mas também nas de Júlia e dos demais estudantes entrevistados. Maria fala com orgulho da UESPI em relação a qualidade educacional, apesar de considerar a estrutura precária, e elencar a falta de docentes como um problema recorrente, segundo ela:

Eu sou suspeita pra falar da UESPI... Sobre a questão de ensino, realmente, pelo menos pelo meu curso, tem muito trabalho autoral, assim, em questão diferente das outras universidades que passam muito trabalho oral, né, de apresentação de seminário, eu sempre comento com pessoas que fazem faculdade ou fazem na federal, eu digo não, pois lá na UESPI é totalmente diferente. Eles fazem realmente a gente procurar, sabe?! Instigar, quando

estava em uma disciplina, sempre os professores passavam vários... claro que nem todo mundo ia se dedicar no mesmo ponto, né, mas eles faziam ali a gente querer aprender para poder realmente estar botando em prática em escrever aquilo, pelo menos no meu curso, né, porque cada curso é um curso, né. Mas o curso de história eles sempre pegaram bem pesado e foi por isso que passam poucas pessoas, porque ia reprovando projetos, ia reprovando por falta, ia reprovando por qualquer coisa no mínimo, porque eles não aceitavam o mínimo, entendeu, eles estavam formando realmente profissionais, profissionais qualificados tanto na área de pesquisa como de ensino, eu sempre vejo isso, agora a UESPI em estrutura nota zero, né... só precisa também dá uma renovada, né, uns professores mais novos agora, já tão se aposentando esses aí, e não estão incluindo professores novos, porque na minha última grade eu fiquei até sem professor, porque tinha professor se aposentando, professor saindo e não tinha um professor para cobrir aquela grade, acontece muito isso, aí o que eles fazem? Eles esperam ficar duas turmas, né, para ficar uma turma grande, para poder botar um professor para cada disciplina, é bastante complicado isso, mas não sendo isso, em questão de ensino eu acho isso o que a nota é mil, na UESPI [Entrevista concedida por Maria, em 01 de outubro de 2024].

Os desafios enfrentados pela UESPI são inúmeros, e a acessibilidade, assim como o suporte aos estudantes com deficiência, está entre um dos mais críticos. Trata-se de um direito conquistado recentemente, mas que, na prática, continua sendo negado de forma disfarçada — seja por meio de rampas mal projetadas com símbolos de acessibilidade apenas aparentes, seja pela criação de núcleos que pouco impactam a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Francisco vivencia diariamente as dificuldades impostas a uma pessoa com deficiência ao sair de casa, e, dentro da UESPI, não foi diferente. Ele já enfrentou diversas situações adversas, incluindo um acidente causado pelo desnível do chão no campus Torquato Neto, já abordado em subseção anterior (Apoio Pedagógico). Ainda assim, apesar dos desafios, ele demonstra satisfação com a UESPI.

Sou feliz na UESPI mesmo porque a instituição só vai saber como lidar com uma pessoa com deficiência, se ela chegar até a eles e dizer, “oh, eu sou deficiente, o que precisa ser feito, oh, tem isso, tem que ser feito”. Eles precisam de alguém para dizer para eles, “oh, eu preciso, você pode me ajudar nisso? você pode fazer desse jeito?” Porque se a gente não chegar e dizer como é que a outra pessoa vai saber? ela não tem como saber, embora que ela sabia no sentido de que eu sou deficiente por conta de documentos que comprovam a minha deficiência, mas eles não sabiam como lidar com essa situação. E sou feliz, muito feliz de estar na UESPI, e recomendo para qualquer pessoa a UESPI e gosto de estudar na UESPI, lógico, precisa melhorar, precisa, mas isso é um trabalho constante que a gente tem que ir melhorando, vendo, ajustando cada coisa para que tudo transcorra bem, é sempre um diálogo. Isso não só na UESPI como qualquer outro local, tem que abrir o diálogo, tem que abrir a conversa [Entrevista concedida por Francisco, em 22 de outubro de 2024].

Os estudantes com deficiência não deveriam enfrentar o desgaste de precisar reivindicar aquilo que já lhes é um direito garantido. Cabe à universidade assegurar um ambiente

verdadeiramente inclusivo, que vá além da adequação dos espaços físicos e contemple também o suporte pedagógico e os recursos materiais necessários para atender às demandas específicas de cada estudante, independentemente de suas particularidades. Não é mais possível disfarçar ou fingir que a inclusão é uma realidade, ela simplesmente precisa acontecer.

Uma justificativa recorrente para o sucateamento das universidades estaduais é a comparação entre os recursos federais e estaduais, com a alegação de que as estaduais recebem menos investimento, o que dificulta a oferta de uma estrutura de qualidade. Embora esse argumento tenha fundamento, devido à arrecadação do Produto Interno Bruto (PIB) relativamente baixa em estados mais pobres, como o Piauí, a questão está menos na limitação orçamentária em si e mais na forma como os recursos públicos são priorizados e otimizados. Esse ponto foi levantado na fala de Lara:

O povo daqui querem comparar uma coisa estadual com uma federal. É totalmente diferente. O valor que vem para federal é três vezes mais alto do valor que vem para cá. Então eles têm que entender que não tem comparação. Um é estado e o outro é federal. Coisa que aqui parece que não cabe na cabeça de nenhum aluno aqui dentro. Coisa que eles não entendem de jeito nenhum. É errado isso daí. Não tem como comparar uma coisa com a outra. São totalmente diferentes. Lá é uma coisa, aqui é outra. Então bora botar cada um nos seus pesos definidos [Entrevista concedida por Lara, em 27 de setembro de 2024].

O fato de a UESPI dispor de menos recursos para gestão não deve inviabilizar nem invalidar a luta por uma universidade melhor. A disseminação desses discursos pode enfraquecer a mobilização da sociedade por melhorias, pois aceitar as dificuldades de forma complacente pode dar a impressão de que tudo está “às mil maravilhas”.

Por meio das narrativas dos estudantes, emergem tanto os desafios quanto os aspectos positivos da UESPI. De um lado, destacam-se o papel inspirador dos docentes e a qualidade da formação acadêmica; de outro, evidenciam-se dificuldades que impactam o processo de aprendizagem, como a estrutura física precária e a quantidade de vagas nos programas de assistência estudantil, que se mostra insuficiente diante da demanda. Apesar desses desafios, a UESPI é vista com afeto e pertencimento por seus alunos, refletindo a força das relações humanas que a sustentam. Assim, embora enfrente obstáculos significativos, a instituição possui um grande potencial, impulsionado pela resiliência e pelo compromisso de sua comunidade acadêmica. Dessa forma, este estudo não apenas revela a percepção dos estudantes sobre a universidade, mas também fomenta uma reflexão mais ampla sobre seus desafios e possibilidades de crescimento.

Este capítulo teve como objetivo investigar a história da UESPI e as ações de assistência estudantil desenvolvidas entre os anos de 2022 e 2024, analisando também as percepções de estudantes e da gestão sobre essas iniciativas. Os resultados desta investigação evidenciam o papel fundamental da UESPI no ensino superior do Piauí, não apenas por sua ampla capilaridade, que se estende do norte ao sul do estado, mas também por sua função essencial no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão — pilares indispensáveis para a qualidade da formação acadêmica. Apesar das limitações orçamentárias e estruturais, as ações analisadas demonstram o esforço contínuo da instituição para promover a permanência estudantil. As percepções dos estudantes e da gestão indicam tanto os impactos positivos dessas iniciativas quanto a necessidade de aprimoramento e ampliação dos programas. De modo geral, os estudantes demonstram satisfação com os programas existentes. Embora a implementação de restaurantes universitários nos campi seja uma pauta constante dos movimentos estudantis, os estudantes reconhecem a flexibilidade proporcionada pelo Auxílio Alimentação, que lhes permite utilizar o recurso conforme suas necessidades, seja para a compra de refeições ou para o pagamento de contas básicas, como água e energia. Esse fato faz com que eles prefiram o Auxílio Alimentação em vez do Restaurante Universitário. O principal ponto de melhoria apontado pelos entrevistados refere-se ao aumento do valor das bolsas e da quantidade de beneficiários, evidenciando a necessidade de um fortalecimento das políticas de assistência estudantil na UESPI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS⁹

Esta dissertação teve como objetivo principal analisar as ações que compõem a assistência estudantil na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), avaliando como essas iniciativas impactam a permanência dos estudantes e contribuem para a qualidade de sua formação acadêmica. Todavia, foi necessário estabelecermos objetivos secundários para contextualizarmos a história do ensino superior no Brasil, que tem íntima relação com as desigualdades sociais, sendo a assistência estudantil um elemento central para a efetiva democratização da educação superior brasileira.

No segundo capítulo, intitulado "A Política de Assistência no Contexto da Expansão do Ensino Superior no Brasil", buscamos atender ao objetivo de situar a política de assistência estudantil dentro do contexto histórico de formação do ensino superior no país. Para isso, apresentamos o histórico desse nível de ensino, sua função e desenvolvimento, além da trajetória da assistência estudantil. A partir da revisão bibliográfica, percebemos que essa política surge como uma resposta às desigualdades estruturais que historicamente limitaram o acesso à educação superior no Brasil. Inicialmente, tínhamos um ensino voltado exclusivamente para a elite, mas, com a proposta de democratização do acesso, novas demandas emergiram, sobretudo a necessidade de garantir condições mínimas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Nesse cenário, a assistência estudantil consolidou-se como um elemento essencial das políticas públicas educacionais e uma pauta central das reivindicações de movimentos sociais, como a UNE e o FONAPRACE. Essa trajetória evidencia tanto os avanços na promoção da inclusão quanto os desafios persistentes para a superação das desigualdades e a concretização da plena democratização do ensino superior.

Apesar de o termo democratização ser amplamente divulgado, ainda não temos, de fato, uma educação democrática, pois as desigualdades presentes no Brasil afetam diretamente as instituições de ensino. Uma delas diz respeito à diversidade das instituições de ensino superior — faculdades, centros universitários e universidades — que, apesar da ampla oferta, nem sempre estão comprometidas com a qualidade da educação. Isso resulta em estudantes com formações desiguais, impactando diretamente o mercado de trabalho. Outra desigualdade ocorre dentro das próprias instituições. Embora a Lei de Cotas tenha facilitado o ingresso de muitos estudantes, a permanência ainda enfrenta inúmeros desafios. Questões financeiras, psicológicas, territoriais, raciais e diversas outras dificultam a trajetória acadêmica e, quando

⁹ Neste capítulo final, optamos novamente pelo uso da primeira pessoa, pois é impossível dissociar-nos de nossas próprias considerações finais, que são, por natureza, subjetivas e pessoais.

não devidamente enfrentadas, podem levar à evasão. Diante desse cenário desigual, a assistência estudantil nas universidades pode se configurar tanto como um mecanismo de combate às desigualdades quanto como uma ação que apenas mascara problemas estruturais. Se for implementada de maneira estritamente focalizada na questão material, sem articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, corre o risco de se tornar uma medida paliativa, desvinculada do real propósito da educação. E é justamente assim que, historicamente, a assistência estudantil tem sido conduzida nas instituições. Acreditamos, portanto, que as necessidades dos estudantes vão além da assistência material. Estamos falando de um ambiente acadêmico, e não faz sentido desvincular as políticas públicas educacionais desse contexto. É fundamental integrar os estudantes ingressantes pelas ações afirmativas, bem como os demais em situação de vulnerabilidade, às atividades acadêmicas. Dessa forma, a assistência estudantil poderá se consolidar como um verdadeiro instrumento para a efetiva democratização do ensino superior.

No terceiro capítulo, intitulado "Assistência Estudantil: Discussões e Reflexões Contemporâneas", buscamos caracterizar a assistência estudantil universitária como parte integrante da política educacional brasileira, destacando debates e reflexões sobre seu desenvolvimento e desafios. A partir de nossas análises, percebemos que as políticas de assistência estudantil no país avançaram significativamente no campo legislativo. Durante a construção desta dissertação, acompanhamos a aprovação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em junho de 2024, que, finalmente, foi instituída como lei. Até então, a assistência estudantil se sustentava apenas em decretos e portarias, sem a devida garantia legal. No entanto, apesar desses avanços, identificamos uma tendência histórica de exclusão das universidades estaduais das políticas federais. Um exemplo disso foi a criação do PNAEST, concebido para atender às necessidades dos estudantes das instituições estaduais que aderiram ao SISU como forma de seleção. Na prática, porém, muitas universidades realizaram essa adesão sem receber o suporte financeiro esperado por parte da União, como ocorreu com a UESPI. A nova política segue essa mesma lógica excluente. Embora, em tese, permita o atendimento às instituições estaduais, esse suporte está condicionado à disponibilidade orçamentária, tornando sua implementação pouco viável. O orçamento, no entanto, não se constitui sozinho; é necessário que haja responsabilização e prioridade governamental para sua efetivação. Afinal, uma lei, por si só, não garante sua aplicação — ainda que represente um avanço fundamental no reconhecimento da assistência estudantil como um direito.

No quarto capítulo, intitulado "Assistência Estudantil na UESPI", direcionamos nosso foco ao objeto de estudo, buscando investigar a história da UESPI e as ações de assistência

estudantil desenvolvidas entre os períodos letivos de 2022 a 2024. Além disso, analisamos as percepções de estudantes e da gestão sobre essas iniciativas. A partir de nosso estudo, percebemos que os programas de assistência estudantil da UESPI são altamente focalizados na questão material, sem uma articulação efetiva com o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa desconexão evidencia uma abordagem assistencialista, que, embora atenda a demandas imediatas, não contribui para a integração plena dos estudantes à vida acadêmica. Dessa forma, a assistência estudantil na instituição acaba se distanciando de seu potencial transformador, tornando-se mais um mecanismo paliativo do que uma estratégia de democratização do ensino superior.

Chamamos atenção para o programa Bolsa Trabalho, que, embora ofereça um suporte financeiro aos estudantes, exige, em contrapartida, a realização de atividades essencialmente administrativas, sem qualquer relação com a área de formação do bolsista. Essa dinâmica acaba gerando um processo de desigualdade, pois o tempo dedicado a essas funções poderia ser empregado em atividades acadêmicas que efetivamente contribuissem para a qualificação profissional do estudante. Embora o programa tenha um papel importante na permanência estudantil, ele não colabora para a formação acadêmica, e acreditamos que a educação só será verdadeiramente equitativa se houver condições concretas para que o aprendizado ocorra de forma integral. Curiosamente, o Bolsa Trabalho é destinado exclusivamente a estudantes em situação de vulnerabilidade social, enquanto todas as outras bolsas externas à assistência estudantil estão vinculadas às áreas de estudo dos alunos. Isso nos leva a questionar: trata-se de um mecanismo de apoio aos mais necessitados ou de uma estrutura que perpetua desigualdades dentro da própria universidade? Apesar dessa crítica, a percepção dos estudantes sobre o programa é predominantemente positiva. Apenas um aluno — Felipe, membro do DCE — manifestou uma opinião mais crítica em relação ao Bolsa Trabalho. No entanto, mesmo ele reconhece a relevância do programa, avaliando-o de forma favorável.

A UESPI não dispõe de Restaurantes Universitários. Há uma cozinha comunitária no campus Torquato Neto, porém, ela não se caracteriza como um RU. A política adotada pela instituição para suprir essa demanda é o Auxílio Alimentação, sendo o único programa de assistência estudantil regulamentado por lei estadual e também aquele que oferece o maior número de bolsas. Em 2024, o valor do auxílio corresponde a R\$ 300,00. Embora os estudantes afirmem que o valor ainda é insuficiente para cobrir todas as despesas com alimentação, a maioria demonstra satisfação com esse modelo de auxílio. Muitos, inclusive, preferem receber o valor em pecúnia a ter um Restaurante Universitário, pois alegam que dessa forma podem escolher suas refeições ou até mesmo destinar o dinheiro para outras necessidades básicas.

Compreendemos a perspectiva dos estudantes, mas essa realidade acende um alerta sobre a segurança alimentar no ambiente universitário. Se parte dos alunos utiliza o auxílio para outras despesas, será que estão conseguindo se alimentar de forma adequada? A implementação de um Restaurante Universitário, com um cardápio balanceado e nutricionalmente adequado, poderia trazer uma resposta mais concreta a essa questão, garantindo o direito à alimentação saudável.

O Auxílio Moradia segue a mesma lógica do Auxílio Alimentação, sendo concedido em pecúnia e destinado a estudantes que não são naturais da cidade onde estudam. No entanto, o valor disponibilizado está longe de cobrir os custos de um aluguel, tornando-se insuficiente para garantir uma moradia digna aos beneficiários. Embora o custo de vida nos campi do interior seja relativamente mais baixo do que na capital, a realidade financeira dos estudantes em situação de vulnerabilidade faz com que esse auxílio seja apenas um suporte parcial, e não uma solução efetiva. Diante dessa limitação, os estudantes precisam adotar estratégias para viabilizar sua permanência, como dividir despesas com colegas em repúblicas ou buscar alternativas de moradia mais acessíveis, muitas vezes distantes do campus, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico e bem-estar. Acreditamos que a criação de uma residência universitária dentro ou nas proximidades da UESPI representaria um avanço significativo. Além de oferecer um espaço seguro e adequado para moradia, essa iniciativa contribuiria para a redução das desigualdades entre os estudantes, fortalecendo a permanência estudantil de forma mais eficaz e garantindo condições mais justas para a conclusão da trajetória acadêmica.

O Apoio Pedagógico é o programa mais desconhecido entre os estudantes da UESPI. A maioria dos alunos com quem conversamos não sabia do que se tratava, acreditando ser um serviço relacionado a tirar dúvidas ou receber suporte pedagógico da coordenação do curso. Durante nossa pesquisa, encontramos dificuldades em localizar estudantes beneficiados pelo programa, pois, entre as respostas dos questionários aplicados, não obtivemos nenhum retorno referente a ele. Diante desse cenário, buscamos indicações e, assim, conseguimos contato com Júlia e Francisco, cujos relatos trouxeram à tona graves falhas na inclusão e acessibilidade dentro da universidade. Os alunos com deficiência não são automaticamente inseridos no programa. Cabe a eles a responsabilidade de solicitar a adesão junto à coordenação do curso, que por sua vez encaminha a demanda para a PREX (Pró-Reitoria de Extensão), órgão responsável pela elaboração do edital e seleção do bolsista que acompanhará o estudante. Compreendemos que nem todo estudante com deficiência deseja ou necessita desse acompanhamento, mas acreditamos que o processo deveria ser o inverso: a UESPI deveria buscar o aluno e não o contrário. No momento da matrícula, a universidade já deveria questionar

o estudante sobre a necessidade de acompanhamento, evitando que essa responsabilidade recaia exclusivamente sobre ele, pois isso dificulta a inclusão.

Além das falhas no programa, a estrutura física da UESPI é um grande obstáculo à acessibilidade. Francisco, por exemplo, foi vítima de um acidente dentro do campus Torquato Neto devido aos desniveis no piso. O curioso é que ele não relatou o ocorrido espontaneamente; ficamos sabendo dos detalhes por meio de Júlia, sua acompanhante. Muitas vezes, falar sobre nossas dificuldades pode ser doloroso. Não podemos afirmar que esse foi o caso de Francisco, mas sua fala revelou o quanto sua rotina acadêmica é impactada por barreiras estruturais e institucionais, além dos inúmeros direitos que lhe foram negados ao longo da vida. O relato de Júlia também evidenciou as limitações do programa Apoio Pedagógico. Segundo ela, faltou suporte da instituição para que pudesse auxiliar Francisco de maneira adequada, o que a levou a utilizar seus próprios recursos e a despender um tempo considerável para suprir as lacunas deixadas pelo programa. Esse esforço extra acabou prejudicando suas demais atividades acadêmicas. A verdade é que tanto o Apoio Pedagógico quanto o Núcleo de Acessibilidade da UESPI ainda não são capazes de garantir uma inclusão efetiva. A falta de estrutura física é um problema evidente, mas o maior entrave está no déficit de suporte material e institucional. Disponibilizar um bolsista para acompanhar um estudante com deficiência sem oferecer o devido preparo pedagógico e sem fornecer os recursos necessários significa transferir a responsabilidade da universidade para um aluno que ainda está em processo de formação. Dessa forma, o programa acaba se tornando um mecanismo que apenas simula inclusão, sem, de fato, promovê-la.

Há ainda um programa em fase de implementação: o Auxílio Creche. Segundo o relato da gestora, falta pouco para que ele seja executado, e a estimativa inicial é de que contemple apenas 100 vagas. Considerando a demanda de um único campus, esse número já seria insuficiente; quando pensamos na distribuição entre os 12 campi da UESPI, a limitação torna-se ainda mais evidente. Embora reconheçamos a importância desse avanço, sabemos que a abrangência do programa precisará ser ampliada para, de fato, atender às necessidades dos estudantes que são mães e pais e que enfrentam grandes desafios para conciliar a vida acadêmica com a parentalidade.

Ao respondermos à questão-problema desta pesquisa — quais ações integram a assistência estudantil na UESPI e como elas contribuem para a permanência e a qualidade da formação discente? — concluímos que a Assistência Estudantil na instituição está centrada em quatro programas principais: Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, Bolsa Trabalho e Apoio Pedagógico. No entanto, sua abordagem é estritamente assistencialista, sem a devida integração

com o ensino, a pesquisa e a extensão, o que compromete seu impacto na qualificação da permanência estudantil. Além disso, os programas não suprem a demanda existente, deixando muitos estudantes em situação de vulnerabilidade sem o suporte necessário. Embora esses auxílios contribuam para a permanência dos alunos beneficiados, entendemos que permanecer na universidade não deve significar apenas estar matriculado, mas ter condições reais de formação qualificada. Nossa pesquisa evidenciou que estudantes que tiveram a oportunidade de participar de programas acadêmicos, como PIBIC, PIBID e Monitoria, ampliaram sua visão sobre pesquisa e demonstraram maior interesse em seguir seus estudos na pós-graduação. Isso demonstra o potencial transformador do engajamento em atividades correlatas ao curso, fortalecendo a formação discente e promovendo maior equidade acadêmica. Por essa razão, defendemos que os programas de assistência estudantil devem estar obrigatoriamente integrados ao tripé universitário. No entanto, percebemos que os programas acadêmicos não relacionados com a assistência estudantil utilizam o desempenho acadêmico como critério de seleção, o que pode excluir justamente os estudantes mais vulneráveis, como aqueles oriundos de ações afirmativas. Um exemplo claro disso é o caso de Francisco, que, devido à sua deficiência e às barreiras impostas ao longo de sua trajetória escolar, enfrenta dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, se a assistência estudantil não estiver vinculada a políticas educacionais inclusivas e estruturadas, continuará reproduzindo desigualdades em vez de combatê-las.

A UESPI comprehende essa necessidade, pois em seu Relatório de Gestão (2022) consta como meta fazer essa articulação entre as políticas de ensino e as ações de assistência estudantil. Porém, isso ainda não vem acontecendo na instituição, embora alguns estudantes beneficiários da assistência participem dos demais programas de ensino, essa participação é aleatória e não tem intervenção direta da instituição. A UESPI precisa se responsabilizar e garantir a participação destes alunos em outras atividades que estejam correlatas aos seus cursos. Para que de fato tenhamos uma formação qualificada, com redução das desigualdades, maior pertencimento acadêmico resultando em uma permanência qualificada.

Defendemos que a política de ações afirmativas da UESPI também se consolide como uma política de permanência. Para que isso aconteça, é fundamental que sejam adotadas medidas que avancem para além do acesso. Isso inclui a ampliação da cobertura dos programas de assistência estudantil, assim como a integração das ações afirmativas com políticas de apoio pedagógico, psicológico e social. É necessário que haja um planejamento institucional comprometido com a equidade acadêmica e com a redução da evasão, acompanhado de mecanismos de monitoramento contínuo dos estudantes ingressantes por meio das cotas. A

consolidação dessa política depende, principalmente, de um financiamento público estável e contínuo, que garanta a sustentabilidade das ações e o cumprimento efetivo do direito à educação superior com qualidade e justiça social.

Apesar de a avaliação dos estudantes em relação à UESPI ser, em geral, satisfatória — mesmo com apontamentos sobre aspectos a serem melhorados —, compreendemos que a instituição ainda precisa avançar significativamente em suas ações de assistência estudantil. Pois o que se tem ainda não pode ser considerado uma política, dada a baixa abrangência e a pouca articulação acadêmica. São apenas ações pontuais, embora sua importância não deva ser desconsiderada.

Não basta apenas a criação de novos programas, é fundamental ampliar a oferta de vagas para que um número maior de estudantes em situação de vulnerabilidade possa ser contemplado. Por outro lado, identificamos um ponto positivo na instituição: as relações interpessoais. A partir das entrevistas realizadas, constatamos que o ambiente acadêmico é percebido como acolhedor e saudável. Os estudantes enxergam os docentes, as coordenações e a PREX como atores de apoio, que se esforçam para auxiliar dentro de suas possibilidades. Os problemas estruturais da UESPI não poderão ser resolvidos exclusivamente dentro da própria universidade, pois dependem das instâncias superiores de decisão política, especialmente do Governo Estadual.

Não tivemos a pretensão de esgotar o tema da Assistência Estudantil na UESPI nesta pesquisa, pois o compreendemos como uma questão complexa e relevante, que demanda acompanhamento contínuo e debate permanente. Por se tratar de um tema interseccional, ele revela a sobreposição de múltiplos marcadores sociais — como gênero, raça, classe e território — que, ao se combinarem, intensificam desigualdades históricas e estruturais. Isso exige a formulação de respostas políticas mais sensíveis, articuladas e comprometidas com a justiça social. É fundamental compreender que as políticas de assistência estudantil devem ser tratadas como parte integrante do direito à educação, e não apenas como medidas paliativas ou assistencialistas voltadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Reconhecemos a importância do suporte material — essencial para a permanência —, mas, isoladamente, ele não é suficiente para garantir o pleno acesso, a equidade acadêmica e a democratização do ensino superior. Nesse sentido, a assistência estudantil no Brasil ainda precisa avançar, e embora o novo marco legal represente um passo inicial importante, a UESPI tem um longo caminho a percorrer. Sigamos na luta por uma universidade verdadeiramente pública, justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? *Estudos Avançados*, v. 34, n. 98, p. 111–126, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.3498.008

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*, [S.l.], v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. ISSN 1678-9873. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/46000/27676>>. Acesso em: 08 maio 2024.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. SOBRE O FIM DA GRATUIDADE DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 173, p. 10–27, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146494>

ALVES, Daniel Cardoso; BRITO, Marta Lorena Lima. Permanência estudantil e autonomia universitária: a questão do SiSU no contexto de uma universidade estadual do interior da Bahia. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 24-44, mar. 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 de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

ALVES, Raiane Rodrigues Costa; LIANDRO, Fábia Bruna de Oliveira; BARROS, Claudia Correia da Silva; FARIA FILHO, Fausto de Melo. ANÁLISE DAS ESPECIFICIDADES DE ESTUDANTES-MÃES DE CURSOS SUPERIORES. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 16, n. 47, p. 391–409, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10207043. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2695>. Acesso em: 14 fev. 2025.

AMORIM, Teresa Cristina Sousa. A formação acadêmica das mães universitárias do campus clóvis moura: um olhar para a qualidade. *Anais IV FIPED*. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/571>>. Acesso em: 14/02/2025 10:31

ANTÔNIO FÉLIX. Audiência pública discute adesão da UESPI ao ENEM na Alepi. GP1, Teresina, 27/03/2012. Disponível em: <<https://www.gp1.com.br/piaui/noticia/2012/3/27/audiencia-publica-discute-adesao-da-uespi-ao-enem-na-alepi-240299.html>>. Acesso em: 16, dezembro, 2024.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BARROS, Rebeca Neri de; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Integração ao ensino superior e saúde mental: um estudo em uma universidade pública federal brasileira. *Articles Avaliação (Campinas)* 27 (3). Sep-Dec 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300012>.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.

BAUMAN, Zygmunt. Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. (atual Jorge Zahar Editor), 2013, 225 p.

BOFF, Rogers Alexander; CABRAL, Sueli Maria. VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA: DESIGUALDADE SOCIAL, EXCLUSÃO E POBREZA NO BRASIL. *BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)* ano V, vol. 13, n. 38, Boa Vista, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7648187

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. 2^a edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

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. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <<https://shre.ink/9ELM>> Acesso em: 18/07/2023.

BRASIL. Diário Oficial da União, n.º 104, Seção 3, 3 jun. 2014, p. 58.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.914-de-3-de-julho-de-2024-569928638>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest). Ministério da Educação [29/09/2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pnaest> Acesso em: 12/12/2023.

BRASIL. Presidência da República. Veto nº 17, de 3 de abril de 2024. Veto parcial apostado ao Projeto de Lei nº 2.750, de 2024, que “Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES”. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 3 abr. 2024. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/vetos/-/veto/detalhe/16569>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano VII n. 12 p. 43-63, 2009.

BUARQUE, Cristovam. A AVENTURA DA UNIVERSIDADE. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 239p.

BULHÕES DE JESUS, Leandro Santos. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. *Revista da ABPN*, v. 10, p. 22–38, maio 2018. Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – Lei n.º 10.639/03 na escola.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão Educação & Realidade, vol. 45, núm. 4, e105412, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Câmara aprova projeto que cria a Política Nacional de Assistência Estudantil. Câmara dos Deputados [31/10/2023]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012803-camara-aprova-projeto-que-cria-a-politica-nacional-de-assistencia-estudantil/> Acesso em: 13/12/2023.

CARLOS ALBERTO PEREIRA. Uespi discute adesão ao Sisu. InfoEnem, local, 21/12/2011. Disponível em: <<https://infoenem.com.br/uespi-discute-adesao-sisuenem/>>. Acesso em: 16, dezembro, 2024.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, e00101417, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00101417>.

CARMO, Renata Janaína do. O Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior - PROMISAES: uma política pública educacional para a promoção da democracia social. Revista Engenharia de Interesse Social, [S. l.], v. 1, n. 4, 2019. DOI: 10.35507/25256041/reis.v1i4.2940. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/reis/article/view/2940>. Acesso em: 29 out. 2024.

CARNEIRO, Maíra Poleto; BEHR, Ricardo Roberto. Juventude e movimento estudantil: o trabalho precário dos estudantes – bolsistas da UFES. Eccos – Rev. Cient., São Paulo, n. 29, p.171 – 198, set./dez. 2012.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. SER Social, [S. l.], v. 21, n. 44, p. 134–151, 2019. DOI: 10.26512/ser_social.v21i44.23485. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23485. Acesso em: 8 maio. 2024.

COSTA, Nayara Hanna Santiago. O PROCESSO DE EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ NA DÉCADA DE 1990: FATORES DETERMINANTES.144f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporânea: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DE MEDEIROS, Márcia Maria. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – UM PERCURSO HISTÓRICO. Revista Barbaquá/UEMS - Dourados - MS, vol. 01, n. 01, p. 09-16, jan-jun 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maria%20Dias/Downloads/marciaregina,+9-16.pdf>> Acesso em 09 outubro 2024.

DIAS, Maria Francisca Oliveira; GUIMARÃES, Jairo de Carvalho. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DO PNAES E DO PNAEST: INSUFICIÊNCIAS E EXPECTATIVAS. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e4191, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n1-109. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4191>. Acesso em: 16 fev. 2024.

DUARTE JUNIOR, Nestor Gomes. Assistência estudantil nas universidades estaduais brasileiras: as marcas dos programas de bolsas e auxílios financeiros na permanência discente. 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior? Caderno CRH, v. 28, n. 74, p. 255–266, maio 2015.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 10, p. 16-32, abr. 1999 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2024.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Editora UFPR, Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEITOSA, Maria da Penha. A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL NO PIAUÍ: ASPECTOS DA ORIGEM E O PROCESSO DE EXPANSÃO NOS ANOS 1990. 223f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2006.

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FRANÇA, Mariana Veras. Os programas de transferência de renda no Brasil: arcabouço histórico e desenvolvimento. In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2015, São Luís. Anais JOINPP 2015. São Luís: IFMA, 2015. p. 1-10. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo4/os-programas-de-transferencia-de-renda-no-brasil-arcabouco-historico-e-desenvolvimento.pdf> Acesso em: 29 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HERINGER, Rosana, HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 315- 350. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). Ensino superior: expansão e democratização. 1. Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua – Educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 24 jul. 2025.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 129, p.285-303, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 152 p. il. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 53).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da educação superior 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Relatório Nacional PISA 2000. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/pisa-2000-relatorio-nacional>>. Acesso em: mar. 2024.

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). Porto Alegre, PUCRS, 2012.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. Universidade e Sociedade, v. 27, n. 41, p. 165-73, 2008.

LIMA, Sterphany Lize da Silva. A política de assistência estudantil na UFRN no contexto do desmonte. Dissertação (mestrado) 156f -Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

LOEBLIN; Elaine Lucio. AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR: o caso de Rondônia. Tese (Doutorado). 218f. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2023.

LOPES, Clécio Moreira, PASSOS, Guiomar Oliveira. A contribuição das Universidades Estaduais (UEs) para o Ensino Superior no Brasil. HOLOS, n. 31, v.3, p. 272–285, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2737>

MACEDO, Renata Guedes Mourão. Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação. cadernos de campo, vol.28, n,2, São Paulo, 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária De 1968 E A Abertura Para O Ensino Superior Privado No Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, Diego Souza de. Política de assistência estudantil e de permanência durante a COVID-19: um estudo em uma universidade pública. 130 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Teresina: UFPI, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80p.

MINTO, Lalo Watanabe. Gratuidade do Ensino Superior em estabelecimentos oficiais: precisão e implicações. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 142, p.153-170, jan./mar. 2018.

MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SOUSA, Elio Ferreira de; SOUSA, Hyara Ketley de Oliveira. Cotas para negros no ensino superior no Piauí (2008-2020): ações e perspectivas na atual conjuntura brasileira. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 940–959, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4466>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2ª edição. Lamparina: Rio de Janeiro, 2008.

MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; BAVARESCO, Thiane Cristina; SILVA, Vilmar da. Reflexões sobre o acesso e a permanência na educação superior pública federal. In: MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; SENHORAS, Elói Martins (organizadores). Assistência Estudantil no Ensino Superior. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, 175 p.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. A Institucionalização das Ações Afirmativas Estudantis na Universidade Estadual do PIAUÍ (UESPI): avanços a conta-gotas. Tese de Doutorado. 2024. 316f. Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Paulo.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et al. PROMESSAS E LIMITES: O SISU E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Educação em Revista, v. 33, p. 61-91, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337 abr.-jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

PALAVEZZINI, Juliana. ALVES, Jolinda de Moraes. Vulnerabilidade Educacional e Vulnerabilidade Acadêmica: Aspectos conceituais e empíricos. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), [S. l.], v. 19, n. 2, p. e37292, 2020. DOI: 10.15448/1677-9509.2020.2.37292. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/37292>. Acesso em: 9 maio. 2024.

PANTOJA, Jean Adriano Sena. Ensino Superior: Um estudo sobre a política de Assistência Estudantil na trajetória da UFOPA. 122f. Dissertação (Mestrado). Pará: Santarém, 2020.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. A política de educação superior nos governos petistas: a inflexão da universidade ao capital. 2016. 174f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

PENNA, Maria Cristina Vitoriano Martines. INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: PROTEÇÃO AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOB A ÓTICA DAS POLÍTICAS SOCIAIS EM PROL

DOS GRUPOS VULNERÁVEIS E DA ATUAÇÃO JURISDICIONAL. Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, n. 11, p. 636-671, out./2023 ISSN 2358-1557.

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes; NUNES, Juraildes Barreira. A presença das mulheres no ensino superior e o papel das políticas de permanência das universidades federais brasileiras. v. 1, n. 1 (2018): Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23378>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PEREIRA, Tulyana Coutinho Bento; SILVA, Maria do Rosário de Fátima. Assistência Estudantil e Democratização da Educação no Brasil e no IFPI. Revista FSA, Teresina PI, v. 20, n. 6, p. 236-262, art. 11, jun. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2023.20.6.11>

PESSANHA, Carolina França Pessanha; SILVA, Renata Maldonado da. A assistência estudantil nas IES estaduais: a implementação do PNAEST na UENF. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v.14, n.35, p. 620–634, maio-ago, 2022. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1283>

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, nº. 134, p.133-152, jan.-mar., 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157682

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTANA, Elisângela Oliveira de; BULHÕES DE JESUS, Leandro Santos. Universidades, ações afirmativas e descolonização dos currículos. In: BULHÕES DE JESUS, Leandro Santos; RIBARD, Franck Pierre Gilbert (org.). Nós na Universidade [livro eletrônico]: negros, indígenas e quilombolas entre negociações, afirmações e disputas. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de Doutorado -Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A universidade é um lugar de todos e para todos? Cenas Educacionais, Caetité – Bahia, v. 3, n. e8365, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8365/6007>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf> Acesso em: 20/12/2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). Cadernos Andes: Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira. Número 2. 4ª edição atualizada e revisada. Brasília: DF, 2013.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AÇÕES AFIRMATIVAS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E SIMBÓLICAS. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHYBVvLBmv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 outubro 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.254841>

STALLIVIERI, Luciane. O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL CARACTERÍSTICAS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228390340_O_SISTEMA_DE_ENSINO_SUPERIOR_DO_BRASIL_CARACTERISTICAS_TENDENCIAS_E_PERSPECTIVAS Acesso em: 09 maio 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Página institucional. Teresina: UESPI, 2024. Disponível em: <https://www.uespi.br>. Acesso em: 9 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012–2016. Teresina: UESPI, 2011. Disponível em: <https://uespi.br/proplan-pdi/> Acesso em: 9 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2022–2026. Teresina: UESPI, 2022. Disponível em: <https://uespi.br/proplan-pdi/> Acesso em: 9 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Relatório de Gestão Consolidado 2022. Teresina: UESPI, abr. 2023. Disponível em: <<https://uespi.br/proplan-pdi/>>. Acesso em: 9 abr. 2025.

VALE JUNIOR, João Batista. Longe demais das capitais? Cultura política, distinção social e Movimento Estudantil no Piauí (1935-1984). 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. Educ. Rev. Belo Horizonte. v.41. e49377. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v17n2a2010-12>

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. Serviço Social & Sociedade, n. 110, p. 288–322, abr. 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200005>

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES VIA GOOGLE FORMS

Olá! você está sendo convidado(a) a participar de um questionário sobre a assistência estudantil da UESPI. Sua participação é bastante relevante.

01. Você foi estudante da UESPI em algum desses anos?

- a) 2022
- b) 2023
- c) 2024
- d) Nenhum desses anos.

02. De qual curso e *campus* você é?

03. Marque as dificuldades que teve durante o curso que impactaram sua permanência universitária?

- a) Moradia
- b) Financeira
- c) Psicológica
- d) Familiar
- e) Pedagógica
- f) Não tive dificuldades
- g) Outros:

04. Você já teve ajuda da UESPI para sua permanência estudantil na instituição?
Especifique o tipo de ajuda.

05. Você foi beneficiário(a) destes programas de assistência estudantil entre os anos de 2022 e 2023 ?

- a) Auxílio Moradia
- b) Auxílio Alimentação
- c) Bolsa Trabalho
- d) Apoio Pedagógico
- e) Nenhum desses
- f) Outros:

06. De 0 a 10, qual nota você dá para a UESPI em relação aos programas de assistência estudantil?

07. De 0 a 10, qual nota você dá para o acolhimento da UESPI em relação aos novos estudantes?
08. Na sua opinião, o que faz o estudante escolher uma instituição de ensino superior quando tem dupla aprovação?
 - a) Qualidade educacional
 - b) Estrutura física
 - c) Localização e acesso
 - d) Outro:
09. Você aceita participar de uma entrevista para falar sobre sua experiência com a UESPI?
10. Sua participação é de fundamental importância para o sucesso desta pesquisa. As informações e insights que você compartilhou contribuirão significativamente para a compreensão do tema estudado e para o desenvolvimento de soluções e melhorias que podem impactar diretamente o contexto em análise. Agradecemos imensamente sua colaboração e disponibilidade, e seremos muito gratos se você puder dispor de um tempo para realizar uma entrevista mais detalhada. Por favor, informe seu telefone para contato, e combinaremos a melhor forma que se adeque à sua agenda.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA –
PPGSC**

*Centro de Formação Antonino Freire, Praça Firmina Sobreira, S/N - Matinha,
Teresina - PI, 64002-450*

**Pesquisa de Mestrado: Desafios atuais da Assistência Estudantil na Universidade
Estadual do Piauí**

Pesquisadora responsável: Maria Francisca Oliveira Dias

Professor orientador: Doutor José da Cruz Bispo de Miranda

ROTEIRO DE ENTREVISTA GRUPO E – ESTUDANTES

Caro(a) estudante, as questões são abertas e servirão como guia para a entrevista. No entanto, sinta-se à vontade para falar sobre o que achar pertinente.

Para proteger sua identidade, utilizaremos um pseudônimo em vez do seu nome verdadeiro nos resultados da pesquisa. Se quiser, você pode escolher um personagem literário como pseudônimo, ou qualquer outro nome fictício de sua preferência.

Questões:

INTRODUÇÃO

- 1) Fale um pouco sobre você e seu ingresso na UESPI?
- 2) Você ingressou na UESPI por meio de algum programa de ações afirmativas (cotas raciais, sociais)? Como você avalia a importância desse tipo de política para o acesso à educação superior?
- 3) Como você avalia sua chegada à Instituição? Foi bem acolhido(a) pelos pares e professores? Foi informado(a) acerca das ações e programas da instituição?

PERCEPÇÃO GERAL

- 1) O que você tem a dizer sobre a assistência estudantil da UESPI?
- 2) Você já foi beneficiário da assistência estudantil e de outros programas da UESPI? Conte sobre sua experiência, facilidade/dificuldade para acessar os programas, e qual o impacto do benefício para sua vida acadêmica

-
- 3) Você em algum momento durante seu curso pensou em desistir? Caso afirmativo, conte um pouco sobre esse acontecimento.
 - 4) No tocante a assistência estudantil da UESPI o que poderia melhorar?
 - 5) Existem canais eficazes de comunicação e diálogo entre o órgão responsável pela assistência estudantil e os estudantes?

PROGRAMAS DA INSTITUIÇÃO (Você pode falar o que quiser e achar pertinente sobre os programas abaixo. Mesmo que não tenha experienciado todos, pode falar com base na experiência de colegas ou simplesmente em seu conhecimento e opinião a partir de sua vivência universitária)

- 1) Bolsa Trabalho.
- 2) Auxílio Alimentação.
- 3) Auxílio moradia.
- 4) Apoio Pedagógico.
- 5) Algum outro programa.

CONCLUSÃO

- 1) Como você avalia a estrutura e o suporte oferecidos pela UESPI aos seus estudantes?
- 2) Há algum aspecto não abordado que você gostaria de destacar?

Muito obrigada pela sua atenção e pela disposição de tempo para participar desta entrevista. Sua contribuição é de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Se surgir qualquer dúvida ou se precisar de mais informações, estou à disposição.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A GESTÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA – PPGSC
*Centro de Formação Antonino Freire, Praça Firmina Sobreira, S/N - Matinha,
 Teresina - PI, 64002-450*

Pesquisa de Mestrado: Desafios atuais da Assistência Estudantil na Universidade Estadual do Piauí

Pesquisadora responsável: Maria Francisca Oliveira Dias

Professor orientador: Doutor José da Cruz Bispo de Miranda

ROTEIRO DE ENTREVISTA GRUPO G – GESTÃO

Caro(a) gestor(a), as questões são abertas e servirão como norte para a entrevista, porém sinta-se à vontade para falar o que achar pertinente.

Questões:

INTRODUÇÃO

- 1) Para preservar sua identidade, por favor, escolha um nome fictício que será utilizado na divulgação dos resultados da pesquisa.
- 2) Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na UESPI.

PERCEPÇÃO GERAL

- 1) Qual sua visão sobre a assistência estudantil da UESPI?
- 2) Como os programas de assistência estudantil são planejados e implementados na universidade? Qual é o papel dos gestores nesse processo?
- 3) Quais os maiores desafios do Setor de Assistência ao Estudante da UESPI?
- 4) Como acontece a comunicação do setor com os estudantes?

PROGRAMAS DA INSTITUIÇÃO

- 1) Fale o que achar pertinente sobre os programas de assistência da UESPI.
- 2) Algum programa em fase de implementação?
- 3) Qual a fonte de financiamento dos programas de assistência ofertados da UESPI?

ESCLARECIMENTOS

- 1) Você sabe informar como foi o processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST)

na UESPI e se a instituição chegou a receber algum recurso do programa? (**Caso não tenha essa informação sabe onde poderia encontrá-la?**)

2) A Lei que criou o Sistema de Ingresso por Cotas prevê a concessão de bolsa de auxílio à permanência do aluno na UESPI, por um período de dois anos e a partir do 3º ano prevê a inserção do aluno no estágio não-obrigatório. Essa determinação vem sendo seguida na Instituição? (**Caso não tenha essa informação sabe onde poderia encontrá-la?**)

CONCLUSÃO

- 1) Como você avalia a estrutura e o suporte oferecidos pela UESPI aos seus estudantes e a equipe gestora do setor de assistência estudantil?
- 2) Há algum aspecto não abordado que você gostaria de destacar?

Muito obrigada pela sua atenção e pela disposição de tempo para participar desta entrevista. Sua contribuição é de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Se surgir qualquer dúvida ou se precisar de mais informações, estou à disposição.