



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

DÉBORAH FREIRE VENTURA

**A permanência de estudantes cotistas de renda inferior: o  
Programa Acolhe UFG (2018-2023)**

GOIÂNIA  
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**DEBORAH FREIRE VENTURA**

#### 3. Título do trabalho

**A permanência de estudantes cotistas de renda inferior: o Programa Acolhe UFG (2018-2023)**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 14/05/2025, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Deborah Freire Ventura, Discente**, em 14/05/2025, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5366954** e o código CRC **4E32F2CD**.

---

Referência: Processo nº 23070.013103/2025-78

SEI nº 5366954

DÉBORAH FREIRE VENTURA

**A permanência de estudantes cotistas de renda inferior: o  
Programa Acolhe UFG (2018-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Karine Nunes de Moraes

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maísa Miralva da Silva

GOIÂNIA  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ventura, Déborah Freire

A permanência de estudantes cotistas de renda inferior  
[manuscrito] : o Programa Acolhe UFG (2018-2023) / Déborah Freire  
Ventura. - 2025.  
280 f. : il.

Orientador: Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes; co-orientadora  
Dra. Maísa Miralva da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Programa Acolhe UFG. 2. Acesso e Permanência. 3.  
Assistência Estudantil. 4. Cotas. 5. Educação Superior. I. Moraes,  
Karine Nunes de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº **11** da sessão de Defesa de Dissertação de **DEBORAH FREIRE VENTURA**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco (25/04/2025)**, a partir das **14:30h**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso <http://meet.google.com/zve-qert-aiu>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A permanência de estudantes cotistas de renda inferior: o Programa Acolhe UFG (2018-2023)**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Karine Nunes de Moraes (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFPE, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Maísa Miralva da Silva (PRAE/UFG)**, doutora em **Política Social** pela UnB - coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Diane Valdez (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UNICAMP - integrante titular interna e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Carina Elisabeth Maciel (CE/UFMS)**, doutora em **Educação** pela UFMS - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas suas integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Karine Nunes de Moraes**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karine Nunes de Moraes

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maísa Miralva da Silva

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diane Valdez

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Elisabeth Maciel

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diane Valdez, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 21:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maisa Miralva Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 18:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Carina Elisabeth Maciel, Usuário Externo**, em 12/05/2025, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5323719** e o código CRC **DA88F743**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.013103/2025-78

SEI nº 5323719

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes (PPGE/UFG)**  
**Presidente / Orientadora**

---

**Profa. Dra. Máisa Miralva da Silva (PUC-GO)**  
**Coorientadora**

---

**Profa. Dra. Diane Valdez (PPGE/UFG)**  
**Membro Interno**

---

**Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (PPGE/UFMS)**  
**Membro Externo**

Aos meus pais, Silvia e Vilmar, que são meu alicerce e minha fortaleza.

À minha irmã, Denise, pelo incentivo e companheirismo.

Ao meu esposo, Edilson, pelo amor e dedicação a mim e à nossa família.

Aos meus filhos, Letícia e Gustavo, meu bem mais precioso; para que nunca desistam - eu sempre estarei com vocês!

## AGRADECIMENTOS

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”. Autor/a desconhecido/a.

Eu não cheguei aqui sozinha! Na verdade, acredito que nenhuma pessoa caminha sozinha. Se me rendi e mergulhei nessa experiência incrível, foi porque sempre tive pessoas que me abraçaram, que me incentivaram, que me apoiaram e que me fizeram crescer. Agora é o momento de agradecê-las!

Antes, porém, preciso falar sobre mim! Quando você se dispõe a fazer algo novo, a mergulhar no desconhecido, o primeiro sentimento, que me parece visitar a grande maioria das pessoas, é o do medo! E confesso que eu tive medo, muito medo! Lá no fundo eu sabia que seria capaz, já que ler, estudar e escrever sempre foram um dos meus maiores prazeres. Mas, fazer um mestrado na UFG, a melhor universidade do Centro-Oeste, uma das 20 melhores universidades do país, me parecia algo inacessível para mim. Mesmo já tendo alcançado muitas outras conquistas, como a aprovação em primeiro lugar num concurso para esta mesma universidade, o fato de ser um mestrado num programa de pós-graduação com a história e relevância do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG (PPGE), foi algo que me amedrontou.

Entretanto, apesar do medo, eu me rendi e mergulhei nessa experiência incrível, desafiadora e enriquecedora! Viver o que vivi nestes pouco mais de dois anos, foi com toda certeza um dos melhores momentos da minha trajetória pessoal e profissional. Acredito, assim como Luckesi (2012) *apud* Tozoni-Reis (2020), que o conhecimento pode ser pensado a partir de três dimensões “como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, como uma necessidade para a ação e, ainda, como um elemento de libertação”. Afinal, como sempre digo “conhecimento é poder”<sup>1</sup>, e eu precisava me empoderar deste conhecimento que me faz ser uma pessoa e uma profissional mais livre, consciente, crítica e combativa.

Apesar de nos últimos anos ter me afastado da doutrina espírita, o vínculo que me conecta com Deus, enquanto inteligência suprema e causa primária de todas as coisas, e a minha fé cristã permanecem cada vez mais fortes! Por isso, depois de reconhecer a minha incansável dedicação a este mestrado, agradeço a este que chamamos de Pai, por me sustentar e me abraçar em todos os momentos de aflição e desafios.

---

<sup>1</sup>Essa frase é frequentemente atribuída a Francis Bacon (1597).

Agradeço à minha família! Ah, sem ela eu não teria chegado até aqui! A compreensão com minhas ausências, o cuidado, o apoio e o amor de Letícia, Gustavo e Edilson foram fundamentais para concluir este desafio. Agradeço também aos meus pais e à minha irmã pelo carinho, pelo incentivo e o auxílio com as diversas outras demandas que não pude me dedicar neste momento, mas que me fizeram chegar até aqui.

Agradeço à minha orientadora, professora Karine Nunes de Moraes, pela disponibilidade e a maneira respeitosa e dedicada na condução da orientação deste trabalho. Todos os momentos que compartilhamos foram muito agradáveis, de boas risadas, mas principalmente de muito aprendizado. Ainda teremos muitos outros momentos como estes, afinal nossos projetos em comum não terminam nesta dissertação! Ah! Eu reconheço que por muitas vezes fui uma orientanda que insistiu em suas ideias, mesmo que pudessem ser equivocadas, e que não queria fazer muitos “recortes” no trabalho! Mas, saiba que ao ler e ouvir cada comentário seu no texto, cada sugestão ou crítica, que você aguçou em mim o desejo de aprender mais! De me desconstruir e de construir novas ideias e ideais.

Agradeço também a minha co-orientadora, professora Máisa Miralva da Silva, grande fonte de inspiração, que aceitou a tarefa de estar junto comigo nesta pesquisa. Máisa já tem me acompanhado há algum tempo, desde a graduação quando foi minha professora, e não poderia estar ausente em mais um passo na minha vida acadêmica. Os apontamentos feitos e sugestões foram fundamentais para este estudo. Contar com o apoio e orientação da Máisa foi uma oportunidade maravilhosa.

Agradeço à professora Carina Elisabeth Maciel por ter aceitado o convite para participar da banca de qualificação e desta banca, contribuindo para que esta pesquisa alcance seu objetivo. É incrível poder dialogar com autores/as que admiramos e que até então só conhecíamos através da leitura de seus textos. Posso dizer que a professora Carina faz parte da minha formação intelectual e que é uma referência para mim. As contribuições tão carinhosas que teceu sobre meu trabalho durante a banca de qualificação foram extremamente importantes.

Agradeço também a professora Diane Valdez. Não houve oportunidade para que eu pudesse ser sua aluna no PPGE, mas admiro sua história, sua luta e militância. Ter o olhar de quem é ativista e militante de movimentos dos Direitos Humanos neste trabalho foi fundamental. Suas contribuições na banca de qualificação me incentivaram a “ouvir o som das vozes” e a não esquecer que existe uma visão eurocêntrica da história e que é preciso desconstruir essa imposição colonialista que passa a definir o mundo.

Agradeço aos amigos/as da Coordenação de Serviço Social: Amadeus, Beatriz, Bianca, Cristina, Elizângela, Higo, Paloma, Paula e Viviane, Omari e Jandira (já aposentadas) que desde o momento inicial da inscrição no processo seletivo do mestrado me motivaram, incentivaram e me apoiaram. Vocês acreditaram mais do que eu mesma que eu conseguiria passar na seleção! O carinho, a atenção e a disponibilidade coletiva de cobrir minha ausência no trabalho, para que eu pudesse viver plenamente essa experiência, é o reconhecimento de que tenho na equipe da PRAE os/as melhores amigos/as e companheiros/as que eu poderia ter. Estendo meus agradecimentos à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e à Universidade Federal de Goiás (UFG) que me asseguraram o direito de usufruir da licença qualificação a partir do segundo semestre do mestrado.

Preciso, contudo, confessar que, após quatorze anos de trabalho dedicados a esta instituição, mesmo tendo conhecimento de que eu estava usufruindo de um direito adquirido, o sentimento que muitas vezes me visitou ao longo desse período de licença, foi o de estar em situação de “privilégio”. Como é contraditório isso! Eu que trabalho na defesa da garantia dos direitos dos/as estudantes, não me sinto detentora dos meus direitos, podendo usufruir deles sem me sentir “privilegiada”. Talvez, o fato de que tão poucos podem gozar de seus direitos nos leve a reproduzir esse sentimento quando temos acesso. Mas, esse é, dentre tantos outros, mais um aprendizado que vou levar do mestrado.

Agradeço aos professores e colegas do PPGE por todo o conhecimento compartilhado durante essa trajetória. Em especial preciso agradecer as professoras Lúcia Maria de Assis e Gina Glaydes Guimarães de Faria, e ao professor Nelson Cardoso do Amaral, com os quais tive a honra de fazer as disciplinas ofertadas e que foram fundamentais para esta dissertação. Em todos os seminários e palestras que participei pude experimentar e observar a qualidade do Programa, que se traduz num corpo docente, discente e técnico-administrativo extremamente qualificado e comprometido com a educação pública e socialmente referenciada deste país.

Agradeço às minhas amigas e amigos, em especial Sarah, Regina e Cricia que compreenderam que era necessário meu afastamento, para que eu pudesse me dedicar intensamente a essa experiência.

Agradeço aos/as 207 estudantes que participaram da pesquisa. Ela é o resultado coletivo de muitas mãos, e não existiria se vocês não tivessem se disponibilizado a responder cada questão e apresentado valiosas contribuições.

Por fim, deixo aqui registrada a minha gratidão a todos/as que mesmo em tempos sombrios, lutam cotidianamente para que a educação nesse país seja de fato um direito de

todos/as! Eu me junto a essa luta e convido a todos/as que também o façam! Afinal, a vida é “mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (Guimarães Rosa, 1994).

O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
O que Deus quer é ver a gente  
aprendendo a ser capaz  
de ficar alegre a mais,  
no meio da alegria,  
e ainda mais alegre  
ainda no meio da tristeza!

[...]

A vida inventa!

A gente principia as coisas,  
no não saber por que,  
e desde aí perde o poder de continuação  
porque a vida é mutirão de todos,  
por todos remexida e temperada.

[...]

O mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas,  
mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam. Verdade maior.

[...]

Viver é muito perigoso; e não é não.  
Nem sei explicar estas coisas.  
Um sentir é o do sentente, mas outro é do  
sentidor.

Guimarães Rosa, 1994.

VENTURA, Déborah Freire. **A permanência de estudantes cotistas de renda inferior: o Programa Acolhe UFG (2018-2023)**. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar se o Programa Acolhe UFG contribui na permanência de ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), nas vagas destinadas pela Lei de Cotas para estudantes com renda familiar bruta *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, no período de 2018/2 a 2023/2, na UFG, nos câmpus de Goiânia (câmpus Colemar Natal e Silva e câmpus Samambaia). Buscou-se ao longo da pesquisa responder as seguintes questões: ser atendido/a logo após a matrícula com o Programa Acolhe UFG contribuiu com a permanência no curso de graduação? Quais os principais desafios para permanecer na graduação? Qual a importância da assistência estudantil para os/as estudantes cotistas de renda inferior? O recorte temporal estabelecido compreende o ano de 2018 - ano de implantação do Programa - até o ano de 2023, limite temporal da pesquisa e por ser este o último ano com recorte de renda de até um salário mínimo e meio de renda familiar bruta *per capita* para o ingresso como cotista de renda inferior. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico: Marx (2013), Netto (2010), Netto e Braz (2006), Lima e Miotto (2007), Ianni (2004), Dias Sobrinho (2010), Maciel (2015, 2016), Mancebo (2015), Sandel (2020), Oliveira (2008), Resende e Miranda (2016). A análise está fundamentada no materialismo histórico dialético, possibilitando analisar de forma crítica o movimento histórico e social da realidade. Trata-se de uma pesquisa de campo com natureza explicativa e abordagem quanti-qualitativa, em que os/as estudantes constituem-se os sujeitos desta pesquisa. Os dados quanto ao ingresso, permanência e conclusão foram coletados na plataforma ANALISA UFG, diretamente na instituição, e também foi utilizado questionário on-line para dar voz aos estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG. A análise realizada foi a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Esta pesquisa possibilitou identificar o perfil socioeconômico e acadêmico de estudantes cotistas de renda inferior atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG, que são em sua maioria mulheres negras, entre 18 e 24 anos com até meio salário mínimo de renda familiar bruta *per capita*. Evidenciou-se que a permanência envolve não só condições sociais, culturais, familiares e econômicas, mas pessoais, estruturais, psicológicas e pedagógicas. Para permanecer o/a estudante precisa ser inserido/a em outras ações de permanência ao longo da sua trajetória acadêmica, que não se restringem a assistência estudantil, mas devem envolver também programas acadêmicos que fortalecem o vínculo com

a universidade. Três fatores, além da condição socioeconômica, foram reiterados pelos/as estudantes como desafios para a permanência: a distância entre o local de moradia e a universidade, ter que conciliar estudo e trabalho, e a saúde mental. Os dados demonstraram que programas de assistência estudantil imediatas, como o Programa Acolhe UFG, contribuem fortemente para a permanência de estudantes cotistas de renda inferior no primeiro semestre do curso: dos/as 1.455 bolsistas do Programa 1,7% (24 estudantes) se desvincularam da universidade no primeiro semestre, e 1,2% (17 estudantes) no semestre seguinte. As avaliações apresentadas pelos/as estudantes também apontaram que por ser um programa temporário, para que haja permanência a longo prazo é preciso que os/as estudantes tenham prioridade de atendimento nas ações e bolsas de assistência estudantil contínuas.

**Palavras-chave:** Programa Acolhe UFG; Acesso e Permanência; Assistência Estudantil; Cotas; Educação Superior.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze whether the Acolhe UFG Program contributes to the permanence of students admitted through the Unified Selection System (SiSU), in the vacancies destined by the Quota Law for students with a gross per capita family income of less than one and a half minimum wage and a half, from 2018/2 to 2023/2, at UFG, on the campuses of Goiânia (campus Colemar Natal e Silva and Samambaia campuses). The research sought to answer the following questions: did the Acolhe UFG Program's assistance immediately after enrolment contributed to staying on the degree course? What were the main challenges to remain in the undergraduate program? How important is student assistance for lower-income students? The time frame established includes 2018 - the year the program was implemented - until 2023 the time limit of the research and because this is the last year with an income cut-off of up to one and a half times the minimum gross family income per capita forper capita for admission as a lower-income quota holder. The research is based on Marx (2013), Netto (2010), Netto and Braz (2006), Lima and Miotto (2007), Ianni (2004), Dias Sobrinho (2010), Maciel (2015, 2016), Mancebo (2015), Sandel (2020), Oliveira (2008), Resende and Miranda (2016). The analysis is based on historical materialism, making it possible to critically analyze the historical and social movement of reality. This is an explanatory field study with a quantitative and qualitative approach, in which the students are the subjects of this study. The data on admission, permanence and completion were collected on the ANALISA UFG platform, directly at the institution, and an online questionnaire was also used to give a voice to the students assisted by the Acolhe UFG Program. The analysis carried out was Bardin's Content Analysis (1977). This research made it possible to identify the socio-economic and academic profile of lower-income quota students assisted by the Acolhe UFG Program, who are mostly black women, aged between 18 and 24, with up to half a minimum wage per capita. It was evident that permanence involves not only social, cultural social, cultural, family and economic conditions, but also personal, structural, psychological and pedagogical conditions. In order to stay, the student needs to be included in other throughout their academic career, which are not restricted to student assistance, but they must also involve academic programs that strengthen the link with the university. Three factors condition, were reiterated by the students as challenges to their permanence: the distance between where they live and the university, having to combine study and work, and mental health. The data showed that immediate student assistance programs, such as the Acolhe UFG Program, strongly contribute to the permanence of students with lower income

in the first semester of their course. Only 1.7% (24 students) of the 1,455 scholarship holders in the program left the university in the first semester, and 1.2% (17 students) in the following semester. The evaluations presented by the students also indicated that, since it is a temporary program, in order to remain in the program in the long term, students must be given priority in ongoing student assistance programs and scholarships with continuous service.

**Keywords:** Acolhe UFG Program; Access and Permanence; Student Assistance; Quotas; Higher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras-chaves indicadas nas produções (2014-2023).....	38
Figura 2 - Diferença Salarial no Brasil por gênero e raça/cor em 2022.....	61
Figura 3 – Taxa Líquida de Escolarização (TLE) por gênero e raça/cor (2012-2023).....	70
Figura 4 – Taxa Líquida de Escolarização (TLE) por renda domiciliar <i>per capita</i> (2016-2022).....	72
Figura 5 - Adoção de Ações Afirmativas nas Universidades Federais até 2012.....	104
Figura 6 - Crescimento de ingressantes nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por categoria administrativa da escola no ensino médio (2010-2019).....	105
Figura 7 - Crescimento de ingressantes nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por raça/cor (2010-2019).....	106
Figura 8 - Percentual de jovens de 18-24 anos, por raça/cor e renda familiar, na população e nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) - Brasil e Regiões (2012/2016).....	107
Figura 9 - Crescimento do percentual de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por faixa de renda familiar <i>per capita</i> (1996-2018).....	108
Figura 10 - Exemplo de distribuição de vagas com a Lei de Cotas 2023.....	110
Figura 11 - Acesso: dimensões e indicadores.....	114
Figura 12 - Motivos para abandonar o curso (2018).....	117
Figura 13 - Ações da Coordenação de Retenção e Evasão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFG).....	119
Figura 14 - Motivos para não estudar ou se qualificar apresentado por pessoas entre 15 e 29 anos de idade, com ensino médio incompleto ou superior incompleto (2022).....	132
Figura 15 - Percentual de concluintes por sexo e área do curso (2023).....	133
Figura 16 - Taxa de Desistência, permanência e conclusão acumulada de ingressantes em 2014 na rede federal, por categoria (2023).....	143
Figura 17 - Percentual de evasão na UFG (câmpus de Goiânia) de atendidos ou não pela assistência estudantil e por modalidade de atendimento (2015-2023).....	161
Figura 18 - Percentual de discentes que já pensaram em abandonar o curso, conforme o tempo de deslocamento até a universidade (2018).....	219

## **QUADROS**

Quadro 1 – Objetivo das Políticas e Programas com maior relevância para a expansão da educação superior federal.....	98
Quadro 2 – Objetivo das Políticas e Programas com maior relevância para o processo de democratização da educação superior federal.....	100
Quadro 3 - Descrição das opções de participação SiSU/UFG 2024.....	127
Quadro 4 - Perfil dos/as estudantes matriculados/as em cursos de graduação presencial da UFG em 2018 e 2024.....	130
Quadro 5 - Descrição de programas, ações, serviços e equipamentos sociais sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFG) em 2024.....	157
Quadro 6 - Percepções dos/as participantes sobre o Programa Acolhe UFG.....	204
Quadro 7 - Percepções dos/as participantes sobre a Assistência Estudantil na UFG.....	207
Quadro 8 - Percepções dos/as participantes sobre a Permanência na UFG.....	215

## GRÁFICOS

Gráfico 1 - Termos de Busca na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE): 2014 a 2023.....	36
Gráfico 2 - Artigos por termo de busca no SCIELO: 2014 a 2023.....	37
Gráfico 3 - Número e percentual de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil no ano de 2023.....	66
Gráfico 4 - Matrículas por categoria administrativa na educação superior no ano de 2023....	93
Gráfico 5 - Crescimento do número de instituições privadas no Brasil (1998-2022).....	96
Gráfico 6 - Crescimento das vagas e matrículas nas instituições privadas no Brasil (2002-2022).....	97
Gráfico 7 - Crescimento das vagas e matrículas na Rede Federal no Brasil (2002-2022).....	99
Gráfico 8 - Crescimento dos recursos da função educação, no período de 2010 a 2023.....	112
Gráfico 9 - Matrículas de estudantes que ingressaram pela categoria de ampla concorrência (AC) e por cotas na UFG nos câmpus de Goiânia (2016-2023).....	136
Gráfico 10 - Política Nacional de Assistência Estudantil/UFG: Despesas Correntes de 2010-2023.....	154
Gráfico 11 - Plano Nacional de Assistência Estudantil/UFG: Investimento de 2010-2023....	155
Gráfico 12 - Sexo dos/as estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG/Câmpus de Goiânia (2018/2-2023/2).....	174
Gráfico 13 - Estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG/Câmpus de Goiânia segundo raça/cor (2018/2-2023/2).....	175
Gráfico 14 - Faixa de renda <i>per capita</i> dos/as estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG/Câmpus de Goiânia (2018/2-2023/2).....	176
Gráfico 15 - Situação do vínculo acadêmico de estudantes cotistas RI, dos câmpus de Goiânia, atendidos pelo Programa Acolhe UFG com UFG (2024).....	178
Gráfico 16 - Faixa etária dos/as participantes da pesquisa (2024).....	180
Gráfico 17 - Identidade de gênero dos/as participantes da pesquisa (2024).....	181
Gráfico 18 - Perfil de raça/cor dos/as participantes da pesquisa (2024).....	182
Gráfico 19 - Modalidade da reserva de vaga utilizada para ingresso na UFG dos/as participantes da pesquisa (2024).....	183
Gráfico 20 - Semestre de matrícula e situação de vínculo com a UFG no ano de 2024.....	184
Gráfico 21 - Número de participantes da pesquisa atendidos/as no Programa Acolhe UFG por ano, no período 2018/2 e 2023/2.....	191

Gráfico 22 - Avaliação dos/as participantes da pesquisa acerca da contribuição do Programa Acolhe UFG na permanência (2024).....	194
Gráfico 23 - Expressões utilizadas pelos/as participantes da pesquisa para definir o papel da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFG).....	208
Gráfico 24 - Ações, bolsas e programas imprescindíveis para a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024).....	212
Gráfico 25 - Modalidade de bolsas ocupadas por estudantes contemplados em editais da PRAE/UFG após o encerramento do Programa Acolhe UFG.....	214
Gráfico 26 - Fatores que contribuem para a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024).....	216
Gráfico 27 - Dificuldades para a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024).....	217
Gráfico 28 - Participação em outras ações disponibilizadas pela UFG que contribuem com a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024).....	221

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos identificados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2014 a 2023, por termo de busca.....	35
Tabela 2 - Teses e Dissertações identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a UFG, no período de 2014 a 2023.....	35
Tabela 3 - Taxa bruta de matrícula e taxa líquida de escolarização, em 2022 por região do Brasil.....	71
Tabela 4 - Ocupação de vagas do SISU: Câmpus de Goiânia e Aparecida de Goiânia/UFG (2011-2023).....	103
Tabela 5 - Percentual de matrículas na UFG por ampla concorrência e cotas (2016-2023)...	137
Tabela 6 - Número de matrículas por categoria de ingresso UFG/SiSU/Câmpus de Goiânia (2016-2023).....	138
Tabela 7 - Número de estudantes cotistas de renda inferior atendidos pela PRAE por categoria de atendimento (2016-2023).....	141
Tabela 8 - Percentual de conclusão por categoria de ingresso no SiSU/UFG/Goiânia (2016-2020).....	144
Tabela 9 - Situação do vínculo com a UFG de ingressantes pelo SiSU de 2016 nos câmpus de Goiânia (2024).....	145
Tabela 10 - Recurso PNAES/UFG investido por modalidade de atendimento (2023).....	156
Tabela 11 - Número de estudantes inscritos e atendidos/as por modalidade de atendimento do Programa Acolhe UFG na RMG (2018/2-2023/2).....	171
Tabela 12 - Número de estudantes atendidos/as nos câmpus de Goiânia por modalidade de atendimento do Programa Acolhe UFG câmpus de Goiânia (2018/2-2023/2).....	173
Tabela 13 - Motivo para o trancamento de matrícula dos/as participantes da pesquisa (2024).....	185
Tabela 14 - Sugestões apresentadas pelos/as participantes da pesquisa para o Programa Acolhe UFG.....	195
Tabela 15 - Impacto da conclusão do atendimento do Programa Acolhe UFG segundo os/as participantes da pesquisa (2024).....	199
Tabela 16 - Dificuldades e sugestões da pesquisa.....	231

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CEU	Casa de Estudantes Universitários
CONSUNI	Conselho Universitário
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PASE	Política de Assistência Social Estudantil
PcD	Pessoa com Deficiência
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RI	Renda Inferior

RU	Restaurante Universitário
SIN	Secretaria de Inclusão
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TBM	Taxa Bruta de Matrícula
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 CAMINHOS E DELIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	29
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
1.3 NA BUSCA DE UMA SÍNTESE.....	42
<b>2. DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O ACESSO EM QUESTÃO.....</b>	<b>44</b>
2.1 AS BASES MATERIAIS E OS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	45
<b>2.1.1 A exploração do trabalho.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1.2 A acumulação de capital.....</b>	<b>49</b>
2.2 A QUESTÃO SOCIAL.....	51
2.3 CAPITALISMO DEPENDENTE E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL....	56
2.4 O ACESSO DESIGUAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL.....	62
<b>3. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL: O PROCESSO DE “DESSENHORIZAR” A UNIVERSIDADE.....</b>	<b>75</b>
3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO.....	76
<b>3.1.1 Meritocracia e igualdade.....</b>	<b>82</b>
3.2 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O SISU E A LEI DE COTAS.....	89
<b>3.2.1 A rede federal de educação superior.....</b>	<b>94</b>
3.3 ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	113
<b>4. A LEI DE COTAS ASSOCIADA À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFG: A INCLUSÃO QUE ROMPE.....</b>	<b>121</b>
4.1 A LEI DE COTAS E O PERFIL RACIAL E SOCIOECONÔMICO DE DISCENTES NA UFG.....	123
<b>4.1.1 O ingresso de estudantes cotistas na UFG.....</b>	<b>135</b>
<b>4.1.2 A permanência de estudantes cotistas de renda inferior na UFG.....</b>	<b>140</b>
<b>4.1.3 A conclusão do curso de graduação por estudantes cotistas da UFG.....</b>	<b>142</b>
4.2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFG.....	146

<b>5. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O PROGRAMA ACOLHE UFG COMO ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>165</b>
5.1 O PROGRAMA ACOLHE UFG.....	167
<b>5.1.1 Perfil dos/as estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG.....</b>	<b>172</b>
5.2 O PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	179
5.3 PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O PROGRAMA ACOLHE UFG.....	190
5.4 O QUE EVIDENCIAM OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFG.....	206
5.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	215
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE A - Revisão bibliográfica.....</b>	<b>253</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário .....</b>	<b>266</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento e livre esclarecido do questionário.....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE D - Tabelas sobre o ingresso na UFG (2016-2020) pelo SiSU nos câmpus de Goiânia.....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE E - Quadro de editais do Programa Acolhe UFG.....</b>	<b>279</b>

## 1. INTRODUÇÃO

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põs a caminhar”.

(Paulo Freire, 1992).

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha de pesquisa sobre Estado, Políticas e História da Educação, e tem por objeto de pesquisa o Programa Acolhe UFG. O objetivo principal é analisar se o Programa contribui na permanência dos/as estudantes ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), nas vagas destinadas pela Lei de Cotas para estudantes de renda inferior (RI), no período de 2018/2 a 2023/2, nos câmpus de Goiânia da UFG (câmpus Colemar Natal e Silva e campus Samambaia). Os/as cotistas de renda inferior (RI) são os/as estudantes que ingressaram pela modalidade de reserva de vagas da Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023 (Lei de Cotas), e que possuem renda familiar bruta *per capita* inferior a um salário-mínimo. Até 2023 esse recorte de renda era de até um salário-mínimo e meio<sup>2</sup>.

O interesse sobre a permanência na educação superior resulta da minha experiência pessoal e profissional. No aspecto pessoal, ela surge da minha própria condição de acesso e permanência. Sou filha de um operário e de uma merendeira, que não chegaram a fazer um curso superior, completaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio - na Educação de Jovens e Adultos (EJA), respectivamente, mas que sempre nos incentivaram (eu e minha irmã) a “vencer pelo estudo”. Concluí o ensino médio no ano de 2004 e “prestei vestibular” somente para a UFG. A rede privada não era uma opção pelas nossas condições socioeconômicas. Assim como a maioria dos meus colegas, não consegui a aprovação naquele ano. O acesso à universidade pública que deveria ser um direito meu, naquele momento, me parecia um privilégio para poucos, e esse não era um sentimento isolado, era um sentimento compartilhado com muitas/os colegas. Embora a frustração tenha me visitado, o sonho de cursar uma graduação continuava vivo, eu sabia que não seria fácil (nada é para quem luta

---

<sup>2</sup> Os dados desta pesquisa foram coletados ao longo do ano de 2024 quando o salário mínimo no Brasil era de R\$1.412,00. Assim, quando nesta dissertação nos referimos às faixas de renda familiar bruta *per capita* para o atendimento na Lei de Cotas ou nos programas da PRAE como o Programa Acolhe UFG, estamos nos referindo nominalmente aos seguintes valores: até meio salário mínimo *per capita* é o equivalente a R\$ 706,00 de renda por pessoa; até um salário mínimo *per capita* equivalente a R\$ 1.412,00 por pessoa e até um salário mínimo e meio *per capita* o correspondente a R\$2.118,00 de renda por pessoa.

pela sobrevivência neste sistema). A opção era adiar o ingresso na educação superior para o ano seguinte, já que desistir nunca passou pela minha cabeça. Esse sempre foi o desejo!

Foi então que, em dezembro de 2004, o Governo Federal, ainda no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2006) lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>3</sup>. Mais que rapidamente fiz minha inscrição e em meio a muitas incertezas, fui uma das 95.629<sup>4</sup> pessoas contempladas na primeira turma, com uma bolsa integral.

Garantido o ingresso para uma Universidade privada sem fins lucrativos, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), onde fiz a graduação em Serviço Social (2005-2008), precisei vencer outros obstáculos quanto à permanência. Para me manter durante o curso trabalhei informalmente dando aulas particulares e como diarista, até conseguir um estágio remunerado que me abriu outras portas. Ao final, conseguir um diploma foi uma realização que mudou a minha vida, mas que também me ensinou algumas lições sobre o que é ser uma mulher pobre e periférica; o que é ser uma estudante bolsista que carrega todos os medos e responsabilidades em torno da bolsa; e o que significa trabalhar e estudar para se manter.

Agora, já como Assistente Social formada e depois de vivenciar experiências com as mais diferentes expressões da questão social na política de Assistência Social do município de Goiânia e do Estado de Goiás, uma nova aprovação em concurso público me trouxe para a área da educação em 2011, quando passei a ser Assistente Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Neste novo espaço profissional pude até o momento acompanhar inúmeras histórias parecidas com a minha, que acontecem agora dentro de uma universidade pública. Vejo a luta e os desafios dos/as estudantes quanto ao acesso e a permanência, tendo acompanhado muitas histórias desde a chegada na UFG, no momento da matrícula, até a conclusão (ou não) do curso.

Nestes mais de quatorze anos de trabalho na Política de Assistência Estudantil da UFG vivenciei momentos de maior investimento e de (des)financiamento do orçamento destinado

---

<sup>3</sup>O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004 por meio do Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, que regulamentou a Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004. Na sequência, em 13 de janeiro de 2005, o Programa foi regulado por meio da Lei nº 11.096/2005, que normatiza a concessão de bolsas para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. A legislação prevê bolsas parciais de 50% para brasileiros com renda familiar mensal *per capita* de até 3 (três) salários mínimos, ou integrais para os que possuem renda familiar mensal *per capita* de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

<sup>4</sup>Segundo Dados Abertos do Ministério da Educação, disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/prouni/item/20-bolsas-e-perfil-2005>. Quase vinte anos depois, esse número saltou em 2024 para 403.735 bolsas PROUNI (Brasil, 2024d).

para o, então, Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>5</sup> e o impacto direto do orçamento no atendimento de estudantes cotistas de renda inferior; a implantação da Lei de Cotas<sup>6</sup> e os seus desdobramentos, em especial, na assistência estudantil; a adesão 100%, em 2014, desta instituição ao Sistema de Seleção Unificado (SISU)<sup>7</sup>; além de participar da criação da Política de Assistência Social Estudantil (PASE)<sup>8</sup> na UFG e de outros programas, projetos e ações com efeito direto na permanência de estudantes na graduação presencial, em especial o Programa Acolhe UFG.

Soma-se a essa experiência o trabalho realizado desde 2014 na Comissão de Análise da Realidade Socioeconômica<sup>9</sup>, que é a comissão responsável, nos processos seletivos para ingresso na UFG, pela verificação do pertencimento dos/as candidatos/as a cota de renda familiar bruta *per capita* inferior a um salário mínimo e meio (RI). Ao atender estes estudantes no momento do seu ingresso vi por diversas vezes a angústia e ansiedade vivenciadas por muitos/as quanto a questões básicas de permanência logo após a efetivação da sua matrícula: como vou me alimentar? Como vou me manter? Onde vou morar? Para este grupo em específico as questões iniciais de um/a ingressante não eram: será que vou gostar do curso ou a ansiedade de conhecer os/as colegas e/ou professores da turma. Para aquele grupo as condições de sobrevivência eram o primeiro problema a ser enfrentado.

Neste tempo, ficou evidente para mim que os desafios da permanência na educação superior alcançam a todos/as os/as estudantes de diferentes formas, todavia, os desafios da permanência para - os/as ainda poucos/as - estudantes pobres que conseguem acessar uma

---

<sup>5</sup>O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi regulamentado em 2010 pelo Decreto 7.234 de 19 de julho. Em 2024, o decreto foi substituído pela Lei nº 14.914 de 03 de julho que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, cujos objetivos são: “I - democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos; III - reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal; IV - contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes; V - apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países; VI - estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica; VII - estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil” (BRASIL, 2024e).

<sup>6</sup>A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como a Lei de Cotas, alterada em 13 de novembro de 2023, pela Lei nº 14.723, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

<sup>7</sup>O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi criado em 26 de Janeiro de 2010 pela Portaria Normativa Nº 2 (alterada pela Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012), que regulamenta um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes.

<sup>8</sup>Na UFG a assistência estudantil está regulamentada pela Resolução Nº 44/2017 do Conselho Universitário (Resolução Consuni Nº 44/2017), que institui a Política de Assistência Social Estudantil (PASE).

<sup>9</sup>Comissão regulamentada pela Resolução CONSUNI nº 32R/2017.

universidade é imensamente maior que nos remete a um contexto de desigualdades sociais históricas, que exclui pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Entendendo que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2002, p. 17), assim, a minha experiência pessoal, a minha formação e experiência profissional, e as diversas situações desafiadoras que acompanhei me colocaram diante deste tema de pesquisa: a permanência de estudantes pobres na educação superior. Deste modo, a proposta dessa pesquisa tem um recorte social ao definir como sujeitos da pesquisa os/as estudantes cotistas de renda inferior, ou seja, os/as estudantes oriundos de famílias com renda familiar bruta *per capita* de até um salário-mínimo e meio<sup>10</sup>.

Aqui a permanência precisa ser entendida em toda a sua complexidade, que envolve não só analisar dados relativos à matrícula e taxa de conclusão/diplomação, mas também, condições sociais, culturais, familiares e econômicas, psicológicas e pedagógicas.

Permanecer na educação superior e concluí-la são ações determinadas por vários elementos e envolvem recursos humanos e econômicos, conjunto que representa, cada vez mais, esforços institucionais e o desenvolvimento de políticas específicas para favorecer o sucesso dos estudantes da Educação Superior pública. Dessa forma, as políticas de permanência são identificadas por uma perspectiva que não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas **abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES**” (Maciel; Lima; Gimenez, 2016, p. 761, grifo nosso).

Nesse sentido, nosso recorte no aspecto social considera a estreita relação entre permanência e assistência estudantil, sobre a qual Julião, Pereira e Ferreira (2022, p. 220) afirmam que

quanto menor o nível de renda familiar, maior tende a ser essa influência positiva da política de assistência estudantil no formato de auxílio permanência (auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio moradia juntamente com auxílio alimentação, auxílio permanência ou outro tipo de auxílio). Conclui-se que a política de assistência estudantil além de ser vital para prover os recursos para a permanência dos estudantes de baixa renda na educação superior, contribui para a qualidade do seu aprendizado, elevando o rendimento acadêmico dos seus beneficiados.

Nunes e Veloso (2016, p. 48) corroboram com a mesma concepção ao afirmarem que “o sucesso da trajetória acadêmica, depende de vários fatores como o ambiente acadêmico, a condição de estudante trabalhador, o capital cultural do estudante, a satisfação na escolha do curso, bem como sua situação financeira, além da implementação de ações assistenciais e qualificadoras para o apoio estudantil”.

---

<sup>10</sup>Como a pesquisa será realizada com estudantes que ingressaram no Programa Acolhe UFG até o ano de 2023 o recorte de renda ainda para a reserva de vagas RI ainda é o de 1,5 salários mínimos, uma vez que a alteração na Lei de Cotas ocorreu no final de 2023, com aplicação nos processos seletivos de 2024.

É a partir desta concepção que programas de assistência estudantil, como o Programa Acolhe UFG, que abrangem diferentes aspectos sociais da permanência, são criados e implementados pelas Universidades Federais brasileiras, e se tornaram indispensáveis à medida que se amplia o percentual da população mais vulnerável socialmente na educação superior.

No segundo semestre de 2018 a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Goiás (PRAE/UFG) lançou o primeiro edital para o Programa Acolhe UFG com o objetivo de contribuir para “a permanência e o desempenho acadêmico do/a estudante ingressante, regularmente matriculado/a na UFG nos Câmpus da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) em primeira matrícula e primeiro curso de graduação na UFG” (UFG, 2024a, *on-line*). Espera-se que com o atendimento do Programa Acolhe UFG os/as estudantes tenham condições de se manter de forma imediata nas suas necessidades acadêmicas básicas e até que o edital específico para bolsas de atendimento contínuo seja publicado pela PRAE/UFG.

O atendimento realizado pelo programa consiste em duas modalidades fixas: a isenção de pagamento dos valores das refeições realizadas no Restaurante Universitário (RU) e a Bolsa Acolhe, que é uma bolsa com repasse financeiro direto para o/a estudante no valor de R\$500,00 (valor referente ao ano de 2024). Tem-se ainda a modalidade de atendimento que prevê o atendimento com uma vaga na Casa de Estudantes Universitários (CEU), isenção no RU e Bolsa Acolhe, todavia, essa modalidade que associa esses três atendimentos só foi disponibilizada nos anos de 2020 e 2024. O atendimento da Bolsa Acolhe e de uma vaga na CEU ocorre por tempo determinado, limitado em 2024, a cinco meses. A isenção no RU, por sua vez, poderá ser contínua e até o fim do curso se o/a estudante atualizar, no semestre subsequente, suas informações socioeconômicas e os documentos que a comprovem no Cadastro Único da PRAE disponibilizado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFG (SIGAA).

O Programa atende estudantes que ingressaram pela Lei de Cotas, nas vagas reservadas para estudantes com renda inferior (RI) e estudantes que ingressaram pelo Programa UFGInclui<sup>11</sup>. Do ano de 2018/2 a 2023/2 o programa atendeu nos câmpus da região metropolitana de Goiânia 1.859 estudantes, o que representa neste mesmo período 5% de

---

<sup>11</sup>Criado em 2008 (Resolução Consuni 29/2008) o Programa UFGInclui previa a reserva de 20% das vagas para estudantes de escola pública e autodeclarados negros, além do acréscimo de uma vaga para indígenas e quilombolas em cada curso da UFG. Alterada pela Resolução Consuni 31/2012, considerando a Lei de Cotas, o Programa UFGInclui manteve apenas as vagas extranumerárias para indígenas e quilombolas, e 15 vagas destinadas a candidatas/as surdos/as no curso de graduação em Letras Libras. A partir dos processos seletivos de 2025 será acrescida também uma vaga extranumerária para pessoas trans (transexuais, transgêneros ou travestis), conforme Resolução CONSUNI/UFG nº 255, de 22 de março de 2024.

todos os atendimentos realizados pela PRAE/UFG, que somam 35.667 estudantes atendidos/as. Se considerarmos os atendimentos com repasse financeiro aos/às estudantes, a PRAE atendeu no mesmo período 6.264 estudantes, somente com a Bolsa Acolhe foram 1.201, o que representa 19% dos atendimentos realizados.

Logo, avaliar os efeitos que esta ação imediata pode ter na permanência de estudantes cotistas de renda inferior na universidade pública a curto e longo prazo é fundamental para que a instituição possa avançar e aprimorar o Programa Acolhe UFG, além de contribuir com outras possibilidades e estratégias de permanência e, conseqüentemente, de enfrentamento da evasão.

Deste modo, esperamos que esta pesquisa contribua com a produção do conhecimento em torno da permanência de estudantes de baixa renda nas universidades públicas brasileiras, estimulando a proposição de ações semelhantes em outras instituições de ensino superior (IES).

## 1.1 CAMINHOS E DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

Em 2022, a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) completou 10 anos de sua promulgação, se consolidando como uma das mais importantes políticas de ação afirmativa do governo federal na educação superior federal e de ensino técnico de nível médio. Embora a lei tenha previsto uma revisão no prazo de uma década, a contar da data de sua publicação, o texto só foi reformulado e o alcance da lei ampliado em 13 de novembro de 2023, pela Lei nº 14.723<sup>12</sup>.

O Censo da Educação Superior 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que o ingresso por cotas aumentou 45% em dez anos, saltando de 82.943, em 2014, para 120.817, em 2023 (Brasil, 2024d). Especificamente entre os/as estudantes que ingressaram na rede federal<sup>13</sup>, pela reserva de vagas em 2023, 23% o fizeram utilizando o recorte de renda inferior, podendo esta estar associada ou não a outras formas de reserva, caso se enquadre em mais de um critério.

---

<sup>12</sup>Entre as principais mudanças na Lei de Cotas estão: a redução da renda *per capita* familiar para até um salário mínimo; a concorrência inicialmente passa a ser por ampla concorrência para todos, e só depois pela reserva de vagas, se não for alcançada a nota; e o estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento de auxílio estudantil. A lei também ampliou o atendimento pelas cotas para estudantes quilombolas e para a pós-graduação.

<sup>13</sup>“A rede federal conta com 69 universidades e 41 institutos federais/Cefets. Há, ainda, 10 faculdades, uma ligada ao MEC (INES) e 9 vinculadas a outros órgãos (ENCE, ITA, IME, ISCP, EsEFEx, CIAvEx, Facs, EsSLog, ESA), além de 1 Centro Universitário (AMAN)” (Brasil, 2024d).

Pode-se afirmar que a Lei de Cotas promoveu e consolidou uma grande mudança no perfil racial e socioeconômico do ensino superior federal. O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA)<sup>14</sup> organizou os dados dos últimos 20 anos que demonstram essa mudança: em 2001, 68,5% dos/as estudantes se declararam brancos/as ou amarelos/as, e 31,5% como pretos/as, pardos/as e indígenas (PPI); já em 2021, este último grupo, PPI, passou a representar 52,4% dos estudantes, enquanto os/as brancos/as e amarelos/as 47,6%. O GEMMA ainda apurou que no mesmo período a “classe A”, que reúne a camada mais rica da população, correspondia em 2001, a 55,5% das matrículas no ensino superior público, em 2021, o mesmo grupo passou a representar 28,7% dos/as estudantes. Ao somar as classes C, D e E, estes representavam em 2001 apenas 19,3% dos/as estudantes, em 2021 estes correspondem a 50% dos/as matriculados/as.

Consideramos, portanto, a Lei de Cotas como um avanço na perspectiva da democratização do ingresso à educação superior pública, contudo por si só não garante o acesso, uma vez que este envolve outras duas dimensões indissociáveis, a saber, a permanência e a conclusão, com qualidade social da educação (Veloso; Maciel, 2015). Percebe-se que ela promoveu a etapa inicial do acesso à educação superior a uma parcela da sociedade historicamente excluída, e fez emergir, com maior complexidade, o desafio de como garantir a permanência e a qualidade da educação desses estudantes.

É nesse sentido que as discussões sobre as políticas de inclusão social na educação superior e políticas de permanência-diplomação devem avançar com especial atenção. Já que, a inclusão de grupos historicamente excluídos no ambiente universitário não garante que essas políticas afirmativas cumprirão seus objetivos.

Assim, o questionamento inicial desta pesquisa parte da seguinte indagação: a implementação do Programa Acolhe UFG, no período de 2018/2 a 2023/2, contribuiu para a permanência de estudantes cotistas de renda inferior nos cursos de graduação presencial dos câmpus de Goiânia<sup>15</sup> da UFG? O período estabelecido considera o ano de criação do Programa (2018/2) e o limite temporal para a pesquisa (2023/2), que também é o último ano em que o ingresso pela reserva de vagas para estudantes de renda inferior foi de até um salário mínimo e meio de renda familiar bruta *per capita*.

---

<sup>14</sup>O GEMMA é um núcleo de pesquisa com sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) criado em 2008 com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa, e que hoje também desenvolve investigações sobre a representação de raça e gênero na educação, na mídia, na política e em diversas outras esferas da vida social.

<sup>15</sup> Em Goiânia a UFG conta com os câmpus Colemar Natal e Silva e o câmpus Samambaia. Além destes a UFG possui ainda um câmpus na cidade de Aparecida de Goiânia e outro na cidade de Goiás, e um câmpus avançado na cidade de Firminópolis, onde é realizado estágio comunitário interprofissional.

Deste questionamento inicial outros também se apresentam, como: o que mudou no perfil dos/as ingressantes na UFG depois de 10 anos da Lei de Cotas? Quais os principais desafios que os/as estudantes cotistas de renda inferior apontam sobre permanecer e concluir? Ser atendido/a na política de assistência estudantil contribuiu com a permanência e a conclusão do curso? O que os dados sobre evasão demonstram sobre a permanência de estudantes cotistas de renda inferior que foram atendidos/as e entre os que não foram atendidos/as pela assistência estudantil? São questões sobre as quais a nossa pesquisa irá apresentar os dados que foram obtidos, sem a pretensão, contudo, de esgotar as respostas.

Este estudo parte da hipótese de que o Programa Acolhe UFG contribui de forma significativa com a permanência de estudantes cotistas de renda inferior no semestre de ingresso na instituição, apesar de atender apenas um dos aspectos da permanência estudantil, que entendemos ser constituída por aspectos pessoais, internos e externos à universidade. Entretanto, por ser o Programa Acolhe UFG um programa temporário, a falta de garantia de continuidade de atendimento pela política de assistência estudantil não irá produzir efeitos, a longo prazo, na permanência e na diminuição da evasão e retenção.

Algumas pesquisas (Zago, Paixão, Pereira, 2016; Silva Fialho *et al*, 2007; Baggi, Lopes, 2011) demonstram que o primeiro ano de curso é o período em que os/as estudantes mais evadem. Segundo Silva Fialho *et al* (2007, p. 641) “a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes”. Na mesma direção Zago, Paixão e Pereira (2016, p. 160) afirmam que superado esse momento inicial “a tendência é de permanência, com maior probabilidade de conclusão do curso. Nesse sentido, o melhor entendimento da rotina acadêmica e a identificação com a área de estudos são fatores importantes, quando aliados às políticas de assistência estudantil (auxílios e bolsas)”. Destacamos que a evasão é um problema que atinge a todos/as os/as estudantes, independente do perfil de renda, todavia, como apontado por Zago, Paixão e Pereira (2016) quando se trata de estudantes de baixa renda a assistência estudantil exerce papel fundamental para a permanência.

Quanto às razões para essa evasão, a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) e Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), apontou que para 32,7% dos/as estudantes as dificuldades financeiras seriam o principal motivo que os levaria a abandonar o curso. A pesquisa ainda demonstrou que mais da metade (52,8%) de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) já pensou em abandonar seu curso por diversos fatores.

O Programa Acolhe UFG constitui-se deste modo, numa ação que busca reduzir a evasão estudantil precoce de estudantes de baixa renda e ao mesmo tempo contribuir com a redução das desigualdades sociais, por meio de uma assistência estudantil direcionada a estes estudantes.

Isto posto, o objetivo geral desta dissertação se constitui em analisar se o Programa Acolhe UFG contribuiu na permanência dos/as estudantes ingressantes pelo SiSU, nas vagas destinadas pela Lei de Cotas para estudantes de renda inferior, no período de 2018/2 a 2023/2, nos campi de Goiânia da UFG. Deste objetivo, decorrem também objetivos específicos:

- Problematizar sobre as desigualdades sociais e como estas se apresentam na educação superior quanto ao acesso;
- Discutir a educação superior como direito, num contexto de expansão e democratização;
- Apresentar as imbricações entre a Lei de Cotas e a Política de Assistência Estudantil na UFG;
- Analisar a implementação do Programa Acolhe UFG e identificar os desafios do acesso (ingresso, permanência e conclusão) a partir da perspectiva dos/as estudantes.

Para que esses objetivos fossem alcançados algumas estratégias foram consideradas fundamentais, como: levantar os dados de ingresso e conclusão de cotistas na UFG nos últimos dez anos e o que mudou na UFG neste período; levantar o perfil socioeconômico de estudantes cotistas atendidos pelo Programa Acolhe UFG no período de 2018/2 a 2023/2; e identificar a continuidade ou não de atendimento pela assistência estudantil após o encerramento do atendimento pelo Programa Acolhe UFG, dentre outras.

Quando tratamos da assistência estudantil é imprescindível que nossa defesa seja a de consolidar a assistência estudantil enquanto uma política pública (Imperatori, 2017), e consolidar, é um processo muito maior e mais complexo do que a criação de uma lei, o que inegavelmente foi uma grande vitória, já que depois de quatorze anos da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010), o governo federal instituiu em 03 de julho de 2024, pela Lei nº 14.194 a Política Nacional de Assistência Estudantil. Por isso, entendemos que devemos “começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço” (Chauí, 2003, p. 11).

Deste modo, analisar a permanência de estudantes cotistas de renda inferior na educação superior federal e a assistência estudantil como Política Social Pública, requer, numa sociedade desigual e atravessada de contradições, que a educação seja entendida como

“método de ação transformadora”. “Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repitamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo se transformam as consciências” (Freire, 1981, p.102-103).

Questões como desigualdades sociais, política pública, política social, direito e igualdade norteiam o processo de pesquisa e análise desta dissertação, que está alicerçada na defesa da educação como bem público (que atenda a todos), como direito social (e não mérito) e como dever do Estado. Nesse sentido, este trabalho

rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação (Dias Sobrinho, 2010, p. 1224).

## 1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo com natureza explicativa e abordagem quanti-qualitativa. Segundo Severino (2013, p.107) a pesquisa explicativa “é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”.

Reconhecemos, ainda, que a pesquisa qualitativa, segundo a análise de Minayo (2002, p. 21 e 22 ):

corresponde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, 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.

Posto isto, metodologicamente podemos dizer que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, tendo em vista que analisa a permanência de estudantes cotistas de renda inferior atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG. Sobre o estudo de caso, Gil (2002) afirma que se trata de um estudo aprofundado de um objeto de pesquisa, o que possibilita investigá-lo de forma detalhada.

No percurso do processo investigativo realizamos uma revisão bibliográfica com o objetivo inicial de identificar os principais referenciais teóricos, as recorrências e lacunas na produção acadêmica que versam sobre a mesma temática. Essa revisão contribuiu para a delimitação do tema, do objeto de pesquisa e na discussão das ideias aqui apresentadas, que partem das pesquisas que já foram realizadas, em particular, sobre as cotas e sobre a assistência estudantil.

Os bancos de dados utilizados na revisão bibliográfica foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, os anais dos seminários, simpósios e congressos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e ainda a Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE).

Foram utilizados os seguintes termos de busca: “Assistência Estudantil”; “Acesso e Permanência” and “Ensino Superior/Educação Superior”<sup>16</sup>; “SISU/Sistema de Seleção Unificado”; “Lei de Cotas/ Lei 12.711/2012 and Ensino Superior/Educação Superior”; “Ações Afirmativas and Ensino Superior/Educação Superior”; “Expansão do/da Ensino Superior/Educação Superior”. A busca foi realizada considerando o título dos trabalhos.

O recorte temporal estabelecido para a identificação dos trabalhos foi de 2014 a 2023, sendo 2014 o ano de adesão da UFG 100% ao SISU, em que as vagas foram preenchidas seguindo a distribuição de reserva de vagas da Lei de Cotas, e 2023 por ser o último ano em que estudantes com renda familiar bruta *per capita* de até um salário-mínimo e meio puderam entrar pela Lei de Cotas, como cotista de renda inferior (a partir dos processos seletivos de 2024 o recorte de renda passou a ser de um salário-mínimo, conforme disposto na Lei nº 14.723/2023).

No levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD identificamos 600 trabalhos produzidos, conforme os termos de busca aplicados. É possível verificar que nestes quase dez anos de produções acerca da educação superior que a temática da Assistência Estudantil aparece como a de maior prevalência (40,2%), e que a Lei de Cotas e o SISU (4,2% para ambos) estão com a menor prevalência.

---

<sup>16</sup>Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu art. 21 estabelecer a educação nacional em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior, muitos autores ainda utilizam o termo *ensino superior*. Por isso optamos por fazer a pesquisa utilizando os dois termos de busca.

**Tabela 1** – Trabalhos identificados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2014 a 2023, por termo de busca

Termos de Busca	Dissertações	Teses	Total
Acesso e Permanência	63	21	84
Ações Afirmativas <i>and</i> Educação/Ensino Superior	59	19	78
Assistência Estudantil	220	21	241
Expansão da/o Educação/Ensino Superior	102	45	147
Lei de Cotas/ Lei 12.711/2012	18	7	25
SISU/Sistema de Seleção Unificado	20	5	25
<b>Total</b>	<b>482</b>	<b>118</b>	<b>600</b>

Fonte: Banco de Dados da BDTD, 2024. Elaborado pela autora.

Ao verificarmos com esse levantamento uma quantidade significativa de produções, decidimos seguir com a análise das Teses e dos trabalhos em que a pesquisa tenha sido realizada sobre a UFG, que o lócus desta pesquisa. Com relação aos trabalhos específicos sobre a UFG encontramos 12 pesquisas conforme identificados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Teses e Dissertações identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a UFG, no período de 2014 a 2023

Descritores Utilizados	Dissertações	Teses	Total
Acesso e Permanência	00	00	00
Ações Afirmativas <i>and</i> Educação/Ensino Superior	03	01	04
Assistência Estudantil	03	00	03
Expansão da/o Educação/Ensino Superior	04	00	04
Lei de Cotas/ Lei 12.711/2012	01	00	01
SISU/Sistema Unificado de Seleção	00	00	00
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>01</b>	<b>12</b>

Fonte: Banco de Dados da BDTD, 2024. Elaborado pela autora.

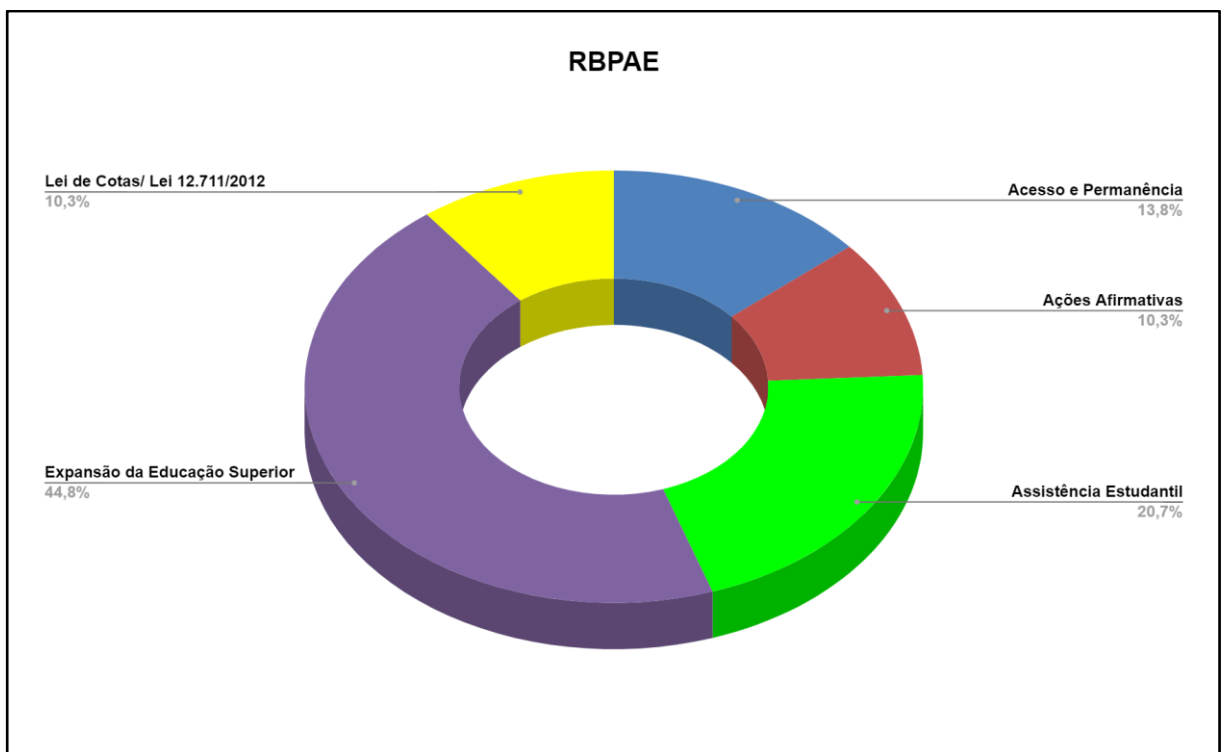
Em produções sobre a UFG observamos o predomínio de trabalhos que versam sobre a expansão da educação superior, especificamente sobre Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as ações afirmativas e a assistência estudantil. Não foram encontradas pesquisas específicas sobre o acesso e permanência, por exemplo, que são temáticas desta dissertação, o que evidencia sua relevância e atualidade. Ainda sobre este levantamento, enfatizamos que a única dissertação que trata sobre a Lei de Cotas o faz a partir de um recorte racial, o que nos motivou a continuar este trabalho baseado no recorte social da renda.

Segundo Lima e Miotto (2007) a leitura apresenta-se como a principal técnica de uma pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, definidos os critérios desse levantamento, seguimos os

procedimentos metodológicos explicitados pelas autoras quanto à leitura exploratória, seletiva, reflexiva e interpretativa. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos foi possível selecionar 21 teses que de fato nos interessam por estarem relacionadas aos objetivos desta pesquisa (a relação destes trabalhos pode ser acessada no Apêndice A).

Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), revista de publicação de fluxo contínuo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), encontramos 29 artigos com maior número de publicações sobre a expansão da educação superior e, novamente, sobre a assistência estudantil conforme demonstrado no Gráfico 1. O maior número de produções ocorreu nos anos de 2016 (34,5%), 2022 (20,7%) e 2023 (17,2%). Neste periódico, após a fase exploratória, foram selecionados 03 artigos (Apêndice A), os demais foram excluídos por tratarem, por exemplo, de aspectos psicológicos ou sobre pessoas com deficiência e a permanência destes na educação superior.

**GRÁFICO 1** – Termos de Busca na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE): 2014 a 2023

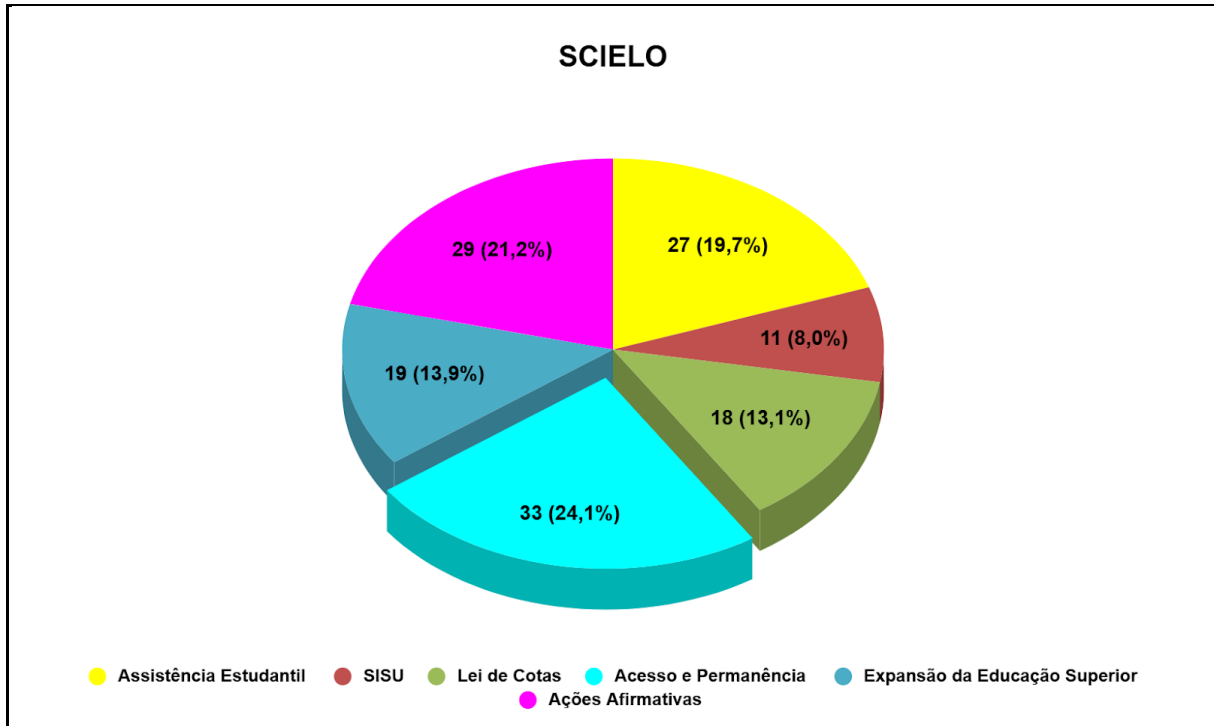


Fonte: Banco de Dados da RBP AE, 2024. Elaborado pela autora.

Na biblioteca virtual *Scielo* foram identificados 137 artigos correspondentes aos termos de busca, com o predomínio agora para trabalhos sobre o acesso e a permanência, e sobre as ações afirmativas. Apesar de juntos representarem 45,3%, houve uma distribuição bastante uniforme entre os demais termos de busca, conforme pode ser observado no Gráfico

2. Novamente, foram excluídos artigos que tratavam, por exemplo, da permanência de indígenas e quilombolas, ou sobre temáticas exclusivamente raciais. Ao final, 36 artigos foram selecionados para o momento reflexivo e interpretativo.

**GRÁFICO 2** – Artigos por termo de busca no SCIELO: 2014 a 2023



Fonte: Banco de Dados do Scielo, 2024. Elaborado pela autora.

Os anais dos seminários, simpósios e congressos da ANPED<sup>17</sup> e da ANPAE, também foram objeto de pesquisa da revisão bibliográfica considerando a abrangência e importância das duas associações para as discussões sobre a educação. Localizamos a partir dos mesmos termos de busca 47 trabalhos apresentados nos eventos das associações. Destes, 30 resumos expandidos foram selecionados para leitura e análise, seguindo o mesmo critério de exclusão de textos que tratavam de questões específicas de outros grupos atendidos pela Lei de Cotas, ou que não apresentavam relação direta com este trabalho.

Com a revisão bibliográfica finalizada foi possível construir uma nuvem de palavras a partir das palavras-chaves indicadas nas produções. A Figura 1 demonstra que as principais palavras encontradas foram: Educação Superior, Ações Afirmativas, Assistência Estudantil, Políticas Públicas e Permanência.

<sup>17</sup>Os trabalhos apresentados na ANPED foram localizados nos Grupos de Trabalho: 11 - Política da Educação Superior; 14 - Sociologia da Educação e 21 - Educação e relações étnico-raciais.

**Figura 1** - Nuvem de palavras-chaves indicadas nas produções (2014-2023)



Fonte: Revisão bibliográfica, 2024. Elaborado pela autora.

Nesse primeiro momento da pesquisa, a revisão bibliográfica nos possibilitou elencar algumas categorias de análise que estão associadas ao objeto de pesquisa, como: “desigualdades sociais”, “educação superior”, “acesso”, “permanência”, “assistência estudantil”. Logo, nossa análise tem como fundamentação teórico-metodológica autores que estudam essas categorias, como: Marx (2013), Netto (2010), Netto e Braz (2006), Ianni (2004), Dias Sobrinho (2010), Maciel (2015, 2016), Mancebo (2015), Sandel (2020), Oliveira (2008), Resende e Miranda (2016).

Concluída essa etapa, foi realizada a coleta de dados na plataforma ANALISA UFG<sup>18</sup> e diretamente na instituição, junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) por meio de e-mail enviado para dados-academicos.prograd@ufg.br; ao Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP) por meio do Sistema Gestão Livre de Parque de Informática (GLPI), com chamado n°. 946939; e à PRAE, por meio do portal de acesso a informações Fala.BR.

Os dados extraídos da plataforma e os coletados nas pró-reitorias foram inseridos e analisados por meio do editor de planilhas Microsoft Excel. Concomitantemente, foi realizada uma pesquisa documental em documentos oficiais (editais, resoluções e portarias), relatórios anuais da PRAE e da UFG, dentre outros.

<sup>18</sup>Lançada em dezembro de 2018, a Plataforma Analisa UFG tem por objetivo agregar e tratar dados, disponibilizar painéis com indicadores quantitativos e gerenciais, além de relatórios dinâmicos para atender as particularidades e necessidades de dados das áreas finalísticas da UFG. É um sistema que disponibiliza acesso atualizado a dados públicos da universidade.

Especificamente, para os sujeitos da pesquisa, os/as estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG nos câmpus de Goiânia, que ingressaram pela cota de renda inferior no SiSU, no período de 2018/2 a 2023/2, foi encaminhado um questionário on-line, por meio do Google Forms. O questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (Gil, 2008, p. 121) foi o instrumento de coleta de dados mais apropriado tendo em vista o número de participantes que se pretendia alcançar com este estudo. Considerando a viabilidade e facilidade de envio por e-mail, a modalidade on-line do Google forms possibilitou que a pesquisa alcançasse um número maior de participantes. O e-mail dos/as discentes que foi utilizado é o que consta no cadastro do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFG (SIGAA).

Para corrigir eventuais falhas no questionário, como a imprecisão na redação das questões, um pré-teste foi enviado para 20 estudantes e foi solicitado que os mesmos informassem ao final se encontraram alguma dificuldade para responder as perguntas e/ou que indicassem alguma pergunta que gerou dúvida ou mesmo constrangimento quanto à resposta. Todos os/as estudantes responderam que não houve dificuldade no preenchimento ou dúvida com relação às perguntas. Todavia, a partir das respostas que foram coletadas, foi possível observar que duas questões apresentavam imprecisão dos termos, o que provocou respostas divergentes da esperada. Logo, essas questões foram corrigidas e o questionário foi encaminhado definitivamente.

Para a delimitação da amostra de estudantes cotistas RI atendidos pelo Programa Acolhe UFG, inicialmente, enviamos e-mail com o convite para participação na pesquisa para o total de 1.455<sup>19</sup> estudantes que foram atendidos/as no período de 2018/2 a 2023/2 nos câmpus de Goiânia: Colemar Natal e Silva e Samambaia, em alguma das modalidades do Programa Acolhe UFG. Deste universo, 651 e-mails não foram entregues aos seus destinatários, seja porque a conta estava inativa, o e-mail não foi localizado ou porque a caixa de entrada encontrava-se lotada, o que reduziu o universo da pesquisa para 804 participantes (55%). Uma amostra significativa do universo de atendidos pelo Programa.

---

<sup>19</sup>Deste universo foram excluídos os/as estudantes que ingressaram pelo Programa UFGInclui e foram atendidos/as no Programa Acolhe UFG neste período (259 estudantes), uma vez que o ingresso destes ocorre por critérios étnico-raciais e não pelo critério de renda definido nesta pesquisa; e os/as estudantes que ingressaram pela Lei de Cotas, mas que são dos câmpus de Aparecida de Goiânia e do câmpus de Goiás (117), por nestes câmpus o Programa apresentar, no período estabelecido, particularidades quanto ao atendimento em alimentação que ocorria por meio de bolsas (transferência de recurso financeiro), devido a ausência de Restaurante Universitário. Ao total, incluindo essas duas variáveis, o Programa Acolhe UFG atendeu 1.831 estudantes.

Com este novo universo foi realizada uma verificação da quantidade de respostas que seriam necessárias para um nível de confiança de 90% e uma margem de erro de 5% nesta pesquisa, segundo a ferramenta on-line denominada Survey Monkey. Assim, embora a seleção da amostra seja voluntária, a amostra desejada era de 204 questionários respondidos.

O e-mail com a solicitação de participação da pesquisa foi reenviado uma única vez, depois de transcorridos 30 dias da primeira mensagem. Após esse prazo o questionário ainda permaneceu ativo para o envio de respostas por mais 45 dias. Ao final 207 estudantes responderam a pesquisa, o que superou a amostra desejada. Em números absolutos, considerando o número de e-mails que efetivamente foram entregues, isso representa uma amostra de 26% do universo da pesquisa.

As perguntas que compõem o questionário (Apêndice B) estão organizadas em quatro seções: a primeira contém questões sobre o perfil acadêmico dos/as participantes da pesquisa; a segunda seção apresenta questões sobre o ingresso e o período de atendimento no Programa Acolhe UFG; a terceira seção diz respeito à Política de Assistência Estudantil da UFG, e a quarta seção apresenta questões sobre a permanência na UFG. Essas seções constituem-se em temas que foram analisados nesta dissertação.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, parecer nº 6.901.113. Todos os/as estudantes que foram convidados/as a participar deste estudo receberam e confirmaram o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

Para a interpretação e análise dos dados, cada uma das 207 respostas do questionário foi identificada com um número de 1 a 207, atribuído de forma aleatória, sendo que nesta dissertação serão identificados, a título de exemplo, da seguinte forma: “Participante 207”. Considerando, que o questionário contou com questões abertas e fechadas, empregou-se a análise estatística e a análise de conteúdo por meio da técnica de análise categorial, a partir das três fases propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, que é a fase de intuições e de “leitura flutuante” (Bardin, 1977) foi possível a organização das respostas abertas do questionário em um único arquivo que possibilitasse a análise quanto à pertinência dos indicadores e as contribuições destas respostas para o objeto de pesquisa. Segundo a autora, nessa primeira etapa de pré-análise é onde se constrói o corpus da pesquisa, é um momento de “intuições”.

Na segunda fase, caracterizada por Bardin (1977) como longa e fastidiosa, tem-se o momento da codificação que consiste na “transformação - efectuada segundo regras precisas -

dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977, p. 103). Assim, nesta fase, foram definidas as unidades de registro, e como seria estabelecida a contagem. Por fim, agregou-se e classificou-se as unidades de registro em categorias.

A última fase de tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, é para Gil (2008, p. 153) o momento de “tornar os dados válidos e significativos. Para tanto são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. À medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações”.

A transcrição das respostas dos/as estudantes para as perguntas abertas do questionário foi realizada conforme foram escritas, dessa forma, não foram realizadas correções, a fim de garantir a originalidade das mesmas.

A análise teórico-metodológica desta dissertação parte do método materialista histórico-dialético, por entender que este nos possibilita interpretar de forma crítica o movimento histórico e a realidade social que nos desafia cotidianamente. Este não é apenas um método, é

muito mais do que um conjunto de técnicas de procedimentos na pesquisa acadêmica, é uma teoria, um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também todas as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida, uma compreensão concreta da realidade. E, se pensarmos também que esse Método foi desenvolvido para a compreensão crítica das relações sociais sob o modo capitalista de produção, é instrumental teórico/prático de transformação dessas relações (Tozoni-Reis, p.67-68, 2020).

A aproximação ao objeto de pesquisa será realizada considerando, assim, a totalidade em suas particularidades e universalidades, o movimento dialético, as contradições, a luta de classes e as desigualdades sociais inerentes ao modo de produção capitalista. Partindo do empírico e, pelas abstrações possíveis, como resultado de múltiplas determinações, espera-se chegar ao concreto pensado.

### 1.3 NA BUSCA DE UMA SÍNTESE

Compreender e desvendar os acontecimentos da vida social não é uma tarefa fácil, será sempre uma ação marcada por questionamentos e sucessivas aproximações da realidade em busca do conhecimento e de respostas que nem sempre serão alcançadas, num processo que é sobretudo inacabado e em permanente transformação (Minayo, 2004).

A pesquisa exige, desse modo, que consideremos a complexidade dos fatos e o seu movimento, sua transformação e determinações históricas, sociais e econômicas. Neste processo, de busca pelo conhecimento da realidade, passada a etapa de investigação, é chegado o momento da síntese<sup>20</sup>. Para este momento, essa dissertação foi organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo analisamos as condições materiais, sociais e históricas das desigualdades sociais no capitalismo, que determinam por consequência as condições de acesso e permanência na educação, que por sua vez produzem desigualdades educacionais expressas na evasão, na repetência, na retenção, dentre outros. Nossa discussão se volta particularmente para a educação superior pública no Brasil que historicamente se constituiu num espaço distante para a “classe que vive do trabalho”.

No segundo capítulo, analisamos se a educação superior se constitui como um direito de fato, na perspectiva da igualdade e universalidade. Nosso estudo se contrapõe ao mérito que subjaz esse direito. Foram elencadas também políticas como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (2007), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007), o Sistema Unificado de Seleção (SISU) (2009) e Lei de Cotas (2012), que promovem um processo, ainda inacabado, de expansão e democratização da educação superior pública, que foi interrompido em 2016. Refletimos ainda sobre o significado das categorias acesso e permanência.

No terceiro capítulo contextualizamos, a partir dos dados da UFG, como as políticas de ações afirmativas, em particular a Lei de Cotas, e a Política de Assistência Estudantil

---

<sup>20</sup>Frigotto (2000) ao analisar o materialismo histórico dialético na pesquisa educacional sugere uma estratégia de condução de uma pesquisa baseado em cinco momentos fundamentais: 1) o da definição da problemática numa totalidade que apresente os sujeitos históricos da pesquisa; 2) o da revisão crítica da produção teórica, seja para ruptura ou superação; 3) o da definição do método de análise e exposição, das categorias que permitirão a análise do material; 4) o da análise, em que o pesquisador deve estabelecer as conexões, mediações e contradições em que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade; e por fim, 5) o momento da síntese da investigação, “a exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos etc. Na síntese, de outra parte, discutem-se as implicações para a ação concreta” (p.89).

podem, se associadas, promover uma inclusão. Para isso, foram apresentados os dados sobre o perfil socioeconômico e racial de ingressantes na UFG, antes e após a Lei de Cotas, avaliando o impacto dessa lei a curto e médio prazo. Também foram explicitados os dados sobre o ingresso, a permanência e a conclusão de estudantes cotistas; sobre a Política de Assistência Estudantil na UFG e os resultados dessas duas políticas associadas como uma inclusão que rompe com o acesso desigual a educação superior.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos os resultados e a análise das informações expostas no questionário. Nosso objetivo neste capítulo foi o de identificar os desafios do acesso (ingresso, permanência e conclusão) de estudantes que ingressaram pela reserva de vagas e foram atendidos/as, logo após o ingresso, por um dos programas de assistência estudantil, o Programa Acolhe UFG.

Neste último capítulo ecoa o “som da voz” dos/as estudantes que por muito tempo (e ainda hoje) vêem sua voz ser calada ou diminuída pela cor de sua pele, por sua identidade de gênero ou pela sua classe social.

## 2. DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O ACESSO EM QUESTÃO

“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011).

Neste capítulo partimos da premissa de que as desigualdades sociais impactam diretamente a educação, por (re)produzir desigualdades educacionais. Para isso, é fundamental entender as desigualdades sociais como constituição histórica e social, cujas bases materiais estão no modo de produção capitalista. Desigualdade social esta que se materializa nas mais variadas expressões da questão social, não só restrita a pobreza, a fome e o desemprego, mas que atinge diretamente direitos sociais como o da educação.

Entendemos que o acesso restrito à educação superior constitui-se numa expressão da questão social, marcada fortemente pelo recorte social e racial. A ideia que ainda se arrasta nas periferias de que estudar numa universidade federal é para ricos e de que este é apenas um sonho para os pobres, não é um mero discurso que se reproduz no processo histórico. É, antes de tudo, resultado de uma sociedade extremamente desigual baseada na exploração do trabalho e acumulação do capital, e compreender essa lógica é essencial para as reflexões que se seguem quanto ao acesso e permanência na educação superior.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar as bases materiais das desigualdades sociais no capitalismo, localizando as desigualdades sociais hoje no Brasil e em especial na educação superior, num processo marcado na história recente por um golpe jurídico, político e midiático<sup>21</sup> em 2016 e pela pandemia de COVID-19<sup>22</sup> em 2020. Fatos estes que impactaram diretamente as universidades públicas, e conseqüentemente a política de assistência estudantil, com cortes de orçamento que atingiram, por exemplo, o Programa Acolhe UFG.

---

<sup>21</sup>Em agosto de 2016 o Brasil assistiu a um golpe jurídico, político e midiático, que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, que foi impedida de continuar o seu segundo mandato. Sete anos depois, o Tribunal Regional Federal (TRF) da 1ª Região em Brasília manteve, por unanimidade, o arquivamento da ação de improbidade contra a ex-presidente Dilma Rousseff sobre o caso das “pedaladas fiscais”, o que significa que ela foi inocentada. Para Souza (2016, s/p) o golpe “foi contra a democracia como princípio de organização da vida social. Esse foi um golpe comandado pela ínfima elite do dinheiro que nos domina sem ruptura importante desde nosso passado escravocrata”.

<sup>22</sup>Em 2020 e 2021 o mundo vivenciou uma pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Mesmo com o fim da pandemias o vírus continua matando, segundo dados do Painel Coronavírus, do Ministério da Saúde, até abril de 2025 o vírus já matou 716.136 pessoas no Brasil. Essa crise sanitária escancarou e agravou as desigualdades sociais dos países subdesenvolvidos, o que produziu impacto direto no acesso a condições básicas de sobrevivência, como no acesso à saúde e à educação.

## 2.1 AS BASES MATERIAIS E OS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Desvelar as desigualdades sociais e suas manifestações na sociedade capitalista, a partir do referencial teórico-metodológico marxista, exige apreender o movimento das forças produtivas e suas determinações históricas, numa análise da totalidade da realidade social, entendendo que o modo como as relações sociais são estabelecidas pelo gênero humano<sup>23</sup> é produto histórico do desenvolvimento das forças produtivas.

Segundo, Marx (1985, p. 106) ao adquirir

novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. [...] Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas quanto as relações que elas exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios. Há um movimento contínuo de crescimento nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação nas ideias; de imutável só existe a abstração do movimento – mors immortalis.

Assim, tomamos como base o princípio de que existe uma relação indissociável entre a produção dos bens materiais e a forma em que historicamente, socialmente e economicamente essas relações são produzidas.

Logo, a primeira questão que surge neste estudo é o de situar historicamente a desigualdade social, já que ela não é um fato novo que surge nas sociedades capitalistas. Pode-se dizer que a pobreza - manifestação mais imediata das desigualdades sociais, sempre esteve presente na história, desde as primeiras comunidades em que o modo de vida era baseado na subsistência e, deste modo, suscetíveis aos recursos disponíveis na natureza.

Especificamente, nas sociedades pré-capitalistas, autores como Netto e Braz (2006) afirmam que já existiam “perturbações na produção que acarretaram empobrecimento e miséria” (p. 93). Essas perturbações eram crises econômicas marcadas pela insuficiência na produção de valores de uso<sup>24</sup>, seja pela destruição dos produtores diretos (a força de trabalho) ou dos meios de produção, em situações de guerra ou de desastres naturais, por exemplo.

---

<sup>23</sup>Seguindo o mesmo raciocínio de Netto e Braz (2006) no decorrer deste trabalho utilizaremos a expressão gênero humano ou apenas humano para se referir a homens e mulheres, e não escrever apenas homens ou homens e mulheres. Essa divisão de gênero só será utilizada quando este for um indicador para a análise.

<sup>24</sup>Segundo Marx (2013) a utilidade, a finalidade de uma coisa, de uma mercadoria, é que faz dela valor de uso. Segundo o autor a mercadoria é “antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão” (Marx, 2013, p.157).

Conseqüentemente, nesse momento histórico a escassez e o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e sociais, determinavam as desigualdades sociais existentes.

Na sociedade capitalista, por sua vez, o pauperismo massivo da população trabalhadora (a nova pobreza<sup>25</sup>), surge como um novo fenômeno pela dinâmica em que a pobreza se disseminava.

Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente dos seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos até das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente (Netto, 2010, s/p).

Desta forma, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista a uma mudança de paradigma, a escassez não determina mais a pobreza presente na sociedade, o que passa a ser determinante, mesmo que seja contraditório, é justamente a produção social de excedentes. Com o rápido desenvolvimento das forças produtivas os humanos podem produzir agora além do que é necessário para sua subsistência.

Nesse novo momento histórico, que particulariza as desigualdades sociais, enquanto muitos produzem a riqueza, alguns poucos a acumulam. A riqueza passa a ser socialmente produzida pelo trabalho<sup>26</sup>, mas sua apropriação se constitui de forma privada, o que resulta numa pobreza constante e crescente, o que Netto (2010) nomeia como a “escassez produzida socialmente”.

Assim a sociedade se divide em quem detêm a força de trabalho a ser vendida e os que detêm os meios de produção, constituindo-se assim duas classes antagônicas: o proletariado e a burguesia, a classe trabalhadora (trabalho) e a classe dominante (capital). Essa não é uma divisão natural, ela é o resultado de um desenvolvimento histórico em que a apropriação dos meios de produção divide e define as posições ocupadas, de quem acumula e de quem é explorado, e que posteriormente também separará o gênero humano do que ele produziu e de

---

<sup>25</sup>Segundo Netto (2010, s/p) Robert Castel no texto: As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário (Petrópolis: Vozes, 1998, p. 284), evidencia que os autores da época “tinham consciência da novidade do pauperismo em questão, cabendo mesmo a sua caracterização à época como uma nova pobreza”.

<sup>26</sup>Em Marx (2013) o trabalho é antes de tudo um processo entre o gênero humano e a natureza, em que este se transforma; se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades. É ainda, uma atividade orientada a um fim: a produção de valor de uso. “No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado” (Marx, 2013, p. 330). Assim, o trabalho é a categoria ontológica fundamental para que o ser humano se constitua em ser social.

sua humanidade. Os autores Netto e Braz (2006) vão concluir, deste modo, que é na propriedade privada que encontramos a raiz das classes sociais.

Posto isto, é preciso enfatizar que o modo como a produção no sistema capitalista se desenvolve, tendo como base a exploração e a acumulação, se constituem e permanecem até hoje como as bases materiais, históricas e sociais das desigualdades sociais. O conflito capital x trabalho passa a ser determinante para a produção e reprodução social<sup>27</sup> da desigualdade, bem como para a própria expansão do capitalismo.

### **2.1.1 A exploração do trabalho**

Assim como a desigualdade social não é um fenômeno que nasce com o modo de produção capitalista, a exploração também não. Outras formas de exploração já existiam antes da sociedade burguesa, contudo, a diferença essencial é que no capitalismo a exploração

se efetiva num marco de contradições e antagonismos que a tornam, pela primeira vez na história registrada, suprimível sem a supressão das condições nas quais se cria exponencialmente a riqueza social. Ou seja: a supressão da exploração do trabalho pelo capital, constituída a ordem burguesa e altamente desenvolvidas as forças produtivas, não implica - bem ao contrário! - redução da produção de riquezas (Netto, 2001, p. 46).

Foi a partir do momento que a produção capitalista criou as condições para a formação de excedente, que a exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista - “do homem pelo homem” -, passou a ser a condição básica da acumulação de capital. Segundo Marx (2013, p. 504) “o motivo que impulsiona e a finalidade que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valor e, portanto, a máxima exploração possível da força de trabalho pelo capitalista”.

Mais-valor ou mais-valia, a depender da tradução realizada da obra de Marx, refere-se exatamente ao valor excedente<sup>28</sup> que o capitalista se apropria. Segundo Netto e Braz (2006, p. 60) a “força de trabalho, durante a jornada de trabalho, produz mais valor que aquele necessário à sua produção/reprodução, valor esse expresso no salário; assim, mesmo pagando

---

<sup>27</sup>Segundo Marx (2013) todo processo social de produção é simultaneamente processo de reprodução. Neste processo, “a produção capitalista não é tão somente produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia: é produção e reprodução de relações sociais” (Netto;Braz, 2006, p.81).

<sup>28</sup>Netto e Braz (2006) destacam que o valor excedente, a mais-valia, não é o lucro, já que o lucro só pode ser calculado se considerarmos a relação entre mais-valia e o investimento total de capital.

o valor da força de trabalho, o capitalista extrai da jornada de trabalho do trabalhador um excedente (a mais-valia, fonte do seu lucro)”.’

Sendo assim, a preocupação do capitalista é com o tempo de trabalho excedente (o trabalho não pago) de onde ele extrai a mais-valia, e com os meios que utilizará para extrair esse trabalho excedente: se pela ampliação da jornada de trabalho (mais-valia absoluta) ou pela intensificação do ritmo de trabalho (mais-valia relativa). A primeira estratégia, com restrições fisiológicas e políticas, dá lugar à segunda, que intensifica a exploração na mesma medida em que se desenvolvem as forças produtivas que garantem maior produção em menor tempo.

Deste modo, quando nos referimos à exploração do trabalho no sistema capitalista estamos expondo não do efeito, mas da causa, precisamente a fonte que alimenta este sistema. Segundo Marx (2008, p. 80) o trabalhador

se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

A produção de mercadoria torna-se fundamental, então, para a compreensão do processo de exploração do trabalho. A princípio, a mercadoria é um produto que satisfaz as necessidades humanas de uso ou consumo, se constituindo como valor de uso, que naturalmente também se constitui em valor de troca. No modo de produção capitalista, contudo, a produção de mercadoria depende da compra da força de trabalho, ou seja, a força de trabalho também se transforma em mercadoria.

Netto e Braz (2006, p. 51) destacam que

historicamente, quando até a força de trabalho se converte em mercadoria, está posta a possibilidade de mercantilizar o conjunto das relações sociais – isto é, não somente de introduzir a lógica mercantil (compra e venda) em todas as relações econômico-materiais mas, também, de generalizá-la às outras relações sociais. Nas sociedades onde impera o modo de produção capitalista, quanto mais este se desenvolve, mais a lógica mercantil invade, penetra e satura o conjunto das relações sociais: as operações de compra e venda não se restringem a objetos e coisas – **tudo** é objeto de compra e venda, de artefatos materiais a cuidados humanos. O modo de produção capitalista universaliza a relação mercantil. É nesse sentido que, estruturalmente, ele pode ser caracterizado como o modo de produção de mercadorias. (Grifos dos autores)

E é nesse processo de produção de mercadorias em que o próprio trabalhador é reduzido a uma, que o produto de seu trabalho torna-se um objeto estranho, que

se lhe defronta como um ser *estranho*, como um poder *independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (Marx, 2008, p. 80).

Logo, ao se consumir no trabalho, o trabalhador produz cada vez mais objetos que ele não poderá ter, ele se torna cada vez mais pobre e estará ainda mais preso ao capital, a tal ponto que esse estranhamento será expresso não apenas no objeto que foi produzido, mas também na relação do ser genérico humano (da sua essência humana) e do gênero humano com outros humanos. “Chega-se por conseguinte ao resultado que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos e etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal” (Marx, 2008, p. 83).

A exploração da força de trabalho intrínseca ao modo de produção é, assim, a base para que a acumulação de capital se efetive, criando as condições para que o capital se reproduza.

### 2.1.2 A acumulação de capital

Na busca de desvelar “o segredo da acumulação primitiva” que se constitui na base, ponto de partida do processo de acumulação capitalista, Marx (2013) compara o papel da acumulação primitiva na economia política com o mesmo exercido pelo pecado original<sup>29</sup> na teleologia em que a humanidade foi condenada a comer seu pão com o suor de seu rosto. Contudo, no pecado original econômico a história demonstra que

pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar (Marx, 2013, p. 960).

Posto o processo de acumulação capitalista, inicialmente é preciso que o dinheiro e a mercadoria se transformem em capital, o que só acontece em determinadas circunstâncias, assim descritas:

---

<sup>29</sup>Constitui-se na crença religiosa segundo a qual Adão e Eva comeram o fruto proibido no Jardim do Éden, desobedecendo assim às ordens de Deus. Essa desobediência provocou como herança a imperfeição humana, o sofrimento e a existência do mal através da queda do homem.

é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista (Marx, 2013, p. 960-961).

Logo, o processo de acumulação no modo de produção capitalista é o processo de expropriação do trabalhador dos meios de produção.

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. A estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta última liberou os elementos daquela (Marx, 2013, p. 961).

A acumulação, desta forma, tem relação direta com o trabalho, com a necessidade do trabalhador “livre”<sup>30</sup> de vender a sua força de trabalho em troca de um salário<sup>31</sup>. Nessa relação, uma consequência direta é a constituição de um exército industrial de reserva<sup>32</sup>, pois segundo Marx (2013, p.875) quanto “maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista”.

Deste modo, para que o capital se desenvolva e permaneça acumulando cada vez mais e em proporções maiores, ele produz não só mercadoria, mas pobreza. Além disso, é necessário também que se tenha um contingente de assalariados e desempregados, estes últimos pressionando os salários dos primeiros, o que se configura numa importante estratégia

<sup>30</sup>Aqui contém uma ironia, assim definida por Marx (2013, p. 314) ao explicar como o capitalista transforma dinheiro em capital: “o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho.

<sup>31</sup>É importante destacar que a determinação do salário acontece num “confronto hostil entre capitalista e trabalhador” (Marx, 2008, p. 23), e que neste conflito de interesses, o salário é peça fundamental da exploração, para o ganho de lucro, já que “a relação monetária oculta o trabalho gratuito do assalariado” (Marx, 2013, p. 745).

<sup>32</sup>Segundo Netto e Braz (2006), o exército industrial de reserva é constituído de uma massa de trabalhadores desempregados que não encontra compradores para sua força de trabalho. Exército este que se constitui num elemento indispensável da dinâmica histórico-concreta do capitalismo, ou seja, o desemprego é vital para a própria existência do sistema capitalista.

de exploração do trabalho, já que sem acumulação de capital o próprio modo de produção capitalista não existiria.

Contudo, é preciso destacar que “o desemprego em massa não resulta do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim do desenvolvimento das forças produtivas sob as relações sociais de produção capitalistas” (Netto; Braz, 2006, p. 80).

Neste processo a acumulação se constitui como processo de reprodução do capital numa escala progressiva (Marx, 2013), que alcança também a outras esferas da vida em sociedade. Essa reprodução típica do modo de produção capitalista passa a ser designada como reprodução ampliada em que “apenas uma parte da mais-valia apropriada pelo capitalista é empregada para cobrir seus gastos pessoais; outra parte é reconvertida em capital, isto é, utilizada para ampliar a escala da sua produção de mercadorias (aquisição de máquinas novas, contratação de mais força de trabalho etc.)” (Netto; Braz, 2006, p. 74-75). A questão central é que o capital precisa cada vez mais se apropriar de uma porção maior de mais-valia.

Desse movimento, em que o capital avança sobre o trabalho, em que o aumento da exploração da força de trabalho torna o ser humano um ser estranho, tem-se aí a “questão social”, como resultado direto do modo de produção capitalista que produz a desigualdade, a pauperização absoluta e relativa<sup>33</sup>, na propriedade privada da riqueza, na concentração do capital que não é distribuído.

## 2.2 A QUESTÃO SOCIAL

Embora a origem da “questão social” aconteça na constituição do modo de produção capitalista, o debate em torno da expressão é recente, data de cerca de duzentos anos, quando a expressão passou a ser utilizada para designar o pauperismo da população trabalhadora da Inglaterra, na fase industrial-concorrencial do capitalismo (Netto, 2010).

O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios deste desenvolvimento produzem diferentes manifestações da

---

<sup>33</sup>A distinção entre pobreza (pauperização) absoluta e relativa, na tradição marxista, nada tem a ver com os indicadores geralmente utilizados para a mensuração da pobreza. De fato, os trabalhadores experimentam, no curso do desenvolvimento capitalista, processos de pauperização que decorrem necessariamente da essência exploradora da ordem do capital. A pauperização pode ser absoluta ou relativa. A pauperização absoluta registra-se quando as condições de vida e trabalho dos proletários experimentam uma degradação geral: queda do salário real, aviltamento dos padrões de alimentação e moradia, intensificação do ritmo de trabalho, aumento do desemprego. A pauperização relativa é distinta: pode ocorrer mesmo quando as condições de vida dos trabalhadores melhoram, com padrões de alimentação e moradia mais elevados; ela se caracteriza pela redução da parte que lhes cabe do total dos valores criados, enquanto cresce a parte apropriada pelos capitalistas. Insista-se em que esta distinção, própria da tradição marxista, não pode ser confundida com a pobreza “absoluta” e a pobreza “relativa”, que expressam outros referenciais teóricos” (Netto, 2007, p. 143).

“questão social”; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A “questão social” é constitutiva do capitalismo: não se suprime aquela se este se conservar (Netto, 2010, s/p).

Dessa forma, a questão social, assim como afirma Netto (2001) está intrinsecamente atrelada à sociabilidade construída sob o comando do capital. Contudo, a utilização do termo “questão social” foi empregada originalmente justamente para separar as questões econômicas das questões sociais.

Montaño (2012) apresenta diferentes concepções para a questão social em diferentes momentos do capitalismo: no estágio concorrencial, no capitalismo monopolista do “Estado de Bem-Estar” e no pensamento neoliberal.

Inicialmente a questão social é explicada por uma concepção liberal clássica<sup>34</sup>, em que a pobreza é tratada como um problema individual, e não estrutural do capitalismo. Nesse contexto, a questão social existiria por um déficit educativo (falta de conhecimento sobre o mercado), ou por falta de planejamento do orçamento familiar ou ainda, por conta de um problema moral e comportamental. “Surtem com isso as bases para o desenvolvimento de concepções, como a da “cultura da pobreza”, onde a pobreza e as condições de vida do pobre são tidas como produto e responsabilidade do limites culturais de cada indivíduo” (Montaño, 2012, p. 272). A resposta mais evidente nesse momento foram as ações filantrópicas, de caridade, que se encarregaram de “ajustar os desajustados” ou de polícia, como um crime, a ser tratado com repressão e prisão.

Na etapa do capitalismo monopolista, a questão social, sob a orientação keynesiana<sup>35</sup>, estaria internalizada na ordem social, não sendo mais um problema do indivíduo, mas como

---

<sup>34</sup> O liberalismo clássico é uma filosofia política e econômica que se baseia na defesa da liberdade individual, da propriedade privada, dos direitos individuais, da liberdade do mercado e da limitação do poder do Estado (em especial da intervenção do Estado no mercado). Para Chauí (2000) o coração do liberalismo é a diferença e a distância entre Estado e sociedade, onde o Estado “aparece como instância impessoal de dominação (impõe obediência), de estabelecimento e aplicação das leis, como garantidor da ordem através do uso legal da violência para punir todo o crime definido pelas leis, e como árbitro dos conflitos sociais. A sociedade civil, por seu turno, aparece como um conjunto de relações sociais diversificadas entre classes e grupos sociais, cujos interesses e direitos podem coincidir ou opor-se. Nela existem as relações econômicas de produção, distribuição, acumulação de riquezas e consumo de produtos que circulam através do mercado” (Chauí, 2000, p. 524).

<sup>35</sup> O Keynesianismo é uma teoria econômica-social desenvolvida por John Maynard Keynes. Segundo Netto e Braz (2006, p. 116) o pensamento de Keynes era de que “o capitalismo não dispõe espontânea e automaticamente da faculdade de utilizar inteiramente os recursos econômicos; seria preciso, para tal utilização plena (que evitasse as crises e suas consequências, como o desemprego maciço), que o Estado operasse como um regulador dos investimentos privados através do direcionamento dos seus próprios gastos – numa palavra, Keynes atribuía papel central ao orçamento público enquanto indutor de investimento”. Segundo os autores o Keynesianismo e o taylorismo-fordismo (nova organização do trabalho industrial em massa) pretendiam consolidar o “capitalismo democrático” com a ilusão dos “anos dourados” de expansão em que “a produção em larga escala encontraria um mercado em expansão infinita e a intervenção reguladora do Estado haveria de controlar as crises. Anunciava-se um capitalismo sem contradições, apenas conflitivo – mas no quadro de conflitos que seriam resolvidos à base do consenso, capaz de ser construído mediante os mecanismos da

um problema de distribuição do mercado, em que uma parcela excluída do mercado de trabalho não tem condições para adquirir bens e serviços.

Não mais como um problema meramente oriundo do indivíduo, mas como consequência do ainda insuficiente desenvolvimento social e econômico (ou do subdesenvolvimento). Assim, a “questão social” passa de ser um “caso de polícia” para a esfera da política (de uma “política” reduzida à gestão administrativa dos “problemas sociais” e seu enfrentamento institucional), passa a ser tratada de forma segmentada, mas sistemática, mediante as políticas sociais estatais” (Montaño, 2012, p. 275).

Nesse sentido, o enfrentamento da questão social só se efetivaria com as ações do Estado mediante políticas sociais, o que chegou a ser vivenciado por alguns países nas três décadas após o fim da Segunda Guerra com as “políticas keynesianas” e o Welfare State (Estado de bem-estar social).

Assim, o tratamento da “questão social” e o combate à pobreza se determina como um processo de redistribuição. Trata-se de garantir, mediante políticas e serviços sociais, o acesso a bens e serviços por parte da população. Assim, não se questionam os fundamentos da ordem: a exploração de trabalho alheio pelo capital, a partir da separação entre possuidores de força de trabalho e proprietários dos meios e condições para efetivá-lo (Montaño, 2012, p. 276).

Montaño (2012) aponta ainda que esse modelo de ação e de gestão do Estado, agora sob a égide do pensamento neoliberal<sup>36</sup>, está orientado para que seja mínimo, voltando deste modo, a tratar a questão social como um problema individual. A partir desse direcionamento a ação estatal, a ação mercantil e a ação do terceiro setor teriam que seguir estratégias neoliberais de atuação, apontadas pelo autor.

Por um lado, a ação estatal, as políticas sociais do Estado, orientadas para a população mais pobre (cidadão usuário); ações focalizadas, precarizadas, regionalizadas e passíveis de clientelismo. Por outro lado, a ação mercantil, desenvolvida pela empresa capitalista, dirigida à população consumidora, com capacidade de compra (cidadão cliente), tornando os serviços sociais mercadorias lucrativas. Finalmente, a ação do chamado “terceiro setor”, ou da chamada sociedade civil (organizada ou não), orientada para a população não atendida nos casos anteriores, desenvolvendo uma intervenção filantrópica (Montaño, 2012, p. 277).

A crise da década de 1970 e as transformações que se exteriorizam no mundo do trabalho fizeram, ainda, com que o projeto restaurador do capital passasse a tratar a questão

---

democracia representativa” (p.125). Contudo, com a recessão de 1970, as crises do capitalismo voltaram a ser dominantes e a resposta do capital está sintetizada por Netto e Braz (2006) no tripé da reestruturação produtiva, da financeirização e da ideologia neoliberal.

<sup>36</sup>Para Netto e Braz (2006, p. 134) “o que se pode denominar ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado)”.

social com programas emergenciais e basicamente assistencialistas (Netto, 2010). O autor considera que neste cenário a face mais evidente da barbárie contemporânea se expressa nas respostas à questão social com a repressão aos pobres e com a minimização de políticas sociais, ou seja, a desqualificação do Estado com a defesa de um “Estado mínimo” para direitos sociais, e um “Estado máximo para o capital”. Ou seja, não é “a diminuição do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais” (Netto; Braz, 2007, p. 134).

Portanto, o que se coloca no debate atual sobre a questão social é a superação de concepções conservadoras e neoliberais como as apresentadas, e a busca de outras formas de enfrentamento. Para isso, recorremos a Iamamoto (2001, p. 16-17) que define a questão social como o

conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho -, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] A questão social expressa portanto disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal.

A partir desse conceito, o ponto central estabelecido é de que a questão social é condição inerente ao modo de produção capitalista, não sendo possível falar em solução ou enfrentamento sem a superação deste sistema, sem que sejam alterados os processos de acumulação e exploração que são as bases geradoras das desigualdades sociais.

Isto posto, é fundamental explicitar que não existe nenhuma “nova questão social” que explique as desigualdades sociais que estão mais abrangentes e complexas. E não existe uma “nova questão social” porque o modo de produção permanece o mesmo, a “velha questão social” não foi resolvida, ela apenas apresenta novas expressões que acompanham as transformações do mundo do trabalho e de uma nova sociabilidade.

O que existe, por sua vez, é que as relações de produção estão cada vez mais complexas, como formas sofisticadas de exploração do trabalho e intensificação da acumulação de capital, somado a um rápido progresso e forte expansão do modo de produção capitalista, que acentua "o desenvolvimento de um padrão cada vez mais universal de produção e consumo, que colocam em questão a base da nação, da região, ou do país. Está em causa, desde sua origem e como exigência de sua consolidação, desenvolvimento e sobrevivência, a globalização do capitalismo" (Resende; Miranda, 2016, p. 29). De tal modo, que a mundialização do capital aprofunda e complexifica as expressões da questão social.

Iamamoto (2001, p. 28) nos provoca a pensar que a questão social “sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem”, por isso, a luta de classes sociais é permanente. É essa luta que obriga que o Estado<sup>37</sup> assuma o seu papel de promotor de políticas públicas e sociais, que podem minimizar os efeitos das expressões da questão social com respostas às reivindicações por direitos sociais, trabalhistas, políticos, dentre outros. Minimizar, portanto, é o que é possível diante de uma alarmante desigualdade social que viola direitos sociais em larga escala; o que não elimina as desigualdades sociais, pelo contrário, a reproduz já que suas causas permanecem inalteradas.

Neste processo de complexificação da reprodução do capital e das expressões da questão social a financeirização torna-se um dos pilares fundamentais da lógica capitalista. Há, portanto, nas economias capitalistas maduras um predomínio da financeirização, ou seja, a acumulação de riquezas não ocorre mais exclusivamente por atividades diretamente produtivas (indústria, comércio e agricultura), agora a acumulação de capital passa por um sistema financeiro que prevê investimentos, ações, ativos e títulos negociáveis.

Esse novo processo não se restringe ao mercado, ele passa a mediar o cotidiano da vida social, alcançando inclusive as políticas sociais que passam a prover o capital financeiro, com o uso de recursos públicos. É o que ocorre, por exemplo, na educação superior em que se legitima a atuação privada como alternativa para aqueles que não conseguem acessar a rede pública, o que Brettas (2017) nomeia como uma “estratégia do crédito” como forma de “garantir o direito” via o mercado.

A financeirização das políticas sociais articula, de forma contraditória, políticas voltadas para a garantia de direitos à mecanismos de expropriação financeira, à medida que tem como um de seus alicerces o estímulo à bancarização e ao aumento do crédito. Esta dinâmica, quando combinada à política de ajuste fiscal, reformas como a trabalhista e as estratégias de enxugamento de custos das grandes empresas, se desdobra em um aumento da superexploração da classe trabalhadora com fortes impactos sobre as expressões da questão social. Estes são alguns aspectos da particularidade do momento em que vivemos: a capacidade de impulsionar a rentabilidade do grande capital por meio de sofisticados mecanismos de apropriação da riqueza produzida pela classe trabalhadora (Brettas, 2017, p. 71-72).

---

<sup>37</sup> Na atual fase do capitalismo, o Estado tem um importante papel junto ao Fundo Público, que será abordado no capítulo 3. Por isso, ao falar de promoção de políticas públicas e sociais não podemos perder de vista que na “medida em que o Estado é comandado pelos interesses do capital, não é preciso muito esforço para verificar que a destinação dos fundos públicos atende prioritariamente a tais interesses – ou seja, o orçamento é geralmente utilizado como um instrumento que repassa renda dos trabalhadores alocados à produção aos capitalistas e aos segmentos improdutivos” (Netto; Braz, 2006, p. 72).

No contexto de uma economia dependente como a do Brasil, que será abordada a seguir, há uma reconfiguração das políticas públicas de caráter social que também passam a ser utilizadas para subsidiar a financeirização, o que intensifica as desigualdades sociais e fortalece o capital.

### 2.3 CAPITALISMOS DEPENDENTE E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

No processo de formação e consolidação do capitalismo nas sociedades não encontraremos um único padrão de desenvolvimento, pelo contrário, segundo Fernandes (2008, p. 261) podemos encontrar “vários padrões de desenvolvimento capitalista, os quais correspondem aos vários tipos de capitalismo que se sucederam ou ocorreram simultaneamente na evolução histórica”.

Ainda, segundo Netto e Braz (2007, p. 100-101) ao longo da sua história o

capitalismo moveu-se (move-se) e transformou-se (transforma-se); mobilidade e transformação estão sempre presentes nele: mobilidade e transformação constituem o capitalismo, graças ao rápido e intenso desenvolvimento de forças produtivas que é a sua marca. A expressão sociopolítica das suas contradições, que surge nas lutas de classes, permeia e penetra todos os passos da sua dinâmica. A história do capitalismo – a sua evolução –, portanto, é produto da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais em presença numa dada quadra histórica.

Deste modo, a trajetória e desenvolvimento do capitalismo no Brasil, assim como na América Latina, possuem particularidades sujeitas a sua própria formação social, marcada pela escravidão e o colonialismo, que impactam diretamente nas relações sociais, na economia, na política e na cultura. Por consequência, a questão social também apresentará expressões particulares em nosso território.

No Brasil, Fernandes (2008, p. 113) ressalta que o capitalismo é de um tipo especial, “montado sobre uma estrutura de mercado que possuía duas dimensões – uma estruturalmente heteronômica; outra com tendências dinâmicas autonômicas ainda em via de integração estrutural. Por causa dessa dupla polarização, a esse capitalismo se poderia aplicar a noção de ‘**capitalismo dependente**’” (grifo nosso).

Configura-se, assim uma dependência e subdesenvolvimento combinados, atrelados a uma dominação externa, que impõe, não só ao Brasil, mas aos países da América Latina, o desafio de não só produzir riqueza, mas de como retê-la e redistribuí-la, para que de fato tenhamos uma economia capitalista moderna (Fernandes, 1975). A dinâmica da economia

brasileira estaria constituída para produzir excedente para os países desenvolvidos, sustentando a acumulação de capital destes.

Logo, para retornarmos ao processo de formação e desenvolvimento do capitalismo no Brasil, é preciso que façamos a análise das estruturas, dos processos sociais e políticos e da luta de classes, voltando nossa análise para a “revolução burguesa”, que segundo Fernandes (2008, p. 37) “não constitui um episódio histórico. Mas, um fenômeno estrutural, que se pode reproduzir de modos relativamente variáveis, dadas certas condições ou circunstâncias, desde que certa sociedade nacional possa absorver o padrão de civilização que a converte numa necessidade histórico-social”.

Desta forma, a revolução burguesa deve ser entendida como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (Fernandes, 2008, p. 239). Neste contexto, no Brasil a revolução (sem ser revolução, já que não houve rompimento e sim continuidade) concilia transformação capitalista e dominação burguesa, o que produziu uma revolução “pelo alto” de dominação autocrática.

A revolução burguesa no Brasil designa a modernização das estruturas econômicas e sociais brasileiras, de forma diferenciada da “revolução burguesa clássica”. Estes processos de transição não clássicos ao capitalismo combinam uma burguesia sem perfil revolucionário; uma classe trabalhadora ainda em processo de organização de um projeto contra a ordem burguesa; a intervenção decisiva do Estado, espaço de disputas entre e intra-classes, e a ação diretiva do imperialismo. A impossibilidade de realização da “revolução burguesa clássica” está associada aos limites da racionalidade do próprio padrão dependente de desenvolvimento e à mentalidade burguesa – o padrão de hegemonia burguesa inerente ao capitalismo dependente - como um prolongamento da avidez e da violência senhoriais, bem como dos sucessivos arranjos e pactos conservadores para salvaguardar seus interesses de classe apresentados ao conjunto da população como os interesses da nação. A nação é reduzida a um ente abstrato que encarna, necessariamente, a vontade política da burguesia, seja de sua face “nacional” ou “estrangeira” (Lima; Pereira, 2009, p. 32).

Segundo Fernandes (2008), o início da transição do poder oligárquico para o poder burguês e a dominação burguesa é o que

marca o início da modernidade, no Brasil, e praticamente separa (com um quarto de século de atraso, quanto às datas de referência que os historiadores gostam de empregar - a Abolição, a Proclamação da República e as inquietações da década de 1920) a “era senhorial” (ou o antigo regime) da “era burguesa” (ou a sociedade de classes) (Fernandes, 2008, p. 239).

Na mesma direção, sobre o Brasil moderno, Ianni (2004) reafirma que a realidade atual do Brasil está fortemente imbuída do processo histórico que lhe constitui,

ao mesmo tempo que se desenvolve e diversifica, preserva e recria traços e marcas do passado recente e remoto, nesta e naquela região. O país parece um mapa

simultaneamente geográfico e histórico, contemporâneo e escravista, republicano, monárquico e colonial, moderno e arqueológico. Toda a sua história está contida no seu presente, como se fosse um país que não abandona nem esquece o pretérito; memorioso (Ianni, 2004, p. 63).

Disso decorre que, segundo Fernandes (2008) para podermos analisar o capitalismo no Brasil precisamos olhar para três fases: a) fase de eclosão de um mercado capitalista moderno, descrita como fase de transição neocolonial, que decorre da crise estrutural do sistema de produção escravista; b) a fase de formação e expansão do capitalismo competitivo, que é o momento de consolidação da economia urbano-comercial; c) a fase de irrupção do capitalismo monopolista, que é a fase de reorganização do mercado e do sistema de produção, com operações comerciais, financeiras e industriais predominantemente estrangeiras, mas também estatal ou mista de grandes corporações.

Em todas as fases o que se constata para além do crescimento econômico, é a manutenção da dependência, que é descrita por Corsi (2022, p. 239-240) como

imposta de fora para dentro, mas que é, simultaneamente, uma opção política das classes dominantes, que reconhecem no subdesenvolvimento e na dependência o seu interesse e a única possibilidade de manter sua posição social. A resistência por parte dos dominantes em promover transformações estruturais na sociedade e a manutenção de muitos de seus aspectos arcaicos se devem sobretudo a duas razões, a saber: o receio de um levante das massas populares e a fraqueza das classes dominadas em termos de organização e consciência política, pois no capitalismo dependente estas classes apresentariam grande dificuldade de forjar uma organização independente e um projeto revolucionário.

Outro aspecto importante ressaltado por Ianni (2004, p. 69) é de que no Brasil a burguesia “não construiu nem constrói um projeto de cunho hegemônico, porque não interpreta os interesses das outras classes e muito menos da sociedade como um todo. Apenas defende os próprios interesses corporativos”, e que quando se sente ameaçada “corre aos quartéis e às embaixadas das nações imperialistas”.

Essa análise reafirma o porquê o sistema de classes sociais torna-se, nos estudos de Fernandes (1975), uma questão fundamental na compreensão das formações capitalistas. Segundo Cardoso (1997, p. 2) “a explicação da história se encontra nas relações de cooperação ou de luta entre as classes sociais”, onde dois aspectos são decisivos para a continuidade da dependência:

1) a importância da burguesia local, que é parceira, ainda que como sócia menor e subordinada; 2) a exasperação das relações de classe internamente, caracterizadas pela sobre exploração e pela sobreexpropriação capitalista do trabalho e da massa da população que não consegue nem mesmo acesso ao mercado ou sua permanência nele. A partir daí, a dependência fica definida com maior precisão nos termos desta sobreexploração capitalista (Cardoso, 1997, p. 4).

Sendo assim, neste processo de capitalismo selvagem no Brasil, a desigualdade social permeia de forma pungente todos os aspectos da vida social, de tal forma que Ianni (2004, p. 87) afirma que desde “o declínio do regime de trabalho escravo, ela passou a ser um ingrediente cotidiano em diferentes lugares da sociedade nacional. Apesar das lutas sociais que envolvem, e das medidas que se adotam em diversas ocasiões, para fazer face a ela, continua a desafiar os distintos setores da sociedade”.

Para Ianni (2004) a questão social está na base da formação social e histórica do Brasil.

Durante um século de “república”, compreendendo a oligárquica, a populista, a militar e a nova, essa questão se apresenta como um elo básico da problemática nacional, dos impasses dos regimes políticos ou dilemas dos governantes. Reflete disparidades econômicas, políticas e culturais, envolvendo classes sociais, grupos raciais e formações regionais. Sempre põe em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal”(Ianni, 2004, p. 87)

Ainda, segundo Iamamoto (1997, p. 37) a desigualdade social no Brasil

se constrói por meio do "arcaico", recriando nossa herança histórica brasileira ao atualizar marcas persistentes e, ao mesmo tempo, transformando-as no contexto da globalização. Isso atribui um ritmo histórico particular ao processo de mudanças, uma cadência histórica particular, em que tanto o novo quanto o velho se alteram. Essa coexistência de temporalidades históricas desiguais faz com que a questão social presente, hoje, tanto marcas do passado quanto do presente, radicalizando-a.

No Brasil, diferentemente dos países desenvolvidos, e assim como em outras economias periféricas, o crescimento econômico pouco produziu desenvolvimento social. Isso decorre em certa medida do fato de que por aqui não se vivenciou a experiência do Welfare State, que marcou a fase expansiva do capitalismo em outros países. Para Ianni (2004, p. 89) no Brasil “enquanto a economia cresce, e o poder estatal se fortalece, a massa dos trabalhadores padece”, do que se desprende uma relação incômoda de que “a prosperidade do capital e a força do Estado estão enraizadas na exploração dos trabalhadores do campo e da cidade” (idem, p. 91).

Uma particularidade deste contexto é que em economias dependentes, como o Brasil, o Estado “funciona como uma ferramenta a serviço dos interesses das classes dominantes dos países centrais ao mesmo tempo em que expressa às necessidades da classe dominante local, nas suas relações de contradição e subordinação com aquelas” (Brettas, 2017, p. 55). Essa característica do Estado, que está longe de ser mínimo, faz com que este tenha um importante papel na criação e garantia das condições necessárias para a acumulação capitalista. É um Estado dependente que busca tornar, por exemplo, lucrativas as ações privadas na prestação

de serviços públicos, como forma de enfrentar as crises do capital (Brettas, 2017), e que contribui com o desenvolvimento do capital ao mesmo tempo em que mantém a pobreza.

Por isso, é que se vê na realidade brasileira um dualismo apontado por Hélio Jaguaribe (1988) *apud* Ianni (1992): de um lado uma moderna sociedade industrial e de outro uma sociedade vivendo em nível de subsistência. O cenário atual em nada difere dessa análise, o Brasil encerrou o ano de 2023, segundo dados da agência de risco Austin Rating, como a 9ª economia do mundo<sup>38</sup>, mas também como um dos países mais desiguais do mundo segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2023, ocupando a 14ª colocação pelo coeficiente de Gini<sup>39</sup>.

Outro dado importante, que reafirma essa dualidade no Brasil, é o da concentração de renda. Dados da síntese de indicadores sociais de 2023 publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), numa série histórica de 2012 a 2022, apontam que a pobreza e a extrema pobreza<sup>40</sup> alcançaram seu maior percentual em 2021, com 36,7% e 9,0% respectivamente, de pessoas nesta situação, o que em números absolutos significa 78 milhões de brasileiros na pobreza e 19,2 milhões na extrema pobreza (Brasil, 2023b). Em paralelo, em 2023, os 10% da população brasileira com maiores rendimentos domiciliar *per capita* tiveram renda 14,4 vezes superior à dos 40% da população com menores rendimentos (Brasil, 2023a)

A desigualdade de renda também está associada às desigualdades regionais, de gênero e de raça/cor. Quando analisamos, por exemplo, a desigualdade salarial no Brasil a partir desses três recortes: gênero, raça/cor e região, os dados vão mais uma vez comprovar que carregamos uma herança histórica de racismo e misoginia. Segundo dados do primeiro Relatório de Transparência Salarial, divulgado em 2024 pelos Ministérios do Trabalho e Emprego - MTE e das Mulheres, as mulheres ganham 19,4% a menos do que homens, em cargos de direção e gerência, por exemplo, essa diferença chega a 25,2%. O relatório também aponta que a desigualdade salarial também tem um recorte de raça, mulheres negras recebem 49,7% a menos do que mulheres brancas. “A maior desigualdade salarial no Brasil ocorre no Espírito Santo, onde as mulheres recebem 35,1% menos do que os homens. Na sequência dos

---

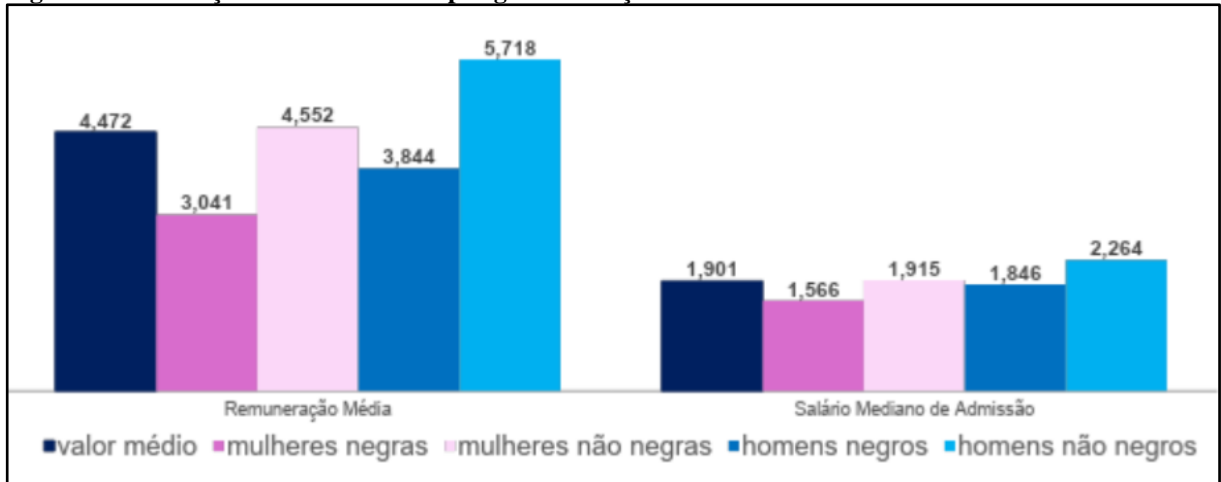
<sup>38</sup>O grupo das 10 maiores economias do mundo é composto em ordem crescente por: Canadá, Brasil, Itália, França, Reino Unido, Índia, Japão, Alemanha, China e Estados Unidos.

<sup>39</sup> O coeficiente de Gini mede a concentração de renda. O indicador varia de 0 a 1, quanto mais próximo de zero, menor a desigualdade, em 2023 o Brasil ficou com indicador de 0,518. Outro dado relevante, é que dos 15 países mais desiguais, 10 estão no continente Africano.

<sup>40</sup>O Instituto considera pessoas em extrema pobreza aquelas que vivem com menos de R\$ 200,00 por mês, e em situação de pobreza as que viviam com até R\$ 637,00 por mês. Esses valores são os parâmetros do Banco Mundial de US\$2,15/dia para extrema pobreza e de US\$ 6,85/dia para a pobreza, em termos de Poder de Paridade de Compra (PPC) a preços internacionais de 2017.

estados mais desiguais, aparecem Paraná (66,2%), Mato Grosso do Sul (67,4%) e Mato Grosso (68,6%)” (Brasil, 2024g). A Figura 2 apresenta os dados coletados na Relação Anual das Informações Sociais (RAIS) de 2022 com a média de remuneração por gênero e cor.

**Figura 2 - Diferença Salarial no Brasil por gênero e raça/cor em 2022**



Fonte: Brasil, RAIS/MTE, 2024g.

Num país rico, mas extremamente desigual, uma parcela enorme da população se vê sem acesso a direitos sociais básicos, como segurança alimentar, saneamento, saúde e educação, por exemplo. Segundo Campello (2018) o acesso – ou o não acesso – a esses direitos e/ou a bens de consumo não são dimensões periféricas da desigualdade, são questões determinantes.

Garantir o acesso ao que é básico, àquilo que é direito, torna-se, deste modo, a luta cotidiana de muitos/as brasileiros/as. Nessa perspectiva, o acesso à educação é uma inconteste aliada no combate a desigualdade social, pois, como diz Paulo Freire “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). É um movimento complementar: reduzir desigualdades sociais possibilita maior acesso à educação, e o acesso à educação também fará com que o cenário de desigualdade social diminua.

Assim, o acesso à educação superior é uma das etapas fundamentais deste processo, uma vez que de modo geral as instituições de ensino superior têm como objetivos a promoção social e o desenvolvimento pessoal, ao “produzir e difundir conhecimentos, formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, promover a cultura, a ciência e a tecnologia e assegurar serviços de qualidade para a sociedade” (Tramontin, 1995, p. 15). Logo, o acesso à educação superior, num contexto preocupante de agravamento das

desigualdades sociais, torna-se uma das expressões da questão social, como veremos no próximo item.

#### 2.4 O ACESSO DESIGUAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL

Num país em que os 5% mais ricos da população detêm a mesma fatia de renda dos demais 95% da população e onde negros só terão equiparação salarial com os brancos no Brasil em 2089 – 200 anos depois da abolição da escravidão, se mantida a tendência dos últimos 20 anos (Oxfam Brasil, 2017), o acesso à educação superior também se mostra desigual, sendo historicamente um acesso restrito a uma elite econômica, essencialmente branca. Os pobres, as mulheres, os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência, e outras minorias sociais, compunham e compõem o grupo dos excluídos<sup>41</sup>.

Mas, esse acesso restrito não é um acontecimento isolado, ele é o resultado da construção histórica da educação superior no Brasil, descrita por Gentili (2009, p. 1061) como sendo uma *exclusão includente*, em que

os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

É possível encontrar em vários momentos do processo histórico de constituição da educação superior no Brasil acontecimentos e fatos que explicam essa necessidade de que este acesso fosse limitado, num jogo “de interesse, maior ou menor, de acordo com as variadas conjunturas históricas, do Estado e das forças nele predominantes, e da chamada iniciativa privada laica ou confessional” (Sguissardi, 2015, p. 38).

Destacam-se neste processo, que faz com que o acesso à educação superior seja uma das expressões da questão social, alguns acontecimentos históricos desde a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino superior até os dias atuais. Segundo Cunha (2010) a

---

<sup>41</sup>Entendemos que a exclusão “é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação, impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar” (Gentili, 2009, p. 1062).

educação superior nasce no Brasil com uma marca excludente com a fundação do Colégio dos Jesuítas na Bahia, que privilegiava exclusivamente a educação para os “filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores” (Cunha, 2010, p. 152).

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, o ensino superior foi extinto, “voltando a ser constituído somente em 1808 com a vinda da família real, quando então é criado um novo ensino superior de caráter profissionalizante, em instituições de ensino superior isoladas” (Gisi, 2006, p. 2). Nesse momento, quem possuía condições se deslocava para estudar em Portugal.

O acesso restrito à elite do poder econômico e político, e conseqüentemente a criação de mecanismos que dificultavam o ingresso da maioria da população, se arrastou, segundo Cunha (2010) pelo período colonial, imperial até chegar à República. Segundo Gisi (2006, p. 3) “durante todo período do Império e mesmo com a Proclamação da República, a educação continuava em segundo plano”, somente por volta de 1930 é que “os debates políticos incluíam grande interesse pelas questões educacionais de formação de cidadãos e de reprodução e modernização das elites. [...] Com a implantação do Estado Novo, em 1937 a educação passa a ser considerada estratégia para resolver a questão social e combater a subversão ideológica”.

É na Constituição Federal de 1934, contudo, que a educação aparece pela primeira vez como um direito: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (Brasil, art. 149, 1934). Embora esteja assegurado que a educação é um direito, a CF de 1934 não estabeleceu o dever do Estado na oferta.

Mesmo com a previsão legal a educação em todos os níveis estava muito longe de ser para todos. Segundo Dias (2010, p. 445) “o direito à educação proclamado na Carta de 1934 carecia de efetividade, só possível mediante a assunção, por parte do Estado, de sua oferta”, já que esse direito “não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o “privilégio” de ter acesso à escola”. Quanto à educação superior esta continuava a ser privilégio da elite econômica e política.

Para Gentili (2009, p. 1061),

uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo quando a legislação nacional assim o exigia.

No jogo de interesses em torno da educação superior observa-se, então, que nesse primeiro momento de constituição da educação superior no país até o fim da década de 1960, esta era utilizada pelo próprio Estado para o controle ideológico da população e para a formação da elite intelectual que atendesse aos interesses da sociedade capitalista em desenvolvimento.

É na década de 1960, num contexto de forte industrialização no país, que a classe média passa a pressionar por uma maior oferta de vagas, com o objetivo principal de “mobilidade social vertical ascendente” (Netto, 2017, p. 56). Ocasão em que o governo militar priorizou, segundo Cunha (2004, p.802), que “os jovens das camadas médias encontrassem algum curso superior e se satisfizessem com as opções que coubessem na disputa. Aliás, era nessas camadas que o regime militar pretendia assentar suas bases de sustentação política”. Essa direção dada pela ditadura reafirma o controle ideológico que o Estado buscava ter por meio da educação superior e que esta estava direcionada somente para a classe dominante, cabendo aos demais o dever de se encaixar nas opções que o mercado regula.

Segundo Netto (2017, p. 61), neste período

a política educacional da ditadura para o ensino superior não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para investimento em áreas mais prioritárias para os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis — a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num “grande negócio”.

É neste momento que acontece a primeira reforma universitária no Brasil: a reforma de 1968, que marca a abertura do ensino superior privado no país. Com a forte pressão social da classe média para ingressar na universidade, o problema dos excedentes foi resolvido com a ampliação de instituições, agora privadas. Além disso, propiciaram-se também as condições institucionais para a efetiva criação das instituições universitárias, “a Lei 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, determinou que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o status de excepcional e transitória” (Cunha, 2010, p. 180).

Ainda, segundo Netto (2017), o saldo mais relevante da política educacional do período de ditadura foi a enorme degradação da rede pública e aumento significativo da rede privada, o que provocou a redução do acesso e da permanência à/na escola dos estudantes mais pobres. O resultado deste processo serviu para

à consolidação do regime autocrático burguês basicamente porque, provendo o mercado de trabalho com um fluxo de qualificados e semiqualificados formais que assegurava tanto a oferta da força de trabalho necessária quanto da excedente (vale dizer: mantendo a alimentação do respectivo exército de reserva), ao mesmo tempo garantiu eficientemente a neutralização do sistema educacional como topus de problematização e crítica societárias (Netto, 2017, p. 62).

No início da década de 80, Cunha (2010, p. 179) destaca o importante papel das universidades e do movimento estudantil no processo de redemocratização, em que

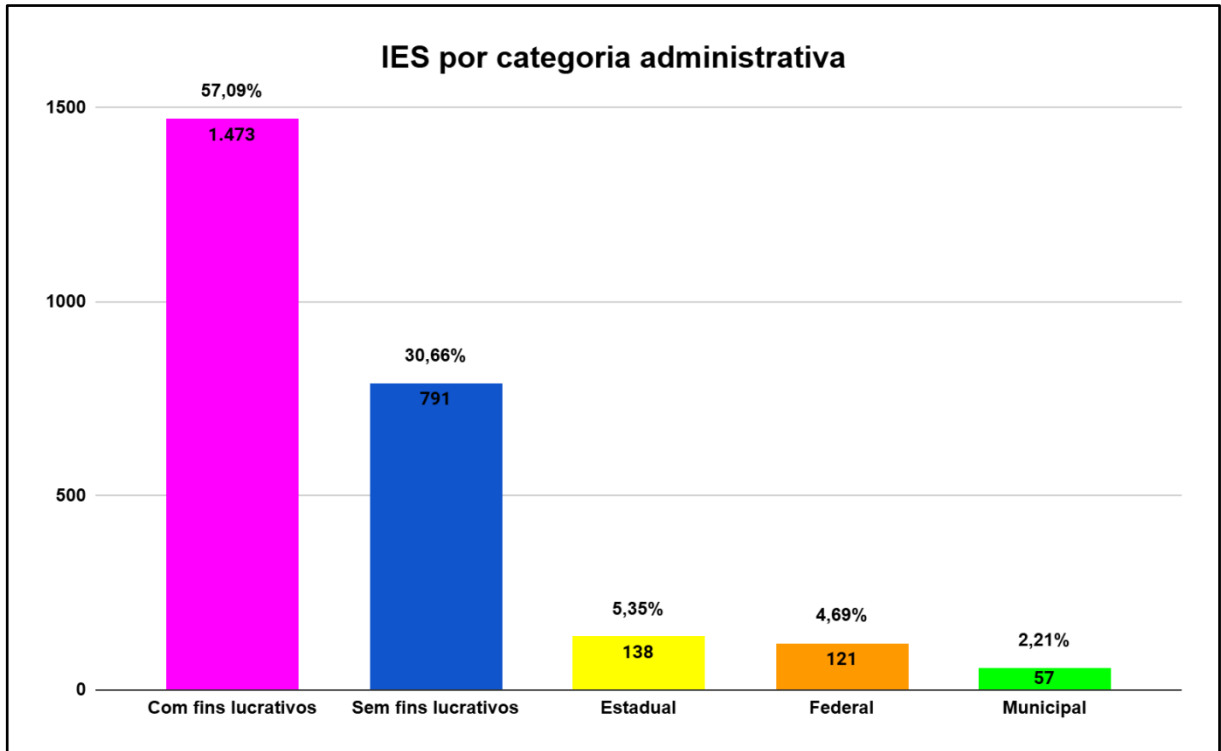
a universidade brasileira foi, ao mesmo tempo, protagonista ativa e beneficiária do movimento pela redemocratização do país. As entidades estudantis já haviam recuperado o espaço de atuação que lhes havia sido suprimido; os professores e funcionários técnico-administrativos criaram suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes; os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica.

É, ainda na década de 1980 que, segundo Dourado (2002, p. 238) o “Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira”, com orientações para as políticas educacionais com forte ideário neoliberal e priorização para a educação básica, num movimento em que o campo educacional deveria acompanhar o campo econômico.

A “Constituição Cidadã” de 1988 dá materialidade a essas orientações ao reconhecer a criação de instituições de ensino superior (IES) privadas sem fins lucrativos ou privadas particulares com fins lucrativos, o que alterou significativamente as matrículas por categoria administrativa e o quadro de instituições, que até a década de 1980 era formado majoritariamente por instituições privadas confessionais, comunitárias ou filantrópicas.

O quadro atual, resultado dessa política, pode ser observado nos dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024d), o qual aponta que a educação superior no Brasil é composta de 2.580 IES, sendo 88% de instituições privadas (2.264), destas 65% IES privadas (1.473) são instituições com fins lucrativos, e 12% das IES são públicas (316), distribuídas por sua natureza administrativa conforme o Gráfico 3.

**Gráfico 3** - Número e percentual de Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) no ano de 2023.



Fonte: BRASIL, 2024d. Elaborado pela autora.

Na mesma direção, o número de matrículas na rede privada também tem apresentado um vasto crescimento. Ao comparar os dados do Censo da educação superior de 2022 com os de 2023, a rede privada apresentou ampliação de 7,3% com 7.907.652 matrículas, enquanto a rede pública teve uma queda de 0,3%, ficando com 2.069.130 matrículas (Brasil, 2024d). A rede privada tem hoje predomínio das matrículas, com 79%, e este é um cenário preocupante que será abordado novamente nesta dissertação no item 2.2, que trata em particular da expansão da educação superior no Brasil.

A promulgação da Constituição de 1988 também define a educação como direito social fundamental e dever do Estado, estabelecendo-se para a educação básica o acesso gratuito e obrigatório. Já a educação superior, foi condicionada às capacidades de cada um (conforme o inciso V do art. 208), uma diferenciação que de certa forma reafirma que a universidade deve ser um espaço para poucos, de uma elite intelectual, o que será objeto de estudo do próximo capítulo.

As alterações na educação superior brasileira, da década de 1990 até o presente momento, fazem parte do movimento de contrarreforma, que se explica pela “necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social, que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis

cada vez mais insignificantes, posto o caráter semi privatizado do Estado” (Mancebo; Vale; Martins, 2015, p.47).

A contrarreforma na educação se insere no mesmo contexto da contrarreforma do Estado em que a ideologia neoliberal ataca as dimensões democráticas de intervenção do Estado na economia, para isso

o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais (Netto; Braz, 2007, p. 134).

Esse processo de contrarreforma do Estado e da educação no Brasil se agrava a partir de 2016 como o golpe e *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, quando Michel Temer o vice-presidente assume o cargo de presidente, e na sequência com a eleição presidencial de 2019, que elegeu Jair Messias Bolsonaro, um político de extrema direita.

Michel Temer adotou ao longo dos seus quase três anos de mandato uma nova política de ajuste fiscal que descontinuou políticas públicas e sociais, que produziram graves impactos nas universidades federais. A Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os investimentos em educação, saúde e outras áreas sociais por 20 anos, e a Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei do Novo Ensino Médio - NEM) que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, são exemplos de desmontes na educação.

Em 2018, o Brasil passa a ser governado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, um representante ultraliberal e ultraconservador, com um discurso negacionista e de ataque à ciência e, por consequência, às universidades. O governo Bolsonaro não só deu continuidade à política de ajuste fiscal, como também realizou cortes no orçamento das universidades, além da interferência na escolha dos reitores/as e a proposição do Programa Future-se<sup>42</sup>, que dentre vários objetivos levariam as universidades federais a buscarem recursos no mercado (Giolo, Leher, Sguissardi, 2020).

---

<sup>42</sup>O programa Future-se – Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, foi uma proposta de Projeto de Lei (PL) apresentada pelo MEC em 2019, cujos objetivos descritos são: “I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior; IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais”. O que se observa, contudo, é que o projeto não estava voltado apenas para o “enxugamento orçamentário das Ifes, mas também ao seu controle ideológico” (Giolo; Leher; Sguissardi; 2020, p. 75).

O que os acontecimentos que foram destacados, desde a criação do primeiro estabelecimento de educação superior até os ataques mais recentes, confirmam é que na própria constituição histórica da educação superior no Brasil e nas políticas públicas educacionais desenvolvidas, que tem forte viés neoliberal (e conservador), o acesso é e continua a ser defendido e mantido como privilégio da elite econômica e política do país.

Dias Sobrinho (2010) afirma que a educação superior vive uma crise que é parte da crise estrutural, é “uma crise do sentido público, ligada à crise do princípio da equidade e à conceituação da qualidade da educação superior. Esses núcleos temáticos remetem, necessariamente, às questões da democratização, da desigualdade, da exclusão e da inclusão social” (Dias Sobrinho, 2010, p. 1226).

Os números da desigualdade socioeducativa no Brasil são extremamente expressivos. Ao fazermos um recorte de renda e racial sobre o tempo de estudo no Brasil<sup>43</sup> da população de 18 a 29 anos de idade, os dados comprovam que cor da pele e a pobreza estão diretamente associados a um menor tempo de estudo. É possível identificar que o grupo com maior renda permanece em média 13,5 anos estudando e o grupo de menor renda em média 10,5 anos, não concluindo nem a educação básica (Brasil, 2024d). Se este grupo for de pessoas brancas a média é de 12,4 anos, enquanto pessoas pretas/pardas a média é de 11,4 anos. Esses dados só ratificam que a desigualdade social e racial são marcadores que repercutem decisivamente sobre o acesso à educação superior no Brasil.

Fato é que apenas 25,9% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos (faixa etária adequada) frequentam ou já concluíram a educação superior (Brasil, 2024d). Entre os outros 74,1% que não conseguem acessá-la, 44,8% concluiu o ensino médio e 7,7% ainda frequentam essa etapa do ensino. Por outro lado, em média nem 24% dos que concluem o ensino médio conseguem acessar a educação superior no ano seguinte após a conclusão do ensino médio, se for um/a estudante negro/a esse percentual cai para 17%, e se for um/a estudante branco/a ele se eleva para 37% (Brasil, 2024d).

Contraditoriamente, sobram vagas na educação superior. Embora a rede estadual e a rede federal sejam as instituições que mais tenham ocupado as vagas ofertadas em 2023, com 78,3% e 74,2% de preenchimento (Brasil, 2024d), respectivamente, os dados do Censo evidenciam que 25,8% destas vagas da rede federal ficaram ociosas. A média de ocupação da rede privada é de 22%, com ociosidade de 76,7% das vagas ofertadas por instituições privadas

---

<sup>43</sup>Se considerarmos que o tempo previsto para a conclusão da educação básica é de 12 anos (9 anos do ensino fundamental e 3 anos do ensino médio) e que um curso de graduação tem duração média de 4 anos, o tempo esperado de estudo para conclusão de um curso superior deveria girar em torno de até 16 anos de estudo.

com fins lucrativos e de 82,6% nas instituições sem fins lucrativos. Números como estes nos levam a questionar o que está acontecendo com a educação superior e com os jovens no nosso país? Por que sobram vagas nas instituições públicas de ensino superior? Por que os jovens não se sentem atraídos para essas vagas?

Nossa análise sobre esse cenário e a experiência profissional nos indica algumas hipóteses: com a crise econômica, o trabalho surge, antes da educação, como a necessidade primeira de muitos jovens que contribuem com a renda de seu núcleo familiar; o forte incentivo a cultura do empreendedorismo como uma forma de ascensão social; o desconhecimento do que é uma universidade pública, e que, portanto, gratuita; a política dos últimos anos de desvalorização, de desfinanciamento e ataque as universidades federais; a falta de investimento e divulgação da Lei de Cotas; a distribuição dessas vagas pelo país; dentre outros. Não podemos desconsiderar também que estas hipóteses estão fundamentadas num processo sociocultural sistemático de obscurantismo<sup>44</sup>, que se intensificaram pós golpe de 2016 no Brasil, em que a extrema direita busca obstruir o acesso ao conhecimento.

Outros dados que demonstram as desigualdades sociais e o seu impacto sobre o ingresso na educação superior, diz respeito ao cumprimento das metas traçadas no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), e que foram objeto de análise do Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE.

A meta 12 do PNE, que trata da expansão com qualidade, estabelece que a taxa bruta de matrículas (TBM<sup>45</sup>) da população de 18 a 24 anos deveria ao final desse decênio subir para 50% (Indicador 12A) e da taxa líquida de escolarização (TLE<sup>46</sup>) para 33% (Indicador 12B); e ainda que 40% dessas matrículas fossem na rede pública (Indicador 12C). Prestes a concluir o dez anos, o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2024b) aponta que a TBM chegou em 2023 a 40,5% e a TLE em 25,9%; já a participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação foi de 7,4% em 2022 (Brasil, 2024b), números bem distantes do previsto no PNE para os Indicadores 12A e 12B, e irrisórios para matrículas na rede pública (12C).

---

<sup>44</sup> Sobre o obscurantismo sugerimos ver: DUARTE, Newton; ALVES DOS SANTOS, Silvia; MELO DUARTE, Elaine Cristina. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4542134, 2020. DOI: 10.14244/198271994542. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4542>.

<sup>45</sup> A Taxa Bruta de Matrícula “é calculada pela razão entre o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação (de todas as idades) e o total da população de 18 a 24 anos – faixa etária considerada como referência”(Brasil, 2024b, p. 270).

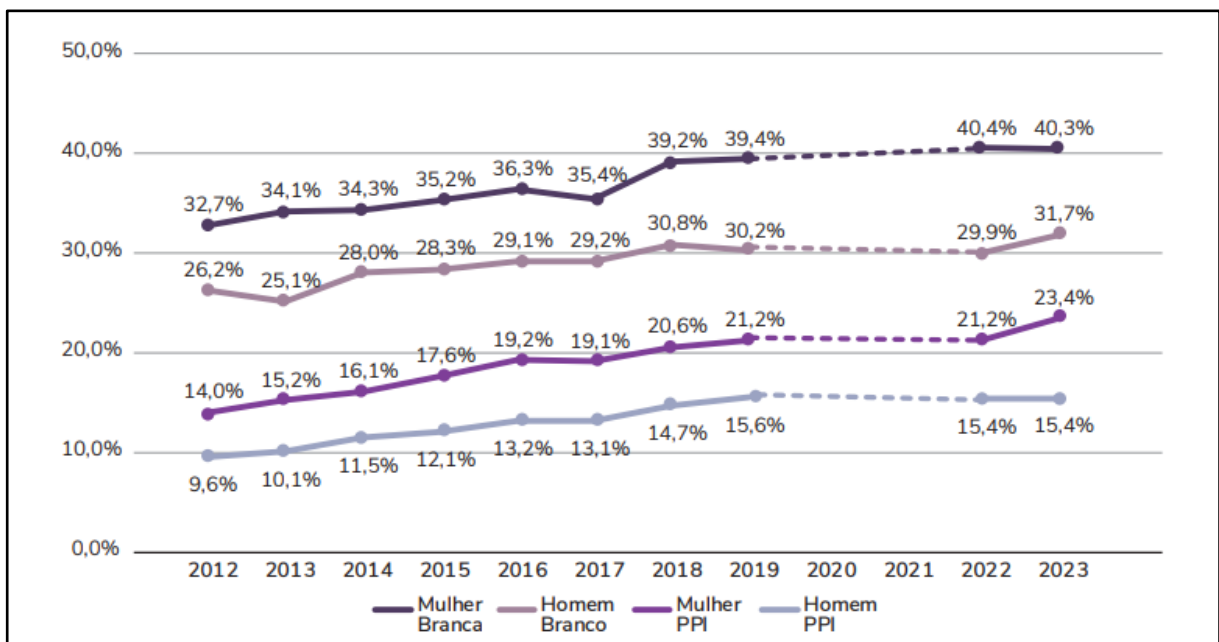
<sup>46</sup> A Taxa Líquida de Escolarização “é constituída pela soma de dois componentes: i) o percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta cursos de graduação; e ii) o percentual da população de 18 a 24 anos que não frequenta, mas já concluiu algum curso de graduação” (Brasil, 2024b, p. 278), ela mede com maior precisão, o acesso da população de 18 a 24 anos à educação superior.

A situação é ainda mais crítica quando analisamos os números da TBM e TLE segmentados pela etnia/cor, por gênero, pela localização geográfica ou pela renda, pois demonstram o quão desigual ainda é o acesso à educação superior no Brasil, principalmente quando se é um homem negro e pobre.

Ao analisarmos a taxa bruta de matrículas na graduação em 2023 quanto a cor da pele, este percentual caiu de 40,5% no geral para 36,8% quando se trata de jovens negros, já entre os brancos a TBM sobe para 52,6%, grupo que alcança a meta prevista. O mesmo acontece com a taxa líquida de escolarização que entre os jovens negros cai de 25,9% para 19,3% e entre os brancos sobe para 36%. Quando esses dados da TBM são associados ao gênero, a desigualdade entre mulheres e homens PPI (pretos, pardos e indígenas) e mulheres e homens brancos é ainda maior. As mulheres brancas têm em 2023 quase o dobro de acesso do que homens PPI.

Quanto à TLE que mede de fato o acesso da população de 18 a 24 anos à educação superior, incluindo quem já concluiu a graduação, as desigualdades são quase que as mesmas encontradas na TBM, em que mulheres brancas têm 40,3% de taxa de acesso e homens PPI 15,4% (Figura 3).

**Figura 3** – Taxa Líquida de Escolarização (TLE) por gênero e raça/cor (2012-2023)<sup>47</sup>



Fonte: Brasil, 2024b, p. 276.

<sup>47</sup>“Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de covid-19” (Brasil, 2024b, p. 279).

A desigualdade na TBM e TLE também pode ser constatada quando se trata das regiões do Brasil. Em ambas as taxas as regiões Norte e Nordeste seguem com os piores índices, e as regiões Sul e Centro-Oeste com os melhores índices, embora nenhuma região alcance a meta isoladamente.

**Tabela 3** - Taxa bruta de matrícula e taxa líquida de escolarização, em 2022 por região do Brasil

Região	TBM 2023 (Meta 2024 50%)	TLE 2023 (Meta 2024 33%)
Centro-Oeste	47,1%	30,4%
Nordeste	32%	20,5%
Norte	34,4%	21,7%
Sudeste	44,4%	28,6%
Sul	47,7%	29,7%

Fonte: Brasil, 2024b. Elaborado pela autora.

O Censo da educação superior de 2023 (Brasil, 2024d) também demonstra a desigualdade quanto ao número de vagas ofertadas, das 381.743 vagas oferecidas em graduações presenciais nas universidades federais do país, 30,5% estavam no Sudeste, enquanto apenas 10,7% no Norte e no Centro-Oeste.

O acesso à educação superior não é só desigual entre gênero e por etnia/cor, o acesso também é desigual entre as regiões do país e de forma intra-regional. Se, encontramos graves diferenças por região do país, o mesmo cenário se repete quando olhamos para os municípios que compõem cada região. Na região Centro-oeste, por exemplo, o Distrito Federal já havia alcançado desde 2012 as duas metas, com uma TBM em 2023 de 65,2% e uma TLE 44,3%, enquanto isso, Goiás possui a menor TBM de 40,8 %, e Mato Grosso a menor TLE, com 22,3% da região Centro-oeste. No Nordeste, que é a região com as piores taxas, enquanto o Rio Grande do Norte tem uma TBM de 36,7%, o Maranhão tem TBM de 27,7%. Já quanto a TLE o Ceará tem a melhor taxa de 24,3% e a Bahia o menor índice com 17,1% (Brasil, 2024b).

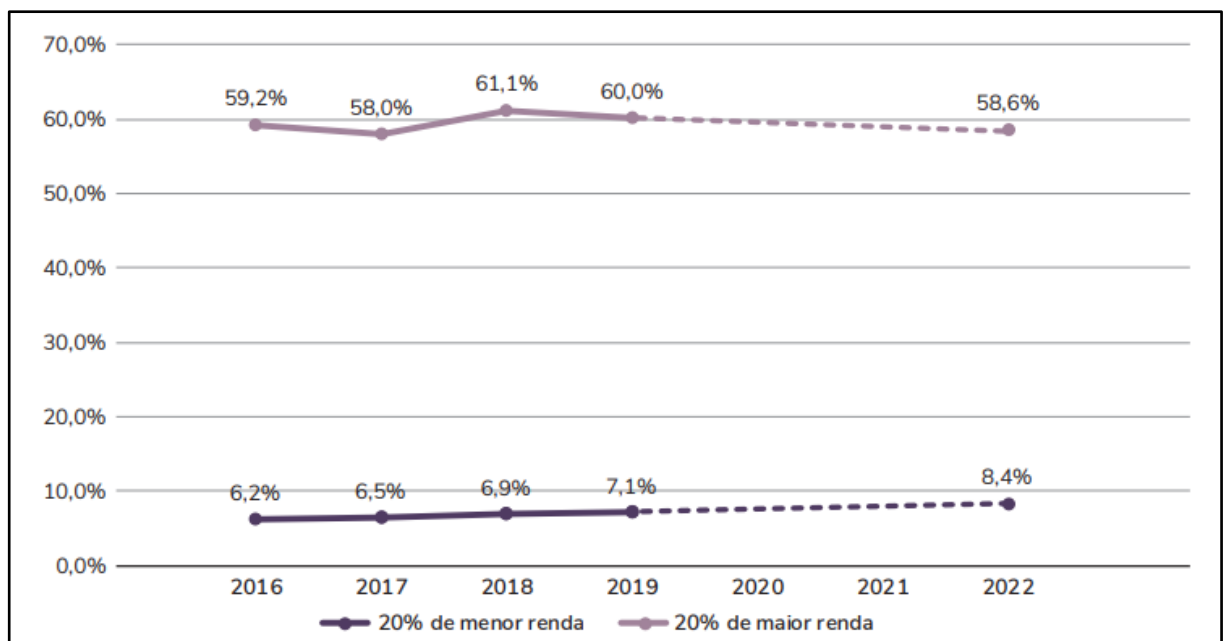
O que esperamos é que essas assimetrias tão desiguais sejam objeto de estudos que dêem conta de compreender os fatores que impactam positivamente ou negativamente para o alcance ou não das metas, e que assim políticas públicas sejam implantadas e implementadas. Para Ferreira, Moraes e Oliveira (2021, p.388) é preciso enfrentar

o processo histórico desigual do desenvolvimento social e econômico brasileiro, principalmente, com impacto nas regiões Norte e Nordeste, que representam as áreas

com piores níveis de renda e maiores índices de pobreza e de exclusão ao acesso à educação superior. O PNE não explicita como enfrentar as desigualdades regionais e intrarregionais, ou seja, como auxiliar os estados da federação com os piores índices educacionais.

A desigualdade de renda no acesso à educação superior, também foi objeto de análise do Relatório do 5º ciclo de monitoramento. Os dados evidenciaram que o acesso ainda é de fato um direito dos mais ricos. A Figura 4 apresenta que no ano de 2022 o acesso dos jovens de 18 a 24 anos que pertencem ao grupo dos 20% de maior renda *per capita* domiciliar foi de 58,6%, enquanto que os que pertencem ao grupo dos 20% de menor renda *per capita* domiciliar, o acesso foi de apenas 8,4%. Apesar de a série histórica indicar um pequeno aumento percentual de acesso entre os mais pobres, este ainda é ínfimo diante de uma diferença percentual de 50% entre os dois extremos, e nos desafia a pensar o alcance da Lei de Cotas para este grupo.

**Figura 4** – Taxa Líquida de Escolarização (TLE) por renda domiciliar *per capita* (2016-2022)<sup>48</sup>



Fonte: Brasil, 2024b, p. 284.

Se o acesso à educação superior ainda é um problema, a permanência também o é. A taxa de desistência acumulada<sup>49</sup> em 2023 de cursos em que o ingresso ocorreu em 2014, é de 53% nas instituições públicas e de 61% na rede privada (Brasil, 2024d).

<sup>48</sup>“Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de covid-19” (Inep, 2024, p. 276).

<sup>49</sup>“Taxa de Desistência Acumulada (TDA) – percentual do número de estudantes que desistiram (desvinculado ou transferido) do curso j até o ano t (acumulado) em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t” ( Brasil, 2017 *apud* Brasil, 2024a).

Ao verificarmos a taxa de desistência acumulada na rede federal em 2023 considerando os/as estudantes que ingressaram por reserva de vaga (cotas) e os/as que entraram sem reserva de vaga, vamos encontrar que os/as estudantes cotistas têm um percentual bem menor de desistência do que os não cotistas, sendo a taxa de desistência acumulada de 41% para reserva de vaga e de 56% sem reserva de vaga.

O mesmo acontece com a taxa de conclusão acumulada<sup>50</sup> dos/as estudantes que ingressaram em 2014 e que, em 2023, é melhor entre os/as estudantes cotistas, com 51%, do que entre não cotistas, que foi de 41% (Brasil, 2024d). É importante registrar que até o ano de 2018 a taxa de conclusão acumulada era maior entre os/as estudantes não cotistas, o que indica que dentro de quatro anos, que é a média de tempo dos cursos de graduação, estes estudantes apresentaram melhores resultados. Todavia, a longo prazo os/as estudantes cotistas conseguem ter um número maior de estudantes graduados. O tempo aqui é fator determinante para a conclusão do curso.

Os dados apresentados nos levam a alguns questionamentos, como por exemplo: o que faz com que a taxa de desistência seja menor e a de conclusão maior entre os estudantes cotistas? Que papel a assistência estudantil, política pública de caráter social, exerce numa taxa de desistência menor e numa taxa maior de conclusão? Esperamos que esta pesquisa aponte algumas respostas.

\*\*\*

Essas reflexões iniciais nos permitem afirmar que é inegável que nos últimos anos o modo de produção capitalista sofreu alterações que tornaram o processo de produção, exploração do trabalho e acumulação do capital ainda mais complexo; ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico e a produção de riquezas alcançam números inimagináveis. É nesse processo dual e complexo que as desigualdades sociais se agravam, e que seus efeitos têm função decisiva sobre vários aspectos da vida social, inclusive sobre o acesso à educação superior.

O que vivenciamos na atual dinâmica do capital é o que Mészáros *apud* Netto (2012) denominou de capitalismo destrutivo, “que incide sobre a totalidade da vida social, manifesta-se visivelmente na barbarização que se generaliza nas formações econômico-sociais tardo-

---

<sup>50</sup>“Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) – percentual do número de estudantes que se formaram no curso j até o ano t do curso j em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t (Brasil, 2017 *apud* Brasil, 2024a).

capitalistas” (Netto, 2012, p. 1). Deste modo, é necessário que estejamos atentos ao movimento do capital sobre a educação.

O caminho a ser percorrido até o acesso à educação superior se torna tão árduo para a classe trabalhadora que, apesar de ser direito, o acesso restrito e desigual, se torna uma das expressões da questão social, que é definida não só pelas desigualdades sociais, mas também pela discriminação, própria do preconceito, que são causas estruturais que impactam decisivamente o acesso e a permanência na educação superior de pessoas pobres, pretas, periféricas, indígenas e quilombolas, com deficiência, trans, dentre outras. Deste modo, a permanente contradição entre capital e trabalho reproduz na educação inúmeras expressões da questão social, que se materializam dentro e fora da sala de aula. Na educação superior ela se expressão não só na fome, na falta de moradia, dentre outros, mas na violação de um direito social, impedindo o acesso.

Os dados apontaram neste capítulo, por exemplo, que estudantes com menor renda permanecem em média três anos a menos estudados se comparado aos jovens com maior renda. São os mais pobres também os que têm o menor percentual de acesso à educação superior, entre os jovens de 18 a 24 anos. Ou seja, concluir o ensino médio e seguir para a educação superior, e nela consequentemente permanecer até a conclusão, é cada vez mais difícil para os mais pobres. Por outro lado, os/as cotistas que acessam a universidade têm apresentado um desempenho melhor do que os não cotistas.

Por isso, assim como expresso por Marx (2011) a história é construída por contradições e determinações socioeconômicas, que colocam em jogo a luta de classes, a resistência e a defesa de uma “sociedade para além do capital”, em que o acesso e permanência na educação sejam de fato um direito. Se a história não é feita nas condições ideais, ela é construída no movimento de revolucionar-se a si e as coisas.

Esse será o tema analisado no próximo capítulo: “Expansão e democratização da educação superior pública federal: o processo de “dessenhorizar” a universidade”, que demonstra como as políticas recentes na educação superior do Brasil deram início a um processo, que muda o cenário, e que tenta minimizar as diversas expressões da questão social que se reproduzem no espaço educacional, mas que não alteram suas raízes: a relação capital x trabalho.

### 3. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL: O PROCESSO DE “DESSENHORIZAR” A UNIVERSIDADE

Mas, não devemos abrir mão de já construir no presente uma perspectiva de futuro, que tenha como horizonte o direito ao acesso universal à educação superior pública para todos os jovens brasileiros (Ristoff, 2013).

O propósito deste capítulo é analisar e problematizar se de fato a educação superior no Brasil é um direito. Nesse sentido, apresentamos como a constituição dos processos seletivos, que determinam o ingresso na educação superior, foram estabelecidos com o objetivo histórico de limitar o acesso de uma parcela da sociedade e como o princípio da meritocracia ganha relevância nesse contexto. Esses processos seletivos deveriam “permitir” que somente os melhores chegassem a ter o direito de cursar uma graduação.

Há pouco mais de vinte anos, com a implementação de programas de ações afirmativas nas universidades é que esse cenário inicia uma importante alteração, na perspectiva do direito, ao considerar nos processos seletivos fatores socioeconômicos, de raça/cor e etnia, de gênero ou da pessoa com deficiência, para o ingresso na educação superior.

As ações afirmativas podem ser entendidas como

todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (Feres Júnior *et al*, 2018, p. 13).

Assim como Goldman e Banaggia (2017, p. 31) entendemos numa perspectiva histórica que

a melhor forma de compreender as ações afirmativas não é como uma concessão do Estado, mas como algo que ele foi forçado a reconhecer como uma obrigação diante das demandas e lutas dos movimentos sociais minoritários. Desse modo, não se trata tanto de caracterizar os alunos que ingressam por meio dessas ações como meros beneficiários de políticas públicas, mas como agentes ativos na reivindicação de espaços que por muito tempo lhes foram negados. Isso significa também, de modo ainda mais importante, que a própria efetivação das ações afirmativas constitui antes de tudo um reconhecimento do gigantesco mérito das lutas que vêm sendo travadas há muitos e muitos anos por negros e indígenas no país, cujo verdadeiro protagonismo jamais deve ser minimizado.

Em seguida analisamos os períodos de expansão<sup>51</sup> da educação superior no Brasil, em particular o último período iniciado em 1995 e que termina em 2016 (Moraes, 2013), que promoveu a interiorização e democratização da educação superior federal, com ampliação do número de instituições, especialmente no interior; o aumento no número de vagas ofertadas a cada ano e de matrículas, e uma nova política de acesso que conseqüentemente alterou o perfil socioeconômico e racial dos/as estudantes de cursos de graduação nas instituições de ensino superior públicas.

No último subitem deste capítulo, a análise se volta para as categorias indissociáveis do acesso e da permanência, entendendo que se estas se materializam por meio de políticas públicas, como a Lei de Cotas e a PNAES, poderá de fato a educação superior ser um direito de todos, mesmo que numa sociedade desigual como a nossa.

### 3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO

No Brasil, a educação é um direito social fundamental, assegurado na Constituição Federal (CF) de 1988 como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, art. 205º). O texto normativo estabelece que a Educação Básica é o nível do ensino obrigatório e gratuito, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade<sup>52</sup>, o que impõe ao Estado a obrigação da garantia desse direito (a prestação do serviço).

Já para a educação superior, ao contrário da Educação Básica, a Constituição de 1988 estabeleceu que este nível da educação não é obrigatório e que o ingresso “dependerá da capacidade de cada um” (Brasil, 1988, art.208). Ou seja, o ingresso só é possível se a pessoa demonstrar por meio de uma avaliação a sua capacidade, ou ainda, demonstrar “ser o melhor”. Esse modelo reforça a ideia de que a educação superior é um nível da educação destinado para uma elite - intelectual a princípio - e que, acessar a universidade não é e não deve ser para todos.

---

<sup>51</sup>Entendemos que a expansão é “um processo complexo de crescimento que, em geral, provoca mudanças também de natureza qualitativa, que se manifesta com mais intensidade em determinados momentos do desenvolvimento da educação superior. Ela é aqui também entendida tanto como o processo de aumento, crescimento ou ampliação da educação superior quanto o próprio resultado desse processo” (Moraes, 2013, p. 171). Pelos limites do objeto desta dissertação, nossa análise se dará apenas nos aspectos quantitativos.

<sup>52</sup>Apesar de estabelecer a idade esperada para essa etapa do ensino, a Constituição Federal de 1988 também garantiu que o Estado deve ofertar a educação básica de forma gratuita para as pessoas que não tiveram acesso a essa etapa na idade própria.

Bem antes da CF de 1988, todavia na mesma direção de ingresso condicionado à comprovação de capacidade, os exames de admissão/entrada na educação superior no Brasil se tornaram obrigatórios em 1911, pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. O decreto previa que:

Art. 65. Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprender eficazmente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias (*sic*) (Brasil, 1911).

Observamos no disposto deste decreto um claro movimento de limitação do acesso, era necessário selecionar candidatos “aptos”. Neste contexto, o conceito de apto também incluía, segundo o artigo 64, que o/a candidato/a provasse sua “idoneidade moral”. Para Cunha (2004, p. 801) a necessidade de selecionar, portanto, de criar exames de admissão, é um produto da “desvalorização econômica e simbólica do diploma [...] A defesa da qualidade do ensino, ameaçada pela expansão desenfreada, foi o argumento recorrente em todo esse processo”.

É a partir de 1915, que estes exames passaram a ser designados formalmente pela palavra vestibular, que tem sua origem no latim *vestibulum*, que significa entrada. Assim, o vestibular exerceu até a década de 1960 o papel de um exame para admissão. A partir desta década, com o aumento da demanda e o número limitado de vagas, o vestibular se transformou num “instrumento para descartar, e não selecionar candidatos” (Ribeiro Neto, 1987, p. 19, apud Silva, 2017, p. 298).

Nesta conjuntura os processos seletivos passaram a incorporar o princípio da meritocracia, para “permitir” apenas a entrada dos melhores. Ele passa a ser um exame eliminatório e classificatório, como estratégia de reprodução das elites brasileiras (Oliveira *et al*, 2008).

Os critérios do mérito e biopsicológicos justificam as diferenças individuais e a hierarquização social. Acaba por haver um processo de naturalização da seleção por meio da idealização de processos seletivos considerados mais isentos e mais justos no que se refere ao princípio de igualdade de condições para acesso. Prevalecem os critérios naturais de aptidão e de inteligência, em detrimento das variáveis ou condicionantes socioeconômicos de seleção, mesmo que a sociologia moderna demonstre que o mérito é socialmente construído (Oliveira *et al*, 2008, p.82).

Passados mais de cinquenta anos desde a definição da obrigatoriedade de um exame para o acesso, a reforma universitária promovida em 1968, por meio da Lei nº 5.540 de 28 de

novembro de 1968, além dos efeitos já mencionados no capítulo anterior, também promoveu alterações no acesso à educação superior. A lei estabeleceu o vestibular unificado no Brasil, com prazo de até três anos a contar da vigência da lei para que fosse implementado. Segundo a lei “o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos” (Brasil, 1968). Assim, a reforma de 1968 alterou o formato e as exigências de conteúdo que deveriam ser estabelecidas no acesso à educação superior.

Em 1970, com o objetivo de organizar o sistema e para cumprir a meta de implementação do vestibular unificado, foi criada a Comissão Nacional do Vestibular Unificado (CONVESU), que tinha como atribuições

realizar estudos sobre como reunir universidades e escolas por áreas de conhecimento e em distritos geo-educacionais; examinar a possibilidade de executar um vestibular unificado por área de conhecimento em cada distrito geo-educacional; estudar a uniformização de programas a serem exigidos no vestibular em cada distrito geo-educacional; estimular a utilização de computadores na correção de provas e classificação dos candidatos; estudar a possibilidade de uniformizar taxas de inscrição de vestibular em cada distrito geo-educacional e, finalmente, examinar a possibilidade da aplicação de novos métodos de verificação, não só de conhecimento mas principalmente, de habilidades como paradigmas para o acesso ao ensino superior e garantir, também, - isto com muita ênfase -, a adequação do nível de complexidade das provas do concurso vestibular àquilo que seria uma regular escolarização do 2º grau (Oliviera, 1985, p. 14).

Esperava-se que com este modelo de vestibular fosse possível atingir dois objetivos: “racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento” (Fávero, 2006, p.34). Nesse modelo após o vestibular estes passariam na universidade pelo “primeiro ciclo geral de estudos” com o objetivo de trabalhar as dificuldades detectadas no exame (Ribeiro, 1988).

Oliveira (1985) em sua análise das ações realizadas pela comissão destaca que a unificação do vestibular das universidades federais para o mesmo dia e hora, e com taxa única de inscrição,

foi adotada como uma medida para impedir que mais uma vez o critério de posses, o critério de melhor situação econômica dos candidatos viesse a privilegiar alguns poucos que podiam se deslocar de um para outro Estado, de uma para outra Faculdade dentro do mesmo Estado, pagando várias taxas de inscrição e, assim, privilegiando os mais capazes economicamente, que teriam mais chances de ingresso, por fazerem diversos vestibulares (Oliveira, 1985, p. 14).

Para Ribeiro (1988) o vestibular unificado retoma as características de um “exame de saída” do ensino médio, em que o objetivo é classificar e não medir habilidades específicas.

Todavia, esse modelo, ainda na década de 1970, começou a ser questionado e foi definitivamente extinto em 1988. Ribeiro (1988) buscou em seu estudo compreender as razões que fizeram com que este modelo não obtivesse o êxito esperado. Para o autor as razões podem ser assim elencadas:

Em primeiro lugar, o conservadorismo da comunidade universitária deseja manter um ensino reservado à elite e ignora, quase completamente, a proletarização cada vez maior da docência nas escolas de 1º e 2º Graus e as condições em que este ensino é praticado. Não aceitou nunca a ideia de remediar as deficiências crescentes que a escola elementar produz em seus calouros e muito menos a ideia de reformular seus cursos básicos diante do novo perfil, mais eclético, da formação de seus novos alunos. Do ponto de vista interno da instituição, o poder político da administração central sempre viu no Vestibular um momento importante para a sua afirmação de autonomia (são frequentes nos discursos dos dirigentes afirmações do tipo “precisamos ter a liberdade de escolher o tipo de alunos de nossa instituição”). Na prática, no entanto, sabe-se que são os alunos que escolhem as instituições que gostariam de frequentar e não o contrário. [...] No espectro do grupo com interesses nesse ritual vêm, em segundo lugar, os empresários dos chamados “cursinhos pré-vestibulares”. O Vestibular único e unificado não interessa a esse segmento, já que, como foi dito anteriormente, a não especialização dos exames torna esta atividade em grande parte desnecessária. Sabe-se que uma fração não desprezível dos interesses econômicos dessa atividade empresarial é controlada por professores universitários. O “lobby” deste grupo é, por sua vez, extremamente organizado e poderoso. Ao nível do discurso, os professores pouco familiarizados com a problemática do Vestibular e, ainda, imbuídos pelos mitos da influência do exame sobre a práxis dos graus anteriores de ensino, completam este quadro apoiando práticas como provas discursivas e redações, que apenas provocam uma diminuição da fidedignidade e da abrangência curricular das provas. Finalmente, interesses menores de professores que, com a implantação maciça de provas discursivas, recebem um pecúlio adicional correspondente, em muitos casos, a um “salário” mensal a mais em seus orçamentos (Ribeiro, 1988, p. 97-98)

É fundamental destacar que neste período o Brasil vivia sob uma ditadura militar (vigente no Brasil entre 1964 e 1985) e que as universidades passaram a reivindicar de forma mais contundente sua autonomia universitária, especialmente com relação a seleção de seus estudantes, sob a alegação de que o MEC colocaria uma camisa de força em todo o sistema de ensino superior no país, sem respeitar as particularidades regionais (Oliveira, 1985).

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passa a ser um Estado democrático de direito, e a educação de forma ampla passa a ser um direito social, um direito fundamental que precisa ser garantido pelo Estado.

Com o início dessa fase democrática, contraditoriamente, o vestibular volta a ser classificatório e eliminatório, nos termos de Ribeiro (1988) ele volta a ser um “exame de entrada”, que mais uma vez busca conter o ingresso de uma parte da sociedade e que reforça a elitização deste nível de ensino, mesmo que pelo mérito.

Ainda sobre os exames de seleção, outro marco importante se dá com a aprovação em 1996 da LDB, em que o termo "processo seletivo" dá lugar ao tradicional termo "vestibular". Todavia, a mudança de nomenclatura não provocou nenhuma alteração na concepção destes exames de ingresso. Segundo Oliveira *et al* (2008, p. 84-85) a LDB não promoveu

qualquer ruptura com o padrão de seleção instituído que privilegia os candidatos com maior capital econômico e cultural. Continua, desse modo, a seleção baseada nas aptidões e capacidades naturais que, historicamente, tem assegurado que a educação superior, sobretudo os cursos de maior prestígio social, seja destinada a uma elite econômica e culturalmente privilegiada.

A questão do acesso à educação superior por meio dos processos seletivos volta a sofrer uma nova alteração em 2010, quando a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, inicialmente como um instrumento de avaliação do ensino médio, passa a ser utilizada pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). À semelhança da proposta de um vestibular unificado da década de 1960, a criação de um sistema unificado em todo o país para a seleção de ingresso nas universidades públicas, apresenta segundo Nogueira *et al.* (2017) ao menos três vantagens em relação ao vestibular tradicional.

Em primeiro lugar, ele traria um ganho institucional, ao tornar o processo de ocupação das vagas mais barato e mais eficiente. A redução dos custos estaria associada à eliminação dos gastos de cada instituição com a realização de seu próprio vestibular. A maior eficiência na ocupação das vagas decorreria, por sua vez, da facilitação do acesso a elas por parte de estudantes de todo o país. Por meio da plataforma *online* do Sisu, os estudantes tomariam conhecimento e poderiam se candidatar a qualquer vaga disponível em qualquer instituição participante, sem a necessidade de se prepararem para vestibulares específicos e sem os custos envolvidos na participação nesses diferentes processos seletivos, incluindo o deslocamento para a realização de provas. Essa facilitação do acesso poderia minimizar um problema tradicional do sistema de Ensino Superior brasileiro: a existência de um número significativo de vagas ociosas em certos cursos e instituições. Em segundo lugar, e diretamente relacionado ao ponto anterior, o Sisu teria a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando as trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país. A oportunidade de se candidatar a vagas em todo o território nacional, sem a necessidade de realização de diferentes vestibulares, estimularia um número maior de indivíduos a se deslocar para estudar fora da sua região de origem. Em terceiro lugar, é preciso destacar o possível efeito de inclusão social do Sisu. Em relação a esse ponto, vale inicialmente registrar a possibilidade aberta aos mais pobres de se candidatarem a cursos e instituições que seriam inacessíveis pelos próprios custos, já mencionados, implicados na participação em diferentes vestibulares (Nogueira *et al.*, 2017, p. 62-63).

A política do SISU associada à Lei de Cotas (2012), que trataremos no item 2.2 deste capítulo, evidencia-se neste estudo como a principal mudança nos processos seletivos de ingresso na educação superior desde sua criação, uma vez que, mesmo mantendo o princípio

do mérito, somam-se a este, outros fatores que consideram as diferenças socioeconômicas, de cor, étnicas e culturais. Uma mudança que, até hoje, segue sendo questionada por aqueles que são contrários às ações afirmativas, alegando justamente que é a meritocracia que garante a excelência dos cursos.

Assim, apesar do avanço da adoção de políticas afirmativas no ingresso da educação superior, ainda é possível observar nos debates educacionais discussões em torno do papel e dos objetivos de um exame que garanta o acesso ou não à educação superior no Brasil. Esse debate é marcado especialmente por duas correntes distintas: a que defende, na perspectiva neoliberal, estes como um processo natural de seleção e a que vê nesses processos seletivos um mecanismo de exclusão social, e que deste modo deveriam ser abolidos. Podemos associar essas duas correntes às duas definições de universidade estudadas por Chauí (1999): a que define a universidade como organização social e a que entende esta como instituição social, que podem ser assim descritas:

a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 1999, p. 6).

Ainda sobre as duas correntes que tratam sobre o acesso, para Oliveira *et al* (2008, p. 80) estas

confrontam, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção do acesso visando, em grande parte, à manutenção do prestígio dos diplomas e o status dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade, objetivando inserção profissional que garanta melhoria nas condições de vida e de ascensão social.

Do ponto de vista do merecimento, nos questionamos, ainda, se o mérito dos/as candidatos/as para acessar essa etapa do ensino pode ser aferido apenas pelo seu desempenho num exame de seleção? E ainda, dizer que “os indivíduos por meio do mérito próprio podem alcançar melhores condições de vida é escamotear que, na verdade, independente das estratégias individuais, sempre haverá desigualdades nessa estrutura de sociedade” (Oliveira, 2019, p. 71-72).

Por isso, consideramos que este estudo precisa, mesmo que de forma breve, discorrer sobre dois conceitos fundamentais: o da meritocracia e da igualdade social, que não estão

atrelados somente aos processos seletivos, mas dizem sobre a sociedade capitalista onde vivemos, e que serão fundamentais para a análise que se segue.

### **3.1.1 Meritocracia e Igualdade**

Afinal, o que é meritocracia? Por que, à primeira vista, ela surge nas sociedades modernas como um princípio justo, que daria conta de responder às desigualdades sociais anteriores?

Esta não é uma conceituação simples, ela é bastante complexa, principalmente porque em muitas situações esse conceito aparece diluído, nunca de forma explícita, em “discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade etc.” (Barbosa, 2003, p. 21). Para a autora, a meritocracia pode ser definida como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (Idem, p.22).

Em seu estudo Barbosa (2003) destaca que a meritocracia é uma das mais importantes ideologias, e que esta pode ser analisada sob dois aspectos: uma dimensão negativa e outra afirmativa. Na primeira dimensão a meritocracia é entendida como “um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais” (Barbosa, 2003, p. 22).

Essa dimensão negativa reafirma que o resultado que se alcança quando se aplica o mérito é o resultado do esforço de cada um, e não de um resultado herdado pelo berço (pela classe social, econômica ou política), que independe do que cada um faça. Segundo, Sandel (2018, p.268) “a partir desse pensamento, é um passo pequeno até a conclusão de que uma sociedade justa é meritocrática, onde todo mundo tem uma chance igual de ascender até onde seu talento e seu trabalho árduo os levarem”.

Ao comparar uma sociedade meritocrática com uma sociedade aristocrática em que os resultados alcançados são privilégios hereditários, Sandel (2018) aponta a ideia de justiça presente no princípio meritocrático, já que a “aristocracia é injusta, porque consigna pessoas à classe em que nasceu. Não permite que elas ascendam. Uma meritocracia, ao contrário, possibilita às pessoas melhorar suas condições ao exercitarem seus talentos e sua engenhosidade” (Sandel, 2018, p. 141).

Deste modo, após a queda das monarquias a meritocracia foi um conceito necessário, que rompia com a ideia e a defesa dos privilégios hereditários, entretanto, passado esse momento histórico esse conceito ainda se mantém como uma condição ideológica, que sustenta e preserva o modo de produção e a lógica capitalista.

Embora, tenhamos rompido do ponto de vista histórico como esse momento, Souza (2009, p. 42) chama atenção para o fato de que, ainda hoje, no mundo moderno “os privilégios continuam a ser transmitidos por herança familiar e de classe”. A questão que se coloca agora é que estes privilégios hereditários precisam ser justificados e compreendidos como uma conquista pessoal, e não apenas como uma passagem natural.

Segundo Frigotto (2011, p. 251) nessa lógica, que é a lógica do mercado, “não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”.

No cerne da questão sobre a meritocracia encontramos ainda o princípio da liberdade, que se soma à ideia do esforço pessoal. Eu sou o responsável pelo meu destino, deste modo, sou responsável pelo meu fracasso ou sucesso<sup>53</sup>. Do “eu sou livre” para fazer minhas escolhas, se desprende um individualismo exacerbado, que faz, segundo Sandel (2018, p. 73) “a meritocracia ser corrosiva para a comunalidade”.

É assim que a meritocracia passa a ser compreendida como a ideologia principal para legitimação do mundo moderno como justo. “O mercado “diz”, ainda que não tenha boca: eu sou “justo”, porque dou a remuneração “justa”, verdadeiramente equivalente ao desempenho. O Estado também “diz” o mesmo: eu faço concursos públicos abertos para todos, e o melhor deve vencer. Nada mais “justo” do que isso” (Souza, 2009, p. 22).

Essa crença na justiça do mérito, alicerçada na ideia de que a conquista é produto do meu esforço/desempenho, legitima a desigualdade social, uma vez que esta desconsidera os fatores sociais, econômicos, de gênero e raciais que atravessam uma classe social. Tem-se aí a

---

<sup>53</sup>Ao analisar essa questão tão impregnada na sociedade de que o resultado, por exemplo, nos processos seletivos, é consequência direta do esforço individual, Sandel (2018) chama atenção para o fato de que “uma vez que a competição para ingressar se intensificou, os anos de adolescência de jovens que aspiram às melhores universidades (ou o pai e a mãe que aspiram por eles) tornou-se um campo de batalhas para um esforço frenético – um regime de aulas minuciosamente programado, com muita pressão e causador de estresse para cursos avançados preparatórios, psicólogos educacionais, instrutores para o SAT, atividades atléticas e outras extracurriculares, estágios e boas ações em terras distantes preparados para impressionar os comitês de seleção em universidades – supervisionado por superpais e supermães ansiosos em busca do melhor para filhos e filhas. É difícil emergir desse ordálio de estresse e luta sem acreditar que você conquistou, por meio de esforço e trabalho árduo, qualquer que tenha sido seu sucesso” (Sandel, 2018, p. 74,75).

segunda dimensão apontada por Barbosa (2003), a afirmativa, que surge a partir desse critério de organização social, que tem como base o desempenho das pessoas, em que é necessário medir e avaliar esse desempenho, tendo aí múltiplas interpretações. “Ao pleitear o governo, a gestão ou o reconhecimento público e formal da proeminência dos melhores, a meritocracia suscita paradoxos e dilemas que em muitos casos terminam por transformá-la de tradicional instrumento de luta contra a discriminação social em critério de discriminação social das sociedades modernas” (Barbosa, 2003, p. 22).

Consequentemente, o significado de justiça social passa a ser apropriado por um discurso neoliberal de que basta mitigar os seus efeitos para que seja justo, sem necessidade de mudança da ordem vigente.

Toda a “legitimação” social e política de qualquer sociedade moderna, seja ela central ou periférica, reside, precisamente, na cuidadosa negação do caráter de classe da desigualdade social moderna. Desse modo, a desigualdade tem que assumir uma forma “individual” para ser legítima. Essa forma individualizada de desigualdade, construída para negar a forma real e efetiva da produção classística da desigualdade, é exatamente a “ideologia da meritocracia”. Segundo essa ideologia, a desigualdade é “justa” e “legítima” quando reflete o “mérito” diferencial dos indivíduos. Nada, aparentemente, mais justo (Souza, 2009, p. 120).

Assim, é que tendo por princípio legitimador a meritocracia como justa, que a lógica do capital mantém sua dominação e exploração por meio das reformas e políticas promovidas pelo Estado, que respondem às expressões da questão social, sem jamais questionar ou abolir as desigualdades que lhe mantém.

Para legitimar essa narrativa, a ideia de que é possível sair da pobreza por conta própria, seja pelo talento ou pelo esforço, passa a ser difundida. Surge o que Sandel (2018) analisa como a retórica da ascensão, da mobilidade social, efetivada na idealização do “Sonho Americano”. Essa concepção de mobilidade, que nega o caráter de classe das desigualdades sociais apontada por Souza (2009) e que legitima a própria desigualdade, fundante da sociedade capitalista, é observada na análise de Sandel (2018) que aponta para o fato que “os países com maior mobilidade tendem a ser aqueles com maior igualdade. A capacidade de ascender, parece, depender menos do estímulo da pobreza do que do acesso à educação, à saúde e a outros recursos que equipam as pessoas para serem bem-sucedidas no mundo do trabalho” (Sandel, 2018, p. 29).

A questão fundamental é que o sonho da mobilidade social nas sociedades capitalistas, sonho alimentado pelo próprio capital, como forma de reprodução, se relaciona diretamente com o mérito e com o paradigma da igualdade de oportunidades. A meritocracia seria uma

consequência do princípio de igualdade, uma vez que “o sistema meritocrático é uma exigência de uma sociedade democrática que, do ponto de vista dos princípios, garante a igualdade de oportunidades para todos” (Barbosa, 2003, p. 35).

Assim, o princípio da igualdade promovido pela Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade, Fraternidade), produziu a igualdade formal, em que todos são iguais, perante a lei, o que está presente na Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1948) e na Constituição Federal de 1988, por exemplo. Contudo, apesar de ser um avanço histórico para aquele contexto, a igualdade formal não garante a igualdade social de fato (a universalidade), o que é esperado, já que pela essência do modo de produção capitalista - baseado na acumulação, na exploração e na propriedade privada - é incompatível com o princípio de igualdade social (universalidade).

O que se cria a partir deste momento nas sociedades é a defesa de que basta garantir a “igualdade de oportunidades”, ou seja, se todos tiverem a mesma oportunidade, poderão por mérito próprio demonstrar sua competência. Esse conceito de igualdade oculta o fato de que não é possível dar “oportunidades iguais para sujeitos em situações de vida diferentes. Garantir somente oportunidades iguais é perpetuar um sistema de desigualdades” (Oliveira, 2019, p. 72).

A grande questão é de que a partir dessa perspectiva de igualdade de oportunidades, aqueles que têm sucesso acreditam que são vencedores, e que o sucesso é resultado apenas do seu próprio trabalho árduo. É a falácia do: “basta se esforçar que você chega lá”, ignorando o fato de que esta é uma sociedade por sua natureza desigual.

Todavia, essa ideia de igualdade de oportunidades passou a ser questionada, e para resolver o problema de condições sociais e históricas distintas, outro princípio, que vem sendo da mesma forma construído e disseminado para justificar uma sociedade meritocrática, passou a ser difundido: o da equidade no lugar da igualdade.

Segundo Resende e Miranda (2016) o conceito de equidade é "um conceito neoliberal", que possui uma finalidade ideológica de reproduzir e naturalizar a desigualdade estrutural da sociedade capitalista, de modo que as causas dessa desigualdade permanecem inalteradas. Por isso, segundo as autoras é preciso uma especial atenção para as palavras que não são inocentes em seus sentidos e significados, elas trazem consigo intencionalidades, interesses, direção, ou projetos. As palavras, dessa forma,

são construções lógicas e históricas. São sínteses da realidade e, como tal, ao tempo em que as nomeiam, são produzidas por objetivações humanas em condições

históricas particulares. Enquanto expresse e retenha a realidade na qual se constitui, a palavra já expressa e contém a síntese da história que lhe antecede e que se deposita na materialidade constituindo-a. Assim, a palavra não se esgota na materialidade imediata e também expressa aquilo que é produto de objetivações humanas, da abstração e das representações do real realizadas por homens determinados em condições determinadas (Resende; Miranda, 2016, p.20)

E é nesse sentido que a palavra equidade vem sendo utilizada sem questionamentos importantes na defesa da justiça social, como se fosse um sinônimo ou uma substituta do princípio de igualdade (Resende; Miranda, 2016). Quando se trata especificamente da meritocracia a defesa da equidade parece resolver o problema contido no princípio do mérito. Isso porque o princípio da equidade considera e reconhece que não somos todos iguais.

Tendo, assim, a equidade como princípio, os sistemas meritocráticos passam a criar mecanismos que considerem as diferenças das pessoas, mas que mantêm o mérito, o individualismo e a concorrência. "Como as iniquidades não apenas se mantêm, mas se aprofundam, são redobrados os esforços retóricos para justificar políticas orientadas para a promoção da equidade com o sentido de igualdade de oportunidades" (Resende; Miranda, 2016, p. 26).

A questão central segundo Resende e Miranda (2016) é que a ideia de equidade "converte desigualdades em diferenças", e para isso, bastaria criar oportunidades iguais ou implementar políticas que considerem as condições históricas, sociais e étnicas para inclusão, para resolver o problema, como por exemplo, políticas de ações afirmativas que são implementadas na educação superior.

Assim, embora a equidade seja um conceito neoliberal, que admita as desigualdades e a necessidade de uma equiparação, um ajustamento, nele não se vê a necessidade de questionar: por que todos não têm, nessa sociedade, as mesmas condições e oportunidades? Por que as desigualdades sociais existem? Tema que foi objeto de discussão no primeiro capítulo deste trabalho, que reconhece que as desigualdades sociais são estruturais no sistema capitalista, e que para superá-las, é preciso superar esse modo de produção.

Reconhecemos que a ideia de tratar os diferentes de forma diferente promoveu importantes avanços sobre a organização social baseada exclusivamente no mérito, mesmo que para isso a discussão da igualdade social tenha se perdido. Todavia, até estes avanços estão neste momento em risco. A fala do presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, empossado em 20 de janeiro de 2025, de que: "acabarei com a política governamental de tentar fazer engenharia social de raça e gênero em todos os aspectos da vida pública e privada.

Forjaremos uma sociedade que seja daltônica e baseada no mérito” (CNN, 2025, on-line), dá fortes indícios de que estão sob ataque às políticas de diversidade, equidade e inclusão, não só nos EUA, mas no mundo, e ganha força, novamente, a ideia de que o mérito individual deve ser o único critério justo.

Quando se trata do acesso à educação superior, a concepção de que o acesso depende da capacidade de cada um, está marcada pela ideia individualista de que você conquista sua vaga por mérito próprio, pelo seu esforço pessoal, ou, ainda, de que basta garantir igualdade de oportunidades para a livre concorrência. Nessa perspectiva, a lógica meritocrática defende que: “se os indivíduos estão juntos, competindo numa determinada instância, o fato de “chegarem lá” já nivelou todos, independentemente das desigualdades de oportunidades anteriores” (Barbosa, 2003, p. 34).

Essa ideia de que o acesso à educação superior se dá exclusivamente pelo mérito pessoal, que desconsidera os fatores sociais, econômicos e históricos que interferem sobre esse acesso, produz a para Oliveira (2019) a “noção do não direito”.

Ou seja, aqueles que ingressam na universidade não compreendem isso como um direito que deveria ser assegurado a toda a população, de maneira universal, mas, como uma conquista individual. Isso carrega significações que subjetivamente denotam que populações menos favorecidas socioeconomicamente não poderão adentrar nesses espaços (Oliveira, 2019, p.74).

Ainda sobre a seleção dos melhores estudantes, em particular pelas instituições que estão melhores ranqueadas e que, portanto, consideram-se com direito de ser “mais seletivas”, Dubet (2015, p. 259) enfatiza que essa meritocracia acadêmica

constrói uma hierarquia de competências acadêmicas extremamente pronunciadas. E, quando se olha de perto, fica evidente que essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual.

Um recorte necessário sobre o acesso, característico das instituições que compõem o “mercado universitário” (Dubet, 2015), diz respeito aos esquemas de fraude nos processos seletivos pelo mundo, incluindo o Brasil<sup>54</sup>, em que o “dinheiro supera o mérito”. Nessas situações o capital é decisivo, já que aqueles que têm poder aquisitivo compram suas vagas em universidades de maior prestígio ou em cursos de maior concorrência. Sandel (2018)

---

<sup>54</sup>Sobre fraudes em processos seletivos de acesso à educação superior que foram descobertos, ver: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/02/19/video-veja-como-foi-descoberta-a-fraude-no-enem-no-pa.ghtml> ou <https://exame.com/brasil/estudantes-usam-dubles-para-fraudar-vestibular-em-mg/>.

retrata e analisa essa situação nos Estados Unidos, a partir da categoria de entrada pela “porta dos fundos” ou pela “porta lateral”<sup>55</sup>. Contudo, o autor também chama a atenção para a questão de que a entrada pela “porta da frente”, ou seja, em que o/a candidato/a entra por seu mérito, e que, portanto, seria a mais justa, também está marcada pela influência direta do capital. “Dinheiro paira sobre a porta da frente, assim como sobre a dos fundos. É difícil dissociar a medida do mérito de vantagens econômicas” (Sandel, 2018, p. 15). Um exemplo dessa influência econômica no desempenho dos/as candidatos/as é o pagamento de cursinhos preparatórios, em especial para os cursos mais concorridos e que é tão presente no Brasil.

Logo, quando se trata da educação superior pública, a defesa é que o ingresso, a permanência e a conclusão da educação superior com qualidade social não pode ser uma questão de merecimento de alguns ou de igualdade de oportunidades, ela deve ser um direito social de todos, na perspectiva da universalidade (igualdade).

Meritocracia e igualdade social são, desta forma, conceitos essencialmente distintos. O primeiro é basilar numa sociedade capitalista, o segundo, só existirá de fato se a sociedade capitalista for suprimida. A garantia efetiva de direitos, na dimensão da universalidade, só será possível numa sociedade em que não há classes sociais, que não existam desigualdades sociais.

“Mas, não devemos abrir mão de já construir no presente uma perspectiva de futuro, que tenha como horizonte o direito ao acesso universal à educação superior pública para todos os jovens brasileiros” (Ristoff, 2013, p. 8), nesse sentido, políticas públicas de expansão e democratização da educação superior pública, ações afirmativas como a Lei de Cotas, se constituem numa importante estratégia de alcançar uma parcela da sociedade que ainda se vê historicamente e socialmente excluídos desse espaço.

---

<sup>55</sup> Sandel (2018, p.14) explica que “apesar de dinheiro comprar acesso tanto ao ingresso pela “porta dos fundos” quanto pela “porta lateral”, essas maneiras de entrar não são moralmente idênticas. Primeiro porque a porta dos fundos é legal e a lateral não é”. No primeiro caso grandes doações para as universidades colocam candidatos para dentro, na segunda propinas e notas falsas promovem esse acesso.

### 3.2 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O SISU E A LEI DE COTAS

Segundo Moraes (2013, p. 52) uma análise dos períodos de expansão da educação superior pode ser “balizada pelos períodos de maior crescimento desse nível de ensino, quais sejam 1930/1950, 1964/1979, 1995/2010”<sup>56</sup>.

O período de 1930-1950 constitui-se no primeiro período de expansão da educação superior, que segundo Moraes (2013, p. 52) foi provocado pelas “altas taxas de analfabetismo da população em geral, a articulação entre os interesses do capital internacional e local visando à expansão de uma ordem social competitiva e a crescente reivindicação da população em prol da democratização e acesso a todos os níveis de ensino”.

Neste período, o Brasil vivenciou o chamado Estado Novo (1937-1945), um regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marcado por um projeto de desenvolvimento nacional que promoveu grandes mudanças na economia, de agrária para industrial. Os efeitos desse período na educação superior podem ser demonstrados diretamente pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que organizou técnica e administrativamente as universidades, dando preferência ao sistema universitário, contudo, mantendo os institutos isolados; e indiretamente pelas Constituições de 1934 e 1937. A Constituição de 1934 definiria a educação “como um direito fundamental e como direito subjetivo público na medida em que estabelece como dever do Estado a garantia de sua aplicabilidade” (Sguissardi, 2015, p. 21), enquanto que, a Constituição de 1937 desobriga o Estado de garantir educação pública e gratuita, ficando esta como obrigação da família.

Se em 1930 o Brasil contava com 02 universidades: a do Rio de Janeiro e Minas Gerais, ao final deste período já eram 05 universidades e 293 institutos isolados (Cunha, 2010).

No período que se segue, denominado de República Populista (1946/1964), observa-se uma grande expansão do ensino superior no país, que segundo Cunha (2004, p. 801) evidenciaram a face ambígua das políticas públicas “ao favorecer o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento de seu efetivo e em termos de sua agregação em universidades”, e ao mesmo tempo estabelecer o processo de federalização

---

<sup>56</sup>Os textos posteriores à pesquisa de Moraes (2013) indicam que esse último período vai até 2016, quando tem início uma “estagnação, a partir de clara mudança no curso das políticas para a ES” (Moraes; Dourado, 2023, p. 87).

de faculdades estaduais e privadas com problemas financeiros, o que proporcionou o aumento da oferta pública de ensino superior.

O segundo período de expansão: 1964-1979 reforça essa ambiguidade que radicalizou-se durante a ditadura que atraiu o capital privado para a educação superior com incentivos diretos e indiretos, como uma forma de controle e “enquadramento” da sociedade, descrita assim por Gisi (2006):

Em 1964, com a instalação do regime militar, procedeu-se a reforma do ensino com o objetivo de adequação deste ao projeto de modernização conservadora no qual se propunha um vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, uma política educacional integrada aos planos gerais de desenvolvimento, segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (Gisi, 2006, p. 3).

Logo, a partir de 1960 o que se vê no Brasil é um processo de expansão da educação superior, especialmente do ensino privado, num momento em que o próprio sistema capitalista busca, como estratégia para o seu desenvolvimento, a expansão do acesso à educação superior, seja para a “qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma “política inclusiva” (Lima; Pereira, 2009, p. 33).

Seguindo a periodização proposta por Moraes (2013), a terceira fase de expansão da educação superior registra-se no período de 1995 a 2010, período marcado de forma geral por

uma tendência comum de alteração dos dispositivos relativos à organização e ao funcionamento da educação superior; de maior diferenciação e diversificação de instituições e cursos; de controle de seu acesso; de avaliação e/ou questionamento de sua qualidade e funções a serem desempenhadas; de tentar adequá-la e/ou alinhá-la às pretensas necessidades do setor produtivo e de formação profissional (Moraes, 2013, p. 52).

Neste período, a ofensiva neoliberal avança fortemente sobre as políticas sociais no país. A reforma universitária dos anos 1990 pode ser definida pela mercadorização da educação superior, com “a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional do país” (Sguissardi, 2008, p. 1003).

Num estudo sobre a expansão da educação superior sobre o mesmo período (1995 a 2010), as autoras Mancebo, Vale e Martins (2015) afirmam que este processo pode ser analisado a partir de quatro eixos:

(1) o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privados/mercantis; (2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior

(IFES), seja pela multiplicação dos campi das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou, ainda, mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); (3) a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EaD); e (4) a expansão da pós-graduação, com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento (Mancebo, Vale e Martins, 2015, p.33).

Os quatro eixos demarcam um processo de expansão que, apesar de comportar a ampliação da rede pública federal, está predominantemente marcado pelo crescimento de instituições privadas com fins lucrativos, que também assumem a dianteira na oferta do ensino EaD<sup>57</sup>, compondo o mercado educacional. No que identificamos um processo de contrarreforma da educação superior, em que a influência do capital passa a interferir diretamente nos processos educacionais e “minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização” (Mancebo, Vale e Martins, 2015, p.47).

Neste estudo nos interessa o segundo eixo, que trata especificamente do processo de expansão da rede federal, que tem como marco a implementação de políticas públicas cujos objetivos versam especialmente sobre a interiorização e a democratização da educação superior no Brasil, que será objeto do próximo subitem.

As recomendações do Banco Mundial em 1994 para a educação superior, contidas no documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia – (El desarrollo en la práctica)*”, exercem importante papel nas definições que se seguiram na política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002). Dourado (2002, p. 240) sintetiza as prescrições do Banco Mundial em cinco principais instruções:

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias.

---

<sup>57</sup>Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2023), das matrículas realizadas em 2022 na rede privada com fins lucrativos 66% são em cursos na modalidade EaD, enquanto que nas instituições sem fins lucrativos esse número é de 24% e na rede federal essa modalidade de ensino alcança apenas 5,5% das matrículas.

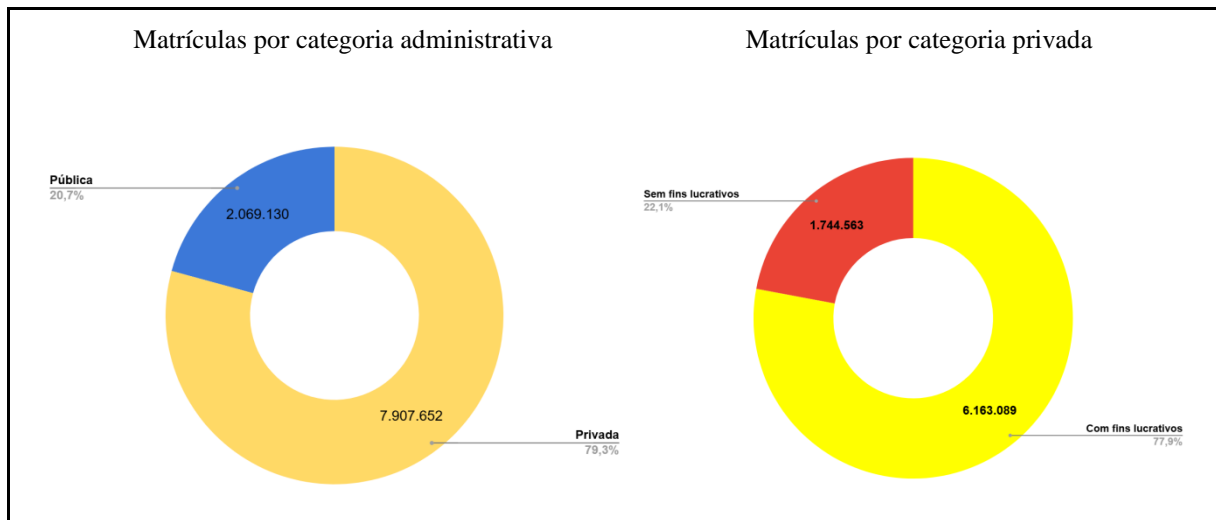
No curso do processo de reforma, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que promoveu, segundo Dourado (2002), a reforma “por dentro” da educação superior.

A LDB reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (Dourado, 2002, p. 242).

As novas diretrizes para a educação superior em vez de frear o processo de privatização, contribuíram e permitiram com que o processo de privatização fosse intensificado, com a edição de vários decretos que reconheceram a “educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria” (Sguissardi, 2008, p. 1001).

Ainda, segundo Lima e Pereira (2009, p. 34) este processo de expansão neoliberal “ganha nova racionalidade através de dois mecanismos básicos: a “explosão” do setor privado e a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas”. Quanto a privatização interna essa se materializa na venda de serviços educacionais, como curso de pós-graduação *lato sensu* ou de curta duração, parcerias para assessorias e consultorias para empresas via fundações de direito privado, dentre outros.

Essa explosão do setor privado fica mais evidente quando olhamos para os dados mais recentes do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024d), o qual registra que das 9.443.597 matrículas em cursos de graduação, 79% estão em IES privadas, e destas 78% em instituições com fins lucrativos, como pode ser observado no Gráfico 4.

**Gráfico 4** - Matrículas por categoria administrativa na educação superior no ano de 2023

Fonte: Brasil, 2024d. Elaborado pela autora.

Segundo Sguissardi (2008) muitas das questões que envolvem o sistema de educação superior se voltam para o papel do Estado, entretanto uma série de obstáculos se põe, entre eles

a natureza do Estado (se predominantemente público ou privado/mercantil); a concepção de educação superior (se um direito e bem público ou um serviço e bem predominantemente privado/mercantil); e, finalmente, a própria natureza da regulação e do controle (se privilegia a competição, a eficiência e eficácia típica do mercado ou o interesse público e cidadão) (Sguissardi, 2008, p. 1016).

A partir dos anos 2000, período de maior interesse deste estudo, visto que o ingresso para as universidades federais sofre a sua mais importante transformação com a implementação do Sistema de Seleção Unificada - SiSU (2010) e da Lei de Cotas (2012), o que se observa, especialmente nos governos de Lula (2003-2010), é que este “começou a sinalizar uma mudança de ordem conceitual e política no campo educacional ao situá-la junto às políticas de inclusão social” (Moraes, 2013, p. 157).

Neste período houve a aprovação de leis que ampliaram as políticas sociais, e a criação, por exemplo, do Programa Universidade para Todos - PROUNI (Brasil, 2005), a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB (Brasil, 2006), do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (Brasil, 2007b), do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (2010a), dentre outras. Deste modo, apesar do processo de expansão da educação superior no Brasil ter favorecido a esfera privada, a rede federal de ensino também se expandiu por meio de um conjunto de políticas, de programas e de ações específicas.

### 3.2.1 A rede federal de educação superior<sup>58</sup>

Ao nos referimos a políticas públicas que foram implementadas entre 2003 e 2016, como o marco do processo de expansão, interiorização e democratização do acesso à educação superior Federal no Brasil, que promoveram mudanças importantes no crescimento do número de instituições e matrículas, mudanças na forma de acesso e no perfil dos discentes, é preciso entender que estas políticas como

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Para Dourado (2010, p. 678) essa relação entre Estado, educação e políticas públicas é “marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas”. Assim, a formulação e a implementação de uma política pública será sempre o resultado de um determinado contexto histórico-político-social, marcado “por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (Dourado, 2010, p. 679).

Deste modo, o processo de democratização da educação superior, é um movimento que tem suas origens determinadas por um contexto histórico, político e social, que se dá a partir da eleição do presidente Lula, em 2003, e que soma ao processo de expansão iniciado ainda no final da década de 1990. Apesar da enorme expectativa criada de que este seria um governo que promoveria intensas rupturas, o que se viu em grande parte nas políticas implementadas foi a continuidade da política neoliberal da década passada. Entretanto, mesmo que não haja alterações significativas a nível macro, algumas ações e políticas promovidas pelo governo Lula apresentaram um evidente direcionamento social. Frigotto (2011) apresenta alguns exemplos que demonstram essa descontinuidade em relação ao governo de FHC, como por exemplo:

---

<sup>58</sup>Nesta dissertação a Rede Federal que é o objeto de análise é a rede constituída pelas 69 universidades e 41 institutos federais. Não serão consideradas as outras instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como o colégio Pedro II e as escolas técnicas, definidas pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e que compõem a rede federal analisada no Censo da Educação Superior, por exemplo, referenciada na nota de rodapé 13.

a retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (Frigotto, 2011, p. 240).

Especificamente, quanto à educação superior, a proposta do governo Lula, constante no Plano de Governo para a Educação (PGE) - Uma escola do tamanho do Brasil apontava para compromissos com a:

- a) promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (artigo 207 da CF);
- b) consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país;
- c) expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos;
- d) ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não-vinculados constitucionalmente à educação;
- e) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF) (Sguissardi, 2006, p.1040).

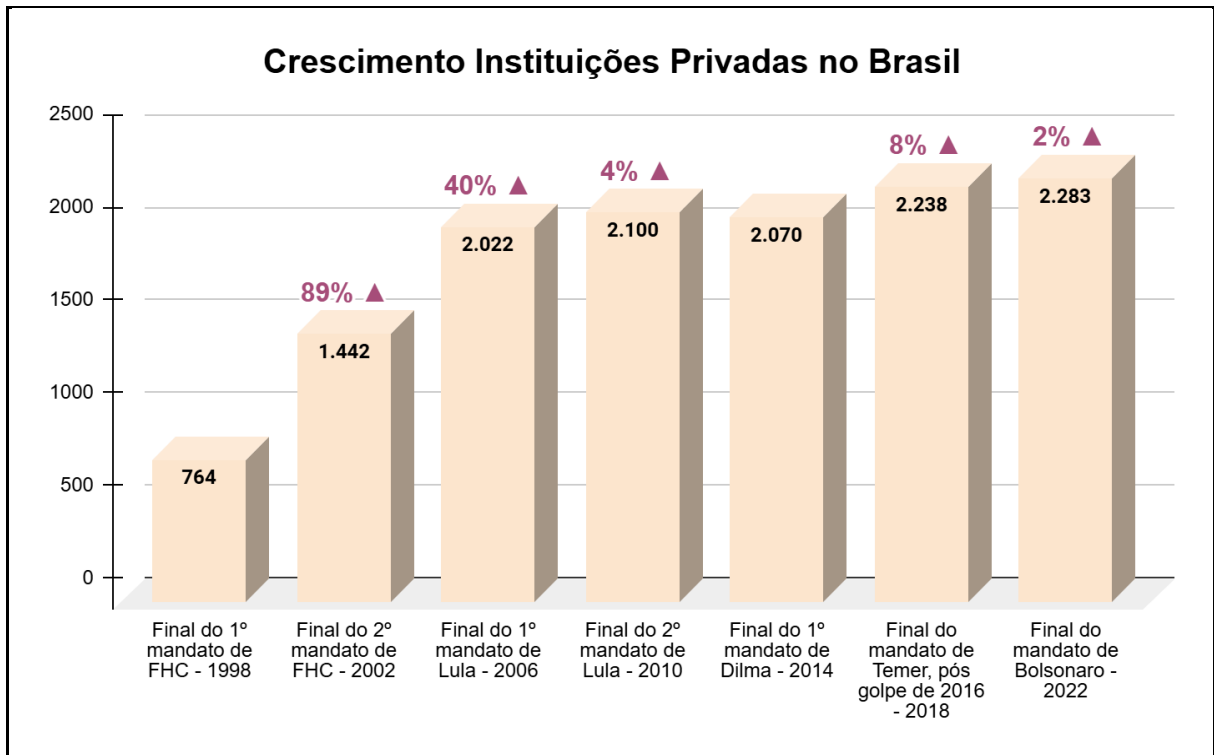
Ainda que os compromissos assumidos indicassem a centralidade na defesa do setor público, e este ter apresentado um importante crescimento, o que se viu ao mesmo tempo foi a continuidade do crescimento da rede privada, em especial no primeiro mandato do governo Lula. Esse crescimento pode ser explicado pela implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e pelo prosseguimento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programas estes de financiamento público no setor privado, que, apesar da sua finalidade social em atender estudantes oriundos da classe trabalhadora, reafirmam uma política em aliança com os objetivos do capital.

Sobre isso, Ristoff (2013, p. 45) afirma que “apesar de expressivos aumentos de verbas de custeio, capital e pessoal para a recuperação, expansão e interiorização das IES públicas, [o governo Lula] não conseguiu alterar a macrotendência privatizante solidamente estabelecida no sistema”.

Ao final do primeiro mandato do governo Lula o número de instituições privadas no Brasil cresceu 40% se comparado ao final do mandato de FHC em 1998, conforme apresenta o Gráfico 5. Considerando os últimos sete mandatos presidenciais, esse foi o segundo maior crescimento da rede, ficando atrás somente do final do segundo mandato de FHC quando a rede privada cresceu 89%. Por outro lado, a única queda observada nesse crescimento

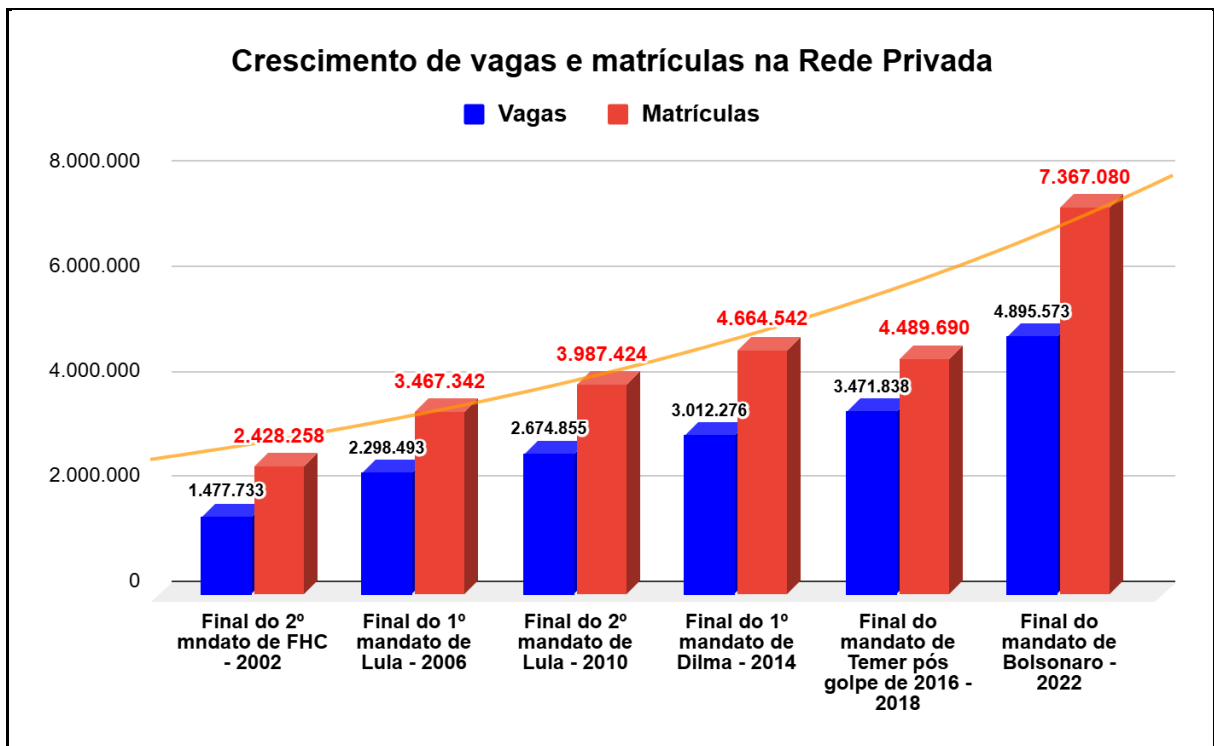
contínuo nos últimos anos foi ao final do mandato da presidenta Dilma Rousseff, em que o número de instituições privadas caiu 1,4%.

**Gráfico 5** - Crescimento do número de instituições privadas no Brasil (1998-2022)



Fonte: Brasil (1999, 2003, 2007c, 2011, 2015, 2019a, 2023). Elaborado pela autora.

Quanto ao número de vagas e matrículas em cursos presenciais da rede privada, no período de 2002 a 2022, é possível observar no Gráfico 6 que o maior crescimento ocorreu na gestão do ex-presidente Bolsonaro, quando o número de vagas cresceu 41% e de matrículas 64%. No mesmo período, a modalidade de educação superior a distância também apresentou um crescimento de 139,5% das vagas ofertadas, enquanto a modalidade presencial apresentou um crescimento de apenas 11%.

**Gráfico 6** - Crescimento das vagas e matrículas nas instituições privadas no Brasil (2002-2022)

Fonte: Brasil (1999, 2003, 2007c, 2011, 2015, 2019a, 2023). Elaborado pela autora.

Ainda que a rede privada tenha tido nesse período um vultoso crescimento, a rede federal também apresentou uma intensificação dos indicadores quantitativos, que se somaram a um movimento de democratização da educação superior federal. Esse processo de crescimento da rede pode ser analisado a partir de vários indicadores, como: aumento no número de docentes e técnico-administrativos; crescimento no número de cursos e no orçamento destinado à rede; promoção da autonomia universitária; formação docente; crescimento da pós-graduação, dentre outros. Nossa análise, no entanto, apresentará uma série histórica de 2003 a 2023, quanto ao crescimento no número de instituições, de vagas, de matrículas e sobre alteração do perfil dos/as estudantes, com o destaque para a implementação neste período do SISU e Lei de Cotas.

Dentre uma série de políticas públicas, programas e ações que foram desenvolvidas e implementadas neste período, com o objetivo de expandir a rede federal, podemos citar que as de maior relevância foram: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e a ampliação dessa rede que culminou na instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/2008; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, que buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior; e a criação da Universidade

Aberta do Brasil (UAB) que incentivou as universidades públicas a oferecerem cursos na modalidade de educação à distância, que estão descritas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Objetivo das Políticas e Programas com maior relevância para a expansão da educação superior federal

Legislação	Objetivos
Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006	Instituir o Sistema Universidade Aberta do Brasil - <b>UAB</b> , voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País
Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007	Estabelecer diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - <b>IFET</b> , no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007	Instituir o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - <b>REUNI</b> , com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Fonte: Brasil (2006, 2007a e 2007b). Elaborado pela autora.

Nosso destaque para essas três políticas se dá pelo forte impacto que elas tiveram no crescimento das instituições federais pelo Brasil, promovendo também sua interiorização, ao elevar o número de municípios atendidos, e conseqüentemente possibilitando o acesso de jovens que moram em regiões distantes dos grandes centros, inclusive por meio da educação a distância.

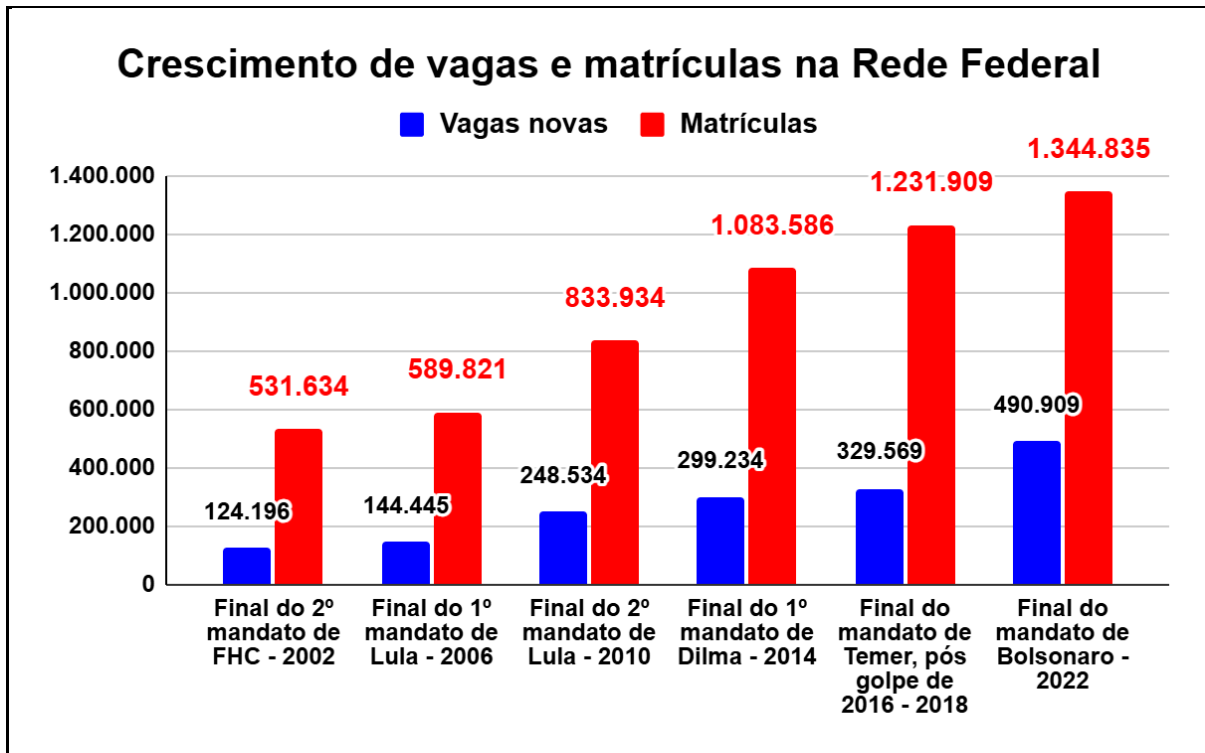
Ainda sobre a expansão, Moraes e Dourado (2023, p. 89) afirmam que

só na expansão promovida pelo Reuni, foram criados 267 campi ligados a 63 universidades, o que demonstra a capilaridade dessa política. Destacam-se, também, o processo de expansão e interiorização da ES promovido, particularmente, por intermédio da UAB, com a criação de polos e cursos de educação a distância no interior (Segenreich, 2009). Atualmente, a UAB está presente em 850 municípios, com 890 polos, envolvendo 133 IES (Brasil, 2022).

A expansão da rede federal de educação superior também pode ser observada quando analisamos o crescimento do número de novas vagas e de estudantes matriculados na rede, conforme o Gráfico 7. O maior crescimento de matrículas na rede federal presencial ocorreu justamente ao final do segundo mandato de Lula, com 41% e no primeiro mandato de Dilma,

com 30%, quando se implementaram outras políticas para educação superior, como a Lei de Cotas.

**Gráfico 7 - Crescimento das vagas e matrículas na Rede Federal no Brasil (2002-2022)**



Fonte: Brasil (1999, 2003, 2007c, 2011, 2015, 2019a, 2023). Elaborado pela autora.

Se o lema da primeira década dos anos 2000 foi expandir, segundo Ristoff (2008), o lema da próxima década precisa ser democratizar.

E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público (Ristoff, 2008, p. 45).

Na mesma direção, Silva e Veloso (2013) afirmam que

“democratizar na direção da democracia” implica objetivamente expandir de forma radical a educação superior pública, de modo a possibilitar o ingresso universal e assegurar a formação qualificada, inspirando-se numa construção social igualitária. Isso reflete um projeto idealizado, que se constitui e se constrói a partir do que está posto na realidade atual, e, paradoxalmente, ao que se opõe a essa realidade (Silva; Veloso, 2013, p. 426).

Logo, democratização da educação superior é aqui entendido como um processo que cria possibilidades não só de ingresso, mas de acesso (ingresso, permanência e conclusão) com qualidade social, de forma que este nível seja alcançado cada vez mais por todos.

Trata-se, pois, de um processo, uma meta, uma utopia, com impactos reais sobre a sociedade e consequências sobre os horizontes e perspectivas de vida de milhões de jovens. Massificar é o primeiro passo rumo à democratização, de modo que incorporar novas massas ao ensino superior manifesta-se não somente pelo incremento numérico do corpo discente, como também, e sobretudo, pelo prolongamento da escolarização nas camadas populares e, conseqüentemente, a fabricação de uma primeira geração de jovens que, com ineditismo entre seus familiares, desbravam o até então inacessível ambiente acadêmico (Senkevics, 2021, p. 207-206).

O processo de expansão não pode, desta forma, estar desvinculado da promoção de políticas sociais públicas que promovam o acesso e a permanência, em particular daqueles que historicamente se viram excluídos de ocupar este espaço. É o que observamos nas políticas implementadas na segunda década dos anos 2000, conforme disposto no Quadro 2.

**Quadro 2** – Objetivo das Políticas e Programas com maior relevância para o processo de democratização da educação superior federal

Legislação	Objetivos
Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007	Criar o Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior que consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que tornem acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão.
Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (alterada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010; e em 2024 pela Lei 14.914, de 3 de julho de 2024 que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil)	Instituir o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, com o objetivo de 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.
Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 (alterada pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012)	Instituir e regulamentar o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e pela Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023)	Dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, de modo que em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público. Conhecida como a Lei de Cotas.
---	--

Fonte: Brasil (2007d, 2007e, 2010ba, 2010b, 2012a). Elaborado pela autora.

Podemos dizer que as políticas mencionadas promoveram mudanças em, pelo menos, três aspectos: na forma de ingresso, na permanência e no perfil de quem acessa as universidades. Mudanças estas que foram implementadas como resposta do Estado à crescente mobilização e pressão de movimentos sociais pela democratização da educação superior, em especial os promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em torno da educação pública, gratuita e de qualidade, e de políticas de permanência, e do movimento negro por ações afirmativas. Como já apontado no capítulo 1 deste trabalho, a universidade por um longo período foi marcada pela presença de uma elite branca, cenário que só começa a mudar na segunda década do século XXI.

A criação do SISU em 2010, que passou a utilizar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso, é uma dessas políticas que alteraram significativamente a educação superior federal, segundo Ariovaldo e Nogueira (2018, p. 152) esse sistema tinha como objetivos principais a: “redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados; a diminuição das ineficiências observadas na ocupação das vagas (acúmulo de vagas ociosas); a democratização do acesso à educação superior e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil”.

Esse novo modelo de “seleção nacional” possibilitou que os/as jovens de todo o país pudessem se candidatar a uma vaga em mais de uma instituição e em diferentes regiões, num processo seletivo que é gratuito. Antes a possibilidade de se candidatar em diferentes processos, diversificando a oportunidade de ingresso na rede federal, era possível apenas para aqueles estudantes com condições financeiras, que podiam se deslocar pelo país.

O SISU também alterou o modo como os/as candidatos/as escolhem o seu curso. Abreu e Carvalho (2014) definem esse processo como um “mecanismo de matching” (combinação), em que se estabelece um “jogo” de alocação de estudantes. Nesse formato,

o candidato realiza sua escolha de curso já tendo acesso à sua própria nota, obtida no ENEM do ano anterior além das notas de corte estimadas para cada curso, atualizadas diariamente. Essas informações permitem estabelecer com maior precisão um ajustamento entre suas escolhas e as opções em que pode realmente ser aprovado. Já no vestibular tradicional, o concorrente tem acesso somente às notas de corte de cada curso nos anos anteriores, assim, a possibilidade de ajustamento das preferências às probabilidades reais de aprovação é mais difícil e se dá com menos exatidão (Ariovaldo; Nogueira, 2018, p. 160).

Nesse “jogo”, infelizmente em muitas situações não é o/a candidato que escolhe o curso de sua preferência, e a sua nota que define em qual curso é possível ingressar. O que nos leva a questionar se realmente se trata de uma política de democratização, já que a seleção via mérito continua a determinar quem ingressa e em que curso ingressa.

Esse modelo, que tem como objetivo principal democratizar o ingresso e melhorar a ocupação de vagas vem sendo discutido por diferentes pesquisas que questionam se estes objetivos estão sendo alcançados. Na pesquisa realizada por Ariovaldo e Nogueira (2018) em teses e dissertações sobre o tema, no período de 2013 a 2017 os autores encontraram cinco trabalhos dedicados à investigação dos efeitos democratizantes do SiSU e oito em que a finalidade centra-se na ocupação de vagas no ensino superior público com o SISU. Trabalhos sobre essa ocupação demonstraram, por exemplo, uma ineficiência na ocupação das vagas, a autora Li (2016, p. 15) em sua tese verificou que “a adesão ao Sisu eleva a probabilidade de evasão no primeiro ano em 4,5 p.p.” e que estudantes que recebem algum tipo de assistência estudantil tem menor probabilidade de evasão no primeiro ano, podendo ter uma redução de até 7,22 p.p..

Os questionamentos em torno do SISU também têm sido realizados pelas instituições que alegam uma incompatibilidade entre o calendário acadêmico e o do MEC; o não preenchimento de todas as vagas, sendo necessário fazer várias chamadas o que prejudica o início do semestre; e a evasão. Em 2024, cinco universidades federais não aderiram ao SISU: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Ao total 127 instituições de educação superior participaram do programa em 2024 (Brasil, 2024), o que inclui não só as IFES, mas também Universidades Estaduais, Faculdades Municipais e o Colégio Pedro II.

A UFG passou a utilizar o SISU para ingresso ainda em 2011, tendo aderido integralmente em 2014, por meio da Resolução nº 1.278/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (CEPEC), com efeitos para 2015/1.

Quanto ao preenchimento de vagas dos cursos de graduação presencial dos câmpus de Goiânia e Aparecida de Goiânia, os dados da Tabela 4 demonstram que o percentual de ocupação a partir de 2015, quando se dá a adesão 100% SiSU, sempre estiveram acima de 90%, até o ano de 2021, quando este percentual começa a cair, chegando em 2023 com 74% das vagas do SiSU ocupadas. Em paralelo é preciso destacar que desde 2016, quando mais de seis milhões de pessoas fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o número de participantes também vem recuando, tendo entre os anos de 2020 e 2023 apresentado os piores resultados desde 2009, com pouco mais de dois milhões de participantes (Brasil, 2024, p. 27).

Esse quadro de queda contínua na ocupação das vagas nos últimos três anos é um dos motivos que levou a UFG a aprovar a Resolução CEPEC nº. 1884 de 02 de agosto de 2024, que autoriza a realização de processos seletivos próprios de forma complementar ao SISU.

**Tabela 4** - Ocupação de vagas do SISU: Câmpus de Goiânia e Aparecida de Goiânia/UFG (2011-2023)

Ano	Vagas Ofertadas	Matriculados	Percentual de Ocupação
2011	206	*	*
2012	659	600	92%
2013	654	501	77%
2014	2850	2161	76%
2015	3925	3722	92%
2016	3985	3689	98%
2017	4015	3973	99%
2018	4050	3960	98%
2019	4050	3960	98%
2020	4054	3785	93%
2021	4054	3386	84%
2022	4084	3589	88%
2023	4084	3036	74%

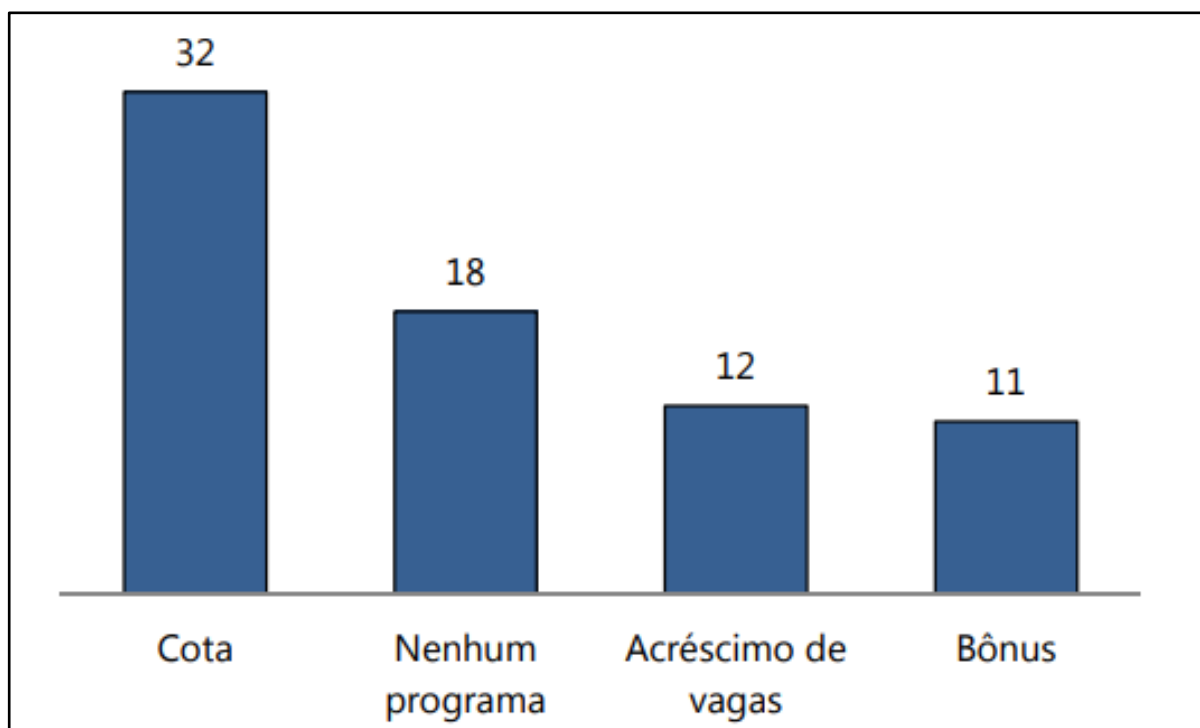
\*Não foram localizados.

Fonte: Relatórios de Gestão da UFG e de Atividades do Centro de Gestão Acadêmica (vários anos). Elaborado pela autora.

Soma-se ao SISU, a promulgação em 2012 da Lei de Cotas, que vem progressivamente diversificando o perfil de quem acessa a universidade pública federal, tornando-se a nível nacional a maior ação afirmativa na educação superior. Antes de 2012 muitas universidades federais já possuíam programas de ação afirmativa, como por exemplo,

a UFG, que desde 2008 executa o Programa UFGInclui<sup>59</sup>. A Figura 5 representa qual era o cenário nas universidades federais antes da Lei de Cotas, em que cada instituição executava de forma descentralizada e com critérios próprios suas políticas.

**Figura 5** - Adoção de Ações Afirmativas nas Universidades Federais até 2012



Fonte: Feres Júnior *et al.*, 2013, p. 13.

Com a implementação da Lei de Cotas, a reserva de vagas nas IFES passa a ser uma política unificada e padronizada, obrigando que no mínimo 50% das vagas estejam destinadas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Nesse percentual são incluídas as subcotas para: cor/etnia, renda e pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Lei de Cotas após muitos embates se institucionaliza como uma política de cotas sociais e não raciais. No entanto, é preciso demarcar em sua história que a existência dessa lei é o resultado do movimento negro no Brasil na década de 1990.

O reconhecimento da participação do movimento negro na gestação da atual Lei de Cotas, que beneficia estudantes de escola pública, famílias de baixa renda e pessoas com deficiência, é a confirmação da máxima de que, quando o movimento negro dá

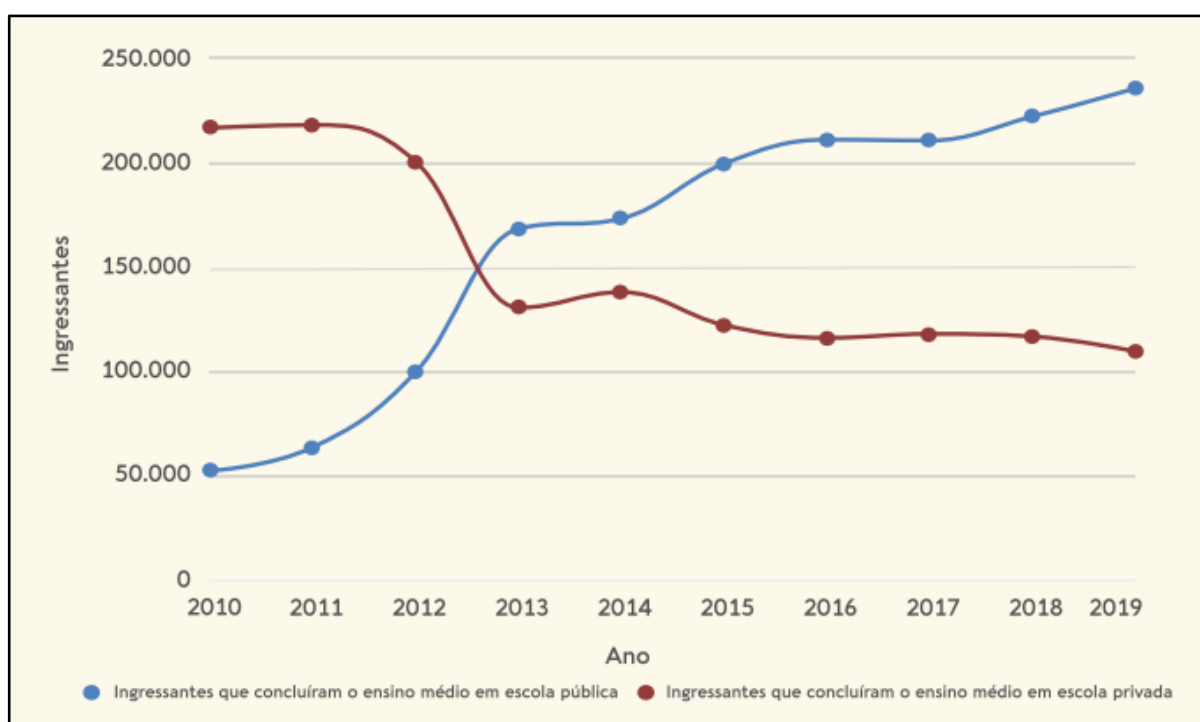
<sup>59</sup>Até 2012 o Programa UFGInclui reservava 20% das vagas para estudantes de escola pública e autodeclarados negros, além do acréscimo de uma vaga para indígenas e quilombolas em cada curso. Após a implementação da Lei de Cotas, o Programa UFGInclui mantém atualmente apenas as vagas extranumerárias para indígenas, quilombolas e pessoas trans, e 15 vagas destinadas a candidatos/as surdos/as no curso de graduação em Letras Libras. O histórico do Programa na UFG será aprofundado no item 4.1 desta dissertação.

um passo à frente, outros grupos sociais também avançam, em virtude de seu caráter de vanguarda no enfrentamento ao racismo, como fratura em uma sociedade que se pensa democrática, a despeito da desigualdade e das violações de direitos (Bernardino-Costa, 2023, n.p).

As cotas são, deste modo, uma das políticas centrais no processo de democratização do acesso à e da própria educação superior pública, que produziu importantes alterações no perfil dos/as ingressantes. Um estudo realizado pelo Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência, o SoU\_Ciência, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), apresentou um conjunto de dados que confirmam essa mudança no perfil dos estudantes ingressantes na graduação presencial das IFES (Universidade e Institutos Federais e Cefets) entre os anos de 2010 e 2019.

Dentre esses dados, o primeiro que destacamos diz respeito à mudança da categoria administrativa da escola onde ocorreu a conclusão do ensino médio: até 2012 a prevalência era de ingressantes que concluíam o ensino médio em escolas particulares, cenário que se altera em 2013 e a partir do qual a rede pública assume um crescimento contínuo (Figura 6). Esse dado é um dos indicativos que demonstram o poder da Lei de Cotas na deselitização das IFES.

**Figura 6** - Crescimento de ingressantes nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por categoria administrativa da escola no ensino médio (2010-2019)



Fonte: SoU\_Ciência (2023, p. 60).

Outra mudança no perfil de discentes que ingressaram nas IFES diz respeito à raça/cor. Os dados da Figura 7 demonstram o impacto da Lei de Cotas no acesso de pessoas pretas, pardas e indígenas à educação superior federal. Em 2010, se somarmos os/as ingressantes autodeclarados/as pretos/as e pardos/as estes representavam o percentual de 16,9% das matrículas, já em 2019 este mesmo grupo passa a representar 48,5% dos/as ingressantes. “O aumento continuado dessa população a partir de 2013, indica que a Lei de cotas promoveu seu acesso à educação superior. No entanto, pretos e pardos permaneciam sub-representados entre os ingressantes das Ifes se comparados ao seu percentual na população brasileira (55,8%) em 2019 (IBGE, 2019)” (SoU\_Ciência, 2024, p. 63).

No mesmo período, também é possível observar na Figura 7 que o ingresso de pessoas brancas também apresentou um crescimento, saindo de 18,6% em 2010, para 39,7% em 2019. Todavia, nossa hipótese para o crescimento de ingressantes brancos/as é de que este esteja em parte associado ao fato de que a partir de 2015 a ausência dessa informação foi zerada, e/ou ao movimento impulsionado pela Lei de Cotas, que fez com que essa informação fosse corretamente preenchida pelas IFES e pelos/as estudantes. Se em 2010, não era possível saber a raça/cor de 62,5% dos/as estudantes que ingressavam nas IFES, porque o/a estudantes não quis declarar (25,8%) ou porque não se dispunha dessa informação (36,7%), em 2019 o cenário é completamente outro, tendo 9,6% de não-declarados.

Figura 7 - Crescimento de ingressantes nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por raça/cor (2010-2019)

Cor / Raça	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aluno não quis declarar cor / raça	25,8%	22,4%	21,0%	22,8%	33,0%	22,5%	16,4%	12,6%	11,7%	9,6%
Branca	18,6%	22,1%	22,2%	23,8%	31,0%	35,5%	36,9%	37,8%	38,0%	39,7%
Preta	5,5%	5,6%	5,9%	6,1%	6,7%	8,7%	9,6%	10,9%	10,5%	10,7%
Parda	11,2%	14,7%	14,4%	18,0%	27,5%	31,2%	35,1%	36,4%	37,7%	37,8%
Amarela	2,0%	1,5%	0,8%	1,0%	1,0%	1,3%	1,3%	1,5%	1,2%	1,3%
Indígena	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%	0,5%	0,8%	0,8%	0,8%	0,9%	0,8%
Não dispõe da informação (Não resposta)	36,7%	33,7%	35,4%	28,1%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: SoU\_Ciência (2023, p. 62).

Os indígenas são o grupo com menor crescimento no ingresso pela cota, o que pode indicar que apenas a reserva de vaga na cota PPI não contribuiu efetivamente com o acesso destes, assinalando a necessidade de que as IFES tenham outros processos que considerem as especificidades do ingresso de estudantes indígenas. Na UFG embora o Programa UFGInclui utilize, assim como o SiSU, da nota do ENEM, o processo seletivo considera a melhor nota obtida pelo/a candidato/a nos últimos dez anos, ampliando assim as possibilidades de ingresso.

Em estudo realizado por Senkevics e Mello (2019) que também investigou a mudança do perfil discente das instituições federais de educação superior (IFES) de 2012 a 2016, os autores demonstram a heterogeneidade geográfica existente entre as grandes regiões do país quanto à participação de PPI. Na Figura 8 é possível ver que a presença de estudantes PPI RI nas IFES no Brasil cresceu 26%, saindo de 33,9% para 42,7%, no entanto, quando observamos as regiões do país, a região que teve o menor crescimento foi a região Norte, com 14% a mais de estudantes pretos, pardos e indígenas com até um salário mínimo e meio de renda *per capita*, saindo de 61,5% em 2012 para 70,2% em 2016, bem próximo do percentual da população que se autodeclara PPI que foi de 75,3%. O maior crescimento, todavia, foi na região Sul com 68% a mais de discentes PPI RI. Em 2012 estes representavam 10% dos/as estudantes, em 2016 esse percentual chegou a 16,8%, sendo essa a região do país com o menor percentual de jovens entre 18 e 24 anos que se declararam PPI (21,5%).

**Figura 8** - Percentual de jovens de 18-24 anos, por raça/cor e renda familiar, na população e nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) - Brasil e Regiões (2012/2016)

	BRANCOS E AMARELOS COM RENDA ≤1,5 SM				PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS COM RENDA ≤1,5 SM				INDEPENDENTE DE COR/ RAÇA, COM RENDA >1,5 SM			
	2012		2016		2012		2016		2012		2016	
	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES
Norte	16,6	22,3	16,7	15,9	72,8	61,5	75,3	70,4	10,6	16,2	8,0	13,7
Nordeste	20,8	30,2	22,1	23,4	72,1	48,9	72,8	60,2	7,1	20,9	5,1	16,4
Sudeste	37,4	38,7	35,4	33,0	40,5	25,8	46,3	34,7	22,1	35,5	18,3	32,3
Sul	54,4	56,2	55,5	50,7	17,8	10,0	21,5	16,8	27,8	33,8	23,0	32,5
Centro-Oeste	24,2	32,8	26,2	26,6	51,6	34,6	56,0	41,4	24,2	32,6	17,8	32,0
Brasil	32,1	37,0	31,7	30,9	50,2	33,9	54,3	42,7	17,7	29,1	14,0	26,4

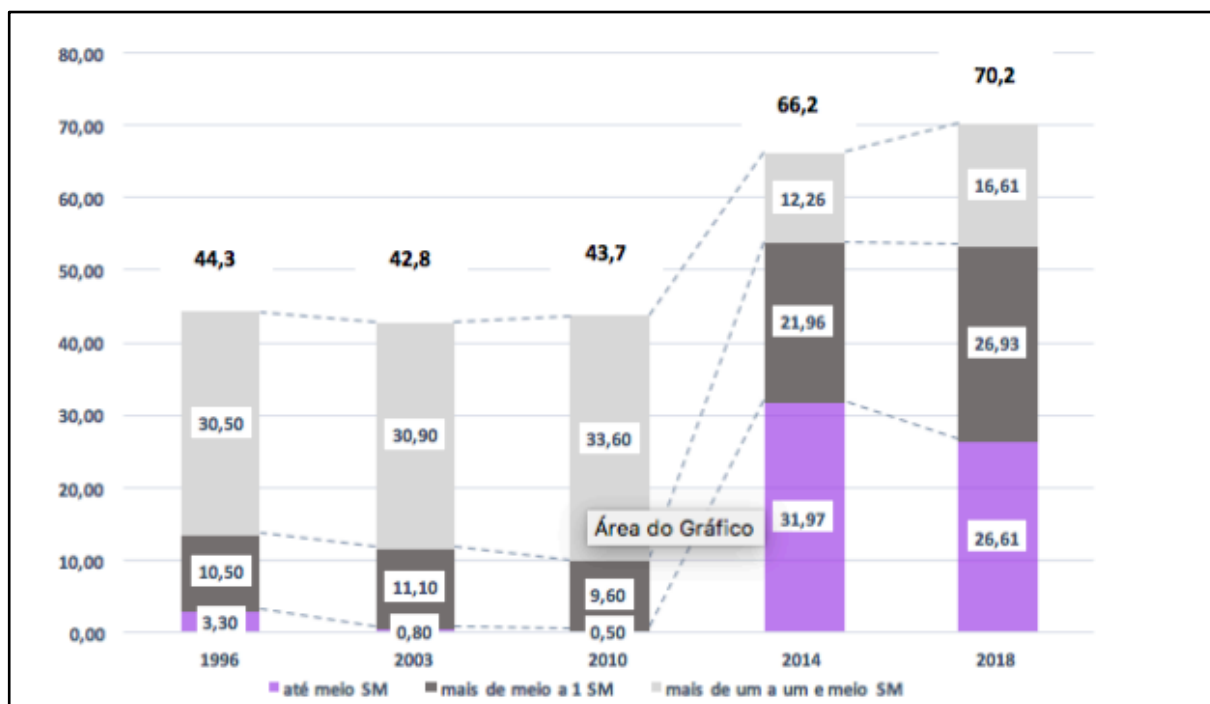
Legenda: SM = salário-mínimo *per capita*.

Fonte: Senkevics; Mello (2019, p. 192).

Quanto a mudança no perfil socioeconômico dos ingressantes nas IFES esse dado é melhor observado na pesquisa FONAPRACE/ANDIFES (2019) que registrou que em 2018,

70,2% dos discentes das IFES possuíam até um salário mínimo e meio de renda familiar bruta *per capita*. Em 2010, dois anos antes da implementação da Lei de Cotas, estes representavam discentes ocupavam 43,7% das matrículas, conforme representado na Figura 9.

**Figura 9** - Crescimento do percentual de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por faixa de renda familiar *per capita* (1996-2018)



Fonte: FONAPRACE/ANDIFES (2019, p.32).

Observamos também que de 2014 para 2018 houve uma queda de 17% no número de estudantes com até meio salário mínimo de renda familiar bruta *per capita*. De acordo com o FONAPRACE/ANDIFES (2019, p. 232):

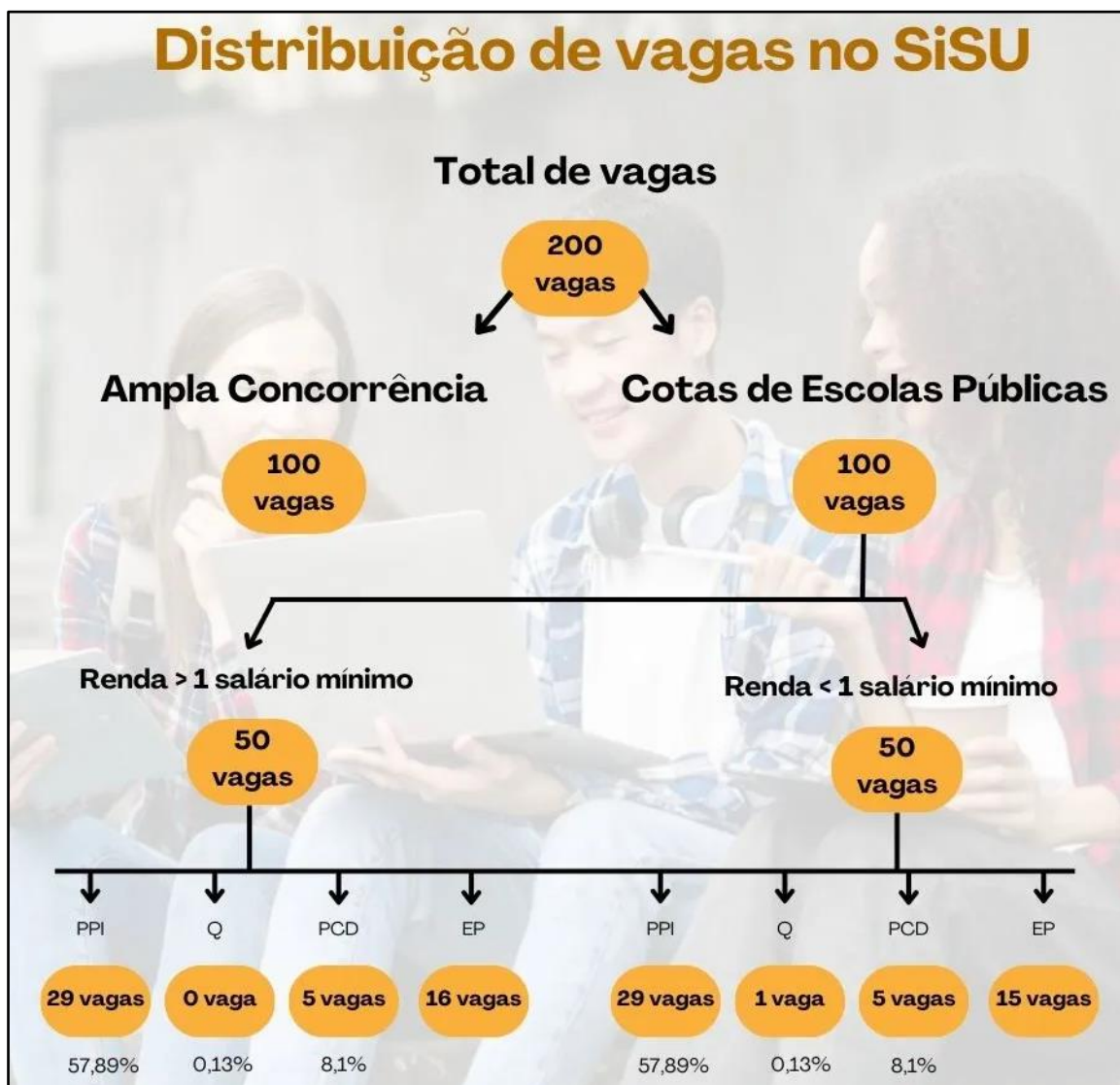
em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, é fato que o (a) estudante universitário (a) não faz parte da camada mais pobre da população, já que os setores mais pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o Ensino Médio, principal fator de exclusão ao Ensino Superior. Deve-se ainda atentar para o alto índice de abandono dos estudos após a conclusão do Ensino Médio, devido à necessidade de ingressar no mercado de trabalho, por parte dos estudantes das famílias de mais baixa renda, e pela dificuldade de conciliar a carreira universitária com os estudos.

Outro fator que também pode explicar essa queda, especialmente a partir de 2016, é a conjuntura de austeridade fiscal vivenciada a partir de 2016, com a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que reduziu o orçamento das IFES, e também da PNAES, que será apresentado mais à frente nesta dissertação. A questão, no entanto, é de que com uma faixa de

renda tão abrangente as outras duas faixas foram crescendo e ocupando em maior número as vagas reservadas.

Apesar de estar prevista uma revisão da lei após dez anos de sua implantação, o que ocorreria em 2022, essa revisão e atualização só aconteceu em 2023, num contexto político mais favorável, considerando que até 2022 o presidente de extrema direita se colocava contrário a políticas como essas. Diversas alterações foram realizadas na lei, dentre elas destacamos a criação de reserva de vagas para os/as estudantes quilombolas e a redução na faixa de renda para até um salário mínimo de renda bruta familiar *per capita*, que alteram diretamente o formato de distribuição das vagas. Esta última talvez seja a resposta indutora para a redução mencionada anteriormente do ingresso de estudantes com até meio salário mínimo de renda familiar bruta *per capita*. A Figura 10 demonstra como fica essa nova distribuição das vagas no SISU 2024, considerando no exemplo o curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Figura 10 - Exemplo de distribuição de vagas com a Lei de Cotas 2023<sup>60</sup>



Fonte: Afonso, 2024.

Logo, assegurar a permanência de estudantes na educação superior federal, em particular dos que ingressaram pelas cotas, constitui-se num dos objetivos principais para assegurar que essa política esteja cumprindo com seus objetivos de democratizar o acesso. Ganha destaque neste contexto o Programa Incluir, o primeiro programa voltado para a permanência, em particular dos/as estudantes que são pessoas com deficiência, criado em 2005, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) de 2007, que foram criados na primeira década dos anos 2000, como políticas que também contribuíram com a expansão

<sup>60</sup>Siglas utilizadas no Infográfico: **PPI**: Pretos, pardos e indígenas; **Q**: Quilombolas; **PCD**: Pessoas com Deficiência; **EP**: Estudantes de escolas públicas.

em curso. Especificamente sobre a assistência estudantil executada com recursos da agora Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que assegura o atendimento dos/as estudantes do Programa Acolhe UFG, objeto desta pesquisa, será abordada no estudo do próximo capítulo.

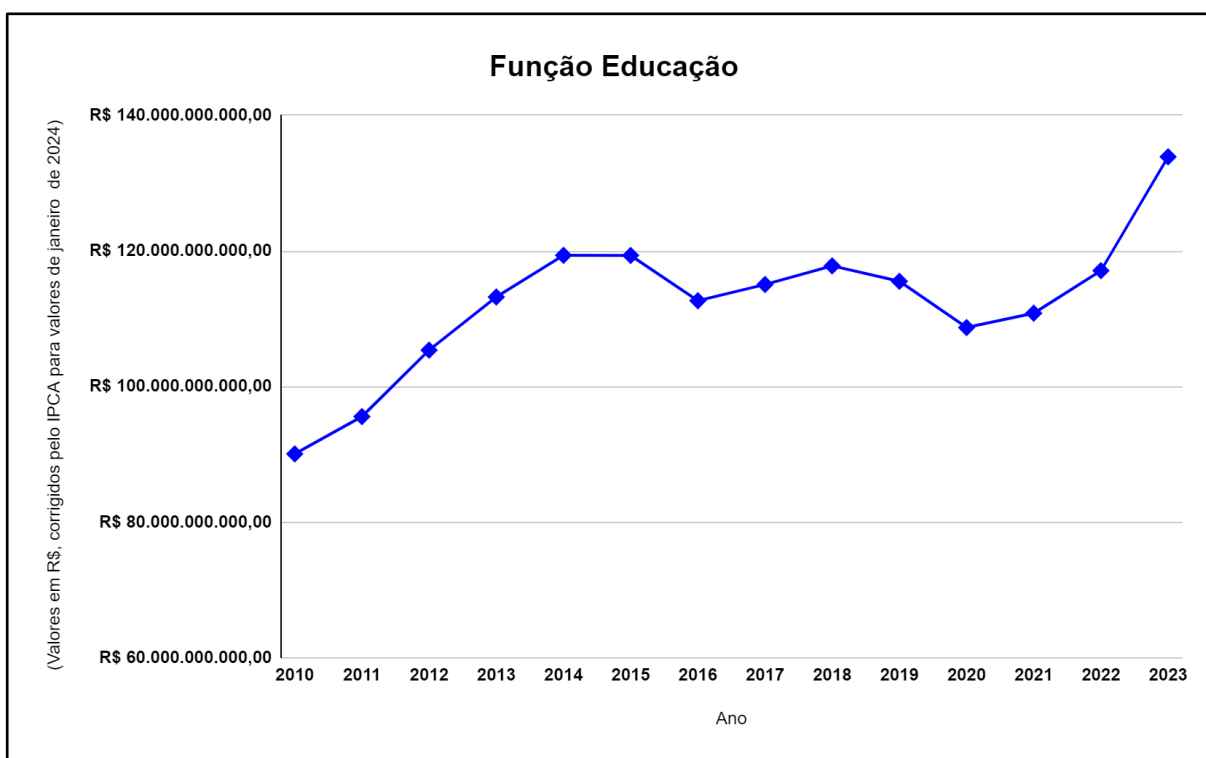
Por outro lado, após o golpe jurídico, político e midiático de 2016, o que se viu nos governos de Michel Temer (2016 a 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022) foi o retrocesso e desmonte dessas políticas, “marcada pela adoção de políticas restritivas (sobretudo, orçamentárias) para a ES, que contribuíram para o arrefecimento do processo expansionista em curso e para retrocessos nas políticas de acesso e permanência na rede pública” (Moraes; Dourado, 2023, p. 95).

Destacamos neste período os efeitos da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 que instituiu um novo Regime Fiscal (“Teto de gastos”) que deveria vigorar no Brasil por vinte anos, e que limita os gastos públicos, em especial com despesas em políticas sociais como a saúde e educação. A principal justificativa para tal medida era a de que era preciso controlar os gastos públicos para que a economia voltasse a crescer.

Segundo Ferreira (2022, p. 89) essa política de austeridade do fundo público com relação às despesas primárias das áreas sociais produziu “dois fatores graves que reduzem os gastos em educação: a desvinculação do mínimo constitucional de 18% em despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino [...]; e o corte no orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior, principalmente nas despesas de Investimentos e Outras Despesas Correntes”. O efeito da EC 95/2016 sob a função Educação pode ser observado, a seguir, no Gráfico 8, que analisa o orçamento liquidado<sup>61</sup>. Até 2014 os recursos destinados para a Função Educação tiveram um forte crescimento, resultado da política de expansão implementada no período, como já visto. De 2014 para 2015 esse valor praticamente se manteve, já de 2016 a 2022, período de implantação da EC 95/2016, o valor destinado para a educação teve uma importante redução. O pior cenário ocorreu em 2020, quando foram liquidados R\$108.694.392.705,55, valor bem próximo ao de 2012, que foi de R\$105.363.827.941,16; retrocesso de oito anos em um.

---

<sup>61</sup>Este estudo considera o orçamento liquidado, entendendo que o “processo de efetivação de uma despesa pública possui, dentre outras, as etapas de empenho, liquidação e pagamento. A etapa de liquidação - considerada aqui - se efetiva quando o objeto da despesa já se realizou; por exemplo, isto ocorre quando ao adquirir carteiras para as salas elas já foram entregues e estão disponíveis para serem utilizadas. A próxima etapa é o pagamento à empresa que fabricou e entregou as carteiras” (Amaral,2021, online).

**Gráfico 8** - Crescimento dos recursos da função educação, no período de 2010 a 2023.

Fonte: SIOP, 2024. Elaborado pela autora.

Com a eleição em 2022 do presidente Lula, tem-se novamente a expectativa de uma retomada do processo de expansão e interiorização da educação superior pública federal, em especial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já sinalizada, pelo anúncio da criação de 100 novos Institutos Federais (MEC, 2024). Com relação ao orçamento e o fim da EC 96/2016<sup>62</sup>, já é possível observar no Gráfico 8, um aumento de 14% no orçamento líquido da Função Educação.

É inquestionável, a partir dos dados apresentados, que todas as ações e políticas públicas desenvolvidas entre 2003 a 2016 promoveram uma grande expansão e interiorização da rede pública federal, possibilitando um ingresso mais democrático. Todavia, só o ingresso não garante o acesso, é sobre o que vamos tratar no próximo tópico.

<sup>62</sup>Em 30 de agosto de 2023 um novo arcabouço fiscal foi instituído pela Lei Complementar nº 200, chamado agora de Regime Fiscal Sustentável cujo objetivo é o equilíbrio entre arrecadação e despesas. O novo regime fiscal condiciona maiores gastos do governo ao cumprimento de metas de resultado primário, o que não se limita a um teto de gastos.

### 3.3 ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao processo de expansão e democratização da educação superior pública se soma a necessidade de políticas públicas e institucionais que promovam o acesso e a permanência. Nessa relação intrínseca entre acesso, permanência, expansão e democratização na educação superior,

a permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso, na proporção do crescimento quantitativo (instituições, vagas, matrículas, docentes, financiamento) e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a ele articulados, como financiamento e evasão. Tais questões convergem para a afirmativa de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (Silva; Veloso, 2010, p. 222).

Diante disso, nossas reflexões alcançam essas duas categorias<sup>63</sup> fundamentais no processo de análise da educação superior: o acesso e a permanência. Categorias de análise estas que emergiram da revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa e que neste movimento de síntese e exposição, pelo alcance de seus significados, contribuem para explicar e questionar o movimento histórico e social apresentado até o momento.

Como visto anteriormente, a democratização da educação superior não se reduz à criação de vagas ou a novas formas de ingresso. Dias Sobrinho (2010) sustenta que num processo mais amplo de democratização o acesso e permanência são aspectos fundamentais.

Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos (Dias Sobrinho, 2010, p. 1226).

Logo, é preciso que acesso e permanência sejam apreendidas enquanto categorias históricas e sociais, carregadas de mediações e contradições que se estabelecem nesta sociedade capitalista, como pretendemos apontar.

O acesso é comumente tratado, tanto nos documentos normativos da educação superior, como nas produções sobre o tema, apenas como ingresso, restrito à etapa inicial de

---

<sup>63</sup>Segundo Minayo (2002, p. 70) a “palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos”.

entrada num curso superior. Silva e Veloso (2013) refletem que entender o acesso desta forma é limitante e produz uma visão fragmentada e imediatista. Segundo as autoras é necessário entender o acesso

de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade (Silva e Veloso, 2013, p.729).

As autoras propõem que a categoria de análise-empírica<sup>64</sup> “acesso” deve considerar três dimensões que se articulam: o ingresso, a permanência e a qualidade da formação. E que cada uma dessas dimensões deve construir indicadores com “potencial de aferição na realidade” (Silva e Veloso, 2013). A Figura 11 representa o esquema proposto pelas autoras.

**Figura 11** - Acesso: dimensões e indicadores

<b>Categoria</b>	<b>Dimensões</b>		<b>Indicadores</b>
↓	↓		↓
<b>Acesso</b>	Ingresso	↳	Vagas, ingresso, formato seletivo
	Permanência	↳	Matrícula, taxa de diplomação, programas de fixação do estudante.
	Qualidade da formação	↳	Categoria administrativa; organização acadêmica; da formação titulação e dedicação do corpo docente; participação discente/docente nas decisões; escolha do curso; avaliação institucional; produção da pesquisa; autonomia política pedagógica e financeira.

Fonte: Silva e Veloso (2013, p.731).

Nessa perspectiva, o acesso não pode e não deve ser compreendido, analisado e avaliado só do ponto de vista do número de ingressantes, ele deve extrapolar a dimensão quantitativa e materializar-se também em políticas públicas que promovam a permanência e a qualidade da formação.

<sup>64</sup>Minayo (2004) distingue as categorias em categorias de análise e empíricas. “As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (Minayo, 2004, p.95).

As autoras Silva e Veloso (2013) associam a qualidade da formação como uma das dimensões da categoria acesso, entendemos que essa categoria analítica-empírica pressupõe três condições indissociáveis: o ingresso, a permanência e a conclusão. Todavia, o acesso na perspectiva da democratização e da emancipação social não pode ser analisado descolado da qualidade social, ou seja, ao defendermos o acesso para todas as pessoas estamos defendendo também que os/as estudantes tenham o direito social do acesso à educação superior numa instituição com qualidade social.

Do ponto de vista empírico haverá acesso se o/a estudante ingressar, tiver condições de permanecer e concluir um curso de graduação. Entretanto, do ponto de vista analítico a qualidade social dessa formação precisa ser objeto de estudo e questionamentos em torno da educação superior.

Por conseguinte, a qualidade social torna-se ponto fundamental, em que, a junção das palavras qualidade e social para tratar da educação superior pública, é mais do que se contrapor a concepção de uma qualidade marcada pelo viés mercadológico e econômico, que ocupou e vem ocupando espaço nas avaliações e na formulação de políticas públicas que buscam ranquear, é defender que a qualidade na educação superior pública só será possível se as condições sociais dentro e fora da sala de aula forem conhecidas e atendidas.

Assim, como expresso por Silva (2009), partimos da ideia de que a

qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p.225).

Logo, o desafio do acesso não está apenas em garantir que todos tenham o direito de ingressar na educação superior pública, independente de mérito, cor, etnia, gênero, condição econômica e outros. O desafio é também de garantir a permanência e a conclusão do curso num contexto de qualidade social, o que implica necessariamente em conhecer os fatores internos e externos que impactam nesta qualidade<sup>65</sup> e no investimento público em um

---

<sup>65</sup>Dourado, Oliveira e Santos (2007) delimitam as dimensões intra e extraescolares fundamentais para referenciar uma educação de qualidade. Quanto à dimensão intraescolar, os autores o fazem a partir de quatro níveis: 1º - do

orçamento que atenda as demandas de estudantes e da instituição, o que será mais detalhado no próximo capítulo.

Desta maneira, a qualidade social não está associada ao acesso como uma das suas dimensões constitutiva, mas como um posicionamento que demarca a defesa e o comprometimento com uma educação pública socialmente referenciada, que busca minimizar as desigualdades sociais (ou superá-las), e com um ambiente acadêmico em que a qualidade não seja medida apenas por um produtivismo ou pelo desempenho acadêmico dos/as estudantes, mas que seja uma qualidade que faz com que as IES estejam atentas as dimensões socioeconômicas, culturais, ambientais, de saúde mental, de financiamento, de trabalho, dentre outras, que perpassam esse processo<sup>66</sup>.

Outra dimensão destacada por Veloso e Maciel (2015) na análise dos significados que se têm atribuído ao acesso é a dimensão do “sucesso escolar”. Para as autoras o acesso deve ser concebido “como uma relação que compreenda ingresso, permanência e sucesso escolar” (p.245), este último correspondendo neste trabalho à conclusão do curso de graduação. Embora as autoras não associem o sucesso escolar ao desempenho acadêmico, estes são comumente entendidos como sinônimos, enquanto sucesso acadêmico. Ademais, entendemos que a conclusão de um curso de graduação não indica necessariamente sucesso, de modo que a conclusão do curso garante que houve acesso de fato a educação superior, o sucesso implicaria em outras etapas, como por exemplo, a inclusão no mercado de trabalho na área de estudo.

A categoria “permanência”, por sua vez, ganha centralidade neste estudo quando optamos por analisar o Programa Acolhe UFG que se compromete a contribuir com a permanência de estudantes de baixa renda na UFG.

A permanência é comumente interpretada em documentos e pelas próprias instituições de ensino superior como sinônimo de “assistência estudantil”, já que a dificuldade financeira é o principal motivo apontado pelos estudantes que os levariam a desistência do curso (FONAPRACE/ANDIFES, 2019). Todavia, entendemos que a categoria da permanência

---

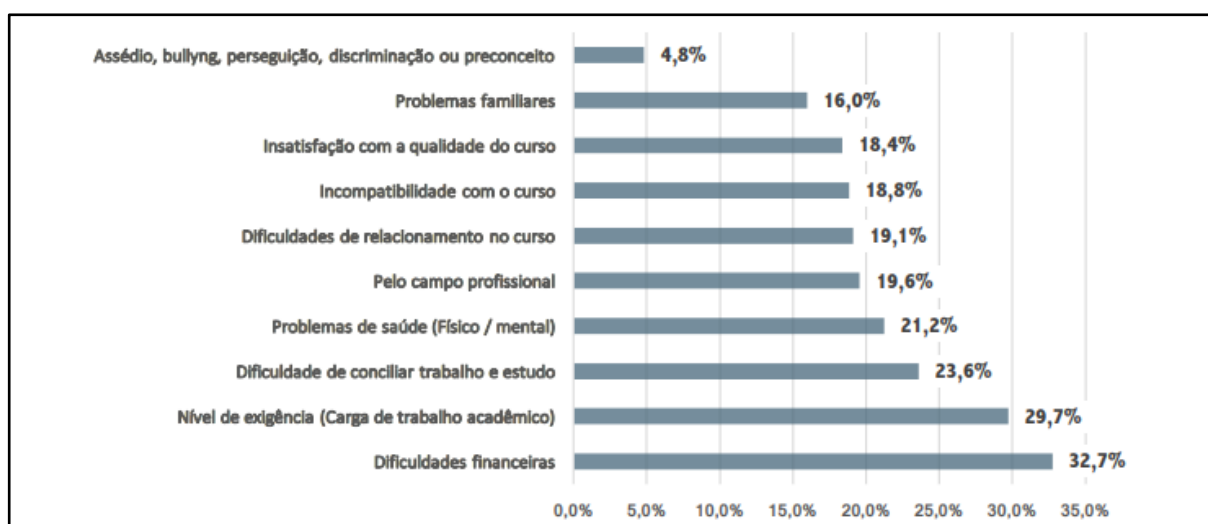
Sistema, que trata das condições de oferta do ensino; 2º - da Escola, que abrange a gestão e organização do trabalho escolar; 3º - do Professor, quanto à formação, profissionalização e ação pedagógica; 4º - nível do Aluno, que diz respeito ao acesso, permanência e desempenho escolar. Na dimensão extraescolar, por sua vez, são dois os níveis apresentados: 1º - do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos, e 2º - do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias.

<sup>66</sup>Ao estudarmos o acesso de cotistas de renda inferior na UFG nesta dissertação, considerando inclusive os limites de tempo e quanto aos objetivos definidos para análise do objeto de pesquisa, à categoria acesso foi pesquisada considerando apenas as suas dimensões constitutivas: ingresso, permanência e conclusão.

abarca um universo muito maior de variáveis que impede ou dificulta a continuidade dos/as estudantes um curso de graduação, que não se limita a desigualdade social.

A mesma pesquisa do FONAPRACE/ANDIFES (2019) também apontou que dos 52,8% dos/as discentes que já pensaram em desistir do curso o segundo motivo é o nível de exigência acadêmica com 29,7%, seguido de outros atrelados a diversas variáveis que não a condição socioeconômica, como: os problemas de saúde (21,2%), às dificuldades do próprio campo profissional (19,6%), os relacionamentos no curso (19,1%), a incompatibilidade com o curso escolhido (18,8%), a insatisfação com a qualidade do curso (18,4%) e assédio, bullying, perseguição, discriminação ou preconceito (4,8%), como pode ser observado na Figura 12.

**Figura 12** - Motivos para abandonar o curso (2018)



Fonte: FONAPRACE/ANDIFES (2019, p. 180).

Logo, a categoria permanência “não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES” (Maciel, Lima e Gimenez, 2016, p. 761).

Assim, se a assistência estudantil está atrelada às condições socioeconômicas dos estudantes, a política de permanência não necessariamente. A assistência estudantil é um dos aspectos fundamentais que a permanência deve abranger, mas não se encerra nesta. Para isso, concebemos que a assistência estudantil deve ser compreendida como

o conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 68).

Nesse sentido, a assistência estudantil possui um recorte no aspecto socioeconômico dos seus usuários, o que não deve acontecer numa política de permanência, por exemplo, que pode até priorizar o atendimento de estudantes de baixa renda, mas não se limitar a estes.

O que estamos problematizando é que a permanência estudantil, apesar de também abarcar as condições de vida de estudantes de baixa renda, é uma categoria que tem interseccionalidade<sup>67</sup> não só com a classe social, mas também com as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, deficiência, nacionalidade, dentre outros. Assim, uma política de permanência deve ocupar-se em garantir as necessidades de estudantes, seja com condições de acessibilidade que contribua com a permanência da pessoa com deficiência; acompanhamento pedagógico e projetos de ensino/monitoria e tutoria acadêmica; espaços de acolhida e diálogo; dentre outros, para quem demandar em sua trajetória acadêmica esse atendimento, independente de sua condição socioeconômica.

Tendo em vista, portanto, o significado da categoria permanência, é preciso reafirmar que o recorte estabelecido nesta pesquisa se dá no aspecto socioeconômico da permanência, por isso os sujeitos da pesquisa são os/as estudantes cotistas de renda inferior que foram atendidos/as por um dos programas que compõem as ações de assistência estudantil da UFG: o Programa Acolhe UFG.

Nessa direção do conceito mais amplo de permanência, na UFG, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) conta atualmente na Diretoria de Acompanhamento e Promoção Estudantil com a Coordenação de Retenção e Evasão, que tem por objetivo “contribuir para a permanência, a partir do acompanhamento pedagógico e ações de redução dos riscos de evasão e retenção, favorável ao sucesso acadêmico” (UFG, [2024b], *on-line*).

Dentre as ações previstas na Figura 13 nota-se que as ações não se restringem a estudantes que são o público-alvo das ações da assistência estudantil, os/as estudantes de baixa renda, mas, são ações abertas a todo o corpo discente com vistas a contribuir com a permanência.

---

<sup>67</sup>“A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Bilge, 2009, p. 70 *apud* Hirata, 2014, p. 62-63)”.

**Figura 13** - Ações da Coordenação de Retenção e Evasão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFG)

Principais ações de combate à evasão e incentivo à permanência realizadas pela Prograd
<b>AÇÃO 1:</b> Monitorar dados de evasão e retenção.
<b>AÇÃO 2:</b> Apoio pedagógico (partir da oferta de aulas de matemática, produção textual e outros conteúdos) / Fortalecer projeto EaD de Português e Matemática básicos.
<b>AÇÃO 3:</b> Capacitações a coordenadores e estudantes ingressantes.
<b>AÇÃO 4:</b> Fortalecer os programas de projetos de ensino/monitoria e tutoria acadêmica.
<b>AÇÃO 5:</b> Fortalecer os Estágios / Promoção de espaços de discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização.
<b>AÇÃO 6:</b> Fortalecer a mobilidade e os intercâmbios.

Fonte: UFG [2024b].

Nesta figura, dentre as ações de incentivo à permanência, observamos que não há menção a ações de acessibilidade. Isso ocorre porque na estrutura da UFG, estas estão sob a responsabilidade da Secretaria de Inclusão (SIN), por meio da Diretoria de Acessibilidade (DAC) que é a responsável pela execução da Política de Acessibilidade da UFG.

As diversas ações do Núcleo de acessibilidade tem como objetivos:

- Conscientizar a comunidade universitária do direito das pessoas com deficiência e do processo de inclusão em um ensino superior público de qualidade, minimizando as barreiras atitudinais.
- Oferecer apoios diversos por meio de soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, buscando seu ingresso, acesso e permanência, favorecendo a aprendizagem, no ambiente universitário.
- Orientar as coordenações e professores dos cursos da Universidade Federal de Goiás na adequação curricular para atender às especificidades do estudante com necessidade educacional especial;
- Implantar e implementar a Política de Acessibilidade da UFG, juntamente com os órgãos e pró-reitorias desta instituição, visando institucionalizar as ações já existentes e deslumbrando ações futuras nos vários níveis da instituição (UFG, 2023, *on-line*).

O que se observa em torno da permanência na UFG é que, apesar desta não estar formalmente constituída como uma política institucional por meio de alguma resolução ou portaria da instituição, esta ocorre de forma descentralizada em três órgãos da sua administração: PRAE, PROGRAD e SIN. Embora de forma geral sejam ações complementares, não foi localizado durante a pesquisa, por exemplo, nenhum programa que faça a interlocução de dados entre as três instâncias. Desta maneira, não é possível mapear se o/a mesma estudante vem acessando os serviços e ações disponibilizados pela PRAE, PROGRAD e SIN, ou, principalmente possibilitar um acompanhamento conjunto destes estudantes. Este é um ponto que avaliamos ser extremamente importante, uma vez que, a

permanência estudantil é multifatorial e ações conjuntas, que estejam alinhadas numa mesma direção e concepção, podem ser mais efetivas.

\*\*\*

Assegurar que a educação superior pública seja de fato um direito para todos pressupõe a sua universalização, pressupõe ainda uma sociedade que seja balizada pelo princípio da igualdade, o que numa sociedade capitalista marcada por desigualdades sociais crescentes, pela competição, pela meritocracia, pelo individualismo, dentre outros fatores não é algo factível.

Todavia, mesmo que marcada por inúmeras contradições, as políticas públicas de democratização, acesso e permanência na educação superior são um caminho possível para que o direito de estudar seja ampliado e alcance cada vez mais àqueles que historicamente se veem excluídos desse lugar.

Logo, é preciso nos termos de Borges e Bernardino-Costa (2022) “dessenhorizar as universidades brasileiras”, deste modo, rompendo com a ideia de que este é um espaço apenas para os “merecedores”. Nesse sentido, algumas políticas públicas, em especial a Política de Cotas tem especial destaque pelo seu “potencial perturbador, desestabilizador, contra-hegemônico e decolonial” (Borges; Bernardino-Costa, 2022, p. 4). E acrescento que a política de cotas, em especial a destinada para estudantes de baixa renda, tem o potencial de deselitizar a universidade pública!

Nesse sentido, no próximo capítulo: “A Lei de Cotas associada à política de assistência estudantil da UFG: a inclusão que rompe” vamos tratar do alcance da Lei de Cotas e da Assistência Estudantil na UFG, duas políticas fundamentais e indissociáveis para a materialização do direito à educação superior pública e a promoção do acesso (o ingresso, a permanência e a conclusão).

#### 4. A LEI DE COTAS ASSOCIADA À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFG: A INCLUSÃO QUE ROMPE

Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas necessidades do povo brasileiro. Inclusive para trazer para cá todos os talentos que podem ser aproveitados; não só os das elites, das classes dominantes, mas também das de baixo, da classe média em proletarização, dos proletários, dos trabalhadores dos campos, dos negros e de todos aqueles que são oprimidos. Florestan Fernandes (1996)

Este capítulo está organizado em dois subitens, em que analisamos primeiramente a implementação da Lei 12.711/2012 na UFG, conhecida como a Lei de Cotas, e seus desdobramentos no que se refere ao acesso em suas três dimensões, a saber: ingresso, permanência e conclusão, e analisamos em seguida a assistência estudantil na UFG. Para isso, buscou-se identificar, no período de 2016 a 2023, o número de ingressantes cotistas por cada uma das opções de aprovação na UFG pelo SiSU; o número de matrículas de cotistas que foram inativadas ou trancadas; o número de egressos cotistas diplomados e os/as estudantes que foram atendidos/as com a política de assistência estudantil da universidade. Com essa série histórica pretendemos verificar o desenvolvimento e o alcance da lei na UFG, em particular, quanto à ocupação das cotas por estudantes cotistas de renda inferior.

Consideramos como já apontado no capítulo anterior, que a Lei de Cotas promoveu mudanças fundamentais no perfil dos/as estudantes que ingressam nas instituições de educação superior públicas, mas essa mudança é apenas um dos resultados esperados, muitos outros ainda precisam ser alcançados, a luta não foi encerrada, ela continua. Nesse sentido, para comemorar os dez anos dessa árdua conquista, a União Nacional dos Estudantes (UNE) lançou em 2022 uma canção intitulada “As Cotas”<sup>68</sup>, que registro no início deste capítulo como um grito dos excluídos, e que simboliza essa luta da construção de uma nova história.

O preto, o pardo, o indígena, no final das contas,  
O pobre, o excluído, foi levado em conta,  
E o colorido das escolas tomou conta,  
Num não à colonização e numa afronta  
À escravidão e à exclusão escrotas,  
Com as cotas.  
E de orgulho renovou-se a nossa cota,  
E de alegria que revive e não se esgota  
E que resgata o sonho, a esperança morta.  
E campi renovaram-se com outras

<sup>68</sup>Sugiro que você veja o clipe desta música em: <https://carlosrenno.com/cancoes/gravadas/as-cotas/>.

Visões e perspectivas, percepções e óticas,  
 Com as cotas.  
 As cotas abrem portas e comportas  
 Duma represa de potências que brotam,  
 E mudam mundos, mudam vidas que importam  
 E que já não hão de passar incógnitas,  
 E na nação hão de brilhar indômitas,  
 Com as cotas.  
 As cotas  
 Abrem portas...  
 Pra corrigirmos nosso rumo, nossa rota,  
 E interrompermos um rosário de derrotas,  
 E sermos hexa, sermos hepta, sermos octa,  
 E afirmarmos uma força apoteótica,  
 E escrevermos uma história de quem opta  
 Pelas cotas.  
 As cotas  
 Abrem portas.  
 O empenho do cotista dá na vista, isto se nota,  
 E o desempenho é igual ao que é geral em média e nota.  
 E é isto que revela cada estudo, cada amostra.  
 Nas salas, corredores e no campus, tudo mostra  
 As cores do país do povo de que a gente gosta;  
 As caras do Brasil que a gente aprova e no que aposta.  
 E a prova da aprovação das cotas, a resposta  
 De tal questão, nas universidades tá exposta:  
 Que racial e socialmente mesmo só se dota  
 De um corpo discente justo se adotam  
 As cotas,  
 As cotas.  
 As cotas  
 Abrem portas.  
 E já que a vil desigualdade nos revolta,  
 E já se viu que há de vir reviravolta,  
 E a biodiversidade humana nos exorta,  
 E um plano de oportunidades mil aporta  
 E deixa a casa-grande e a branquitude atônitas,  
 Com as cotas...  
 E um mero rato de um meritocrata arrota  
 Seu ideário ideal de ideias rotas,  
 O deputado que é de fato e que denota  
 Que é democrático, que não é um hipócrita,  
 Um bosta, um lambe-botas, não se obsta  
 E não boicota e não sabota, e vota  
 Pelas cotas.  
 As cotas  
 Abrem portas.  
 O filho do pedreiro, a filhota  
 Da faxineira vão ter cota,  
 E já que nossas cotas são anticaóticas  
 E antirracistas, dignas de nota,  
 E antidistópicas porém não são exóticas,  
 Já que são tópicas e utópicas, são ótimas  
 Nossas cotas.  
 As cotas  
 Abrem portas.  
 (Letra de Carlos Rennó, Música de Chico César, 2022)

Em seguida, na segunda parte desta seção, nossa análise é verticalizada sobre a assistência estudantil, enquanto política pública de coorte social, e a sua integração com a política de cotas, de forma que a assistência estudantil seja uma política que contribua (não de forma exclusiva) com a permanência dos/as estudantes que ingressam pela reserva de vagas, e que dela necessitam. Será apresentado também o quadro atual (2024) das ações, programas e bolsas de assistência estudantil da UFG, e o alcance destas para estudantes cotistas, e a sua contribuição na diminuição da evasão.

#### 4.1 A LEI DE COTAS E O PERFIL RACIAL E SOCIOECONÔMICO DE DISCENTES NA UFG

Como já exposto no item 3.2 desta dissertação, a Lei de Cotas constituiu-se, a partir de 2012, na maior política de ação afirmativa na educação superior do país, ao reservar parte das vagas de ingresso em cursos de graduação em instituições públicas federais a estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e de baixa renda que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (Brasil, 2023d).

No interior das instituições de ensino superior a implementação da Lei de Cotas passou a coexistir com outras políticas de ação afirmativa já em curso, como no caso da Universidade Federal de Goiás (UFG) em que antecede à Lei de Cotas o Programa UFGInclui, criado em 2008 por meio da Resolução Consuni nº 29/2008.

Embora a criação do Programa UFGInclui date do ano de 2008, as discussões sobre ações afirmativas na UFG começaram bem antes, no início dos anos 2000. A primeira iniciativa nesse sentido pode ser encontrada no ano de 2002: o projeto “Passagem do Meio”. Coordenado por dois professores da instituição: Joaze Bernardino e Alex Ratts, o objetivo central do projeto era a qualificação de alunos/as negros/as da graduação para pesquisa acadêmica na UFG, buscando “[...] ampliar as possibilidades para que os bolsistas negros permanecessem na universidade, estimulando-os e preparando-os para concorrerem pelas bolsas que são oferecidas pela própria instituição” (COSTA, 2007, p. 98 *apud* Hamú, 2014, p. 97).

O projeto foi implementado entre os anos de 2002 e 2004, e, apesar de um início marcado por muitas críticas de cunho racista, encerrou suas atividades tendo alcançado suas metas com 19 estudantes bolsistas (um conseguiu ingressar num curso de especialização e dois foram aprovados em concursos públicos) (Hamú, 2014).

Motivados por essa experiência os professores Joaze Bernardino e Alex Ratts elaboraram no ano de 2004

o primeiro projeto de reserva de vagas para estudantes negros/as da UFG, intitulado Proposta de Ação Afirmativa para estudantes Negros (as) de Graduação na Universidade Federal de Goiás. Esta proposta, afirmam os autores, foi ignorada pela direção da UFG. Esse fato acabou por impossibilitar um diálogo que talvez pudesse ter sido muito enriquecedor sobre o assunto (Hamú, 2014, p. 99).

Em seguida, em 2006, com a mudança de reitorado na UFG, o Coletivo de Estudantes Negras/os Beatriz Nascimento (CANBENAS), criado em 2004, e o Núcleo de estudos Africanos e Afrodescendentes (NEAAD-UFG), criado em 2005, também apresentaram uma proposta de ação afirmativa para estudantes negros: “Pré-Projeto de Ações Afirmativas para Estudantes e Docentes Negros(as) na UFG”, que previa a reserva de

20% do total de vagas em todos os cursos para negros/as, das quais 50% seriam destinadas a estudantes oriundos de escola pública. Na pós-graduação também estava prevista a reserva 20% do total das vagas para negros/as. Como exposto no projeto, seria considerada a variável gênero nas porcentagens mencionadas, caso houvesse disparidade. Para além das propostas de ações de permanência, este projeto trazia proposições que perpassavam as ideias referentes às ‘Políticas do Conhecimento’, ou seja, era reivindicado que fossem estabelecidas na UFG disciplinas que discutissem a questão étnico-racial, a contribuição da população negro-africana na formação brasileira e as políticas de ações afirmativas. No mesmo sentido, solicitava-se a ampliação do acervo da biblioteca que tratasse desses temas. O projeto também propunha a reserva de vagas destinadas a pesquisadores negros/as em cursos de todas as áreas e departamentos da UFG, numa tentativa de quebrar o monopólio dos professores brancos/as nas cadeiras de docência e pesquisa na instituição” (CIRQUEIRA, *et al*, *apud* Hamú, 2014, p. 99).

Cabe destacarmos o alcance dessa proposta apresentada pelo movimento estudantil, que buscava não só garantir o ingresso de negros/as, mas almejava uma mudança estrutural, que alterasse não só a cor dos/as discentes, mas também dos/as docentes e a modificação dos conteúdos estudados, trazendo para estes conteúdos questões étnico-raciais. Hamú (2014) registra que apesar do projeto ter sido entregue a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), que esta não criou as condições para que a proposta lograsse êxito. Os autores do projeto denunciaram à época o quanto a posição da PROGRAD era bastante contraditória com o movimento da Reitoria de adesão ao REUNI, que previa a transferência de mais recursos do Governo Federal para as instituições que adotassem políticas inclusivas.

Ainda que o projeto apresentado pelo movimento estudantil não tenha se efetivado na UFG, as discussões internas sobre a necessidade das ações afirmativas foram crescendo ao longo dos anos de 2006 e 2007, e as primeiras ações de inclusão da UFG foram implementadas com a criação de cursos de turmas especiais. Em 2006 foi criado para os

povos indígenas o Curso de Graduação em Educação Intercultural, também no ano de 2006 foi criado o curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e pequenos agricultores e, em 2007, o curso de Pedagogia-Licenciatura para Educadores do Campo, conhecido por Pedagogia da Terra, foi implantado (Hamú, 2014).

No ano de 2007, a UFG também apresentou para a comunidade acadêmica a primeira versão do Programa UFGInclui, que após ajustes e alterações, embates e debates, foi efetivamente criado em 2008 (Resolução Consuni nº 29/2008). Assim, o Programa UFGInclui nasce como resultado da mobilização do movimento negro local e nacional, que desde a década de 1990 já lutava por políticas de acesso e permanência na educação superior para pessoas pretas e pobres.

Com o objetivo principal de democratizar gradativamente o acesso à UFG de estudantes provenientes de escolas públicas, negros/as provenientes de escolas públicas, indígenas e negros/as quilombolas (UFG, 2007), o Programa foi criado inicialmente para valer por dez anos destinando por meio de edital próprio 20% das vagas para estudantes de escola pública e autodeclarados negros/as, além do acréscimo de uma vaga para indígenas e quilombolas em cada curso da UFG. Em 2010, o Programa foi alterado para a inclusão de 15 vagas no curso de Letras/Libras, para estudantes surdos.

Com a aprovação da Lei de Cotas em 2012, que passou a contemplar os/as estudantes de escola pública e autodeclarados/as negros/as, que eram grupos sociais a quem se destinava o UFGInclui, o Programa redefiniu o seu público-alvo de inclusão para: indígenas, quilombolas e pessoas surdas (Resolução nº 31/2012).

Dessa forma, o Programa UFGInclui é a primeira política de ação afirmativa da UFG voltada para o ingresso de estudantes historicamente excluídos do acesso à educação superior, tais como negros quilombolas, surdos e indígenas e, mais recentemente, para pessoas trans<sup>69</sup>. Neste sentido, a UFG está na vanguarda das instituições de educação superior no que se refere à política de ação afirmativa no país.

Quanto à implementação da Lei de Cotas na UFG em 2012, é importante destacar que num primeiro momento esse processo foi marcado por certa resistência. A avaliação do reitor da UFG à época, Edward Madureira Brasil, que também era vice-presidente da ANDIFES, foi de que essa lei ameaçava a autonomia universitária. Não chegava a ser um posicionamento contrário aos objetivos da política, mas o reitor defendia que: “Cada universidade, exercendo

---

<sup>69</sup>A partir dos processos seletivos de 2025 será acrescida também uma vaga extranumerária para pessoas trans (transexuais, transgêneros ou travestis), conforme Resolução CONSUNI/UFG nº 255, de 22 de março de 2024, ampliando assim o alcance do Programa na UFG.

a sua autonomia, encontrou o seu número e o seu modelo de cotas. Agora, pode vir um molde cuja aplicação poderá ser complicada por razões diversas, do ponto de vista econômico e estudantil” (UFG, 2012, s/p). Era, deste modo, uma defesa que se pautava na própria experiência da universidade com o Programa UFGInclui.

Em meio a muitos questionamentos e manifestações contrárias, seja no Congresso, ou por parte da sociedade, em 2012, a lei foi aprovada, estabelecendo que a sua implantação pudesse ocorrer de forma gradativa pelas instituições, desde que em 2013 pelo menos 12,5% do número de vagas ofertadas fossem reservadas. Na UFG, em 2013, esse percentual foi superado sendo reservadas 20% das vagas<sup>70</sup>. Progressivamente esse número foi aumentando até chegar em 50% das vagas em 2016, como estabelecia a lei.

Atualmente, 2024, a UFG aplica a reserva de 50% das suas vagas de graduação, seguindo a Lei de Cotas, nos seguintes processos seletivos de ingresso: de Música, que utiliza a nota do ENEM e uma prova específica de verificação de habilidades e competências, para ingresso nos cursos de Música; nos cursos EaD pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); no Edital SISU, e no processo seletivo Complementar de Vagas<sup>71</sup>. Este último, realizado pela primeira vez em 2023, teve por meta o preenchimento de 1.048 vagas ociosas do SiSU daquele ano, o que fez com que o percentual de ocupação, que foi de 74% com o SISU, subisse para 93% de preenchimento.

Nesta dissertação, considerando o nosso objeto de pesquisa que é o Programa Acolhe UFG, a análise estará circunscrita ao ingresso de cotistas pelos processos seletivos via SiSU, particularmente, nosso interesse está nas vagas ocupadas pelos estudantes de renda inferior (RI), considerando também suas subcotas: RI-PPI e RI-cD (Quadro 3), que são os/as estudantes elegíveis para o Programa (além também dos/as estudantes que ingressam pelo UFGInclui, e que não fazem parte do recorte da pesquisa).

---

<sup>70</sup>É importante lembrar que nessa época a UFG já possuía uma política de cotas, tanto no vestibular tradicional quanto no SISU, que reservava cerca de 20% das vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes negros de escola pública, por meio do UFG Inclui. (UFG, 2012).

<sup>71</sup>Além dos quatro processos citados, o ingresso na UFG também é realizado por meio dos seguintes processos seletivos: a) Educação Intercultural Indígena; b) Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC); c) Programa UFGInclui; d) Processo para portador de Diploma, e) o Preenchimento de Vagas Remanescentes. Para estes a Lei de Cotas não se aplica pela própria natureza dos processos, uma vez que os três primeiros: a Educação Intercultural Indígena, o LEDOC e o UFGInclui são processos de ação afirmativa que atendem uma população específica, a saber: professores(as) que atuaram ou atuam na área de Educação Escolar Indígena da rede pública de ensino ou a candidatos indígenas que tenham concluído o Ensino Médio ou curso equivalente; professores(as) ou pessoas que atuam ou pretendam atuar na Educação do Campo; e indígenas, quilombolas e pessoas trans, respectivamente. Os dois últimos são processos que atendem pessoas que já concluíram uma graduação, e aqueles que pretendam o Reingresso na UFG ou estudantes de outras Instituições de Ensino Superior (IES) que pretendam ingressar por Transferência Facultativa ou ainda, a mudança de curso.

**Quadro 3** - Descrição das opções de participação SiSU/UFG 2024<sup>72</sup>.

<b>Opções de Participação UFG</b>	<b>Descrição</b>
<b>AC</b>	Ampla Concorrência (sem reserva de vaga).
<b>Reserva de vagas (Lei nº 14.723/2023)</b>	
<b>RI-PPI</b>	Pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a um salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>RI-Q</b>	Pessoas autodeclaradas quilombolas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a um salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>RI-cD</b>	Pessoas com deficiência, que tenham renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>RI</b>	Pessoas com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a um salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>RS-PPI</b>	Pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>RS-Q</b>	Pessoas autodeclaradas quilombolas, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>RS-cD</b>	Pessoas com deficiência, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
<b>RS</b>	Pessoas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: UFG, 2024c. Elaborado pela autora.

No que se refere à verificação se os/as candidatos/as atendem aos critérios da cota para a qual fizeram opção, a UFG conta com quatro comissões: Escolaridade, Heteroidentificação,

<sup>72</sup>Esta dissertação irá utilizar-se desta descrição que considera a nomenclatura e siglas utilizadas pela UFG para identificar cada grupo de reserva de vagas. As siglas utilizadas pelo sistema do MEC, conforme termo de adesão ao SiSU são: AC : Ampla concorrência; LB\_PPI: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LB\_Q: Candidatos autodeclarados quilombolas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LB\_PCD: Candidatos com deficiência, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LB\_EP: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LI\_PPI: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LI\_Q: Candidatos autodeclarados quilombolas, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LI\_PCD: Candidatos com deficiência, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LI\_EP: Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, essa descrição já contempla as alterações da política de cotas com a inclusão de cota para estudantes quilombolas (RI-Q e RS-Q), o que não havia no período desta pesquisa que vai até 2023, por isso, não há dados sobre essa subcota no trabalho.

Verificação da Condição de Deficiência e Análise da Realidade Socioeconômica, que estão regulamentadas pela Resolução CONSUNI nº 32R/2017. A comissão de Escolaridade é a comissão pela qual todos/as os/as candidatos/as devem passar, é a responsável pela verificação se estes cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Nas demais comissões os/as candidatos/as irão passar por uma entrevista, conforme a cota para qual fez opção de ingresso. A Comissão de Análise da Realidade Socioeconômica é a responsável pela verificação da documentação que comprove que o/a candidato/a tem o perfil de renda familiar bruta *per capita* de até um salário mínimo, ou seja, essa é a comissão que verifica a elegibilidade dos/as candidatos/as que optam pela cota de renda inferior (RI). Em Goiânia essa comissão é composta exclusivamente por assistentes sociais e está sob a responsabilidade e coordenação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Já a Comissão de Heteroidentificação verifica a condição autodeclarada dos/as candidatos/as como: Negro/a (Preto/a e Pardo/a), Indígena e Quilombola, e a Comissão de Verificação da Condição de Deficiência apura se os/as candidatos/as apresentam documentos coerentes com as características da deficiência.

Um dado inicial que se destaca quando aprofundamos nossa análise sobre o SiSU na UFG diz respeito ao baixo preenchimento das vagas, sobretudo quando se compara o número de vagas ofertadas e a ocupação destas. A pesquisa realizada por Guimarães (2021) abrangendo os anos de 2016 a 2020<sup>73</sup> evidenciou que em nenhum destes anos houve o preenchimento total das vagas ofertadas por cotas e suas subcotas. No ano de 2016, que foi o que apresentou o melhor índice de ocupação, das 3.181 vagas reservadas, apenas 4% (131) não foram preenchidas. Já em 2020 o cenário é completamente outro, das 3.273 vagas ofertadas no SISU, 33% (1.082) das vagas não foram ocupadas por estudantes cotistas<sup>74</sup>.

A pesquisa de Guimarães (2021) indica que as vagas que têm o menor preenchimento são as reservadas a pessoas com deficiência: de um total de 794 vagas ofertadas em 2018, que foi o primeiro ano com essa modalidade de reserva de vaga na UFG, 219 foram reservadas para a subcota RI PPI CD, destas apenas 16 vagas (7%) foram preenchidas. Em 2019, com 139 vagas ofertadas o preenchimento sobe para 21% (29 estudantes) e em 2020 com 148 vagas a ocupação cai para 13% (20 estudantes), um percentual muito baixo.

---

<sup>73</sup>Importante ressaltar que no período estudado por Guimarães (2021), apesar de as Universidades Federais de Jataí (UFJ) e de Catalão (UFCAT) já terem sido criadas em 2018, que as vagas para essas unidades ainda permaneceram distribuídas entre as vagas da UFG até 2020.

<sup>74</sup>As vagas que não são ocupadas por estudantes cotistas são remanejadas para a ampla concorrência. Com relação a este dado é importante enfatizar que em 2020 foi decretada a pandemia de COVID-19, o que pode ter provocado a diminuição na ocupação destas vagas pontualmente neste ano.

Sobre a baixa ocupação, de todas as vagas reservadas, Guimarães (2021, p. 144) assinala que “não é possível identificar se a baixa ocupação das vagas para cotistas é provocada pela baixa procura, e/ou se muitos candidatos são indeferidos, seja por não comparecerem à matrícula presencial ou indeferido nas comissões”, ou ainda, se candidatos/as que optaram por vagas reservadas são ao final do processo matriculados/as em vagas da ampla concorrência, pelo remanejamento presente no processo. Consideramos, assim, ser extremamente importante que futuras pesquisas busquem as razões pelas quais as vagas reservadas pela Lei de Cotas não são totalmente preenchidas, a fim de que os resultados apontem para possíveis soluções e que novos mecanismos sejam criados para que essas vagas sejam, de fato, ocupadas por aqueles a quem se destinam.

Todavia, mesmo que a ocupação dessas vagas ainda não se efetive de forma completa, é inegável o alcance da Lei de Cotas na mudança do perfil racial e socioeconômico dos/as estudantes das instituições públicas federais, mesmo que num contexto de assimetrias regionais, estaduais, locais e institucionais, como indicado no capítulo anterior.

Na UFG, o que se observa, de modo geral, é que existe um quadro de estabilidade na mudança do perfil racial e socioeconômico, quando comparamos os microdados da V Pesquisa FONAPRACE/ANDIFES (2018)<sup>75</sup> e os dados de 2024, disponíveis na plataforma Analisa (2024) (Quadro 4), com alguns pontos de destaque que serão analisados a seguir.

---

<sup>75</sup> De 1996 até 2018 foram realizadas cinco pesquisas nacionais em que foram coletadas informações do perfil socioeconômico e cultural dos/as estudantes das IFES. Se o ciclo a cada quatro anos tivesse continuado, em 2022 teríamos a 6ª edição da pesquisa, que não foi realizada principalmente por conta da pandemia de COVID-19 durante os anos de 2020 e 2021. Todavia, uma nova pesquisa deve ser realizada, sem data definida ainda. Em 25 de julho de 2024 durante a 172ª Reunião Extraordinária do Conselho Pleno da Andifes, foi firmada uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que irá liderar a nova pesquisa (Andifes, 2024). Destaca-se que somente a pesquisa de 2018 coletou em banco de dados os microdados das instituições federais de educação superior.

**Quadro 04** - Perfil dos/as estudantes matriculados/as em cursos de graduação presencial da UFG em 2018 e 2024

2018		
<p><b>Forma de acesso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 73% ingressaram via SiSU</li> </ul>	<p><b>Faixa etária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 76% têm entre 18 e 24 anos</li> </ul>	<p><b>Sexo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 56% feminino</li> <li>• 44% masculino</li> </ul>
<p><b>Cor/etnia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 56% são autodeclarados PPI (destes 43% são pardos, 12% pretos e 1% indígenas),</li> <li>• 40% são brancos</li> <li>• 2% não declararam</li> <li>• 2% se declarou amarelo</li> </ul>	<p><b>Tipo de escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 59% são egressos do ensino médio de escolas públicas</li> </ul>	<p><b>Faixa de renda per capita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 74% tem renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio</li> </ul>
2024		
<p><b>Forma de acesso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 76% ingressaram via SiSU</li> </ul>	<p><b>Faixa etária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 59% têm entre 18 e 24 anos</li> </ul>	<p><b>Sexo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 50,1% feminino</li> <li>• 49,9% masculino</li> </ul>
<p><b>Cor/etnia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 49% são autodeclarados PPI (destes 36% são pardos, 10% pretos e 3% indígenas),</li> <li>• 46% são brancos</li> <li>• 4% não declararam</li> <li>• 1% se declarou amarelo</li> </ul>	<p><b>Tipo de escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 58% são egressos do ensino médio de escolas públicas</li> </ul>	<p><b>Faixa de renda per capita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 74% tem renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio</li> </ul>

Fonte: Microdados FONAPRACE (2019) e Analisa UFG (2024). Elaborado pela autora.

Quanto à forma de ingresso na UFG, o SiSU se mantém como a principal forma de entrada para discentes, com um aumento percentual de apenas 3% ao longo dos últimos seis anos. Assim, é possível inferir que o ingresso pelo SiSU na UFG se mantém estável, sem

indicativo de crescimento na ocupação de vagas. Logo, a diversificação nas formas de ingresso, como o processo seletivo Complementar de Vagas implementado na UFG em 2023, são estratégias imprescindíveis das instituições de ensino superior para que as vagas não fiquem ociosas.

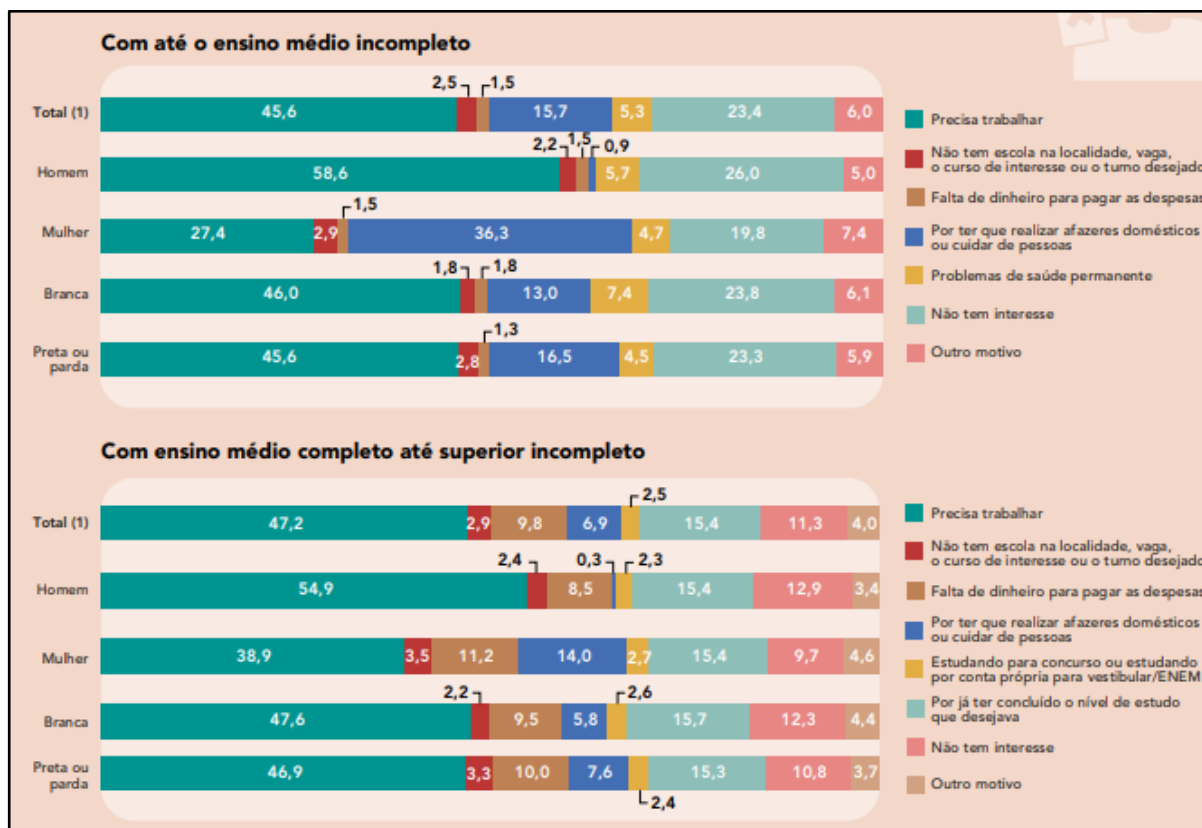
Segundo os microdados da UFG, na V Pesquisa FONAPRACE/ANDIFES (2019), mantinha vínculo com a graduação presencial, em 2018, 30.633 estudantes<sup>76</sup>, destes 76% possuíam entre 18 e 24 anos. Se compararmos com o dado do segundo semestre de 2024, quando 59% dos 20.262 estudantes vinculados a cursos de graduação presencial apresentavam idade entre 18 e 24 anos, há uma queda de mais de 20% na presença de estudantes com a faixa etária de referência para a educação superior, conseqüentemente, houve um crescimento significativo no número de estudantes acima dessa faixa etária na UFG.

Acreditamos que este não seja um dado exclusivo da UFG, e que a queda no número de jovens entre 18 e 24 anos tenha correlação direta com a queda dessa faixa etária de referência da educação superior na população brasileira, que diminuiu de “23,803 milhões em 2012 para 22,279 milhões em 2023, uma redução de 1,524 milhão de pessoas” (Brasil, 2024, p. 271) e também no empobrecimento da população, que faz com que os jovens tenham que ingressar no mercado de trabalho, abandonando o estudo, para garantir sua própria sobrevivência. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) sobre educação de 2023, apontou que para 45,6% das pessoas com 15 a 29 anos, com ensino médio incompleto e para 47,2% com ensino médio completo, a necessidade de trabalhar foi o principal motivo para não seguir estudando (Figura 14). Para homens, esses percentuais são de 58,6% e 54,9%, respectivamente. O fato de homens não seguirem com os estudos para entrar no mercado de trabalho pode, inclusive, explicar a maior presença de mulheres na educação superior, como será apresentado mais à frente.

---

<sup>76</sup>Em 2018 a UFG contava além dos câmpus Colemar Natal e Silva e Samambaia, em Goiânia; o câmpus de Aparecida de Goiânia e o Câmpus de Goiás, com os câmpus em Catalão e Jataí que em 2018 se transformaram em universidades.

**Figura 14** - Motivos para não estudar ou se qualificar apresentado por pessoas entre 15 e 29 anos de idade, com ensino médio incompleto ou superior incompleto (2022)



Fonte: Brasil, 2023a, p. 14.

Soma-se a este dado o fato de que somente 27% dos/as estudantes que concluem o ensino médio em escolas urbanas ingressam na educação superior no ano imediatamente posterior, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024d). Ou seja, a cada 10 jovens que concluem o ensino médio, em média 7 não ingressam no ano seguinte na educação superior. O dado é mais alarmante quando estratificado por cor-raça, uma vez que entre pretos/as apenas 17% ingressam no ano seguinte e entre os pardos/as somente 20% (Brasil, 2024d).

Acerca do sexo dos/as discentes, apesar do sexo feminino ainda ser preponderante, o quadro comparativo indicou um crescimento no número de matriculados do sexo masculino. Houve uma queda percentual de quase 6% na presença do sexo feminino na UFG, saindo de 56% em 2018 para 50,1% em 2024.

Apesar de representarem a maior parte das matrículas, é importante destacar que a participação feminina na educação superior ainda permanece ligada a cursos de graduação nas áreas de educação (76,3%) e saúde e bem-estar (72,9%), enquanto que, o sexo masculino tem

maior percentual nas áreas de engenharia, produção e construção (66,2%) e de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (82,5%) (Figura 15).

**Figura 15** - Percentual de concluintes por sexo e área do curso (2023)



Fonte: Brasil, 2024d.

Dois percentuais se mantiveram estáveis nos dados de 2018 e 2024: a natureza administrativa da escola de ensino médio e a faixa de renda *per capita*.

O percentual de estudantes oriundos/as de escolas públicas manteve-se praticamente estável nos dois períodos pesquisados, com 59% em 2018 e 58% em 2024. Em âmbito nacional esse percentual na V Pesquisa FONAPRACE/ANDIFES (2019) foi de 64,7%, o que demonstra que na UFG o ingresso de estudantes de escolas públicas ainda permanece, em 2024, abaixo da média nacional apurada em 2019. Estes dados também comprovam que é falsa a ideia de que a maior parte dos/as estudantes das IFES são provenientes das escolas particulares de Ensino Médio. Por outro lado, aponta que uma parcela de estudantes de escolas públicas vem ingressando pela ampla concorrência, se considerarmos que a Lei de Cotas reserva 50% das vagas para estes estudantes e que estas vagas não são totalmente preenchidas na UFG.

No que diz respeito à faixa de renda familiar bruta *per capita*, embora o percentual de estudantes com até um salário mínimo e meio de renda familiar bruta *per capita* permaneça em 74%, houve um crescimento na participação dos/as estudantes com a menor faixa de renda

(até meio salário mínimo), subindo de 21,2% em 2018 para 46% em 2024. Este é um considerável aumento, que a princípio pode indicar que a camada mais pobre da população esteja chegando à educação superior. Todavia, é preciso considerar que no mesmo período não houve o mesmo aumento no percentual de conclusão do ensino médio, que poderia justificar essa elevação. Logo, entendemos que este dado significa o maior empobrecimento da população, que é um dos reflexos da crise econômica no Brasil pós-pandemia, que impactou o mercado de trabalho, com altas taxas de desemprego e a distribuição de renda no país, elevando a desigualdade social (Brasil, 2022). Esse aumento de estudantes com a menor faixa de renda tem impacto direto na crescente demanda por atendimento na política de assistência estudantil, como veremos no item 4.2 deste capítulo.

Se por um lado, em 2024, a presença de estudantes da menor faixa de renda é crescente, por outro, os dados do perfil étnico-racial demonstram uma queda significativa de estudantes autodeclarados/as PPI na UFG. Os dados do Quadro 4 apontam que, em 2018, eles representavam 55,6% do total de estudantes, em 2024, eles representam somente 49%, o que elevou, conseqüentemente, o número de estudantes brancos de 40% para 46%. A queda do grupo PPI foi provocada essencialmente pelos estudantes que se autodeclararam pardos/as, que em 2018 eram 44% e em 2024 passaram a representar 36% do universo de estudantes. Todavia, mesmo diante de uma queda entre 2018 e 2024, há um inegável crescimento do grupo PPI na UFG, que em 2011, período anterior a Lei de Cotas, era de 17% de estudantes autodeclarados.

Uma hipótese para essa queda pode estar atrelada ao papel da Comissão de Heteroidentificação que foi criada em 2017 e que tem por objetivo a verificação dos critérios exigidos para ingresso nos cursos de graduação da UFG em vagas reservadas/criadas para candidatos autodeclarados/as pretos e pardos. Ela inibiria e/ou está indeferindo pessoas brancas que se autodeclarariam pardas? Ou, haveria outra razão, como o não preenchimento das vagas reservadas para este grupo que migram para brancos?

Ainda sobre o perfil racial, enquanto 63,4% da população de Goiás se autodeclararam no Censo de 2022 como pretos/as e pardos/as (Brasil, 2023), na UFG estes são apenas 46% dos/as estudantes matriculados/as.

Nosso objetivo inicial, neste capítulo, era o de aprofundar a análise do perfil socioeconômico dos/as estudantes da UFG, quanto, por exemplo, à localização e tipo de moradia, o nível de escolaridade do núcleo familiar, a participação destes na vida econômica da família (se trabalham), meio de transporte que utilizam para chegar a UFG, dentre outras informações. Contudo, no momento da coleta de dados na instituição não foi localizado

nenhum tipo de formulário ou sistema<sup>77</sup> que contenha essas informações dos/as estudantes matriculados/as atualmente.

Em nossa avaliação, a ausência destes dados aponta para uma fragilidade da universidade que desconhece o perfil dos seus discentes. Dispor de uma ferramenta que semestralmente ou anualmente possibilite conhecer de forma mais abrangente quem são seus estudantes, quanto à identidade de gênero, ao perfil socioeconômico, cultural e étnico-racial, dentre outros dados, constitui-se num subsídio fundamental não só para o campo científico das pesquisas, mas também para a formulação e implementação de políticas de permanência e de assistência estudantil que atendam ao perfil e necessidades apresentadas por seus estudantes, por exemplo.

Os dados que foram apresentados sobre a UFG evidenciam os impactos da Lei de Cotas ao promover o ingresso de pessoas pobres e periféricas, negras (pretas e pardas), com deficiências e indígenas nas instituições de educação superior públicas, todavia, os mesmos dados apontam que é preciso fortalecer essa política, bem como novos mecanismos para que de fato ela alcance os sujeitos a quem se destina e que o acesso, na concepção de sua tríade, seja assegurado.

Dessa forma, nossa análise se detém a partir de agora sobre as três dimensões do acesso: ingresso, permanência e conclusão dos/as estudantes de graduação cotistas da UFG, no período de 2016 a 2023. O ano de 2016 marca o início da reserva de vagas com o percentual de 50%, por isso, para uniformidade dos dados, este ano foi estabelecido para o recorte temporal.

#### **4.1.1 O ingresso de estudantes cotistas na UFG**

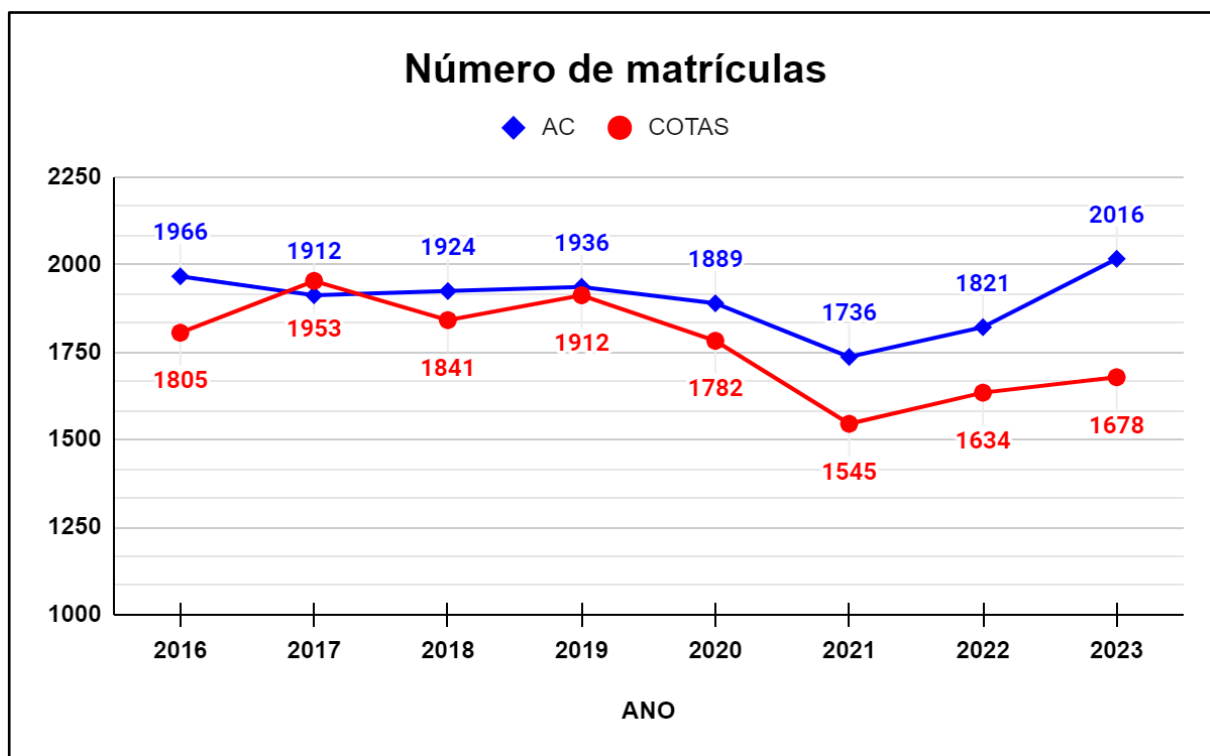
De 2016 a 2023 ingressaram pelo SiSU nos câmpus de Goiânia (Colemar Natal e Silva e Samambaia) pela reserva de vagas 14.150 estudantes e pela ampla concorrência foram 15.200 (Gráfico 9). É possível observar no gráfico que até o ano de 2020 o número de matrículas por cotas e ampla concorrência eram bem próximas. Contudo, a partir de 2021 observa-se um distanciamento entre as duas categorias, e o crescimento da ampla

---

<sup>77</sup>Até 2021, dentre os documentos obrigatórios para realizar a matrícula, o/a candidato/a aprovado/a no SiSU deveria preencher um formulário socioeconômico que continha muitas dessas informações. Contudo, era um formulário que armazenava informações de candidatos/as e não necessariamente de estudantes matriculados na UFG, já que este era preenchido antes da realização da matrícula. A PRAE dispõe de um cadastro único que contempla informações socioeconômica de estudantes, todavia este só é acessado pelo/a discente que irá requerer algum atendimento em assistência estudantil.

concorrência que passou a representar 53% das matrículas efetivadas em 2021 e 2022, e 55% em 2023.

**Gráfico 9** - Matrículas de estudantes que ingressaram pela categoria de ampla concorrência (AC) e por cotas na UFG nos câmpus de Goiânia (2016-2023)



Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

Nessa série histórica a média de ingressantes na UFG que utilizaram o sistema de cotas foi de 48%. Todavia, numa análise por ano e por categoria de reserva, é possível verificarmos algumas situações particulares. O ano de 2017 foi o único ano em que o número de matrículas pela reserva de vagas superou o número de matrículas pela ampla concorrência, com 51%, enquanto a ampla concorrência ocupou 49%. O ano de 2023, por sua vez, apresenta o menor percentual de estudantes cotistas matriculados, com 45% e o menor percentual de cotistas de renda inferior, 22% (Tabela 5).

**Tabela 5** - Percentual de matrículas na UFG por ampla concorrência e cotas (2016-2023)

Ano	% matrículas Ampla Concorrência	% matrículas Cotas	% matrículas das cotas ocupadas por RI
2016	52%	48%	24%
2017	49%	51%	25%
2018	51%	49%	25%
2019	50%	50%	25%
2020	51%	49%	23%
2021	53%	47%	23%
2022	53%	47%	23%
2023	55%	45%	22%

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

A ocupação abaixo de 50% nas vagas reservadas, que é o que assegura a Lei de Cotas, é um dado extremamente preocupante, que nos provoca a pensar sobre o desafio da ocupação de vagas por aqueles a quem a lei se destina: estudantes de escolas públicas (pretos, pardos, quilombolas, indígenas, pessoa com deficiência e de baixa renda).

Ao estratificarmos o ingresso pelo SiSU por cada uma das suas categorias: Ampla Concorrência (AC), cotas associadas a comprovação de renda inferior ( RI, RI PPI, RI PPI cD, RI cD) e cotas que não estão associadas a comprovação de renda (RS, RS PPI, RS PPI cD, RS cD), os dados da Tabela 6 indicam que no período analisado (2016-2023) houve uma queda no número de matrículas a partir do ano de 2020, em todas as categorias. Neste mesmo período o número de vagas ofertadas pelo SiSU na UFG, para os câmpus de Goiânia, apresentou crescimento, com o acréscimo de novas vagas, sendo: 30 novas vagas em 2017, 35 em 2018, 04 em 2020 e por fim 30 novas vagas em 2022.

**Tabela 6** - Número de matrículas por categoria de ingresso UFG/SiSU/Câmpus de Goiânia (2016-2023)

ANO	AC	Cota associada a renda					Cota não associada a renda					Não informado*	Total de vagas ocupadas	Total de vagas ofertadas
		RI	RI PPI	RI PPI cD	RI cD	Total	RS	RS PPI	RS PPI Cd	RS cD	Total			
<b>2016</b>	1.966	362	543	-	-	<b>905</b>	387	513	-	-	900	4	3.775	3.985
<b>2017</b>	1.912	391	584	-	-	<b>975</b>	392	586			978	9	3.874	4.015
<b>2018</b>	1.924	346	557	16	17	<b>936</b>	372	483	12	38	905	18	3.783	4.050
<b>2019</b>	1.936	438	492	22	5	<b>957</b>	438	489	20	8	955	14	3.862	4.050
<b>2020</b>	1.889	352	457	19	24	<b>852</b>	442	448	9	31	930	7	3.678	4.054
<b>2021</b>	1.736	310	415	11	17	<b>753</b>	370	398	6	18	792	14	3.295	4.054
<b>2022</b>	1.821	337	437	6	18	<b>798</b>	365	442	13	16	836	13	3.468	4.084
<b>2023</b>	2.016	316	468	20	14	<b>818</b>	400	419	14	27	860	4	3.698	4.084
Total Acumulado	15.200	<b>6.994</b>					7.156					83	29.433	32.376

Fonte: PROGRAD/UFG (2024). Elaborado pela autora.

Numa análise por ano e por categoria de reserva de vagas, observa-se que no ingresso pela ampla concorrência o número de matrículas entre 2016 e 2019 sempre foi superior a 1.900. Tomando por referência o último ano de crescimento contínuo em ocupação de vagas na AC, o ano de 2019 (1.936 matrículas), e considerando o aumento no número de vagas ofertadas durante esse período, em 2020 houve uma queda de quase 3% na ocupação da AC. Já em 2021 a queda foi de 10%, e em 2022, apesar do crescimento no número absoluto de matrículas, quando aplicadas às variáveis de crescimento no número de vagas, o quadro ainda é de queda com 6% a menos, se comparado a 2019. O ingresso por AC na UFG nos câmpus de Goiânia só voltou a apresentar um crescimento real no ano de 2023, quando houve o acréscimo de 4% no número de matrículas.

Para análise do número de matrículas por cotas optamos por separar as cotas associadas à renda das cotas que não estão associadas à renda, isso para que pudéssemos ter em particular a realidade dos/as estudantes cotistas de renda inferior que são os/as usuários/as do Programa Acolhe UFG.

Os/as cotistas de renda superior (RS) mantêm o número de matrículas efetivadas com uma média de 930 matrículas até o ano de 2020. Em 2021, considerando a média de matrículas até o ano de 2020, a queda registrada foi de 15%, número que supera os 10% de queda apresentados pela AC. Em ambos os casos, acreditamos que a diminuição no número de matriculados no ano de 2021 tem uma forte relação com os efeitos da pandemia de COVID 19.

Em 2022 e 2023, apesar dos números absolutos indicarem o crescimento de matriculados/as, tendo como referência a média de matrículas até 2020, é possível verificar que ainda permanece uma retração no número de matrículas de cotistas RS, com queda de 10% e 7%, respectivamente. Não há deste modo, uma recuperação nos números de matrículas dos cotistas de renda superior, como ocorreu em 2023 para o ingresso via ampla concorrência. Para a categoria RS o acumulado de queda desde o ano de 2021 chega a 32% no número de matrículas.

A situação dos cotistas de renda inferior (RI) é ainda mais preocupante, uma vez que esta categoria soma uma queda acumulada desde 2020 de 58%. Essa diminuição, assim como para AC e RS, tem início no ano de 2020, com uma queda percentual de quase 10%, se comparada a média anterior de 943 matrículas por ano. O ano de 2021 apresenta o pior cenário, com encolhimento de 20% no número de matrículas. Em 2022, o percentual de queda permanece elevado, com 15% de perda no número de matrículas e em 2023 esse percentual continuou acima da casa dos 10%, com 13% a menos de matrículas.

A partir de 2021 todas as categorias de ingresso pelo SiSU, nos câmpus de Goiânia, enfrentaram uma queda no número de matrículas. Todavia, só a categoria de ampla concorrência conseguiu uma recuperação nestes números no ano de 2023. Já as categorias de cotistas de renda superior e renda inferior mantêm percentuais de queda, comparando a média que se tinha anteriormente.

Nesse sentido, quando pensamos na primeira dimensão do acesso: o ingresso, os dados na UFG indicam um cenário preocupante de retração na ocupação das vagas destinadas à reserva de vagas, especialmente nas matrículas dos/as estudantes de baixa renda.

#### **4.1.2 A permanência de estudantes cotistas de renda inferior na UFG**

Em relação à permanência, conforme já exposto no capítulo 3, parte-se do entendimento de que esta categoria de análise abarca uma série de aspectos que contribuem com a trajetória acadêmica dos/as estudantes, não se limitando às ações de assistência estudantil. Todavia, considerando os limites da pesquisa e o objeto deste estudo, nossa análise da dimensão permanência no acesso se dedicou a analisar a abrangência da assistência estudantil sobre os/as estudantes cotistas de renda inferior da UFG. Os dados se limitam aos estudantes cotistas RI, porque estes são os/as potenciais usuários/as das ações e programas desenvolvidos pela PRAE, por atenderem ao perfil estabelecido pela PNAES de até um salário mínimo (ou até um salário mínimo e meio considerando o limite temporal da pesquisa que é 2023).

Assim, identificados/as os/as estudantes que ingressaram na UFG, nos câmpus de Goiânia, pelo SiSU, pela cota de renda inferior (RI) e suas subcotas, buscou-se levantar se estes/as foram, em algum período, atendidos/as por alguma ação ou programa da PRAE. Ressalta-se que os atendimentos realizados pela PRAE são classificados em atendimentos diretos e indiretos, considerando-se a existência ou não de repasse financeiro. Assim, a Portaria PRAE nº 02/2021, art.4º, define o atendimento direto como aquele em que “há o repasse de recursos financeiros diretamente às contas bancárias dos estudantes, e os indiretos são os demais atendimentos.

No período de 2016 a 2023, conforme demonstra a Tabela 7, o atendimento direto, que é o atendimento com bolsa em repasse financeiro e que inclui o Programa Acolhe UFG, não contemplou nem a metade dos/as cotistas que ingressaram nesse período. O ano que mais se aproximou desse percentual foi o ano de 2020, em que 47% dos cotistas RI receberam em algum momento uma bolsa em pecúnia disponibilizada pela PRAE. O ano de 2020 também

foi o ano em que o percentual de atendimento indireto teve um alcance elevado, com 70% dos/as estudantes cotistas RI em algum atendimento.

Especificamente, acerca do atendimento indireto, a Alimentação (isenção no Restaurante Universitário) ganha centralidade, uma vez que, essa modalidade de atendimento corresponde a 98% dos atendimentos indiretos realizados pela PRAE para os estudantes cotistas de renda inferior. Nos anos de 2022 e 2023, o alcance dessa ação chegou a 85% e 87%, respectivamente, do total de ingressantes pela cota RI. Em paralelo, é importante observar que nestes dois anos o atendimento direto (bolsas com repasse financeiro) ficou entre os menores percentuais de atendimento: 29% em 2022 e 30% em 2023 - só não foi pior que 2017, quando o percentual foi de 25%. Esses percentuais nos levam a inferir que nestes dois anos a PRAE priorizou o atendimento indireto, considerando o corte no orçamento que será apresentado no próximo item.

**Tabela 7** - Número de estudantes cotistas de renda inferior atendidos pela PRAE por categoria de atendimento (2016-2023)<sup>78</sup>

ANO	Nº COTISTAS RI	Nº ATENDIMENTOS DIRETOS	Nº ATENDIMENTOS INDIRETOS
2016	905	301 (33%)	514 (57%)
2017	975	241 (25%)	614 (63%)
2018	936	270 (29%)	641 (68%)
2019	957	399 (42%)	700 (73%)
2020	852	403 (47%)	595 (70%)
2021	753	280 (37%)	498 (66%)
2022	798	236 (29%)	682 (85%)
2023	818	248 (30%)	709 (87%)

Fonte: Analisa/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

Estes dados demonstram que quando se trata da Alimentação a política de assistência estudantil da UFG tem um bom alcance entre os/as cotistas de renda inferior. Já quanto ao alcance das bolsas de repasse financeiro esse é bem menor, o que pode ser explicado pelo fato da política de assistência estudantil não ser restrita a estudantes cotistas. Isto significa que estudantes cotistas de renda superior e até da ampla concorrência podem ser atendidos/as, uma vez que, apesar de não ingressarem pelo perfil de baixa renda, também podem apresentar

<sup>78</sup>Registra-se que o/a mesma estudante pode ser atendido de forma direta ou indireta, uma vez que esse tipo de acúmulo de bolsas é permitido pela PRAE/UFG.

o perfil necessário para a ocupação de uma vaga nos programas e bolsas executados pela PRAE.

Num universo em que 74% dos/as discentes tem o perfil de até um salário mínimo e meio de *per capita*, como no caso da UFG, a assistência estudantil passa a ser cada vez mais requisitada como estratégia de permanência/sobrevivência, principalmente por estudantes cotistas. Assim, no que se refere à dimensão da permanência quando estudamos o acesso de estudantes cotistas de renda inferior na UFG, a Alimentação é a ação da PRAE que tem alcançado uma parcela bastante significativa destes estudantes, todavia, essa ação precisa ser associada a outras modalidades de atendimento, que não apresentam no período estudado o mesmo percentual de abrangência.

#### **4.1.3 A conclusão do curso de graduação por estudantes cotistas da UFG**

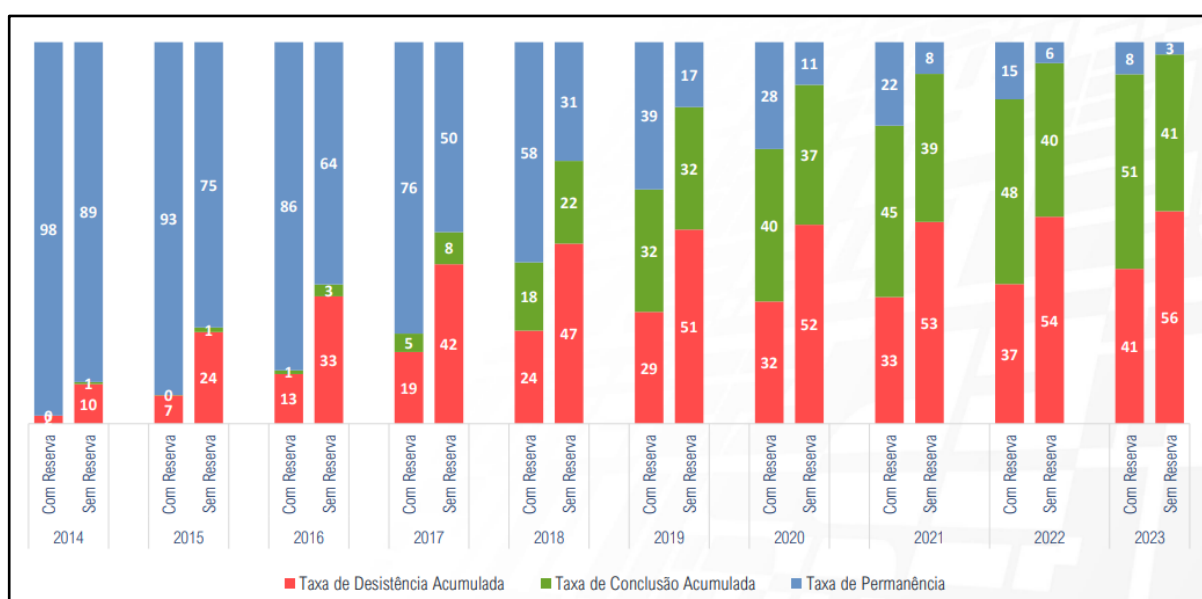
Concluir um curso de graduação e sair diplomado é com toda certeza o ápice do que defendemos nesta dissertação como a tríade do “acesso à educação superior”. Todavia, até a conclusão do curso muitos estudantes não apresentarão uma trajetória acadêmica linear, e terão que enfrentar nesse percurso altos e baixos, sejam acadêmicos ou da vida pessoal. Uma parcela terá, por exemplo, que lidar com a retenção ao longo do curso e/ou com o trancamento de matrícula para conseguirem chegar à diplomação. E, infelizmente, muitos irão/serão levados a desistir.

A conclusão é, inclusive, um dos indicadores utilizados pelo Censo da Educação Superior para mapear e acompanhar a trajetória (fluxo) dos/as alunos/as ingressantes em um curso em um determinado ano. Os resultados do censo de 2023, que trazem os dados de conclusão de estudantes que ingressaram em 2014 e agora estão no seu 10º ano de acompanhamento, revelam que a taxa de conclusão acumulada de estudantes cotistas na rede federal foi de 51%, enquanto que a de estudantes sem reserva de vaga foi de 41%. Isto é, a taxa de conclusão acumulada em 2023 de cotistas, com ingresso em 2014, foi 10% maior que a dos/as estudantes não cotistas (Brasil, 2024d). Esse dado é extremamente relevante para combater e desfazer o discurso, que ainda existe e persiste, de que estudantes cotistas diminuem a qualidade das instituições. Esse dado evidencia, em nossa análise, o sucesso da política de cotas.

É importante observar na Figura 16 o crescimento dessa taxa na rede federal ao longo desse período de dez anos. Até 2018, no seu quinto ano de acompanhamento, os estudantes sem reserva de vaga apresentavam uma taxa de conclusão acumulada maior do que os

cotistas. Em 2019, esse percentual empata em 32%. E de 2020 até 2023 a taxa se mantém superior para os cotistas. O melhor desempenho de estudantes cotistas com relação à taxa de conclusão acumulada pode ser um indicador de que mesmo com um tempo maior para a conclusão, estes concluem mais do que os/as que ingressam sem algum tipo de reserva de vaga. Por outro lado, pode indicar também que exista entre os cotistas uma mobilidade menor, ou seja, estes podem se ver pressionados a permanecer no curso de ingresso, justamente por serem cotistas, o que explicaria o percentual maior de conclusão.

**Figura 16** - Taxa de Desistência, permanência e conclusão acumulada de ingressantes em 2014 na rede federal, por categoria (2023)



Fonte: Brasil, 2024d, p. 70.

Reforçando a tese da baixa mobilidade entre os cotistas, outro dado bastante relevante nesta figura é a taxa de desistência acumulada, quando o/a estudante encerra seu vínculo com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência. Em todo o período analisado, de 2014 a 2023, essa taxa é bem maior entre os/as estudantes sem reserva de vaga. Em 2023 a taxa de desistência acumulada dos 10 anos de acompanhamento dos ingressantes em 2014 foi de 41% para cotistas e 56% para não cotistas, uma diferença percentual de 15%.

Nesse sentido, com vistas a identificar o percentual de conclusão e desistência na UFG, buscamos mapear a situação atual de vínculo dos/as estudantes que ingressaram pelo SiSU nos câmpus de Goiânia, no período de 2016 a 2020 (Apêndice D). O nosso recorte temporal neste item é um pouco menor do que o adotado anteriormente até o ano de 2023, tendo em vista que para o acompanhamento do fluxo fizemos o levantamento considerando o

tempo “regular” para integralização curricular dos cursos na UFG que pode variar de 4 a 6 anos.

Nosso objetivo foi identificar, em particular, o percentual de conclusão dos/as estudantes cotistas, e também, os percentuais de trancamento e de exclusão. Considerando, a dinamicidade dos dados que identificam o vínculo atual dos/as estudantes, que podem alterar seguindo o fluxo do calendário acadêmico, os dados coletados junto à PROGRAD/UFG se referem a situação dos/as estudantes em outubro de 2024.

De modo geral, o que se observa quanto aos dados é que não há diferença significativa no desempenho acadêmico, considerando o status atual do vínculo, entre ampla concorrência e estudantes cotistas, os percentuais de conclusão e de exclusão são muitos próximos. Diferentemente do cenário nacional apontado pelo Censo da educação superior de 2023, que trouxe a taxa de conclusão acumulada superior para cotistas, na UFG, apuramos os percentuais de conclusão de estudantes que ingressaram de 2016 a 2020, e estes são superiores entre os/as estudantes da ampla concorrência, conforme demonstrado na Tabela 8, com exceção do ano de 2016.

**Tabela 8** - Percentual de conclusão por categoria de ingresso no SiSU/UFG/Goiânia (2016-2020)

Ano de Ingresso	AC	RS	RI
2016	46,3%	46%	47%
2017	49%	45%	44%
2018	44%	40%	38%
2019	30%	29%	22%
2020	11%	9%	11%

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

A análise em particular da situação em 2024 do/as ingressantes em 2016, é a que nos permite ter acesso aos dados de um período acumulado de nove anos, algo bem parecido com o realizado pelo Censo da Educação Superior que analisa a trajetória dos/as estudantes num período de dez anos. Logo, nossa análise priorizou os dados deste ano, que apontam a mesma taxa de conclusão entre ampla concorrência e cotistas de renda superior (46%), e uma taxa maior para cotistas de renda inferior (47%). No Apêndice D estão detalhados os dados dos demais anos, num período menor de acompanhamento.

Em 2024, dos 3.775 estudantes que ingressaram em 2016 nos câmpus de Goiânia na UFG pelo SiSU, 1.742 (46%) já haviam concluído o seu curso de graduação. Do grupo de

estudantes graduados/as, 833 (48%) são estudantes que ingressaram pela Lei de Cotas. Nove anos depois, 165 discentes ainda buscam o seu diploma e permanecem vinculados à UFG (somando-se vínculos ativos e trancados<sup>79</sup>), 44% de ampla concorrência e 56% de cotistas. Nas situações de exclusão os estudantes cotistas de renda inferior (RI), apresentaram o menor índice. Enquanto metade (50%) dos ingressantes pela concorrência (AC) e pela cota de renda superior (RS) foram excluídos, o percentual para RI foi de 47%.

**Tabela 9** - Situação do vínculo com a UFG de ingressantes pelo SiSU de 2016 nos câmpus de Goiânia (2024)

Matrículas 2016			
Status do Vínculo	AC	Cotistas RS	Cotistas RI
Graduado	46,3% (909)	46% (411)	47% (422)
Ativo	3,4% (67)	3% (32)	5,5% (50)
Trancado	0,3% (6)	1% (6)	0,4% (4)
Excluídos	50% (984)	50% (451)	47,4% (429)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mudança de curso: 156</li> <li>● Desistência de curso: 176</li> <li>● Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 50</li> <li>● Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 21</li> <li>● Não renovação de Vínculo: 537</li> <li>● RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 38</li> <li>● Transferência outra IES: 9</li> <li>● Não identificado: 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mudança de curso: 43</li> <li>● Desistência de curso: 137</li> <li>● Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 31</li> <li>● Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 3</li> <li>● Não renovação de Vínculo: 221</li> <li>● RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 14</li> <li>● Transferência outra IES: 2</li> <li>● Não identificado: 0</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mudança de curso: 22</li> <li>● Desistência de curso: 133</li> <li>● Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 30</li> <li>● Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 7</li> <li>● Não renovação de Vínculo: 219</li> <li>● RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 15</li> <li>● Transferência outra IES: 2</li> <li>● Não identificado: 1</li> </ul>

\*RF: Reprovação por falta; RMF: Reprovação por média e falta.

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

Outro dado relevante é o percentual de exclusão, que de modo geral, foi acima de 40% no período de 2016 a 2020 (Apêndice D). Especificamente, quanto aos/as ingressantes em 2016, a Tabela 9, aponta que ampla concorrência e cota de renda superior apresentaram percentual de exclusão de 50% e a cota de renda inferior de 47,4%, percentuais bastante elevados, já que metade dos/as ingressantes não seguiu com sua matrícula de ingresso. Quando examinamos as diferentes situações que levam à exclusão do vínculo com a UFG o

<sup>79</sup>Segundo o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG, art. 33 “considera-se estudante vinculado aquele que se encontre, a cada semestre letivo, em uma das seguintes situações: I- matriculado, no mínimo, em um componente curricular; II- com matrícula trancada; III- participando de Programa de intercâmbio ou de mobilidade estudantil; IV- participando de uma ação de extensão caracterizada como ACEX, desde que tenha cumprido toda a carga horária em componentes curriculares, obrigatórios, optativos e/ou NL” (UFG, CEPEC, 2022).

principal motivo em todos os anos foi o da não renovação do vínculo, ou seja, o/a estudante deixa de realizar sua matrícula no semestre letivo<sup>80</sup>.

Nestas situações a hipótese mais provável é de que este/a estudante realmente desistiu dessa matrícula ou foi levado/a por situações diversas a desistir dessa vaga. Ao somar os percentuais de não renovação de vínculo com o percentual dos/as estudantes que desistem da vaga, têm-se que este é o principal motivo das exclusões de não cotistas, com 74%. Para os cotistas a média é um pouco maior, com 83% das exclusões acontecendo pela desistência ou não renovação de vínculo. Sobre esse dado, só uma pesquisa sobre as causas da evasão no curso seria capaz de explicar porque essa média foi maior entre os/as estudantes cotistas.

O que esse conjunto de informações sobre a realidade da UFG, quanto às três dimensões do acesso: o ingresso, a permanência e a conclusão, em particular de estudantes cotistas, apontam é que o acesso à educação superior continua a ser um desafio para aqueles que historicamente estiveram excluídos desse espaço. É inconteste que as cotas promoveram uma importante mudança, contudo, essa é uma mudança que ainda não se consolidou e que evidencia velhos problemas da educação superior.

Na UFG, os números comprovam que as sequelas deixadas pela pandemia e os retrocessos produzidos por um governo de extrema direita impactaram o ingresso, especialmente a partir de 2021, quando o número de matrículas dos estudantes cotistas diminuiu e, por consequência, o de estudantes não cotistas, cresceu. Sem financiamento adequado, as ações de assistência estudantil também passam a ter um alcance mais limitado como veremos a seguir.

#### 4.2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFG

A assistência estudantil (AE) promovida pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi regulamentada em 03 de julho de 2024, pela Lei nº 14.914, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Um avanço recente e muito importante, que altera o cenário de fragilidade legal do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispunha sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, e que assegura a assistência estudantil como uma política social pública, de responsabilidade do Estado.

---

<sup>80</sup>Na UFG quando o/a estudante não renova seu vínculo em um semestre é aplicado o trancamento compulsório para que este não perca sua vaga. Se no semestre seguinte esse estudante não renova seu vínculo, aí sim sua matrícula será excluída.

Nessa perspectiva, as primeiras ações de assistência estudantil no país são identificadas na década de 1930, com programas de alimentação e moradia universitária que foram criados à medida que as primeiras universidades brasileiras se consolidam no Brasil. A Casa do Estudante do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro, que fornecia moradia e alimentação para estudantes com dificuldades econômicas, é um exemplo das primeiras ações de assistência estudantil (Imperatori, 2017).

É no contexto de organização do movimento estudantil e na reivindicação por residência universitária que a AE passa a ser objeto das pautas de luta do movimento estudantil no Brasil. Segundo Dutra e Santos (2017) no 1º Conselho Nacional de Estudantes realizado na Casa do Estudante do Brasil, que marca a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), foi aprovado o

plano de reforma educacional que pretendia apresentar soluções para os problemas educacionais constatados na época, destacando entre outros pontos a necessidade de se auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, o que sinalizava o início de uma conscientização por parte dos estudantes da importância da AE nas universidades brasileiras (Dutra e Santos, 2017, p.151).

Já na esfera do Estado, a assistência estudantil constará nos dispositivos legais pela primeira vez nas Constituições de 1946 e 1967, ambas com o mesmo texto, em que se estabelece no art. 172, da CF de 1946, e no art. 169, “§ 2º da CF de 1967, que: “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (Brasil, 1967).

Apesar da previsão constitucional, as perseguições realizadas pela ditadura militar (1964-1985) contra a UNE, enfraqueceram o movimento em prol de AE, que só voltou a ganhar força no final da década de 1970, quando foi extinto em 1979 o Decreto-Lei nº 477 de 1969 que previa a punição de professores, alunos e funcionários de universidades que dentre outras ações praticasse “atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe” (Brasil, 1969, art. 1º inciso III).

Somente após a reativação da UNE “a luta pela AE, sobretudo em prol das moradias estudantis, foi retomada, tendo como marco representativo à realização do 1º Encontro de Casas de Estudante, em 1976, no Rio de Janeiro” (Lima *apud* Dutra e Santos, 2017, p. 152), que retomou a luta pelo direito de morar e estudar.

Cabe destacar, que ainda na década de 1970 foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), no Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de implementar uma

política de assistência estudantil no país. Para isso, foram criadas duas modalidades de atendimento com bolsas,

“Bolsas de Trabalho, através das quais eram proporcionadas oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares; e Bolsas de Estudo, por meio das quais o estudante recebia uma verba para sua manutenção, sem a realização de atividades em contrapartida” (Imperatori, 2017, p. 287).

Especificamente sobre a Bolsa de Trabalho, esta foi criada como um programa de assistência estudantil, pelo Decreto nº 69.927 de 13 de janeiro de 1972, que instituiu em caráter nacional o Programa "Bolsa de Trabalho" com o objetivo de integrar os estudantes ao desenvolvimento econômico-social do país.

Para Dutra e Santos (2017) essa fase inicial da AE no Brasil é marcada por “ações restritas, voltadas para a elite do país, que detinham o privilégio do acesso à Educação Superior na época” (p. 152). Assim, podemos inferir que não houve neste período a implementação de ações sistemáticas de AE, nem de uma política nacional de assistência estudantil, ainda que, a única tentativa registrada nesta direção tenha sido o Programa “Bolsa de Trabalho”, proposto pelo DAE.

É no contexto da redemocratização da década de 1980 que a mobilização por AE volta a crescer no país, especialmente na luta pela democratização do acesso à educação superior e por condições de permanência. Nesse movimento, em outubro de 1987, o FONAPRACE é criado, com o objetivo de reunir os pró-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil, para discutir, formular e propor ao MEC políticas nacionais de assistência estudantil.

Embora esse momento tenha provocado discussões sobre AE, esta continuava a ser uma ação de instituições de ensino superior e, por muitas vezes, sujeita à sensibilidade dos gestores, que, em sua maioria, viam nesta um gasto a mais no orçamento (Dutra; Santos, 2017), além de estar marcada por relações clientelistas.

A assistência desenvolvida na universidade, do ponto de vista de sua implementação técnica, expressa, por um lado, o descaso com a área social e revela-se, por outro, enquanto um campo onde prevalecem concepções paternalistas e clientelistas, traduzidas em práticas de ajuda e no uso indevido dos recursos públicos disponíveis (Barbosa, 2009, p. 38).

O que se viu na década de 1990 foi a continuidade desse pensamento em torno da AE, num período em que a política de assistência estudantil ficou praticamente estagnada considerando o sucateamento orçamentário enfrentado pelas IFES.

Foi também no final da década de 1990, no ano de 1996 que o FONAPRACE realizou a sua primeira pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, com o objetivo de trazer dados que pudessem subsidiar a elaboração de uma política nacional de assistência estudantil.

Já no início dos anos 2000 o FONAPRACE tem uma importante atuação no Congresso Nacional para que a assistência estudantil constasse no Plano Nacional de Educação (PNE) que naquele momento era elaborado. “Assim, o FONAPRACE, em audiência com o relator do PNE, entregou um documento de apresentação do Fórum, um exemplar da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes, formalizando uma solicitação de inclusão, no PNE, da AE e de indicadores para a permanência estudantil nas IES públicas” (FONAPRACE, 2012, p. 25).

O PNE (2001-2010) foi aprovado e publicado no Diário Oficial em 10 de janeiro de 2001, incorporando a ele a proposta apresentada pelo FONAPRACE, tendo o texto estabelecido no item sobre Financiamento e Gestão da Educação Superior, a meta 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 demonstrarem bom desempenho acadêmico” (Brasil, 2001, p. 36).

Com o objetivo de criar uma política nacional e para responder aos desafios apontados na Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural de 1996, o FONAPRACE encaminhou para ANDIFES, em 05 de abril de 2001, uma proposta de um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas. A proposta buscou

listar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil que possam reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os graduandos das IES; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2001, p. 1).

Apesar de a proposta ter sido apresentada pela ANDIFES e FONAPRACE para a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC, ainda em 2001, no governo de FHC e depois em 2003, já no primeiro mandato do presidente Lula, a proposta não prosseguiu sob justificativa de uma grande dificuldade orçamentária para incluir um novo programa nos gastos já previstos.

A proposta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil só voltou para a mesa de negociações em 2007, no início do segundo mandato do presidente Lula. Nesse novo contexto político a proposta acabou por subsidiar a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de

2007, que instituiu o então Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Três anos depois, após um período longo de discussões sobre alterações no PNAES e encaminhamentos do FONAPRACE para que a resolução fosse transformada em uma Lei Federal, a portaria, apesar de não virar uma lei (o que só aconteceu 14 anos depois) foi revisada e transformada num Decreto Presidencial nº 7.234, em 19 de julho de 2010.

Uma importante alteração apresentada pelo Decreto foi a definição específica do público-alvo da AE. Anteriormente a portaria estabelecia que as ações do PNAES seriam para “estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio” (Brasil, 2007e, Art. 4º). Logo, o caráter de uma política nacional sucumbiria aos mais diversos critérios socioeconômicos que poderiam ser estabelecidos pelas IFES. O decreto, por sua vez, garantiu uma uniformidade ao critério definindo a origem escolar e um limite de renda como condicionantes para o atendimento: “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (Brasil, 2010, art. 5º).

O decreto passa a ser um marco na história da assistência estudantil no Brasil, uma conquista que resulta da luta dos movimentos sociais/estudantis contra a ditadura militar e pela democracia com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é o resultado “de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público” (Vasconcelos, 2010, p. 608).

A principal conquista com o decreto foi a definição de objetivos e das ações que deveriam ser executadas de forma descentralizada por todas as instituições, e a garantia de financiamento para o Programa, o que possibilitou que as universidades pudessem ter ações sistemáticas de assistência estudantil.

Passada mais de uma década, um novo marco para a assistência estudantil põe fim à fragilidade de regulamentação do PNAES: a promulgação da lei que cria a Política Nacional de Assistência Estudantil. Saímos de um Programa, o PNAES, para uma Política Nacional, a PNAES. Essa que também é uma conquista da luta dos mesmos atores da década de 1990: UNE, FONAPRACE e ANDIFES. Embora seja um avanço a criação desta lei, é importante destacar que a lei não põe fim à luta, muitos ainda são os desafios em torno dela.

Sendo a assistência estudantil um campo de disputas (Imperatori, 2017), a regulamentação é apenas o primeiro passo deste processo que não se encerra na lei, ele se desdobra, por exemplo, na definição de um financiamento compatível com o número de estudantes que atenda ao perfil estabelecido na PNAES e de uma política efetiva de recursos humanos que possibilite a constituição de equipes de referência para trabalhar com os objetivos traçados na política e para alcançar os resultados esperados.

Outro desafio posto é o de como efetivar a relação entre a política de cotas e de assistência estudantil que foi estabelecida com a criação da Lei da PNAES (2024) e a atualização da Lei de Cotas (2023). A Lei de Cotas estabelece que os/as estudantes que ingressarem pela reserva de vagas que “se encontrem em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino” (Brasil, 2023d, art. 7º).

Sem fazer menção a qualquer atendimento prioritário para estudantes cotistas, a PNAES estabeleceu que os/as estudantes matriculados/as pelas cotas podem ser “estudante beneficiário” do Programa de Assistência Estudantil (PAE). Deste modo, apesar das normativas indicarem uma integração entre as duas políticas, não há de fato nenhum mecanismo na PNAES que garanta a prioridade para o grupo de cotistas.

Em Goiás, as primeiras ações de assistência estudantil foram registradas logo após a criação da UFG em 1960. Embora a construção da Casa de Estudantes Universitários (CEU) e do Restaurante Universitário (RU) não tenham sido promovidas inicialmente pela instituição, mas, pelo movimento estudantil local e nacional, a UFG também contribuiu para que as construções se efetivassem. A Casa de Estudantes Universitários (CEU) foi construída em 1961, após doação de terreno pelo governo do Estado para a União Estadual dos Estudantes (UEE). Segundo Almeida (2015, p. 99), “o pavilhão masculino e a quadra de esporte foram construídos pela União Estadual dos Estudantes (UEE), também com recursos públicos federal, sendo edificado em dois pisos”.

Em 1962, o Restaurante Universitário (RU) também foi inaugurado. “Com o aumento do número de frequentadores, foi preciso construir uma nova sede, desta vez na Praça Universitária. O prédio foi, então, erguido em uma parceria com a União Estadual dos Estudantes (UEE) e inaugurado em 1966. Após 58 anos, o endereço e a função do RU continuam os mesmos” (Pessoni, 2024, s/p).

Assim, CEU e o RU são os primeiros equipamentos sociais de uma assistência estudantil que emergem da luta do movimento estudantil, e que são transferidos para a UFG “na década de 1970, quando os militares, então no poder, transferiram o patrimônio dos

estudantes universitários (os restaurantes universitários e as casas de estudantes) para as universidades federais” (Almeida, 2015, p. 71).

Logo, as primeiras ações institucionais de assistência estudantil da UFG registram-se no ano de 1971, quando foi criado o Departamento de Assistência Estudantil – DAE, que era um órgão suplementar ligado à Vice-Reitoria responsável pela seção de bolsas, alimentação e saúde (Almeida, 2015). Essas ações eram executadas com recursos próprios obtidos por meio da cobrança de taxas acadêmicas e de refeições pagas no Restaurante Universitário.

Em 1978, o DAE é extinto, sendo criada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) que junto às novas Pró-Reitorias de Administração e Finanças (Proad), de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), e de Extensão (Proex), se ajustam ao novo estatuto da UFG que extinguiu a estrutura de órgãos suplementares ligado à Vice-Reitoria.

A aprovação do regimento interno da PRAE, em 1981, definiu que além das atividades de assistência estudantil, que esta também seria responsável por programas de promoção do bem-estar da Comunidade Universitária. A mudança nos seus objetivos fez com que em 1983 o seu nome fosse alterado para: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PROCOM).

Em 2017, as ações de assistência estudantil da UFG, seguindo o mesmo rol de ações previstas no art. 3º § 1º do PNAES, foram regulamentadas pela Resolução CONSUNI nº 44/2017, que instituiu a Política de Assistência Social Estudantil (PASE/UFG).

Cabe aqui destacar que a UFG é a única universidade que inclui o termo “social” a Política de Assistência Estudantil, este é um fato que reflete o contexto e o entendimento da equipe de assistentes sociais a época que defendiam tratar-se da política de Assistência Social voltada para estudantes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) desenvolvida em interface com a política da educação superior pública (Almeida, 2015). Essa defesa pautava-se no princípio não contributivo da Política de Assistência Social e assegurou naquele contexto e até o presente momento que nenhuma das ações, bolsas e programas de assistência estudantil da PRAE exijam contrapartida para o recebimento, o que ocorria na UFG e ainda ocorre em outras universidades. Hoje, já há um consenso de que a Política de Assistência Estudantil, restrita a estudantes de graduação, é uma política pública diferente da Política de Assistência Social, que se destina a quem dela necessitar<sup>81</sup>. Essa associação pela similaridade das duas políticas e que provoca confusão sobre o seu atendimento foi encontrada nas

---

<sup>81</sup>Apesar desse entendimento, a Resolução CONSUNI nº 44/2017 ainda não foi atualizada na UFG. Para evitar possíveis confusões, neste trabalho optamos por nomear a Política de Assistência Social Estudantil (PASE) apenas por Política de Assistência Estudantil.

avaliações que os/as estudantes apresentaram durante esta pesquisa e que será abordada no próximo capítulo.

Seguindo os mesmos princípios e objetivos do PNAES, e destinada ao mesmo público-alvo, a PASE/UFG foi definida como uma política de responsabilidade da PROCOM, que deve: “planejar, executar, acompanhar e avaliar suas ações, de forma participativa, com direção social e política na defesa da permanência dos estudantes” (UFG, 2017).

A Resolução também estabeleceu o conjunto de ações, projetos e programas que compõem a PASE/UFG, a forma de acesso e de acompanhamento, e as situações de desligamento. O avanço em se instituir uma política de assistência estudantil na UFG pode ser constatado não só pela organização de todas as ações em um único documento, mas também pela criação de um Conselho Consultivo, formado por estudantes e membros da gestão, para assessorar no planejamento, na implementação e na avaliação desta política. O Conselho, apesar de não ser deliberativo, é um importante instrumento de controle social da política.

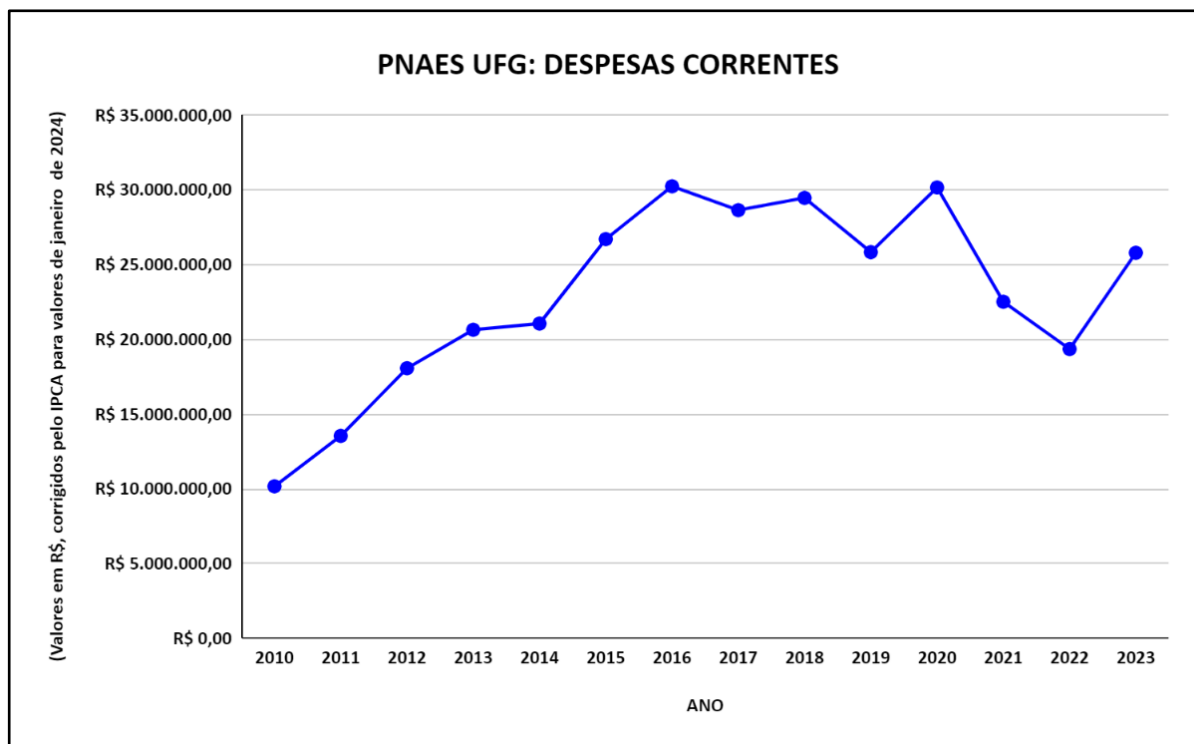
Quanto ao financiamento da PASE/UFG a Resolução Consuni Nº 44/2017 estabelece que os recursos destinados às ações, projetos e programas de assistência estudantil são aqueles alocados à UFG por meio da Matriz PNAES/ANDIFES/MEC. Deste modo, como não há previsão de outra fonte de recurso, todas as ações e programas passam a ter como fonte de financiamento exclusiva a PNAES.

Assim, se o recurso financeiro da PNAES sofre um corte no seu orçamento anual, o resultado esperado é que o atendimento ofertado também reduza, seja no quantitativo de pessoas atendidas, no valor das bolsas e/ou no tempo de atendimento. O Gráfico 10 e o Gráfico 11 apresentam os dados dos recursos destinados via PNAES à UFG para despesas correntes e de investimento no período de 2010 a 2023, com valores corrigidos para Janeiro de 2024, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ambos evidenciam o efeito da já extinta Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelaria as despesas primárias por 20 anos de áreas sociais como saúde e educação, o que provocou uma queda considerável no orçamento a partir de 2017.

O gráfico 10 apresenta os dados do orçamento liquidado com despesas correntes do PNAES na UFG, orçamento este, que pode ser utilizado para o pagamento de bolsas e aquisição de materiais de consumo, por exemplo. Com exceção do ano de 2020, em que houve o incremento de 40,1% a mais no recurso previsto, por conta da Pandemia de COVID-19, o que se observa em relação ao orçamento do PNAES destinado para despesas correntes é uma queda contínua no orçamento de 2017 a 2022, num período político e econômico de

graves ataques à educação superior federal, tanto no seu orçamento, quanto a sua produção do conhecimento<sup>82</sup>. Após seis anos de recuo no orçamento destinado à UFG, somente em 2023 o orçamento da assistência estudantil começa a ser recomposto, se aproximando ao que era destinado em 2015.

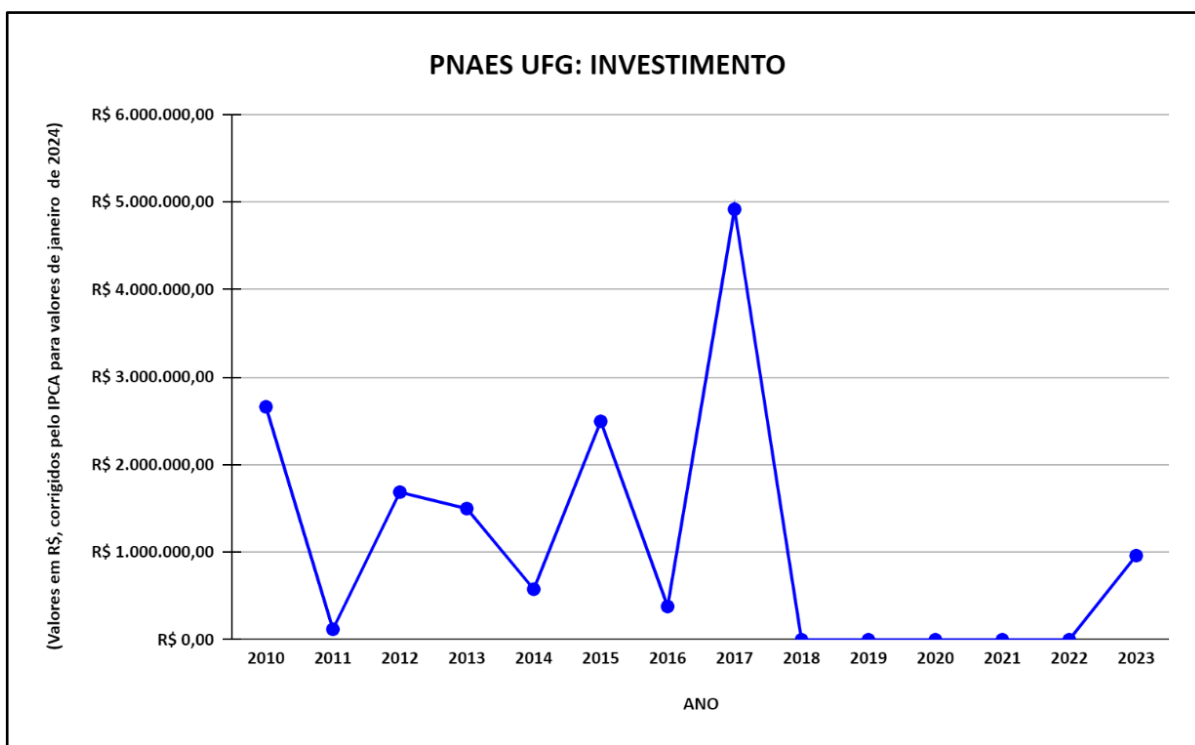
**Gráfico 10** - Política Nacional de Assistência Estudantil/UFG: Despesas Correntes de 2010-2023



Fonte: SIOP, 2024. Elaborado pela autora.

O gráfico 11, por sua vez, demonstra como a situação foi mais dramática para os recursos de investimento destinados para a PNAES. De 2018 a 2022 não houve nenhum repasse, o que na prática significa que neste período a PRAE/UFG não dispunha de recursos financeiros para aquisição de equipamentos permanentes ou reformas e construções, como por exemplo, de equipamentos sociais: restaurante e casa de estudantes universitários. Somente em 2023 com a mudança presidencial, que possibilitou ao país pôr fim a um governo ultraliberal e ultraconservador, é que este recurso voltou a ser repassado para a universidade. Mesmo assim, houve um recuo de 46 % em relação à média dos últimos oito anos.

<sup>82</sup>Sobre os ataques sofridos pelas Universidades Federais ver: AMARAL, Nelson Cardoso. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. In: **Propuesta Educativa**, vol. 2, núm. 52, pp. 127-138, 2019.

**Gráfico 11** - Plano Nacional de Assistência Estudantil/UFG: Investimento de 2010-2023

Fonte: SIOP, 2024. Elaborado pela autora.

Ainda sobre o orçamento de despesas correntes, que é utilizado para o pagamento de bolsas disponibilizadas pela PRAE/UFG, o valor liquidado em 2023 foi de R\$23.802.336,74, desse valor só em Alimentação (bolsa, isenção e subsídio) foi investido 57% de todo o recurso destinado à UFG (Tabela 10). Na sequência, o Programa de Moradia Estudantil e a bolsa de Apoio Pedagógico representaram juntos 35% do recurso. Logo, 92% do recurso se concentra em 3 ações: alimentação, moradia e apoio pedagógico. O Programa Acolhe UFG representa apenas 3% do orçamento.

**Tabela 10** - Recurso PNAES/UFG investido por modalidade de atendimento (2023)

Modalidade	Valor	Percentual
Isenção/Subsídio RU	R\$13.540.020,74	57%
Bolsa Acolhe UFG	R\$601.500,00	3%
Bolsa Alimentação	R\$159.116,00	1%
Bolsa Apoio Pedagógico	R\$4.094.000,00	17%
Bolsa Canguru	R\$223.200,00	1%
Bolsa CEU	R\$941.500,00	4%
Bolsa Emergencial	R\$66.500,00	0%
Bolsa Esporte e Lazer	R\$4.200,00	0%
Bolsa Moradia	R\$3.387.300,00	14%
Bolsa PAEIQ	R\$710.500,00	3%
Bolsa Transporte	R\$74.500,00	0%

Fonte: ANALISA/PRAE/UFG (2024).

Apesar da relevância de se instituir uma Política interna de Assistência Estudantil na UFG, faz-se necessário registrar que esta passou por muitas mudanças após sua regulamentação em 2017, como a implementação de novos programas e bolsas, como o Programa Acolhe UFG e a bolsa Canguru, além de alterações nos critérios de acompanhamento e desligamento<sup>83</sup>.

A principal mudança, todavia, foi na própria definição da Pró-reitoria responsável por executar a PASE. Até o ano de 2018 a PROCOM foi a responsável e desenvolveu ações voltadas para estudantes, com a implementação de bolsas e programas, e para servidores, como o Programa de Melhoria da Moradia que era um projeto de iniciativa da Coordenação do Serviço Social e de um Grupo de funcionários de baixa renda da UFG, que construiu casas no Residencial Nossa Morada, por meio do sistema de ajuda mútua, para servidores que não possuíam casa própria.

Em um novo processo de reforma administrativa na UFG, ocorrida no ano de 2018, a estrutura de Pró-reitorias da universidade foi alterada, e dentre as reestruturações implementadas a PROCOM tornou-se PRAE (voltando a utilizar o nome de 1978). Com essa mudança a PRAE passou a atender exclusivamente os/as estudantes.

<sup>83</sup>Sobre critérios de acompanhamento e desligamento ver sobre “Desligamento Processual” disponível em: <https://prae.ufg.br/n/174055-desligamento-processual-2023>.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis terá como atribuições: articular, promover e gerenciar ações que estimulem o protagonismo estudantil no contexto da UFG. Será responsável, ainda, por aprimorar a execução da política de assistência social (restaurante universitário e programas de moradia e de permanência) e o atendimento das diversas demandas dos estudantes, como apoio para participação em eventos acadêmicos e desenvolvimento de atividades esportivas e de lazer (UFG, 2018, p. 12).

O Quadro 5, a seguir, apresenta as ações, serviços, equipamentos sociais, programas, projetos e bolsas que compõem, em 2024, as ações de assistência estudantil desenvolvidas pela PRAE/UFG e que são destinadas aos/às estudantes de baixa renda da universidade.

**Quadro 5** - Descrição de programas, ações, serviços e equipamentos sociais sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFG) em 2024

Serviços	Equipamentos Sociais	Programas e Bolsas	Projetos
Serviço de Lazer e Esporte Serviço de Nutrição (SN) Serviço de Saúde Mental (Saudavelmente) Serviço Social (SS) Serviço Odontológico (SO)	Casas de Estudantes (CEU's) Centro de Lazer e Esportes Centro de Saúde Samambaia Restaurantes Universitários (RU's)	Programa de Moradia Estudantil Programa de Alimentação Programa de Instrumental Odontológico – Piodont <b>Programa Acolhe UFG</b> Programa de Lazer e Esporte Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Quilombolas - PAEIQ Bolsa de Apoio Pedagógico Bolsa Canguru Bolsa Emergencial Bolsa Transporte Bolsa Idiomas	Lazer: conhecendo Goiânia Tempo e autocuidado No centro sentimos leveza Campanha Saúde Única nas CEU's Mentalize: recursos para uma universidade com mais bem-estar.

Fonte: UFG, 2024d. Elaborado pela autora.

Os cinco serviços apresentados estão materializados na PRAE em coordenações técnicas constituídas por uma equipe de profissionais especializados/as em sua área de atuação, que atendem as demandas institucionais e as apresentadas diretamente pelos/as estudantes. Duas diretorias que compõem a estrutura administrativa da PRAE são responsáveis pela gestão dessas coordenações: Diretoria de Articulação Acadêmica (DAA), responsável pela Coordenação do Serviço de Nutrição, Coordenação de Saúde Mental e Coordenação do Serviço Odontológica, e Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), responsável pela Coordenação de Serviço Social e Coordenação de Esporte e Lazer.

O Serviço de Lazer e Esportes é o serviço com a menor equipe técnica, conta apenas com uma técnica em desporto, e tem por objetivo democratizar o acesso às práticas desportivas e de lazer para estudantes.

O Serviço de Nutrição, onde trabalha uma equipe de nutricionistas, atua “no planejamento das licitações dos serviços de alimentação da UFG e na sua fiscalização, bem como em atividades de educação nutricional para a comunidade universitária” (UFG, 2024d, *on-line*). A principal frente da atuação do serviço é junto aos Restaurantes Universitários da UFG.

O Serviço de Saúde Mental, mais conhecido na UFG como Programa Saudavelmente, possui na sua equipe psicólogos/as, psiquiatras e psicoterapeutas. Atualmente, o trabalho está organizado em duas frentes: a assistência em saúde mental e a promoção de saúde. No primeiro, o trabalho se constitui em ações de identificação (escuta e triagem), encaminhamento e acompanhamento de casos moderados e leves de estudantes que estão em sofrimento/adoecimento psíquico, por meio de psicoterapia focal e grupos psicoterapêuticos. No segundo, as ações se direcionam em intervenções de promoção da saúde mental nas unidades acadêmicas e nas Casas de Estudantes Universitários (CEU's).

O Serviço Social é “a principal porta de entrada dos/as estudantes que buscam à assistência estudantil” (UFG, 2024d, *on-line*), nele atuam assistentes sociais que são responsáveis por identificar o perfil socioeconômico de todos/as os/as que utilizam qualquer serviço, programa ou bolsa da PRAE.

O Serviço Odontológico, constituído por várias especialidades da odontologia, “presta de atendimentos clínicos gratuitos em odontologia, [...] com foco em promoção, prevenção, recuperação em saúde bucal dos agravos em saúde bucal, bem como incentivar e direcionar o estudante ao protagonismo da manutenção de sua saúde bucal” (UFG, *on-line*, 2024).

Os programas e bolsas disponibilizadas pela PRAE (2024), bem como a utilização dos equipamentos sociais pelos/as estudantes, foram sintetizados e sistematizados com informações sobre para quem se destina, forma e tempo de atendimento e valor das bolsas<sup>84</sup>:

- 1. Programa de Moradia Estudantil:** destinado a estudantes que não residam e que não tenham núcleo familiar na região metropolitana de Goiânia e para estudantes de outros estados e/ou países. O/a estudante pode ser contemplado/a com: uma vaga na Casa de Estudantes Universitários (CEU), em que o/a estudante recebe a bolsa CEU no valor de R\$500,00, ou com a bolsa moradia no valor de R\$700,00. O atendimento é

---

<sup>84</sup>Os valores que foram informados para as bolsas são os previstos na Portaria PRAE nº 4032 de 13 de julho de 2023, que encontra-se vigente.

contínuo e pode ir até o fim do curso.

2. **Programa de Alimentação:** destinado aos/às estudantes de graduação e pós-graduação da UFG<sup>85</sup>. O/a estudante pode ser atendido com a isenção do valor total das refeições (café da manhã, almoço e jantar) nos Restaurantes Universitários (RU) da UFG; com uma bolsa em pecúnia no valor de R\$300,00 para os câmpus que não dispõe de RU; e, com o subsídio para todos/as os/as estudantes. Com o subsídio paga-se pelo café da manhã R\$2,50 e pelo almoço ou jantar R\$4,00<sup>86</sup>. O atendimento é contínuo e pode ir até o fim do curso.
3. **Programa de Instrumental Odontológico – Piodont:** focado em estudantes do curso de odontologia, garante o empréstimo de instrumentais e materiais odontológicos duráveis ou o pagamento de uma bolsa para contribuir na aquisição desses instrumentais e materiais de menor durabilidade (valor não é fixo). O atendimento é contínuo e pode ir até o fim do curso.
4. **Programa Acolhe UFG:** voltado para os/as estudantes em primeira matrícula na UFG. Contempla a isenção no RU, vaga na Casa de Estudantes Universitários e/ou Bolsa Acolhe no valor de R\$500,00. O atendimento com a Bolsa Acolhe e vaga na CEU acontece por até 5 meses, a alimentação é contínua e pode ir até o fim do curso. Objeto de estudo do próximo capítulo.
5. **Programa de Lazer e Esporte:** destinado a estudantes dos cursos da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, disponibiliza uma bolsa no valor de R\$700,00 para que estes estudantes sejam monitores/as das atividades de esporte e lazer. O atendimento é contínuo e pode ir até o fim do curso.
6. **Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Quilombolas - PAEIQ:** voltado a estudantes indígenas e quilombolas que não foram atendidos/as pelo Programa Bolsa Permanência (PBP) – MEC ou que foram desligados do Programa. O/a estudante contemplado/a recebe uma bolsa de R\$500,00. O atendimento para quem foi desligado do PBP é limitado em até 12 meses. Para quem não foi atendido pelo PBP o atendimento pelo PAEIQ cessará assim que o/a estudante tenha homologada sua participação no PBP/MEC.
7. **Bolsa de Apoio Pedagógico:** destinado aos/às estudantes de graduação, estes podem ser contemplados/as com uma bolsa de R\$500,00 para contribuir com as necessidades

---

<sup>85</sup>Este é o único Programa executado pela PRAE em que estudantes de pós-graduação podem requisitar o subsídio para o pagamento das refeições. O subsídio é financiado pela Pró-reitoria de Pós-Graduação (PRPG).

<sup>86</sup>Sem o subsídio, os valores praticados em 2024 nos Restaurantes Universitários da UFG são: R\$8,02 para café da manhã, e R\$17,59 (UFG, 2024d, *on-line*).

humanas e acadêmicas. O atendimento é contínuo e pode ir até o fim do curso.

8. **Bolsa Canguru:** destinada a estudantes que residam com filho/a com idade inferior a 5 anos. O/a estudante será atendido com uma bolsa cujo valor varia de acordo com o número de filhos/as: estudantes com um filho/a R\$300,00, dois filhos/as R\$400,00 e acima de três filhos/as R\$500,00. O atendimento se encerra assim que a criança completa 5 anos.
9. **Bolsa Emergencial:** consiste na bolsa de R\$500,00, destinada a estudantes de primeira graduação, que não receba nenhum atendimento direto da PRAE, e que vivenciem situações de dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas, momentâneas ou não.
10. **Bolsa Transporte:** é uma bolsa de R\$300,00 que só é disponibilizada no câmpus de Goiás e destina-se a estudantes que residem em outros municípios para arcar com despesas relativas ao transporte intermunicipal.
11. **Bolsa Idiomas<sup>87</sup>:** é uma bolsa que garante ao/à estudante de graduação a isenção da taxa semestral de matrícula no curso de língua estrangeira.

Ao observarmos esse conjunto de programas e bolsas executados pela PRAE/UFG é possível perceber, por um lado, uma tendência nacional da assistência estudantil: a “bolsificação”, em que as demandas apresentadas pelos/as estudantes encontram respostas mais imediatas na oferta de bolsas. Por outro lado, mesmo que haja o predomínio de programas de transferência de renda (bolsas), é possível verificar serviços e ações voltadas a todo público discente, com uma perspectiva de acesso universal, por meio de equipamentos sociais, como acontece com o atendimento em Alimentação nos câmpus de Goiânia na UFG, e de projetos preventivos, como o de saúde na CEU.

Sobre os atendimentos com transferência em pecúnia no ano de 2024, os dados do Análise (2024) apresentam que dos 1.537 estudantes que receberam algum atendimento, 57% (879) eram estudantes que ingressaram pela Lei de Cotas. Quanto à faixa de renda *per capita* dos/as estudantes que foram atendidos/as, 85% apresentavam *per capita* de até meio salário mínimo vigente em 2024 (R\$706,00).

Assim, embora dentre os programas e ações da política de assistência estudantil da UFG não se priorize o atendimento de estudantes que ingressaram pela reserva de vagas em suas ações, com exceção do Programa Acolhe UFG que será analisado no próximo capítulo,

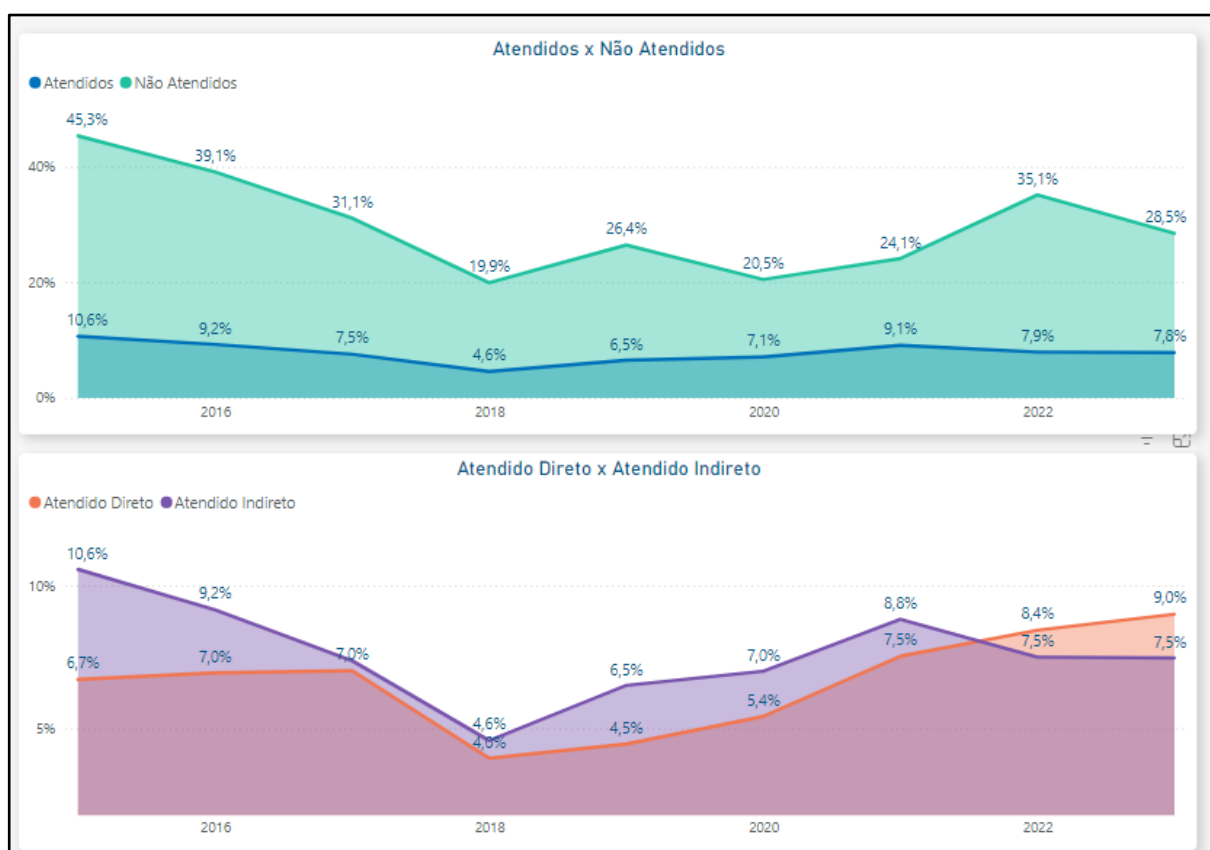
---

<sup>87</sup>Essa é uma parceria da PRAE/UFG com o Centro de Línguas da UFG e com o Instituto Confúcio, onde são ofertados semestralmente os cursos de língua estrangeira.

os dados apresentados comprovam que cotistas representam a maior parte dos atendimentos diretos realizados pela PRAE/UFG.

Quando passamos a analisar a situação destes estudantes cotistas que são atendidos pela assistência estudantil da PRAE/UFG outro dado que é bastante interessante é o da taxa de evasão anual. Esse dado pode dar indícios se o atendimento na política de assistência estudantil aos estudantes cotistas diminui ou não a taxa de evasão. A Figura 17 traz os dados de estudantes cotistas que ingressaram pelo SiSU/UFG nos câmpus de Goiânia, entre 2015 e 2023, e que foram ou não atendidos, em atendimentos direto ou indireto realizados pela PRAE.

**Figura 17** - Percentual de evasão na UFG (câmpus de Goiânia) de atendidos ou não pela assistência estudantil e por modalidade de atendimento (2015-2023)



Fonte: Analisa UFG, 2024.

Os dados confirmam, a princípio, que para o/a estudante cotista o atendimento na assistência estudantil é fundamental para a sua permanência. Enquanto os/as estudantes que não são atendidos/as tiveram um percentual de evasão de 28,5% em 2023, os/as estudantes atendidos/as tiveram um percentual quase quatro vezes menor, de 7,8%.

Por outro lado, quando são observados somente os dados dos/as estudantes cotistas inseridos/as em algum tipo de atendimento: direto e indireto, os dados apontam que até 2021, os índices de evasão eram maiores entre os estudantes que só recebiam atendimento indireto, como a isenção no Restaurante Universitário. Em 2022 e 2023, no entanto, a curva inverte-se, mesmo recebendo alguma bolsa os/as estudantes apresentaram percentual de evasão de 8,4% e 9%, respectivamente. Já os/as estudantes em atendimento indireto o percentual foi de 7,5% em 2022 e 2023.

Essa alteração dos dois últimos anos sobre o impacto do tipo de atendimento na taxa de evasão dos/as estudantes cotistas é uma mudança que precisa ser investigada, especialmente quanto às causas para a maior incidência de evasão mesmo em atendimento com bolsas em pecúnia. Como se sabe a permanência é multifatorial e, em muitas situações, o atendimento na assistência estudantil não impede que esta aconteça, principalmente se junto à assistência estudantil não se somarem outras ações, muitas delas extrapolando os “muros da universidade” como será evidenciado no próximo capítulo.

Dentre o conjunto de programas e bolsas da PRAE/UFG, nosso foco é o Programa Acolhe UFG, que será analisado na sequência.

\*\*\*

Ao nomearmos essa seção com o título: “A Lei de Cotas associada à Política de Assistência Estudantil da UFG: a inclusão que rompe” nosso objetivo foi o de reafirmar a partir dos dados apresentados e pelas análises que fizemos o alcance que essas duas políticas associadas possuem de incluir e romper com o elitismo, com barreiras, com narrativas, com a lógica excludente, dentre outros.

Antes, porém, entendemos que seja primordial compreender a categoria de análise “inclusão”<sup>88</sup> como uma categoria marcada por uma constituição histórica e social.

O termo “inclusão” (social, educacional, escolar) serve a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, o que gera dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, tem sido tratado em oposição à exclusão (social, educacional, escolar). “Inclusão” parece ser uma expressão originada na contemporaneidade por ter se destacado no debate das

---

<sup>88</sup>Segundo Farias, Santos e Silva (2009, p. 39) a palavra inclusão “vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. O termo, cada vez mais, é aplicado não apenas para questões das necessidades especiais, como também para construir discursos de acessibilidade a quaisquer indivíduos que estão excluídos de determinados espaços e situações, fala-se, por exemplo, em inclusão digital, econômica, entre outras. Assim, ao utilizarmos a palavra podemos nos referir tanto especificamente às pessoas com necessidades especiais quanto a atitudes de inclusão que se referem a outras situações observadas em nossa sociedade”.

políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com ênfase própria na área da educação. É interessante pensar por que, justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, o termo ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas (Garcia, 2014, p. 123).

Nesse sentido, ao usarmos o termo inclusão para a política de cotas estamos nos referindo a uma política que marca uma resistência, a resistência em particular do movimento negro, que na permanente luta de classes, se coloca diante das desigualdades sociais do capitalismo. Capitalismo que utiliza das suas artimanhas para manter uma parcela da sociedade excluída do acesso à educação superior pública devido à condição social, a cor de sua pele, a deficiência, a identidade de gênero, dentre outros.

Assim, a categoria inclusão vincula-se à exclusão como um processo histórico e social que acaba por manter o próprio modo de produção capitalista, e nesse sentido, ao falarmos das cotas como inclusão trata-se também de compreender que essa é uma resposta do próprio capital para conter a resistência de sua força de trabalho, são “as concessões que ele tem de fazer rosnando e relutando” (Marx, 2013, p. 433).

Logo, entendemos que só se pode falar de inclusão com as cotas, se compreendermos que a reserva de vagas na educação superior criou mecanismos para que um grupo historicamente impedido de acessá-la pudesse ingressar na educação superior pública, e que, esta ação afirmativa precisa estar associada a outras políticas públicas como a de assistência estudantil, para que de fato haja inclusão. Não se trata, assim, de uma inclusão que produz a emancipação social, uma vez que os elementos estruturais e constitutivos da sociedade capitalista: a contradição entre capital e trabalho, que nos distancia da universalização, ainda se mantém.

Se não é possível neste momento falar de uma inclusão que contribua com a construção de outra sociedade, é possível falar de uma inclusão que busca romper com os paradigmas dessa sociedade desigual, rompendo com um elitismo social histórico no acesso a educação superior, rompendo com uma homogeneidade racial, rompendo com a lógica exclusivamente meritocrática, rompendo com narrativas de que cotistas tem desempenho acadêmico ruim, rompendo com o discurso que de cotistas não concluem os cursos, ou que comprometem a qualidade do ensino e da formação, dentre outras.

Os dados apresentados nesta seção, em particular quanto ao percentual de conclusão e a taxa de evasão na UFG de estudantes cotista de renda inferior, comprovam os excelentes resultados das políticas de inclusão, como a Lei de Cotas, quando se associam a estas as

ações, programas e bolsas da Política de Assistência Estudantil, contribuindo assim, com condições adequadas de permanência de estudantes de baixa renda.

Portanto, associar essas duas políticas é contribuir para que sejam minimizadas as desigualdades sociais que incidem sobre o acesso (no ingresso, na permanência e na conclusão), é contribuir para que o direito à educação superior esteja assegurado e para que haja inclusão social pela educação. Que possamos por meio dessas duas políticas “construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas necessidades do povo brasileiro” (Fernandes, 1996, p. 11).

## 5. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O PROGRAMA ACOLHE UFG COMO ESTUDO DE CASO

“O Programa Acolhe foi essencial para mim na época da pandemia. Se não fosse por ele, com certeza eu não estaria na UFG. O programa surgiu em um momento crucial de grandes incertezas econômicas. Eu tinha sido demitida, minha família autônoma estava sem trabalho, e esse dinheiro ajudou muito em casa. Sem falar que consegui acesso gratuito ao RU durante toda a minha graduação. Sou e serei para sempre grata por esse programa e sempre defenderei a bolsa. Embora o valor não seja muito alto, ele faz uma grande diferença. Para mim todos os serviços da PRAE salvam vidas e proporcionam oportunidades” (Participante 57).

Dentre os objetivos delimitados para esta pesquisa, um deles é o de identificar os desafios do acesso (ingresso, permanência e conclusão) de estudantes cotistas de renda inferior na UFG, em particular os/as estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG, logo após a sua entrada na universidade, avaliando, assim, se há contribuição deste Programa para a permanência inicial e a longo prazo e, conseqüentemente, sua contribuição para evitar a evasão.

Klitzke e Carvalhaes (2023, p. 22) apontam que as instituições de ensino superior devem investir em “precauções/medidas de redução da evasão nas fases iniciais dos cursos, porque é aí que as questões da evasão e da transferência dos alunos são mais pertinentes”. Nesse sentido, o Programa Acolhe UFG que atende o/a estudante no semestre de ingresso, pode se constituir numa das ações da UFG de prevenção à evasão precoce, especialmente, quanto a questões socioeconômicas do grupo de mais baixa renda que consegue chegar à universidade.

Pesquisa realizada pela ANDIFES (2008) apontou que os fatores determinantes da evasão estão relacionados a três aspectos: às características individuais dos/as estudantes, aos fatores internos da instituição (motivos acadêmicos) e os relacionados a fatores externos (motivos socioeconômicos). Para este último a pesquisa destacou: a baixa renda pessoal e familiar, a dificuldade de estudantes oriundos do interior de se manter, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para se manter ou para contribuir com a renda familiar, e o custo da vida acadêmica, por exemplo, com transporte e material didático, como os fatores decisivos para a evasão.

Rosa (2014), por sua vez, fez um estudo específico sobre a evasão na UFG entre os anos de 2006 e 2011. A autora aponta que, neste período, 20% dos ingressantes abandonaram

a graduação no primeiro ano de curso. “Nos cursos de licenciatura a evasão revelou-se ainda mais acentuada, chegando a atingir patamares superiores a 60%, ao passo que nos cursos de maior prestígio social a evasão mostrou-se mais baixa, atingindo menos que 1%, como foi o caso de Medicina” (Rosa, 2014, p. 252). A autora indica ainda que “os ingressantes na UFG não possuem condições socioeconômicas de se manterem na universidade sem o auxílio de programas de assistência estudantil, o que implica a necessidade de melhoria dos programas de apoio estudantil existentes e criação de novos” (Rosa, 2014, p. 253).

Jezine *et al* (2021, p. 510) assinala que permanecer ou evadir apresenta aspectos contraditórios, mas, ao mesmo tempo, relacionais, determinados pelas condições objetivas e subjetivas, “em que pesam as relações de sociabilidades, as condições contextuais e estruturais, às políticas e os programas de permanência voltados para minimizar os efeitos da desigualdade social na educação superior”.

Assim, Andifes (2008), Rosa (2014), Jezine *et al* (2021) e Klitzke e Carvalhaes (2023) apontam que existe uma maior prevalência de evasão nos primeiros semestres, sobretudo no primeiro ano, seja por questões pessoais de escolha do curso, questões de adaptação ao ambiente acadêmico, ou por questões socioeconômicas e/ou culturais.

Por ser o Programa Acolhe UFG um programa que atende os/as estudantes logo após o ingresso, nosso objetivo inicial, como já exposto, é o de avaliar a sua implementação e o seu impacto na permanência. Inicialmente, apresentaremos o que é o Programa Acolhe UFG, trazendo dados sobre a sua execução e o perfil de quem é atendido/a. Em seguida, nossa análise será realizada a partir da voz dos sujeitos, que foram usuários/as do Programa, e que responderam ao questionário que lhes foi encaminhado.

Quanto ao questionário, este foi organizado em quatro seções: a primeira com questões sobre o perfil acadêmico dos/as estudantes; a segunda seção apresentou questões sobre o período em que o/a estudante foi atendido/a pelo Programa Acolhe UFG; a terceira seção destaca a Política de Assistência Estudantil da UFG, e a quarta seção inclui questões sobre a permanência na UFG (Apêndice B). Logo, a síntese da análise dos dados coletados está organizada neste capítulo em quatro itens, conforme cada uma das quatro seções do questionário, que nos possibilitaram conhecer o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, perceber como os/as estudantes cotistas atendidos pela assistência estudantil e, em especial, Programa Acolhe UFG o/a avaliam, e quais as principais dificuldades que estes enfrentam para permanecer e concluir o curso de graduação na UFG.

## 5.1 O PROGRAMA ACOLHE UFG

O Programa Acolhe UFG criado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) no segundo semestre de 2018, tem como objetivo atender o/a estudante que ingressa no seu primeiro curso de graduação presencial na UFG, pela cota de renda inferior (RI) ou pelo Programa UFGInclui. O Programa dispõe de duas modalidades de atendimento fixas: a alimentação com a isenção de pagamento dos valores das refeições no Restaurante Universitário (RU) e o pagamento em pecúnia de uma bolsa de R\$500,00 (valor referente ao ano de 2024). Em 2020, também foram disponibilizadas vagas na Casa de Estudantes Universitários (CEU), o que só voltou a ser disponibilizada pelo Programa em 2024.

O Programa surgiu num contexto em que os desafios em torno da permanência de estudantes de baixa renda se intensificaram a partir do ano de 2015, quando 100% das matrículas na UFG passaram a ser pelo SiSU e em 2016, quando a reserva de vagas chegou ao percentual de 50%. Inevitavelmente nos anos subsequentes, 2017 e 2018, houve um aumento da demanda por assistência estudantil imediata, àquela que precisava ser atendida logo após a realização da matrícula. Os/as estudantes que procuravam o Serviço Social da PRAE não tinham condições de esperar o fluxo contínuo de editais (que poderia levar até 04 meses) para serem atendidos/as com alimentação, moradia e/ou outras bolsas. Eram necessidades humanas básicas que se não fossem prontamente atendidas levariam muitos/as estudantes a desistirem da vaga, por não terem condições de permanecer no curso de graduação. Nesse período muitos/as destes estudantes chegavam carregando suas malas, tendo até mesmo um estudante permanecido acampado no campus. Em muitas situações o Serviço Social da PRAE buscava estratégias para inserção imediata destes estudantes na alimentação e na moradia estudantil atendendo situações pontuais e individualizadas. Era preciso, contudo, que um programa fosse elaborado e que atendesse logo após a matrícula os/as estudantes de forma coletiva e uniforme<sup>89</sup>.

Diante da pressão dos/as estudantes por um atendimento mais rápido e considerando os atendimentos que a equipe de assistentes sociais da PRAE/UFG já vinha realizando, uma equipe que contava com um número reduzido de profissionais e que ainda estava implantando um sistema informatizado que contribuiria com uma maior agilidade no processo de análises

---

<sup>89</sup>Não há nenhum documento que conte a história e o por que de criação do Programa Acolhe UFG, contudo, por ter feito parte deste momento tenho condições de contextualizar os acontecimentos da época.

socioeconômicas e inclusão nos programas e bolsas de assistência estudantil, o Programa Acolhe UFG foi instituído.

Quanto a demora na concessão do atendimento em assistência estudantil de forma contínua, é preciso destacar que este não é um problema exclusivo da UFG. É um desafio de todas as IFES que já vem sendo apontado pelo FONAPRACE. Atualmente, uma estratégia adotada por algumas universidades para a concessão imediata de atendimento, até que a análise socioeconômica das instituições seja concluída, é a adoção do Cadastro Único do governo federal para comprovação da realidade socioeconômica e definição da inclusão em bolsas e programas.

Na UFG a implementação do Programa Acolhe UFG possibilitou que estudantes de baixa renda que ingressam pela cota de renda inferior ou pelo Programa UFGInclui sejam atendidos/as logo após o ingresso, mesmo que de forma temporária, concedendo assim para a equipe de Serviço Social as condições de realizar no tempo necessário as análises socioeconômicas que poderão incluir esses estudantes em atendimento contínuos.

Na pesquisa que realizamos junto à PRAE e nos documentos publicados em sua página oficial, foi possível constatar que a criação do Programa Acolhe UFG ocorreu diretamente com a abertura de um edital específico de seleção e ingresso de estudantes nas vagas que foram disponibilizadas no segundo semestre de 2018. Não houve nenhum projeto escrito ou uma portaria publicada que tratasse especificamente do Programa Acolhe UFG que contasse a sua história e o contexto de sua criação, e que também estabelecesse, por exemplo, os objetivos do Programa, as modalidades de atendimento, o período de permanência, e os critérios de elegibilidade.

Desta forma, apesar de ser um Programa que compõe o conjunto das ações de assistência estudantil da PRAE, e que atende aos objetivos estabelecidos pela PNAES e pela PASE, o Programa Acolhe UFG não é um Programa regulamentado<sup>90</sup>, como, a título de exemplo, é o Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAEIQ), que está regulamentado pela Portaria PRAE nº 9, de 12 de março de 2021.

A não existência de um documento que demarque e regule a criação do Programa faz com que, em nossa análise, a história possa ir se perdendo, o que pode explicar, em partes, as diversas mudanças encontradas nos critérios de elegibilidade, no tempo de

---

<sup>90</sup>Apesar do Programa não contar com uma regulamentação específica, é importante destacar que as modalidades de atendimento oferecidas estão regulamentadas. A Bolsa Acolhe e a alimentação (isenção no Restaurante Universitário) são modalidades de atendimento que estão tipificadas na Portaria PRAE nº 02 e 03 de 08 de fevereiro de 2021 (alterada pela Portaria nº 9, de 18 de março de 2022), que dispõem sobre esses atendimentos.

atendimento e nas modalidades previstas nos onze editais publicados pela PRAE, para ingresso de estudantes no Programa Acolhe UFG em Goiânia de 2018/2 a 2023/2. As principais mudanças identificadas foram quanto:

- 1) aos critérios de elegibilidade: inicialmente o perfil de renda para atendimento dos/as cotistas RI foi limitado em 2018, a 75% do salário mínimo vigente de renda familiar bruta *per capita* e em 50%, no ano de 2019. Em 2020/1 esse perfil *per capita* voltou a ser o preconizado na PNAES de até 1,5 salário mínimo e meio. No mesmo ano, no edital de 2020/2 e até 2022/2 este perfil foi reduzido para até um salário mínimo vigente de renda familiar bruta *per capita*, voltando em 2023 a ser o perfil definido pelo PNAES;
- b) ao tempo de atendimento: de sua criação, em 2018/2, até 2020 o período máximo de atendimento nas modalidades ofertadas pelo Programa era de até 6 meses, ou seja, o/a estudante permanecia em atendimento por um semestre. A partir de 2021, esse período foi reduzido para cinco meses;
- c) ao tipo de atendimento: em 2018/2 e em 2019 o Programa previa atendimento com alimentação (isenção no Restaurante Universitário) e duas modalidades de bolsa com repasse financeiro (Calouro I para os/as estudantes oriundos de outros municípios e estados, e Calouro II para estudantes moradores da região metropolitana de Goiânia). Em 2020, o Programa foi alterado e passou a disponibilizar vagas para o atendimento com a alimentação, com uma única modalidade de bolsa na forma de repasse financeiro, a Bolsa Acolhe, e vagas na Casa de Estudantes Universitários (CEU). Todavia, de 2021 a 2023 o Programa não disponibilizou mais as vagas na CEU e limitou seu atendimento a alimentação e a Bolsa Acolhe.

Essas constantes alterações no Programa Acolhe UFG apontam, em nossa avaliação, para a falta que um instrumento normativo faz na delimitação de uma identidade para o programa. Todavia, é possível inferir que o principal fator para essas mudanças esteja na necessidade de adequação do Programa ao orçamento da PNAES na UFG, que desde 2017 enfrenta um processo de (des)financiamento, evidenciado no capítulo anterior. Logo, para manter as políticas públicas as estratégias encontradas são: reduzir o tempo de atendimento, reduzir as modalidades de atendimento, restringir mais o perfil elegível para atendimento e até reduzir o número de vagas disponíveis para que o Programa seja mantido, com um orçamento cada vez menor.

Consideramos que a principal característica do Programa Acolhe UFG, que inclusive difere dos demais editais de programas e bolsas executados pela PRAE, se dá pela prontidão

do atendimento aos estudantes contemplados, que ocorre essencialmente por duas características presentes no edital que regulamenta a seleção e o ingresso a cada ano:

1<sup>a</sup>) o **período de inscrição**, que começa no período de matrícula presencial na UFG do SiSU, para os estudantes RI, ou no período de matrícula do Programa UFGInclui, para estudantes indígenas e negros quilombolas;

2<sup>a</sup>) a **análise socioeconômica** ser realizada no momento da matrícula, o que é feito pela Comissão de Análise da Realidade Socioeconômica, da PRAE/UFG, na verificação da condição de estudante cotista de RI no SiSU e para os/as estudantes indígenas e quilombolas, que ingressam pelo UFGInclui.

Ao estabelecer o início do período de inscrição e a análise dos critérios de elegibilidade no período anterior ao início das aulas, a divulgação dos resultados do edital do Programa ganha celeridade, o que, conseqüentemente, faz com que os/as estudantes contemplados/as com as bolsas comecem a receber o atendimento quase que ao mesmo tempo em que se iniciam as aulas na universidade.

Sem o Programa Acolhe UFG os/as estudantes ingressantes teriam que aguardar a publicação de editais para as outras modalidades de fluxo contínuo desenvolvida pela PRAE, que abrem inscrições após o início do período letivo e para todo o corpo discente de graduação presencial. Por exemplo, em 2019, o primeiro resultado do Edital nº 03/2019 do Programa Acolhe UFG foi divulgado em 14 de março, um dia após o início do semestre acadêmico, que em Goiânia ocorreu no dia 13 de março daquele ano. Por sua vez, o resultado final do Edital nº 05/2019, que abriu vagas para o atendimento com Alimentação (isenção no Restaurante Universitário), só ocorreu em 24 de junho. São três meses entre os resultados, o que garante para os ingressantes da cota RI ou do UFGInclui que estes tenham condições, neste caso, de se alimentar até que o atendimento contínuo possa ser efetivado.

De 2018/2 a 2023/2, a PRAE publicou 11 editais para ingresso no Programa Acolhe UFG nos câmpus de Goiânia e Aparecida de Goiânia (Apêndice E), o que significa um edital por semestre. Ao longo destes cinco anos e meio o Programa contou com 3.114 estudantes inscritos nos editais, dos quais 627 foram atendidos/as só com a alimentação, 1.201 com a Bolsa Acolhe e alimentação, e 31 estudantes foram atendidos/as além da alimentação e da Bolsa Acolhe, com a moradia estudantil (modalidade oferecida apenas no ano de 2020<sup>91</sup>). Isso

---

<sup>91</sup>Em 2024 essa modalidade voltou ao edital do Programa Acolhe UFG e atendeu 29 estudantes com moradia estudantil.

significa que 40% dos/as inscritos/as não foram atendidos/as, seja por não atenderem aos critérios estabelecidos ou pela ausência de vagas.

A tabela 11 apresenta os dados gerais do crescimento do número de estudantes inscritos e atendidos por modalidade de atendimento do Programa Acolhe UFG, no período 2018/2 a 2023/2, ingressantes cotistas RI dos processos seletivos SiSU e do UFGInclui, considerando todos os câmpus da região metropolitana de Goiânia (RMG): câmpus de Aparecida de Goiânia, Colemar Natal e Silva e Samambaia.

**Tabela 11** - Número de estudantes inscritos e atendidos/as por modalidade de atendimento do Programa Acolhe UFG na RMG (2018/2-2023/2)

Ano	Inscritos	Somente Alimentação	Bolsa Acolhe e Alimentação	Moradia Estudantil	Total de atendidos/as	% do total acumulado de atendidos/as
2018	56	0	26	-	26	1%
2019	526	0	303	-	303	16%
2020	537	86	235	31	352	19%
2021	512	95	180	-	275	15%
2022	667	214	242	-	456	25%
2023	791	232	215	-	447	24%
<b>TOTAL ACUMULADO</b>	3.114	627	1.201	31*	1.859	100%

\*Destes, 29 estudantes foram atendidos com Moradia Estudantil, Alimentação e Bolsa Acolhe. 02 Foram atendidos com Moradia e Alimentação.

Fonte: Análise UFG (2024). Elaborado pela autora.

Os dados da Tabela 11 evidenciam que o número de inscritos vem crescendo a cada ano, de 2019 para 2022 houve um crescimento de 27%. A exceção nessa série histórica é o ano de 2021 em que o número de inscritos foi de 512 estudantes, que se comparado com o ano anterior em que se inscreveram 537 estudantes, houve uma queda de 5%. O ano de 2021 também foi o ano em que o Programa Acolhe UFG atendeu no total o menor número de estudantes.

Mais uma vez é preciso destacar as particularidades de 2021, que seguiu sofrendo com a pandemia de Covid-19 no mundo, mas também, foi um ano em que as consequências do período de isolamento social de 2020 continuaram a repercutir em todos os setores, principalmente na economia. Fato é que em 2021 a UFG teve a sua pior taxa de ocupação no SiSU, com 84% das vagas ocupadas, como já exposto anteriormente (Tabela 4). Destas, 47% das vagas foram ocupadas por estudantes cotistas, sendo 23% pela reserva de vagas para estudantes de RI.

Quanto ao número de estudantes atendidos/as, se analisarmos os números totais do Programa, é possível inferir que este apresentou um crescimento considerável nos anos de 2022 e 2023. Todavia, se nossa análise se detém nas modalidades ofertadas pelo Programa, verifica-se que há um crescimento em números absolutos nos anos de 2022 e 2023 na alimentação e uma queda sequencial de 2020 a 2023 do atendimento: alimentação e Bolsa Acolhe, se comparado com o ano de 2019 em que esta modalidade atendeu mais de 300 estudantes. Ou seja, os números indicam que há no Programa Acolhe UFG uma priorização no atendimento indireto, ou seja, a alimentação, e uma redução do atendimento direto que ocorre por meio da transferência de renda, com a Bolsa Acolhe. Essa priorização sinaliza uma medida de restrição dos gastos, num contexto de (des)financiamento, que já foi abordado no item 4.2 desta dissertação, quanto à situação de todos os atendimentos realizados pela PRAE/UFG.

Ainda que os números indiquem um cenário de retração, é preciso destacar que o Programa Acolhe UFG foi criado no segundo semestre de 2018 numa conjuntura nacional bastante desafiadora: com um governo de extrema direita que promoveu o desmonte das políticas públicas e o (des)financiamento das universidades e da política de assistência estudantil, em particular, por meio da Emenda Constitucional 95/2016. Mesmo diante de um quadro de retração a PRAE/UFG criou e mantém o Programa, demonstrando a resistência da universidade, e, sobretudo, o compromisso com a defesa da política de educação superior.

Assim, nosso objetivo nos próximos itens passa a ser o de compreender se o Programa Acolhe UFG contribui no ingresso, permanência e conclusão do curso de graduação de estudantes cotistas de renda inferior. Para isso, buscamos delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos atendidos e, na sequência, identificar a percepção deles sobre a relação entre o Programa Acolhe UFG, a assistência estudantil e a permanência no curso de graduação na UFG, a partir das respostas obtidas no questionário.

### **5.1.1 Perfil dos/as estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG**

Os sujeitos desta pesquisa são os/as estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG nos câmpus de Goiânia (Colemar Natal e Silva e Câmpus Samambaia) que ingressaram pela cota RI pelo SiSU<sup>92</sup>, no período de 2018/2 a 2023/2. Neste período, o Programa Acolhe

---

<sup>92</sup>Como o Programa Acolhe UFG também atende os/as estudantes que ingressaram pelo Programa UFGInclui, estes foram excluídos do universo de pesquisa que definiu como critério de análise o ingresso pelo sistema de

UFG atendeu 1.859 estudantes, destes 1.455 são cotistas RI dos câmpus acima citados, distribuídos conforme a Tabela 12 em: 535 estudantes atendidos apenas com a alimentação; 905 atendidos com a Bolsa Acolhe UFG e a alimentação, e 15 com a moradia estudantil (associada a alimentação, com ou sem Bolsa Acolhe).

**Tabela 12** - Número de estudantes atendidos/as nos câmpus de Goiânia por modalidade de atendimento do Programa Acolhe UFG câmpus de Goiânia (2018/2-2023/2)

ANO	Somente Alimentação	Bolsa Acolhe e Alimentação	Moradia Estudantil	Total de atendidos/as	% do total acumulado de atendidos/as
2018	0	20	-	20	2%
2019	0	208	-	208	14%
2020	71	172	15*	258	18%
2021	84	121	-	205	14%
2022	187	195	-	382	26%
2023	193	189	-	382	26%
<b>Total Acumulado</b>	<b>535</b>	<b>905</b>	<b>15</b>	<b>1.455</b>	<b>100%</b>

\*Destes, 13 estudantes foram atendidos com Moradia Estudantil, Alimentação e Bolsa Acolhe. 02 Foram atendidos com Moradia e Alimentação.

Fonte: Análise UFG (2024). Elaborado pela autora.

Para compreender qual o alcance do Programa Acolhe UFG sobre o total de estudantes que ingressaram pela cota RI nos câmpus de Goiânia, levantamos que 4.184 estudantes ingressaram no período de 2019 a 2023<sup>93</sup>, segundo dados disponibilizados pela Prograd/UFG (2024). No mesmo período, o Programa Acolhe UFG atendeu 1.455 estudantes, o que faz com que o Programa tenha um alcance de 35% sobre o número total de estudantes que ingressaram pela cota RI. É preciso considerar que nem todos/as os/as estudantes que ingressam pela reserva de vagas solicitam atendimento no Programa Acolhe UFG, isso faz com que este seja um alcance extremamente considerável.

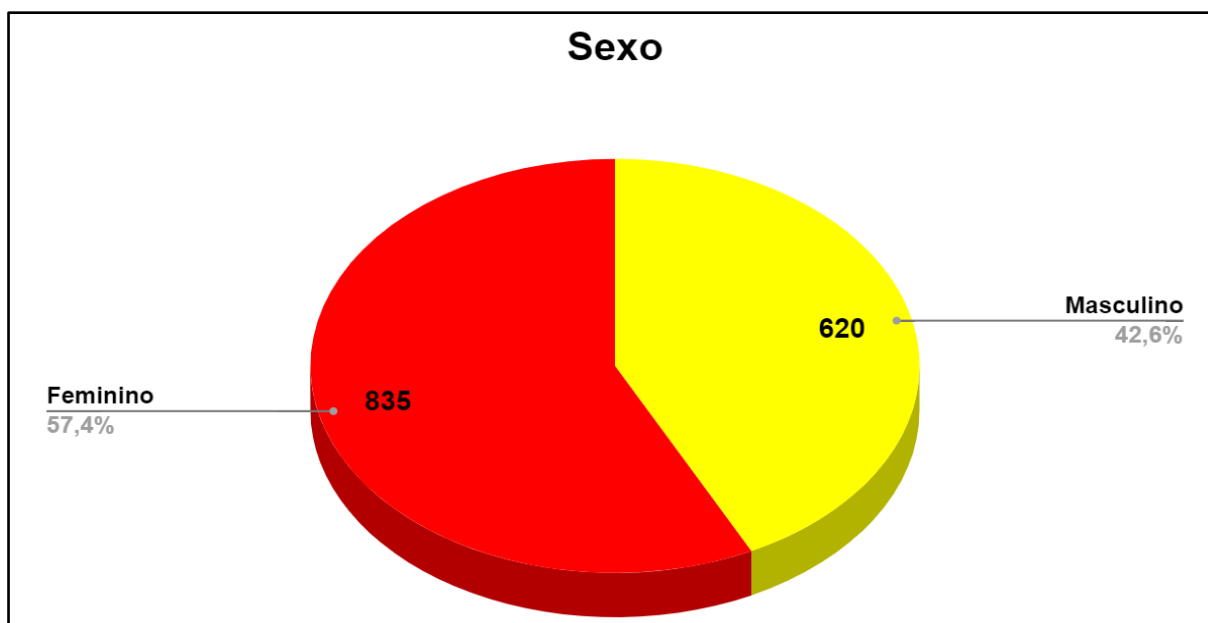
cotas, na reserva de vagas para estudantes de renda inferior (RI). Também foram excluídos do universo da pesquisa os/as estudantes cujo curso de graduação é no câmpus de Aparecida de Goiânia, e que foram atendidos pelo Acolhe UFG. Embora a UFG tenha na região metropolitana de Goiânia (RMG) três câmpus, para que o universo desta pesquisa apresentasse características em comum, o câmpus de Aparecida de Goiânia foi excluído do universo por apresentar particularidades quanto ao atendimento do Programa Acolhe UFG, a principal delas refere-se ao fato de que todas as modalidades de atendimento do Programa ocorrem por meio de bolsas (transferência de renda), uma vez que no período da pesquisa este câmpus não contava com Restaurante Universitário.

<sup>93</sup>Para não interferir sobre o percentual real de alcance do Programa Acolhe UFG, o ano de 2018 foi excluído uma vez que o Programa foi criado apenas no final do segundo semestre de 2018 e atendeu apenas 20 estudantes. De 2019 a 2023 o Acolhe UFG disponibilizou editais em ambos os semestres de ingresso.

A título de exemplo a V Pesquisa FONAPRACE/ANDIFES de 2018 apontou que o alcance da assistência estudantil nas IFES é de 17,3% nos programas de alimentação, 8,2% de transporte, 7,6% de bolsa permanência institucional<sup>94</sup> e 7,5% de moradia. A cobertura maior do Programa Acolhe UFG, se comparado a estes dados, pode ter uma relação direta com o financiamento e o tempo da bolsa, uma vez que as bolsas citadas na pesquisa FONAPRACE/ANDIFES são de atendimento contínuo, e o Programa Acolhe UFG é um programa temporário, limitada em até cinco meses. Em tempos de cortes no orçamento destinado a PNAES, a lógica do menor tempo de atendimento pode levar a uma maior cobertura, uma vez que num contexto de recurso escasso o perfil de atendimento é reduzido.

Quanto ao perfil socioeconômico destes estudantes, buscamos as informações disponíveis no Analisa UFG<sup>95</sup> em relação ao sexo, faixa etária, raça-etnia e faixa de renda. O Gráfico 12 mostra que este grupo é composto majoritariamente por estudantes do sexo feminino (57,4%), enquanto os estudantes do sexo masculino representam 42,6% do total. Pessoas do sexo feminino também são a maioria dos/as discentes da UFG (Quadro 4).

**Gráfico 12** - Sexo dos/as estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG/Câmpus de Goiânia (2018/2-2023/2)



Fonte: Analisa UFG (2024). Elaborado pela autora.

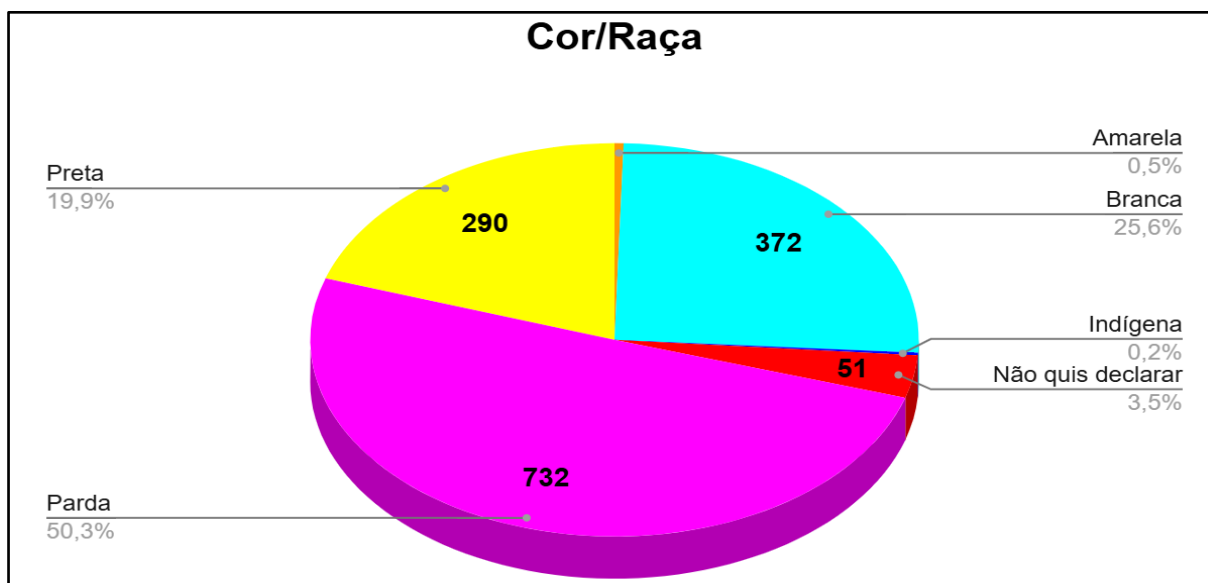
<sup>94</sup>O termo institucional é acrescido a nomenclatura de bolsa permanência para diferenciar essa bolsa instituída pelas universidades (na UFG denominada de bolsa de Apoio Pedagógico) do Programa de Bolsa Permanência do MEC criado em 2013 pela Portaria MEC nº 389/2013, que atualmente é destinado a estudantes indígenas e quilombolas.

<sup>95</sup>Considerando a dinamicidade das informações disponíveis na plataforma Analisa UFG, registra-se que os dados relativos ao perfil socioeconômico dos/as estudantes atendidos/as pelo Acolhe UFG foram extraídos em 18 de agosto de 2024.

Já com relação à faixa etária, o Programa Acolhe UFG não segue a tendência dos dados gerais da UFG (Quadro 4), em que houve o crescimento de faixas etárias acima de 24 anos, ou seja, acima da faixa etária de referência para a educação superior. No Programa Acolhe UFG, 80% das/os estudantes atendidos/as têm entre 18 e 24 anos. Seguido de 14% para a faixa etária de 25 a 29 anos e de 6% para pessoas entre 30 e 59 anos<sup>96</sup>. Nenhuma pessoa idosa foi atendida pelo Programa entre 2018/2 e 2023/2. Neste caso, nossa hipótese é de que pessoas acima de 60 anos já possuem alguma renda o que faz com que estes não estejam entre os/as estudantes atendidos/as.

No que se refere à raça/cor das/dos estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG o Gráfico 13<sup>97</sup> mostra que 50,3% se autodeclararam pardas, 25,6% brancas e 19,9% pretas. Todavia, se agregarmos essas informações de acordo com a definição de pessoas negras (pretas e pardas) os dados vão mostrar que de 2018/2 a 2023/2 o Programa atendeu predominantemente este grupo, com 70,2% dos atendimentos.

**Gráfico 13** - Estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG/Câmpus de Goiânia segundo raça/cor (2018/2-2023/2)



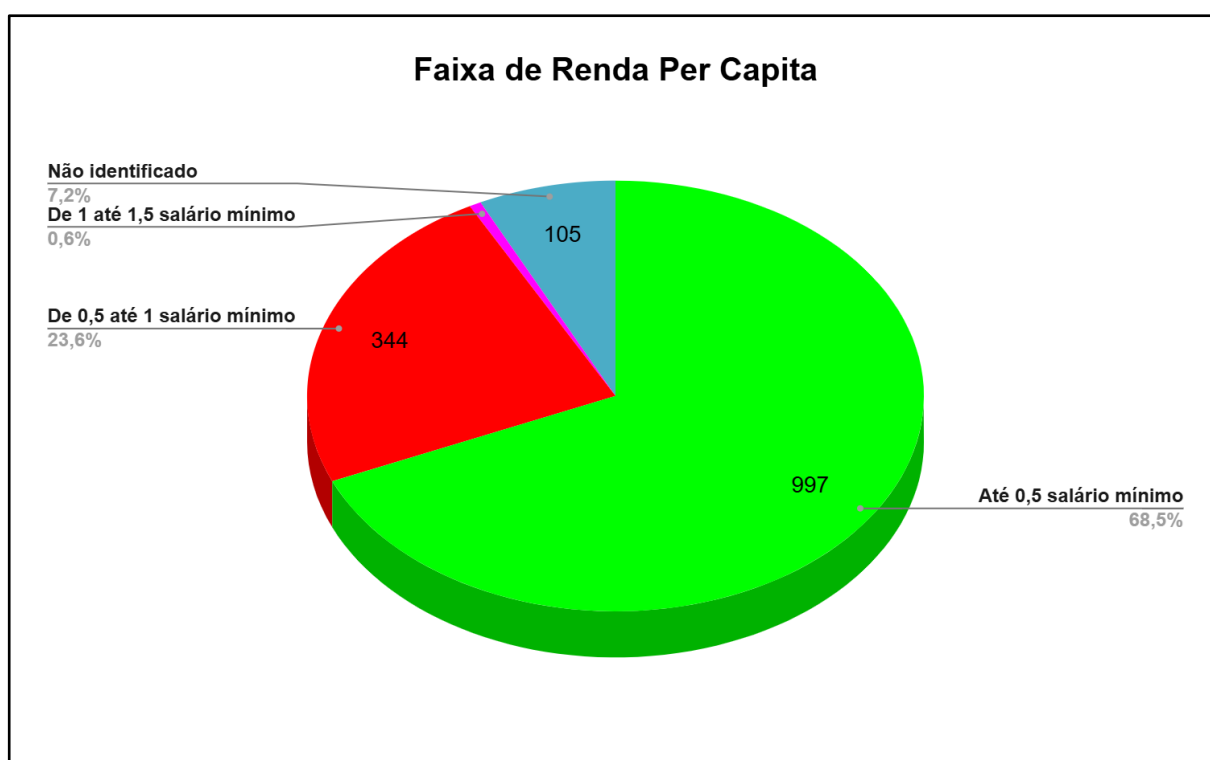
Fonte: Análise UFG (2024). Elaborado pela autora.

<sup>96</sup>Esses dois marcadores de faixa etária foram definidos: a) considerando o fim da idade de referência para educação superior, que é 24 anos, e o fim da idade definida pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013) que estabelece pessoas jovens com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade; b) o Estatuto da pessoa Idosa (Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003) que define no Brasil a pessoa idosa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

<sup>97</sup>Embora a pesquisa tenha retirado o ingresso pelo Programa UFGInclui foi identificado o ingresso no Programa Acolhe UFG de 03 pessoas que se autodeclararam indígena e que fizeram seu ingresso pelo SISU. Um dado que corrobora com a constatação já apresentada nesta dissertação do Sou Ciência de que programas específicos para a população indígena tem melhor alcance no ingresso destes.

Acerca da faixa de renda familiar bruta *per capita* os dados do Gráfico 14 indicam que no Programa Acolhe UFG predominam (68,5%) estudantes com meio salário mínimo de renda familiar bruta *per capita*, vigente em 2024. Ou seja, o programa vem atendendo majoritariamente estudantes com a menor faixa de renda *per capita*, seguindo a tendência das políticas sociais de priorização das pessoas mais pobres entre os pobres, devido, essencialmente a insuficiência de recurso públicos para a cobertura atualmente preconizada para a assistência estudantil (até um salário mínimo de renda familiar bruta *per capita*).

**Gráfico 14** - Faixa de renda *per capita* dos/as estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG/Câmpus de Goiânia (2018/2-2023/2)



Fonte: Análise UFG (2024). Elaborado pela autora.

Quando associamos os dados de faixa de renda aos dados de raça/cor de estudantes atendidos/as no Programa, confirmamos a realidade, já apontada por outras pesquisas, de que a pobreza no Brasil tem cor. Dentre os/as 997 estudantes com a menor faixa de renda atendidos/as, 780 (78%) se autodeclararam pretos/as ou pardos/as.

Uma pesquisa que corrobora com essa informação é a “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” (Brasil, 2023b) que apontou que, em 2022, o número de pessoas negras vivendo na pobreza é duas vezes superior a de brancas. Assim, o Programa Acolhe UFG atendeu de 2018/2 a 2023/2 nos câmpus de Goiânia

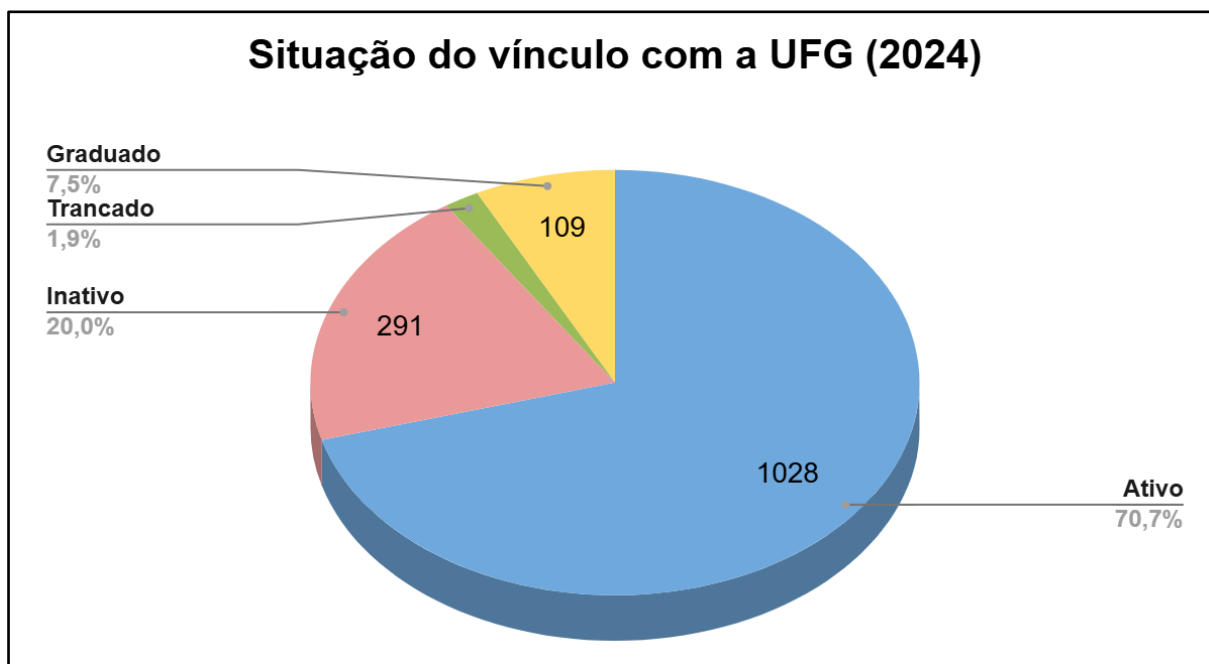
predominantemente estudantes negras (pretas e pardas) com a menor faixa de renda familiar bruta *per capita*.

Embora a marca principal do Programa Acolhe UFG seja a sua celeridade no atendimento dos/as estudantes que ingressam na universidade num curso de graduação presencial, como já destacado, este é um Programa por tempo determinado, que se limita desde o ano de 2021 a cinco meses de atendimento. Assim, se por um lado o/a estudante de baixa renda que acaba de ingressar na UFG e é inserido/a no Programa se sente mais “protegido/a” (de proteção social), findados os cinco meses ele pode se ver “desprotegido/a”, se não for inserido/a em outra ação continuada de assistência estudantil que lhe possibilite ir até o fim do curso recebendo outra bolsa.

Com relação à Alimentação, a partir do ano de 2022, essa modalidade deixou de ter prazo determinado. Os/as estudantes que foram contemplados/as com a isenção no Restaurante Universitário no Programa Acolhe UFG puderam permanecer com a isenção de forma contínua pelo tempo regular para a integralização curricular do curso de graduação ao qual esteja vinculado/a, conforme estabelecido pelo Projeto Pedagógico do curso.

A Bolsa Acolhe, por sua vez, mantém sua característica de bolsa temporária. Considerando este elemento e buscando responder um dos questionamentos levantados sobre o que acontece com os/as estudantes após o encerramento do período de atendimento do Programa Acolhe UFG, nossa pesquisa foi verticalizada sobre a situação do vínculo com a UFG, em agosto de 2024, dos 1.455 estudantes atendidos/as no Programa (Gráfico 15).

**Gráfico 15** - Situação do vínculo acadêmico de estudantes cotistas RI, dos câmpus de Goiânia, atendidos pelo Programa Acolhe UFG com UFG (2024)



Fonte: Análise UFG (2024). Elaborado pela autora.

A grande maioria permanece com seu vínculo acadêmico ativo. Entre os 291 que estão com o vínculo inativo, apenas 24 estudantes se desvincularam da UFG ainda no semestre de recebimento do Programa Acolhe UFG, tendo realizado institucionalmente a desistência do curso. Estes 24 estudantes não representam nem 0,5% dos/as estudantes atendidos no universo total de estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG. Somam-se a estes os/as estudantes que no semestre seguinte foram excluídos/as da UFG por reprovarem por falta e/ou por média e falta em todas as disciplinas ou módulo de ingresso, 17 estudantes. Para este grupo de 41 estudantes, 3% do total de atendidos, a inserção no Programa Acolhe UFG não lhes assegurou a permanência, que pode ter ocorrido por inúmeras razões, inclusive o ingresso em outra universidade.

Quanto à continuidade de atendimento na política de assistência estudantil da PRAE/UFG, os dados coletados referem-se aos/as 905 estudantes atendidos/as, entre 2018/2 e 2023/2, nos câmpus de Goiânia com a Bolsa Acolhe, pois está é a modalidade que permanece sendo temporária.

Findado, portanto, o atendimento da Bolsa Acolhe, em 2024/2, 479 estudantes (53%) não haviam migrado para nenhuma outra bolsa de repasse financeiro da PRAE. Trata-se, dessa forma, de um grupo que deixou de ser assistido pela modalidade de atendimento direto

da assistência estudantil. Neste grupo, 192 estudantes (40%) encontravam-se, em agosto de 2024, com sua matrícula trancada.

Com relação aos 426 estudantes (47%) que migraram para alguma outra bolsa em pecúnia disponibilizada pela PRAE, verificou-se que para 76% dos/as estudantes (325) essa migração aconteceu no mês subsequente ao encerramento da Bolsa Acolhe. Logo, não houve interrupção no atendimento em assistência estudantil. Para 6% dos/as estudantes (26) essa migração aconteceu em até um ano, ou seja, foram inseridos ainda no primeiro ano da graduação. Para 14% (59 estudantes) a interrupção do atendimento na assistência estudantil foi maior, entre um ano e dois anos, e para 4% (16 estudantes) foi acima de dois anos.

Em síntese, podemos afirmar que, em média, mais de 400 estudantes ingressam por ano no Programa Acolhe UFG, distribuídos quase que de forma igualitária entre os atendimentos de alimentação e da associação de alimentação e Bolsa Acolhe. Predominam estudantes do sexo feminino, jovens entre 18 e 24 anos, autodeclaradas negras (pretas e pardas), e com faixa de renda familiar bruta *per capita* de até meio salário mínimo.

A procura pelo Programa cresceu nos últimos anos e, em média, 40% dos que se inscrevem não foram contemplados/as, por diferentes motivos, como o não atendimento de critérios de elegibilidade ou mesmo pela insuficiência de vagas nos editais para atender a todos/as que possuem o direito de acessá-lo. A partir deste perfil nosso próximo objetivo foi o de identificar se os/as participantes da pesquisa representam este universo.

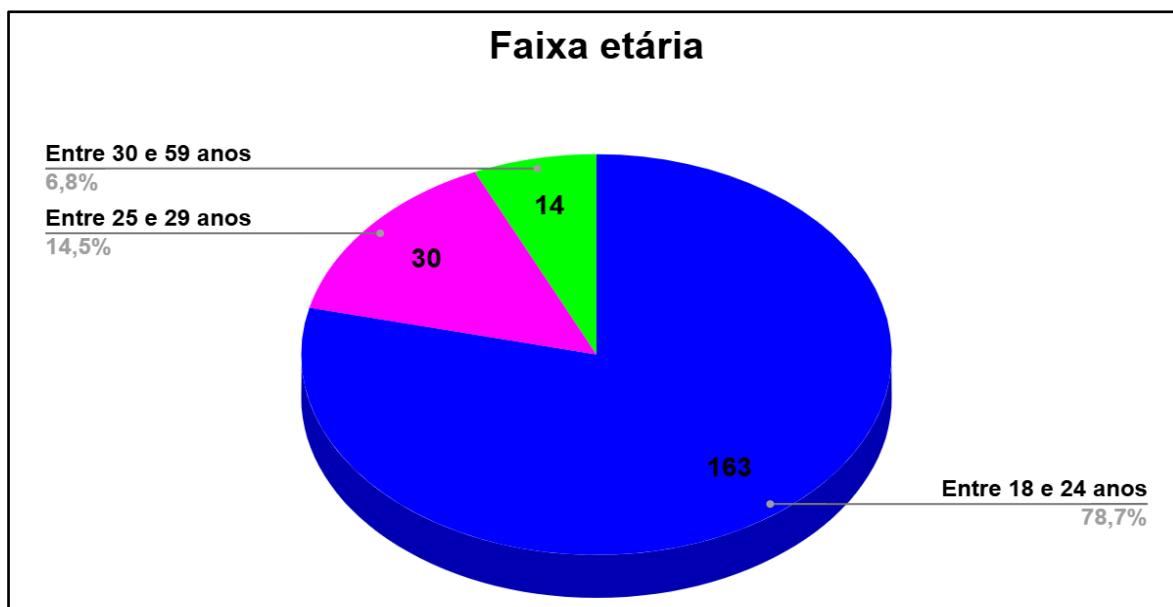
## 5.2 O PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conhecer o perfil dos/as estudantes que contribuíram com essa etapa da pesquisa foi o objetivo delineado para a primeira seção do questionário respondido pelos/as estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG. Para isso, foram feitas nove perguntas sobre características pessoais e acadêmicas.

Quanto à faixa etária, a maior prevalência entre os/as participantes da pesquisa foi de pessoas entre 18 e 24 anos, representando 78,7% do total de respostas, percentual que segue a mesma tendência dos/as usuários/as do Programa, que foi de 80% nessa faixa etária. Se ampliarmos essa faixa e considerarmos a definição do Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) que define como jovens pessoas com até 29 anos esse percentual eleva-se para 93,2%. Mais uma vez as respostas dos/as participantes da pesquisa evidenciam que o Programa Acolhe

UFG atende principalmente os jovens que ingressam na universidade, apesar de não haver no Programa nenhum direcionamento específico para a juventude<sup>98</sup>.

**Gráfico 16** - Faixa etária dos/as participantes da pesquisa (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

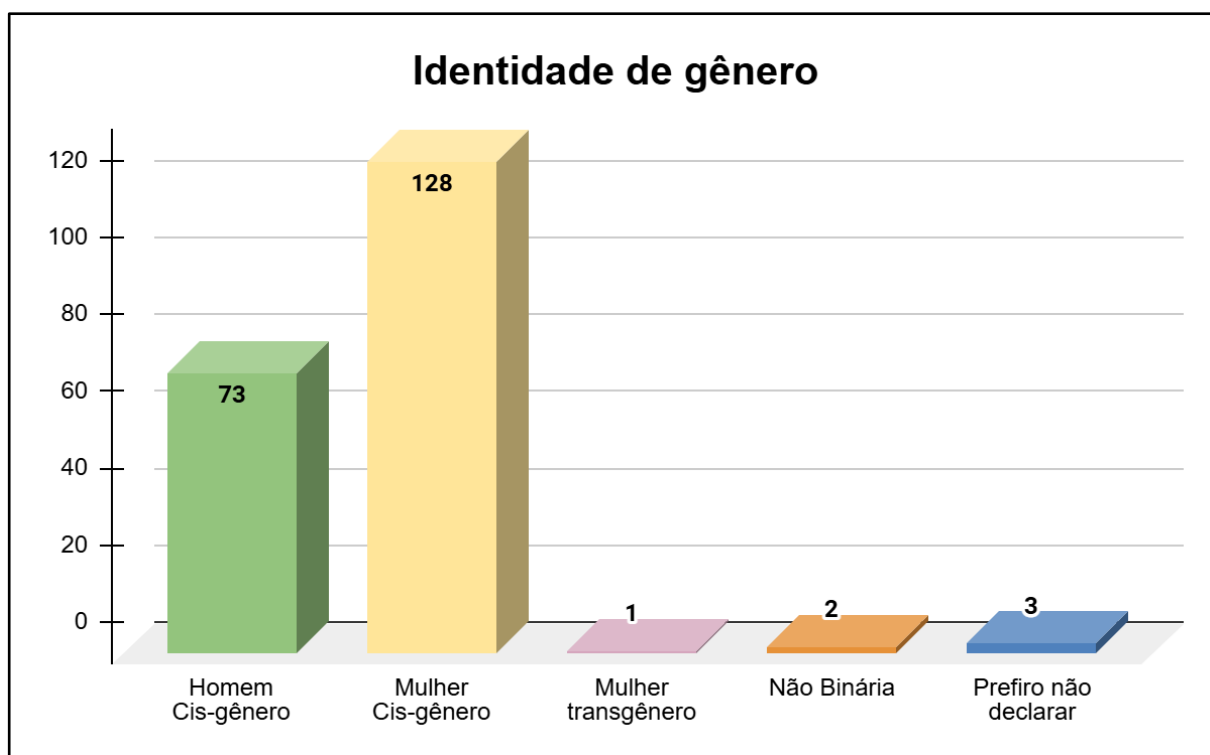
Quanto à identidade de gênero<sup>99</sup> 62% se declararam mulher cisgênero (128 estudantes), seguido de 35% como homem cisgênero (73 estudantes), 1% como pessoa não-binária (2 estudantes), uma pessoa (0,5%) como mulher transgênero, e três pessoas preferiram não declarar (1,5%). Nesta questão, o número de mulheres cisgênero que respondeu a pesquisa foi bem maior se comparado ao número de estudantes do sexo feminino (57,4%) atendidas pelo Programa Acolhe UFG. Esse tipo de informação é extremamente importante para mapear o ingresso e o alcance das políticas de assistência estudantil a grupos de vulnerabilidade que compõem o grupo de estudantes de baixa renda. Com a criação de uma

<sup>98</sup> Apesar de nenhum Programa ou ação de assistência estudantil da PRAE/UFG se restringir ao público jovem, no Decreto 7.234/2010, que dispunha sobre o PNAES havia um recorte da assistência estudantil para os/as jovens, ao definir no art. 1º a finalidade do Programa em “ampliar as condições de permanência dos **jovens** na educação superior pública federal” (grifo nosso). Com a Lei 14.914/2024 que institui a PNAES esse recorte deixa de existir, tendo sido mantida a mesma finalidade no art.1º: “ampliar e garantir as condições de permanência dos **estudantes** na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos” (Brasil, 2024e, grifo nosso).

<sup>99</sup> A nomenclatura “sexo” foi utilizada para traçar o perfil dos/as estudantes atendidos/as do Acolhe UFG porque os dados disponibilizados pela plataforma Analisa UFG identificam os/as estudantes apenas por sexo masculino e feminino, o que consideramos se tratar apenas de uma divisão biológica determinista, que não considera a identidade de gênero dos/as estudantes, que diz respeito ao gênero com o qual a pessoa se identifica. Nesse sentido, o questionário desta pesquisa ao identificar seus/as participantes não perguntou sobre o sexo, mas sim sobre a identidade de gênero.

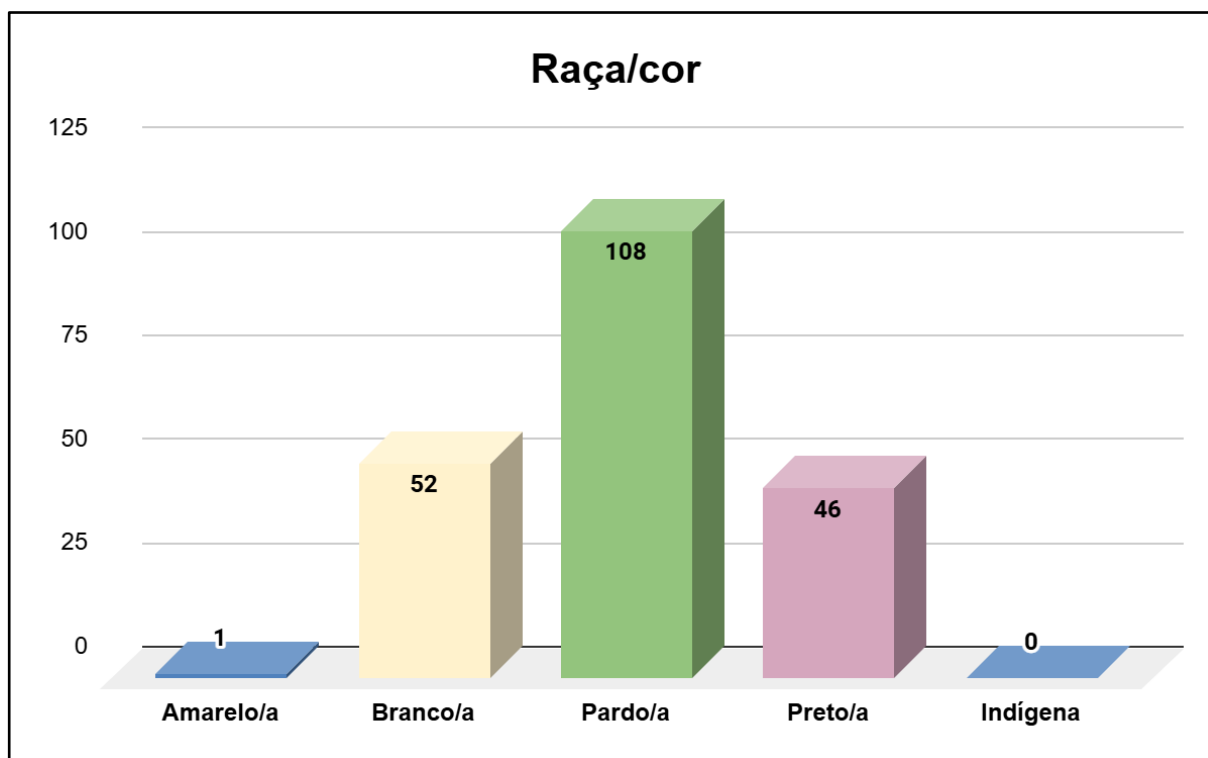
vaga extrainstitucional no Programa UFGInclui para pessoas trans (transexuais, transgêneros ou travestis) é possível que o ingresso dessa população seja maior e, conseqüentemente, o número de pessoas atendidas no Programa Acolhe UFG também deve se elevar.

**Gráfico 17** - Identidade de gênero dos/as participantes da pesquisa (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Quanto ao perfil raça/cor, dos/as 207 estudantes que responderam a pesquisa 52% se autodeclararam pardos/as e 22% pretos/as, num total de 74% pessoas negras. Esse percentual é um pouco maior do que o encontrado no perfil geral dos/as estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG nos câmpus de Goiânia, que foi de 70%. Ainda que o critério raça/cor não seja um critério para o ingresso no Programa, que parte especificamente da renda, as respostas confirmam um recorte racial do Programa Acolhe UFG, que atende essencialmente pessoas negras (pretas e pardas).

**Gráfico 18** - Perfil de raça/cor dos/as participantes da pesquisa (2024)

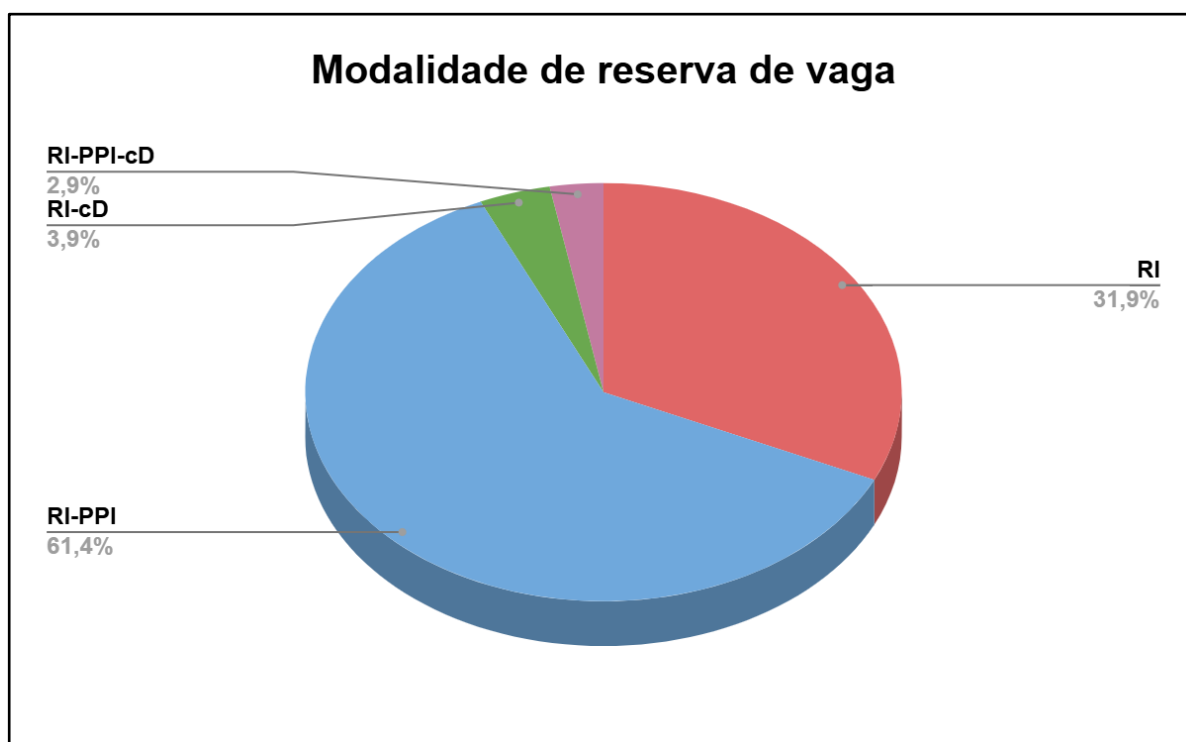
Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Sobre o tipo de cota que foi utilizada para o ingresso, a pesquisa conseguiu alcançar as quatro subcotas de reserva de vagas do SiSU que exigem a comprovação de renda e que são o grupo elegível para o Programa Acolhe UFG: RI (escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo *per capita*), RI PPI (escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo *per capita* que se autodeclara preto/a, pardo/a ou indígena), RI cD (escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo *per capita* e que seja pessoa com deficiência) e RI PPI cD (escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo *per capita* que se autodeclara preto/a, pardo/a ou indígena e que seja pessoa com deficiência).

A subcota RI PPI foi a que obteve maior representatividade com 61,4% (127 respostas), seguida da cota RI com 31,9% (66 respostas), somada as duas formas de reserva de vagas representam 93,3% dos/as estudantes que responderam a pesquisa (Gráfico 19). As duas subcotas destinadas para pessoas com deficiência somaram 14 respostas: 8 de RI-cD e 6 de RI-PPI-cD. Apesar de parecer um número baixo, no mesmo período da pesquisa (2018 a 2023) ingressaram na UFG, segundo dados da PROGRAD/UFG, 189 estudantes pelas duas

modalidades de reserva de vagas. Assim, o total de respostas de pessoas com deficiência representa 7% desse universo.

**Gráfico 19** - Modalidade da reserva de vaga utilizada para ingresso na UFG dos/as participantes da pesquisa (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

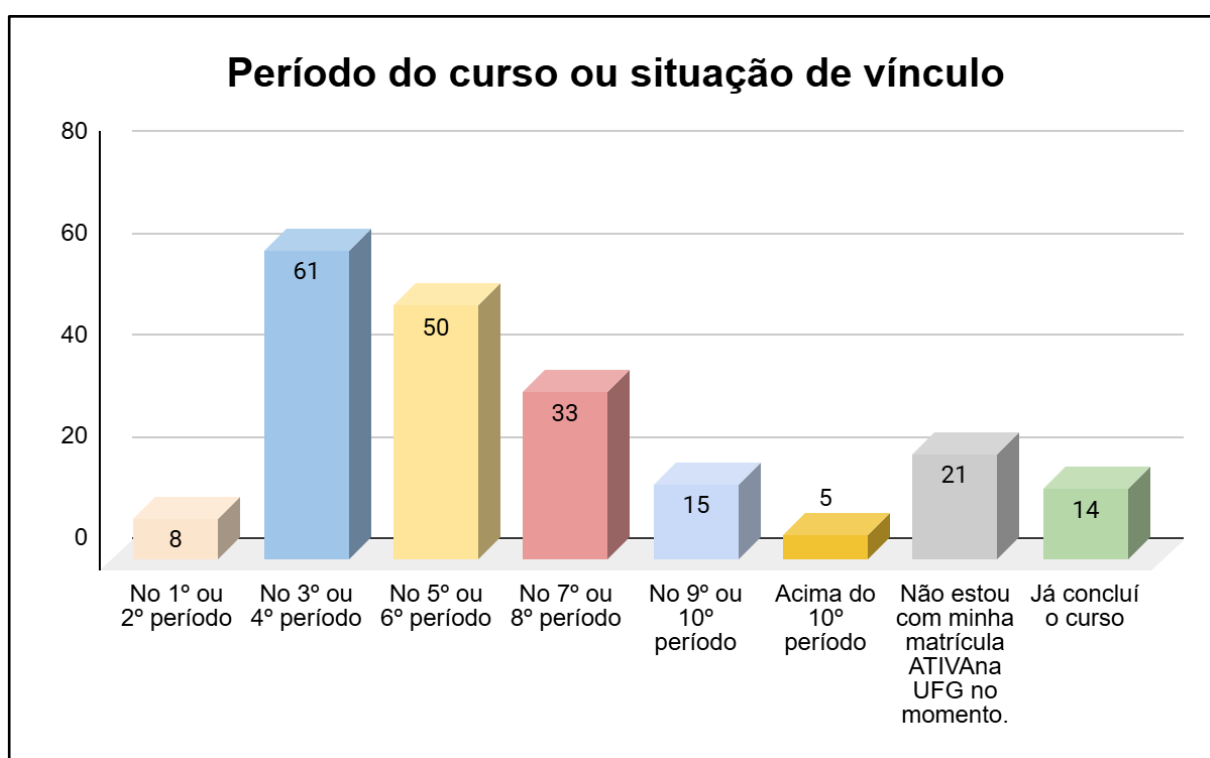
Em relação ao curso de graduação ao qual estavam vinculados/as no momento da pesquisa, nossa pesquisa não conseguiu atingir os/as estudantes que foram atendidos/as com o Programa Acolhe UFG em quatro cursos: Psicologia, Física Médica, Engenharia Química e Engenharia Física. Ao total o Programa atendeu nestes cursos 80 estudantes, mas nenhum respondeu ao questionário enviado. Em todos os outros cursos (67) em que estudantes foram atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG, o questionário foi respondido por, pelo menos, um/a estudante.

Os cursos com maior número de respostas foram o de Agronomia (09), Direito (08), Química-Bacharelado (08), Pedagogia (07), Letras-Português (07) e Ciências Biológicas-Licenciatura (07). Os cursos de Direito e Química que apresentaram mais respostas são os únicos que não estão entre os seis cursos com mais estudantes RI atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG nos câmpus de Goiânia, entre 2018/2 e 2023/2, que são: Letras-Português (157), Agronomia (130), Ciências Biológicas- Licenciatura (130), Pedagogia (121), Matemática

(118) e Geografia (117) (Analisa UFG, 2024). Logo, os dois últimos cursos são os que não estão entre os com o maior número de respostas nesta pesquisa.

No que se refere ao período do curso, o Gráfico 20 demonstra que 32% dos/as estudantes que responderam o questionário estão matriculados/as, predominantemente, no 3º e 4º períodos dos seus respectivos cursos, ou seja, ainda não chegaram a metade do curso ou estão na metade do curso, se considerarmos cursos com oito períodos.

**Gráfico 20** - Semestre de matrícula e situação de vínculo com a UFG no ano de 2024



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

A amostra contou também com a participação de estudantes que já concluíram o seu curso de graduação (7%) e com estudantes que no momento não estão com a matrícula na UFG ativa (6%). Algo que era fortemente esperado para que as respostas pudessem apresentar as mais diversas situações: de quem continua estudando, de quem já concluiu e de quem teve que interromper, momentaneamente ou definitivamente, o seu curso na UFG.

Sobre a situação dos/as 21 estudantes que no momento da pesquisa não estavam com sua matrícula ativa, os motivos identificados foram: 12 estudantes desistiram do curso, 8 estavam com a matrícula trancada e 01 estudante havia sido excluído do quadro de discente da UFG por reprovação por média e falta (RMF) em todas as disciplinas ou módulos, em dois

semestres consecutivos. Ainda que não estivessem com a sua matrícula trancada no momento da pesquisa, 7% dos/as que responderam ao questionário (11 estudantes) já haviam trancado sua matrícula em algum momento do curso.

Partindo do indicador “trancamento”, os/as 19 estudantes que vivenciaram essa realidade, foram questionados/as quanto ao(s) motivo(s) que os/as levaram ao trancamento de matrícula. Como esta não era uma pergunta obrigatória, um/a estudante optou por não responder a essa questão. As respostas dos/as estudantes foram organizadas em 11 motivos para o trancamento (Tabela 13), podendo uma resposta ter sido incluída em mais de um motivo.

**Tabela 13** - Motivo para o trancamento de matrícula dos/as participantes da pesquisa (2024)

Motivo	Quantidade
Dificuldades financeiras	5
Saúde Mental	4
Não adaptação ao curso	4
Maternidade	3
Distância da UFG do local de moradia	3
Pandemia	2
Conciliar trabalho e estudo	2
Falecimento de familiar	1
Falta de Acessibilidade	1
Falta de atendimento na Assistência Estudantil	1
Pré-requisito do curso	1
Problemas de Saúde	1
Não informou	1

Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

A tabela 13 evidencia que a dificuldade financeira aparece como o principal motivo para o trancamento da matrícula, seguido de problemas de saúde mental e não adaptação ao curso, empatados em segundo lugar; e em terceiro, também empatados, a maternidade e a distância entre a UFG e o local de moradia. Nesse conjunto de fatores algumas questões foram consideradas fundamentais para os objetivos desta pesquisa.

Acerca da dificuldade financeira foram observadas em conjunto as respostas apresentadas por este grupo de estudantes sobre a inscrição em editais de assistência estudantil da PRAE e o atendimento em programas, bolsas e ações da PRAE. Nosso objetivo foi o de identificar se essa dificuldade financeira que levou ao trancamento está associada ao fato de não ter sido atendido/a por alguma bolsa ou ação de assistência estudantil.

Dos/as cinco estudantes que apontaram a dificuldade financeira como principal motivo para o trancamento, quatro se inscreveram em editais da PRAE para inserção em outras bolsas, todavia, só um/a foi contemplado/a com uma bolsa de assistência estudantil contínua da PRAE. Ou seja, nesse contexto, 80% dos/as estudantes que após os cinco meses de atendimento do Programa Acolhe UFG se inscreveram em editais de assistência estudantil e não foram atendidos, trancaram em algum momento a sua matrícula na UFG por dificuldade financeira.

Um/a estudante deste grupo não chegou a se inscrever nos editais que poderiam dar continuidade ao atendimento em assistência estudantil. Esse/a estudante afirma: “Acreditei que conseguiria manter a mim e a minha família sem necessidade de novas bolsas” (Participante 106). Essa é uma manifestação que pode estar relacionada à ideia do mérito individual difundida pelo neoliberalismo, que tratamos no capítulo 3 desta dissertação, e que faz com que os sujeitos justifiquem uma conquista ou ausência dela apenas pelo esforço próprio. Esquecendo-se que esta é uma sociedade extremamente desigual e que é direito de todas as pessoas serem atendidos/as por políticas públicas que possibilitem reduzir as desigualdades sociais.

Se por um lado, mesmo recebendo uma bolsa de assistência estudantil a dificuldade financeira poderá levar ao trancamento da matrícula, como foi a situação encontrada nesta pesquisa, por outro, quando este/a estudante continua a ser atendido/a por alguma bolsa ou programa de assistência estudantil, após o encerramento do Programa Acolhe UFG, a probabilidade de trancamento praticamente deixa de existir. Dos/as 207 estudantes que responderam ao questionário 188 informaram que nunca trancaram sua matrícula, destes 96% (104 estudantes) foram atendidos/as por outra bolsa de assistência estudantil da PRAE.

Destaca-se também que no segundo lugar, junto com as dificuldades de adaptação ao curso, que também englobam as questões da escolha e identificação com o curso, estão os problemas com a saúde mental. Sabe-se que a educação superior é “um momento de transição, amadurecimento, ganho de autonomia, estabelecimento de vínculos afetivos e de formação profissional, também tem sido descrita como período de elevado estresse e de risco potencial para o aparecimento de diversos tipos de transtornos mentais” (Barros, Peixoto, 2022, p. 611). Nesse sentido, o estudo de Barros e Peixoto (2022) demonstra que fatores de integração social e acadêmica têm correlação direta com transtornos mentais comuns. Os vínculos sociais são extremamente importantes, de tal modo que existe

a necessidade de intervenções que visem a formação e o fortalecimento de laços afetivos, não apenas em sala de aula, mas principalmente em ambientes extraclasse. Como por exemplo, ações de fomento à formação de ligas, coletivos, times esportivos, entre outros, oferecendo ao estudante um grupo de apoio, identificação e pertencimento. Além disso, sugere-se a formulação de programas de treinamento e desenvolvimento para docentes e demais corpo técnico, voltados para sensibilização e capacitação para lidar com as demandas dos estudantes universitários (Barros; Peixoto, 2022, p. 626).

Em terceiro lugar, destaca-se a distância do local de moradia do/a estudante e a UFG e a maternidade como situações que levaram ao trancamento da matrícula. A distância é um indicador que será abordado com maior centralidade mais à frente, uma vez que foi apontado com maior destaque em outra questão do questionário. Sobre a maternidade é preciso retomar os dados já apresentados no Capítulo 4 em que mulheres representam 50,1% das matrículas na UFG, e ocupam 57,4% das vagas no Programa Acolhe UFG. Numa universidade e num Programa em que a maior parte dos/as estudantes são mulheres, ser mãe universitária é um desafio a mais.

Mesmo com recentes garantias acadêmicas, como a Lei nº 14.925 de 17 de julho de 2024 que “dispõe sobre a prorrogação dos prazos de conclusão de cursos ou de programas para estudantes e pesquisadores da educação superior, em virtude de parto, de nascimento de filho, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção” (Brasil, 2024f, art. 1º), essas estudantes, muitas delas jovens, têm que conciliar as demandas acadêmicas com as demandas maternas, e para algumas, num contexto de pobreza e sem rede de apoio. Gênero, raça/cor e classe social se cruzam neste contexto, e a maternidade passa a exercer influência direta no desempenho acadêmico e na continuidade (ou não) dos estudos.

Para Urpia e Sampaio (2019, p. 31) a “incorporação das mulheres às universidades e à ciência, sem que haja mudanças culturais profundas no âmbito acadêmico como em toda a vida social, acaba por colocá-las em situação de grande desvantagem”, em especial, quando se tornam estudantes-mães.

No que se refere aos/às estudantes com deficiência, a falta de acessibilidade foi apontada por um/a estudante, que ingressou pela cota RI- cD, como o fator para o trancamento de sua matrícula. Se por um lado as cotas promoveram o ingresso de estudantes com deficiência à universidade, por outro é preciso avançar muito na permanência deste grupo de estudantes, especialmente acerca dos recursos e materiais acessíveis que compõem

parte do que se denomina de tecnologia assistiva<sup>100</sup>, que deve contribuir para a acessibilidade de pessoas com deficiência nas universidades.

Na UFG existe o Núcleo de Acessibilidade que foi criado em 2008, bem antes da reserva de vagas para pessoas com deficiência ser incorporada à Lei de Cotas em 2016, e que tem o papel de promover ações inclusivas para “eliminação barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação e informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social” (UFG, 2024e, *on-line*).

Destacamos seis respostas dos/as estudantes que apontam que o trancamento é realizado por um conjunto de fatores: sociais, ambientais, acadêmicos e de saúde. Esse conjunto de respostas representa 32% do universo de 19 estudantes que estão com a matrícula trancada ou já trancaram a matrícula em algum período.

Falta de Dinheiro, devido horários de estudo dificultarem emprego e estágio, além disso não há disponibilidade de vagas em algumas disciplinas tendo que aguardar anos para pegar uma disciplina de pré requisito (Participante 10).

Eu resido muito longe da faculdade por isso fica difícil de ficar me locomovendo, pois é necessário acordar as 4 da manhã para chegar ao horário das matérias, e no momento estou gestante e tive que trancar devido às problemas de saúde (Participante 47).

Preciso trabalhar para manter minha família, estudar em um curso que acontece em horário integral dificulta muito isso (Participante 106).

Não estava me identificando com o curso e por ter iniciado a pandemia, tive dificuldades para me adequar (Participante 119).

Distância da minha casa até a universidade, tinha que pegar 2 horas de ônibus pra ir e mais duas pra voltar. E a questão financeira também (Participante 184).

Não tive condições de me manter no curso sem trabalhar. Planejava ficar na casa do estudante, no entanto não consegui uma vaga (Participante 194).

Ainda sobre a vinculação com o curso de origem, 17 estudantes (8,2%) informaram que não permaneciam no mesmo curso do primeiro ingresso na UFG. Isto é, são estudantes que permanecem na UFG, mas que em algum momento da sua trajetória acadêmica fizeram a mudança de curso. Ao questioná-los/as o motivo que os/as levaram a mudar de curso: 7 estudantes (41%) justificaram que não se identificaram com o curso, 2 estudantes (12%) afirmaram que mudaram por interesses pessoais, 2 estudantes (12%) justificaram a busca por

---

<sup>100</sup>“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007 *apud* Garcia e Galvão Filho, 2012, p. 24).

melhores oportunidades no mercado de trabalho, 1 (6%) informou motivos financeiros, 1 (6%) às dificuldades no curso durante a pandemia e 1 (6%) a distância entre o local de moradia e a UFG. Como esta não era uma pergunta obrigatória, três estudantes (18%) não responderam o que os/as levou a mudar de curso.

Três respostas neste contexto nos chamam atenção. A primeira diz: “Não me identifiquei com o curso, nem com a área de atuação e principalmente que a perspectiva de formação era muito longa devido à dificuldade do curso e eu não me adaptei com a área” (Participante 61). Nota-se na resposta deste/a estudante, apesar da identificação com o curso aparecer como o ponto central para a mudança, que a questão da “formação muito longa” não pode ser desconsiderada. Esse argumento pode indicar a necessidade que muitos/as estudantes de baixa renda têm de entrar logo no mercado de trabalho e, assim, contribuírem com a renda familiar. Mas, também pode demonstrar o quanto o imediatismo, estimulado pelo sistema capitalismo, passa a direcionar as relações sociais, onde “tempo é dinheiro”.

Outro/a estudante afirma que a mudança do curso ocorreu quando: “Me encontrei em outro curso durante as matérias da educação, na Licenciatura” (Participante 124). Essa afirmação chama a atenção para a questão da “escolha do curso”. Por um lado, pode indicar o quanto à escolha precoce de uma profissão impacta diretamente na desistência no ensino superior e que deve ser objeto de intervenção. Em entrevista ao jornal da USP o professor Mozart Neves Ramos afirma que essa situação pode ser atenuada se “as universidades trabalharem com formas mais flexíveis de acesso e de permanência, sem que os jovens se sintam obrigados a definirem o curso ainda muito cedo” (USP, on line, 2023). Todavia, essa é uma saída que parece distante do modelo de educação superior adotado no Brasil.

Por outro lado, como já abordado com a dinâmica do SiSU, essa “escolha” pode não ser uma escolha de fato. O estudo de Zago (2006) questiona: “quem, de fato, escolhe”? A autora assinala que a escolha do curso por estudantes de baixa renda geralmente acontece por aqueles que são menos concorridos e apresentam maiores chances de aprovação. “Certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras” (Zago, 2006, p. 232). Cenário este, que passou por uma considerável alteração com Lei de Cotas que tem diminuído as disparidades, mas que em cursos de alta demanda ainda se apresenta. Por exemplo: na UFG dos/as ingressantes no curso de Medicina em 2024, 56% são da rede privada, enquanto que, no curso de Pedagogia 64% são da rede pública (Analisa, 2025).

Ao justificar a mudança de curso um/a dos/as estudantes afirmou que o principal motivo foi: “A distância. Mudei de presencial para ead” (Participante 112). Assim como nos motivos apresentados pelos/as estudantes para o trancamento de matrícula, a distância entre o local de moradia e a UFG aparece novamente entre os mais citados, só que agora como um dos motivos para a mudança de curso. Todavia, em particular, essa resposta nos dá indícios de que a modalidade de educação a distância (EaD) pode se constituir numa modalidade que democratiza o acesso à educação superior (Alonso, 2010; Borges, 2015). Isso porque essa modalidade rompe com as barreiras da distância entre o local de moradia e a instituição, contudo, se esta não for realizada com critérios efetivos de qualidade, as chances de evasão serão ainda maiores do que na modalidade presencial, mesmo que esta esteja mais distante do local de moradia do/a estudante, é o que aponta a pesquisa de Paula e Picanço (2004, p. 12) em que “ingressantes em cursos de ensino a distância têm 37% a mais de chances de evadirem se comparados aos ingressantes de curso presencial”.

Em síntese, o perfil das pessoas que responderam a pesquisa retratou o mesmo perfil de estudantes que foram atendidos/as pelo Programa: mulheres jovens (entre 18 e 24 anos), autodeclaradas negras, que ingressaram pela reserva de vagas RI-PPI (38%). A maior parte dos/as participantes da pesquisa está na primeira metade do curso e, no momento, com sua matrícula ativa na UFG (33%). Na sequência, analisaremos as percepções destes/as estudantes sobre o Programa Acolhe UFG e a política de assistência estudantil da UFG, no que diz respeito à permanência estudantil nos cursos de graduação.

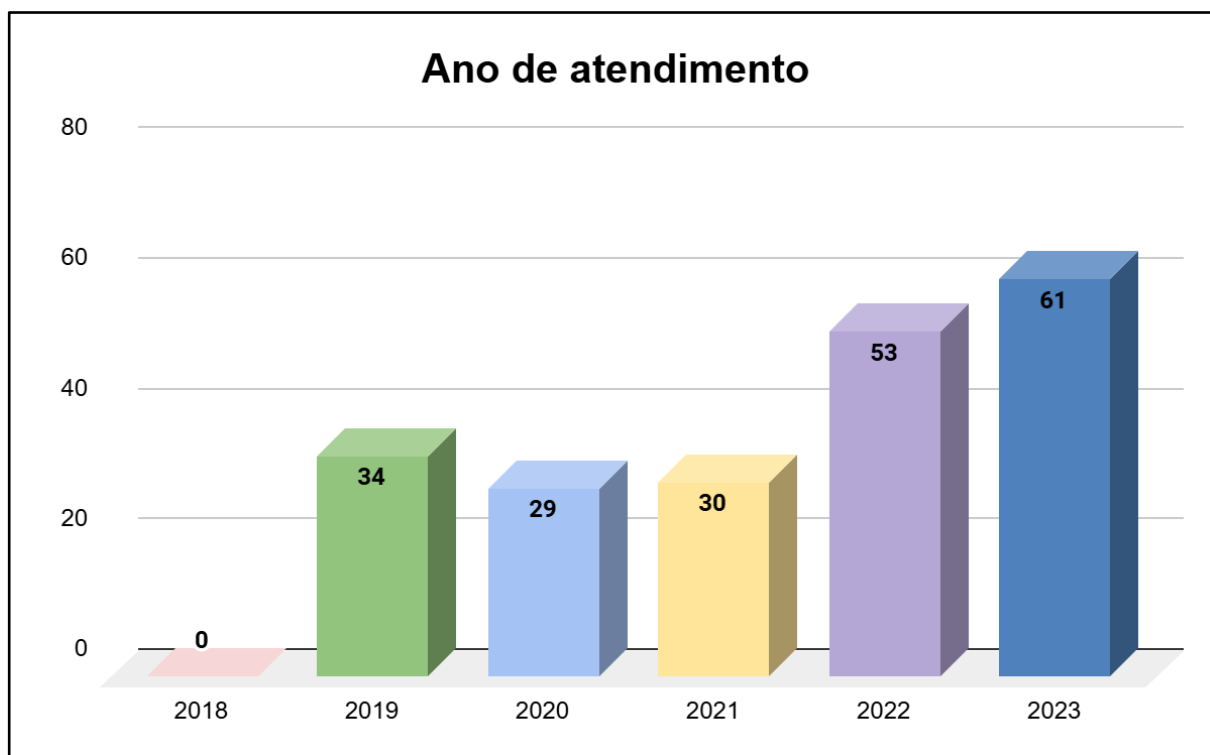
### 5.3 PERCEPÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O PROGRAMA ACOLHE UFG

Partindo do ano de atendimento no Programa Acolhe UFG, o maior número de respostas à pesquisa ocorreu por parte dos/as estudantes que foram atendidos/as mais recentemente: 29% no ano de 2023 e 26% em 2022, conforme Gráfico 21. Estes dois anos correspondem também aos anos com o maior número de estudantes atendidos/as no Programa. Nenhuma pessoa atendida no segundo semestre de 2018 respondeu ao questionário<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup>Foi no segundo semestre de 2018 que o primeiro edital do Programa Acolhe UFG foi publicado, nele foram atendidos/as 26 estudantes, sendo que para 20 destes/as foi encaminhado o e-mail convite da pesquisa, conforme o recorte do estudo.

**Gráfico 21** – Número de participantes da pesquisa atendidos/as no Programa Acolhe UFG por ano, no período 2018/2 e 2023/2



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Quanto à modalidade em que foram atendidos/as, 161 estudantes (73%) foram atendidos/as com a alimentação e a Bolsa Acolhe, 46 (22%) foram atendidos/as somente com a alimentação e 10 estudantes (5%) foram atendidos/as com alimentação, Bolsa Acolhe e moradia estudantil. Logo, o questionário alcançou de forma proporcional tanto as modalidades de atendimento fixas do Programa Acolhe UFG, quanto a modalidade que inclui vaga na Casa de Estudantes Universitários (CEU), que no recorte da pesquisa ocorreu somente no ano de 2020.

A partir destes dados que caracterizam o alcance da pesquisa em cada ano do Programa e por modalidade de atendimento, as questões que se seguem buscam apreender as considerações e avaliações que os/as usuários/as fazem sobre o ingresso, a permanência e o encerramento deste atendimento.

Nesse sentido, as primeiras perguntas referem-se ao momento do ingresso: as dificuldades vivenciadas para inserção no Programa e sobre a reunião de acolhida que é uma das etapas iniciais previstas nos editais de seleção.

Para ser incluído/a, dentro do número de vagas disponibilizadas, o/a estudante deve: se inscrever no edital e acompanhar todas as etapas do processo até o resultado final ser

publicado; no caso de ser contemplado/a com a Bolsa Acolhe o/a estudante também deve informar seus dados bancários; se contemplado/a com a alimentação, para que este atendimento seja contínuo, o/a estudante deve aderir ao cadastro único do SIGAA e anexar documentação comprobatória; todos/as devem assinar termo de compromisso e participar de uma reunião de orientações (UFG, 2024).

Considerando todas essas etapas, 73% dos/as participantes da pesquisa (152 pessoas) informaram que não enfrentaram nenhum problema ou dificuldade para ser inserido/a no Programa Acolhe UFG. Para os 27% (55 pessoas) que enfrentaram algum tipo de dificuldade, foi perguntado qual seria a(s) dificuldade(s), sendo possível assinalar mais de uma resposta.

A principal dificuldade apontada por 51% dos/as estudantes (28 pessoas) foi a falta de informação quanto ao tempo de recebimento da bolsa, uma vez que, por ser a Bolsa Acolhe uma bolsa com prazo determinado, limitada em até 5 meses de recebimento, o/a estudante deve estar ciente, desde o ingresso, de que findando esse prazo ele/a poderá ficar sem nenhum tipo de assistência estudantil para prosseguir com os estudos.

Em seguida, 42% (23 estudantes) também informaram que demoraram muito tempo para receber a bolsa e/ou ser inserido/a no atendimento. Esse é um dado significativo para a avaliação do Programa, já que este tem como premissa a celeridade no atendimento, como já exposto. Problemas para acessar o RU ou com o resultado do edital de seleção para o Programa Acolhe UFG foram as dificuldades enfrentadas por 3% dos/as participantes (6 pessoas). Para 1% (3 pessoas) o problema ocorreu na hora de abrir uma conta bancária ou no momento de ocupar uma vaga na CEU.

Nesse conjunto de problemas que foram apontados sobre o ingresso, chama atenção que mais da metade dos/as participantes assinalaram que “não fui devidamente orientado/a sobre o tempo de recebimento da bolsa” e que mais de 40% também enfrentaram uma demora para serem inseridos/as (receber a bolsa). Esses são dois pontos cruciais do Programa Acolhe UFG, uma vez que se trata de um programa temporário que tem como objetivo principal de contribuir com uma assistência imediata. Logo, se o/a estudante não é devidamente informado/a ou se o tempo de recebimento é maior do que o esperado, o Programa não cumpre com o seu papel de acolher os/as estudantes que acabaram de ingressar na universidade. Mesmo que os/as participantes não tenham informado o motivo da demora, é preciso pensar nos mecanismos que podem ser utilizados para que não haja morosidade nesse processo de inclusão.

Quanto ao recebimento de informações e orientações sobre o Programa, em 2020 o Programa Acolhe UFG incorporou nas etapas de ingresso no programa a realização de uma reunião de acolhida com os/as estudantes contemplados/as. A reunião tem por objetivo dar as boas vindas aos/às estudantes e repassar as orientações relativas ao Programa Acolhe UFG e sobre as demais ações e programas de assistência estudantil executadas pela PRAE.

Dos/as estudantes que responderam ao questionário, 51% participaram da reunião de ingresso (88) e a maioria (80%) avaliou que a reunião contribuiu para sanar as dúvidas que estes tinham com relação ao programa. Deste grupo, 13 estudantes (15%) apresentaram sugestões sobre esse momento inicial de ingresso, das quais destacamos quatro:

Poderia ser transformada em um documento estilo manual com as principais informações referentes aos programas. Acredito que durante o percurso podem surgir muitas dúvidas e a consulta deste documento seria bastante esclarecedor. Mas a reunião de toda forma, é uma etapa importante e necessária (Participante 27).

Quando eu ingressei no primeiro curso achei muito boa a reunião, acredito que talvez poderia ter um acompanhamento dos alunos de bolsa, questionário sobre como estão as expectativas deles no curso de graduação além do status de ativo ou inativo (Participante 61).

Melhor divulgação e forms para enviar dúvidas (não me lembro se na época tinha) (Participante 170).

Além das assistentes sociais, deveriam ter a presença de estudantes usuários de políticas de permanência estudantil, principalmente de moradores de casas de estudantes (Participante 190).

São comentários que em nossa avaliação apontam para a necessidade de que essa reunião de acolhida seja o início de uma efetiva política de acompanhamento, que possibilite momentos de interação entre os próprios estudantes atendidos/as pela política de assistência estudantil, mas que possibilite também a comunicação permanente entre a instituição e os/as estudantes, particularmente no início da graduação quando, como já apresentado neste trabalho, as chances de desistência são maiores.

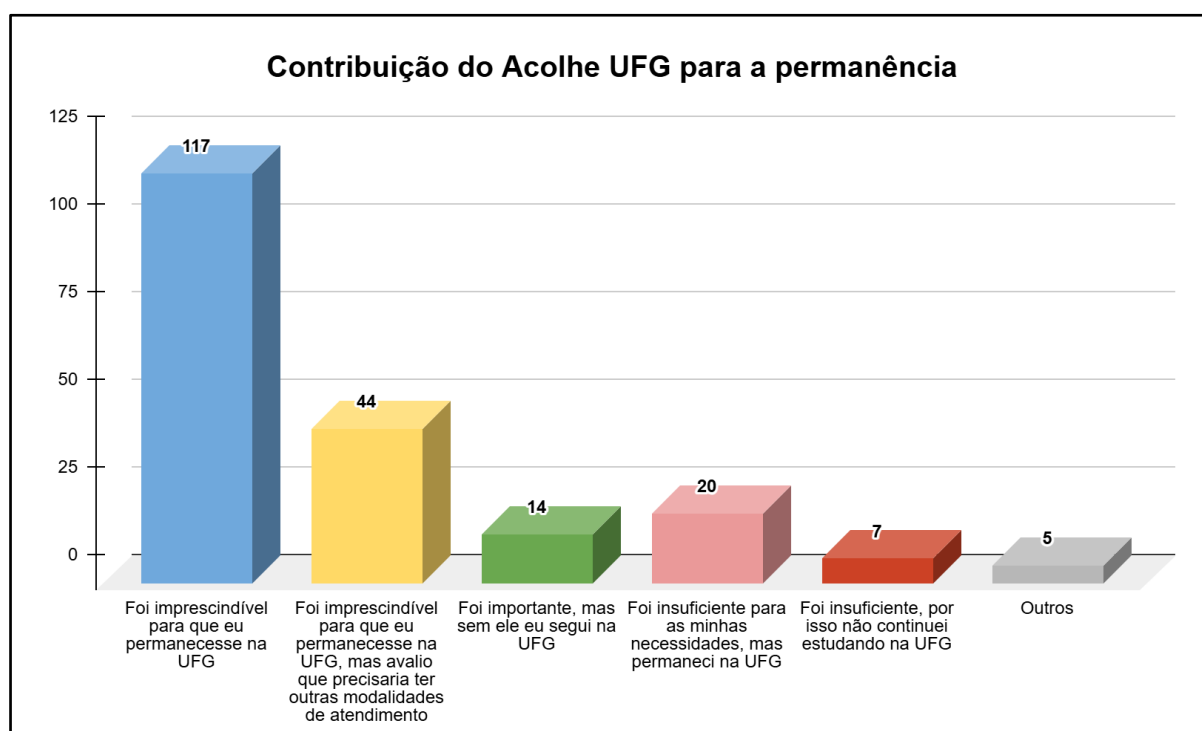
Compreende-se assim, que a reunião não é apenas uma etapa burocrática do edital de ingresso, mas uma prática coletiva guiada pelo compromisso do direito à informação, que se apresenta pautada nas dimensões teórica, ética e política:

a) a dimensão teórica põe e repõe em âmbito do pensamento o movimento de um determinado fenômeno a ser tematizado; b) a dimensão ética evidencia o direcionamento reflexivo, crítico e propositivo das/os participantes de uma reunião, uma vez que os grupos partilham ou não de certos princípios e valores semelhantes; e c) a dimensão política reconhece e afirma o espaço da reunião como um lócus de tomada de decisões, de tensões entre projetos, de negociações e de embates de forças (Costa; Silva; Silva, 2021, p. 344).

A elaboração de um manual com as principais informações, que possa ficar permanente na página da PRAE/UFG, é uma importante sugestão que vem dos/as estudantes, uma vez que 49% (85 estudantes) não participaram da reunião de orientações, e segundo as respostas ao questionário, 72% não o fizeram porque não souberam desse momento. Não encontramos nenhum documento nesse sentido no site oficial da PRAE/UFG. Ressaltamos que a existência de um documento como este não deve substituir a reunião de acolhida, mas poderá ser um instrumento adicional de comunicação entre a instituição e seus usuários/as.

Sobre o impacto do Programa na permanência dos/as estudantes, o Gráfico 22 aponta que 78% (161 estudantes) avaliam que o Programa Acolhe UFG foi **imprescindível** para que estes permanecessem até o momento da pesquisa (2024) na instituição.

**Gráfico 22** - Avaliação dos/as participantes da pesquisa acerca da contribuição do Programa Acolhe UFG na permanência (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

No grupo de estudantes que avalia o Programa Acolhe UFG como imprescindível, 27% (44 estudantes) avaliam que o Programa deveria ter outras modalidades de atendimento, como uma ajuda de custo para aquisição de materiais didáticos, como será apresentado mais a frente. O Programa também foi avaliado como **importante** para 7% dos/as participantes da

pesquisa (14 pessoas), todavia, é um grupo que avalia que sua permanência na UFG não seria impactada se não tivesse acontecido esse atendimento inicial.

Para 15% dos/as estudantes (incluindo quem assinalou “outros”) o Programa foi **insuficiente** para contribuir com a permanência na UFG, sendo que 07 pessoas informaram que se desligaram da UFG ainda na vigência do Programa Acolhe UFG. Dois participantes escreveram: “Foi importante, mas não consegui me manter na UFG por questões de horário de aulas” (Participante 132) e “Eu só recebi o auxílio (refeição e permanência) no quarto mês do semestre quando já tinha praticamente abandonado as aulas por falta de dinheiro, não tinham nem o do almoço” (Participante 10). Essas afirmações reiteram as questões apontadas no capítulo 3 desta dissertação de que a permanência é multifatorial, e que a assistência estudantil destinada a estudantes de baixa renda é apenas um destes fatores que precisam ser institucionalmente considerados, atendidos e acompanhados.

Ainda considerando o tempo de permanência e a experiência com o Programa, foi perguntado aos/as estudantes se estes/as teriam alguma sugestão de outra/s modalidade/s que o Programa Acolhe UFG poderia vir a oferecer. As sugestões apresentadas pelos/as estudantes foram agrupadas e organizadas conforme disposto na Tabela 14.

**Tabela 14** - Sugestões apresentadas pelos/as participantes da pesquisa para o Programa Acolhe UFG

Sugestão	Quantidade
Atendimento Psicológico	27
Bolsa Aquisição de Material didático e digital	17
Bolsa Transporte	8
Bolsa Moradia (para quem mora na região metropolitana)	5
Bolsa Mãe (para estudantes com crianças acima de 5 anos e/ou mãe solo)	4
Bolsa Farmácia/Saúde	4
Bolsa para estudante com deficiência	1

Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Evidencia-se neste quadro que a sugestão mais apresentada com 41% de citações seja a necessidade de atendimento psicológico e não o de mais uma bolsa de repasse financeiro, por exemplo. Dois pontos podem ser levantados a esse respeito: o primeiro, que talvez explique nossa estranheza com relação a este dado, ocorre pelo motivo da PRAE oferecer desde o ano de 2003 o atendimento psicológico por meio do Serviço de Saúde Mental (Programa Saudavelmente). Logo, nos perguntamos qual é de fato o alcance do Saudavelmente junto aos estudantes, quando um/a estudante diz: “Acredito poderiam também fornecer ou ajudar quem está buscando ajuda com questão de saúde mental, eu não sei se já

tem, mas quando estava buscando, não havia encontrado” (Participante 11). Verificamos que esse/a estudante foi atendido/a pelo Programa Acolhe UFG em 2019 e que afirma ter participado da reunião de ingresso no programa. Todavia, esse/a mesmo/a estudante assinala que não é atendido/a por outras bolsas da PRAE porque não ficou sabendo de outros editais. Ou seja, podemos inferir que para algumas pessoas apenas ir à reunião não garantirá que, de fato, tenham acesso às informações. É preciso pensar em outras estratégias de comunicação, inclusive mais dinâmicas, em diferentes formatos e mais acessíveis, inclusive na linguagem utilizada.

Um/a outro/a estudante ao sugerir o atendimento psicológico demonstra que conhece o Programa, mas reclama da demora no atendimento: “um real acompanhamento psicológico, se estou procurando ajuda, é pq meu problema é real e não menos importante, estou há 3 anos pedindo ajuda no saudavelmente e nunca fui atendido, sempre fazem triagem e "mostram um interesse em ajudar" mas não passa disso” (Participante 104).

O segundo ponto que pode estar associado a prevalência da sugestão de atendimento psicológico, refere-se ao crescente adoecimento mental dos/as estudantes universitários/as, que ao ingressarem na educação superior passam por um importante momento de transição. Dados da V Pesquisa FONAPRACE/ANDIFES (2019) apontam que 83,5% dos/as estudantes entrevistados/as responderam que vivenciam alguma dificuldade emocional que interfere na sua vida acadêmica.

Soma-se a este fato a persistência das consequências e do adoecimento mental da população em geral provocado pela pandemia da Covid-19. O relatório do *Global Mind Project* de 2023, que divulga dados anuais sobre o bem-estar no planeta, apontou que o mundo ainda não se recuperou deste episódio e que no Brasil mais de um terço a população está “angustiada”, e os mais afetados são os jovens com menos de 35 anos (CNN, 2024).

Se o adoecimento mental foi o segundo fator indicado pelos/as participantes da pesquisa para o trancamento da matrícula, nesta questão o atendimento psicológico para os/as estudantes é apontado como uma necessidade que precisa ser atendida para que o Programa Acolhe UFG contribua de fato com a permanência. Um/a estudante afirma: “Também considero importante atendimento psicológico, não foi o meu caso mas imagino que muitos precisem, ainda mais que a maioria acaba vindo e morando sozinho e isso pode causar alguns danos a depender da experiência” (Participante 146).

Na sequência, os/as estudantes sugerem duas modalidades de bolsas: de aquisição de materiais didáticos e digitais, que foi citada por 26% dos/as participantes e uma bolsa

transporte, citada por 12%. A sugestão de uma bolsa que contribua para aquisição de materiais didáticos e digitais foi assim expressa pelos/as estudantes:

Bolsa auxílio material para cursos com um custo maior nas compras de acessórios e materiais (Participante 5).

Ajuda de custos para material de apoio ao curso de graduação (livros, cursos, softwares e outros ) que são necessários para a realização das atividades propostas em sala de aula. E conseqüentemente a conclusão do curso (Participante 31).

Fornecimento de aparelhos eletrônicos (Notebook, computador, tablet e celular) (Participante 64).

Ajuda com a compra de alguns materiais que são imprescindíveis para a entrada do aluno em determinados cursos (Participante 70).

Talvez se tivesse como fazer solicitação de valores para compra de materiais por exemplo, com comprovação de nota fiscal. Meu curso pelo menos, eu tenho um gasto até que alto com luvas, estetoscópio, termômetro.... talvez um auxílio que não é fixo, mas que atenda nesses momentos (Participante 88).

Auxílio tecnológico, além dos equipamentos oferecidos na época da pandemia, poderia ter um programa igual o das escolas públicas com o empréstimo de notebooks (Participante 91).

Essas sugestões evidenciam que mesmo numa universidade pública e gratuita, o investimento necessário para fazer um curso de graduação é inevitável e por muitas vezes elevado, ele vai muito além do que se investe em alimentação e moradia, por exemplo, a aquisição de materiais didáticos e/ou instrumentos que serão utilizados nas disciplinas são em muitas situações essenciais para que o curso prossiga. Para estudantes de baixa renda esse pode ser, inclusive, um fator de desistência do curso.

Embora a PRAE tenha na sua Política de Assistência Estudantil um programa que atenda parcialmente essa finalidade, o mesmo se restringe atualmente ao curso de Odontologia por meio do Programa de Instrumental Odontológico (PIOdont) e os cursos de Artes Visuais, Design de Moda, Design Gráfico, Design de Ambientes e Arquitetura, por meio do Programa Artes, Design e Arquitetura (PADArq). Ampliar esse programa, associando-o ao Programa Acolhe UFG, exigiria um levantamento e um estudo de cada um dos cursos de graduação da instituição, principalmente, para saber se essas necessidades de equipamentos e/ou instrumentais surgem ainda no primeiro semestre.

A bolsa transporte, que aparece em terceiro lugar nas sugestões apresentadas, é uma modalidade de atendimento que existe na política de assistência estudantil da PRAE/UFG, mas que não está associada ao Programa Acolhe UFG, mas como atendimento de fluxo contínuo. Todavia, essa modalidade não está disponível para os estudantes dos câmpus de

Goiânia, apenas no câmpus de Goiás, visto que o município de Goiânia e os demais municípios da região metropolitana dispõem de um programa de mobilidade urbana chamado: Passe Livre Estudantil (PLE).

Ao sugerir a bolsa transporte os/as estudantes apontam algumas limitações no PLE quanto ao atendimento da região metropolitana. Um/a estudante diz: “Auxílio na questão de transporte, por conta do ônibus interurbano que não aceita passe livre” (Participante 139). Outro/a afirma: “Acredito que uma bolsa transporte para alunos que moram muito longe do câmpus e que não podem permanecer na casa de estudantes” (Participante 193). Na impossibilidade de se criar uma bolsa na UFG com a mesma finalidade do PLE, avaliamos que seria necessário que o movimento estudantil apresentasse as dificuldades deste programa para o governo do Estado.

As sugestões de bolsa moradia e “bolsa mães”, são sugestões de atendimento que já são ofertadas pela PRAE, em todos os câmpus, mas que aparecem com uma proposta para que haja ampliação do público a quem se destina, como atender na Moradia Estudantil estudantes da região metropolitana e mães com crianças maiores de 5 anos de idade.

As duas últimas sugestões destacadas: bolsa farmácia/saúde e bolsa para estudante com deficiência, demonstram o quanto é estreito o limite conceitual entre o que se entende por Assistência Estudantil, executada no âmbito das instituições de ensino superior, e a Assistência social que deve ser executada pelos municípios. Apesar de ambas serem políticas públicas que se ocupam de modo mais amplo em minimizar as desigualdades sociais, a política de Assistência Estudantil tem por finalidade contribuir com as condições de permanência dos/as estudantes e o seu processo de formação, ou seja, o seu campo de atuação se dá na esfera educacional e ao que impacta diretamente na permanência desse estudante, enquanto indivíduo, mesmo que seja difícil estabelecer um limite entre a esfera social e a esfera educacional.

Já a Assistência Social tem por objetivo a proteção social<sup>102</sup> de todos os indivíduos, e também de suas famílias, que estão em vulnerabilidade e/ou risco social sendo ofertada por meio de uma rede socioassistencial. Ela é direito de todo/a cidadão/ã, não se restringindo a

---

<sup>102</sup>“A assistência social organiza-se pelos seguintes tipos de proteção: I - proteção social básica: conjunto de serviços, Programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; II - proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos” (Brasil, 1993).

uma condição específica, por exemplo, de ser estudante universitário/a. A Política de Assistência Social, diferentemente da Assistência Estudantil, cujo foco é o estudante, é uma política que se volta para a pessoa e suas famílias/núcleo familiar.

Deste modo, quando aparecem sugestões de uma bolsa saúde, que podem ser assim exemplificadas: “Uma modalidade de bolsa para gastos com saúde (para alunos que possuem alguma patologia). Eu por exemplo tenho uma doença reumatológica e dermatite grave, o que me faz gastar muito com farmácia” (Participante 100) ou “Talvez auxílio farmácia ou a abertura de um espaço social dentro da universidade onde se poderiam comprar alguns remédios (como dipirona, anador, etc) e utensílios básicos de saúde (como absorventes e curativos) por um preço mais acessível” (Participante 72), avaliamos que são sugestões que ultrapassam o campo da educação, e que, embora essa situação possa afetar sua condição atual de estudante, o que se busca na verdade é a proteção social do Estado. Estes estudantes deveriam encontrar no Sistema Único de Saúde (SUS) o atendimento para as essas e outras vulnerabilidades quanto à saúde. Essa é uma confusão recorrente que leva aos/às estudantes a exigirem das universidades respostas que ultrapassam o seu campo de atuação.

Como proposto anteriormente, o momento de encerramento do Programa Acolhe UFG também foi avaliado pelos/as participantes da pesquisa. Para 40% (84 estudantes) a finalização deste atendimento não provocou nenhum prejuízo, isso porque continuaram a ser atendidos/as em outras modalidades de assistência estudantil da PRAE/UFG.

**Tabela 15** - Impacto da conclusão do atendimento do Programa Acolhe UFG segundo os/as participantes da pesquisa (2024)

Impacto	Quantidade
Nenhum, já que na sequência continuei sendo atendida/o por outras bolsas da PRAE	84
Nenhum, já que a minha dificuldade era apenas inicial e não preciso(ei) mais de assistência estudantil	6
Nenhum, já que passei a trabalhar para me manter na universidade	13
Nenhum, já que passei a receber outra bolsa da UFG (estágio, PIBIC, outras)	5
Grande, já que deixei de receber qualquer assistência e sigo com dificuldades	70
Grande, já que deixei de receber qualquer assistência e desisti da UFG	17
Outros	12

Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Por outro lado, 34% (70 estudantes) afirmaram que o encerramento provocou um grande impacto, uma vez que não foram atendidos/as por outro programa ou ação de assistência estudantil e seguem os estudos com dificuldades. Soma-se a estes 8% (17

estudantes) que informam que o fato de não terem recebido nenhum outro tipo de assistência estudantil na sequência do Programa Acolhe UFG o fizeram desistir de estudar na UFG. A/o Participante 106 afirma que: “Após o fim da bolsa as coisas ficaram mais difíceis, precisei trancar minha matrícula, mas espero poder retornar o mais breve possível”.

Dos/as 12 estudantes que assinalaram a opção “outros”, oito informaram que o impacto foi mediano. O principal motivo apontado para que não houvesse um impacto significativo foi o fato de que ao fim da Bolsa Acolhe eles/as continuaram a ser atendidos/as com a alimentação, tal como o/a Participante 46 que afirmou: “Média, pois não consegui a bolsa, porém mantive a isenção no RU oq me ajudou demais”, ou o/a Participante 88 que relatou: “Foi um impacto médio, deixei de fazer algumas coisas, por falta de dinheiro, (participar de simpósios, por exemplo) mas segui relativamente bem até o final do curso, pelo menos ainda tinha ajuda com o restaurante universitário”.

Por fim, os/as participantes da pesquisa fizeram uma avaliação sobre o Programa Acolhe UFG. De forma geral, quase todos/as participantes avaliaram que o Programa cumpre com o seu objetivo ao afirmarem que: “Acredito que o Programa acolhe atende bem todas as necessidades necessárias” (Participante 57) ou “Acho o Programa bem completo, não consigo pensar em nada para melhorar ou acrescentar” (Participante 66) e ainda: “No momento eu acho que o básico eles estão proporcionando, e isso que importa” (Participante 154).

Entretanto, a maior parte dos/as participantes utilizou deste espaço no questionário para apresentarem algumas proposições e fazerem solicitações. A principal solicitação foi de que o tempo de atendimento, o valor da bolsa e o número de vagas fossem ampliados. Abaixo apresentamos quatro respostas que evidenciam essas reivindicações.

Que o tempo de recebimento fosse mais amplo para amparar os estudantes que são de outros estados e que ao seu encerramento ficam totalmente sem ajuda. Mesmo com a abertura do edital unificado, que demorou um pouco a ser lançado, o número de vagas foi minúsculo, quase me fazendo desistir do curso. No meu caso, consegui ser alocado na CEU V, o que foi literalmente uma forma de dar um respiro, mas sigo sem bolsa, nesse meu caso creio que seja uma exceção, fico a imaginar quantos estudantes acabam tendo que desistir por não conseguirem essa ajuda (Participante 24).

Mais bolsas de permanência para que os alunos não tenham que trabalhar e estudar (Participante 36).

Mais vagas de isenção do RU, pois conheço muitos casos em que a pessoa não conseguiu a bolsa mas ainda sim, não possui condições para comer todos os dias. Ou no meu caso em que eu gostaria muito de adquirir a bolsa de apoio pedagógico, como não consegui, preciso trabalhar em dois empregos (Participante 46).

Deveria ser por pelo menos 12 meses (Participante 142).

A reivindicação dos/as estudantes, especificamente sobre a necessidade de ampliação do atendimento do Programa Acolhe UFG, considerando que este é insuficiente para atender quem tem direito a esse atendimento, conduzem nossa reflexão ao perigo apontado por Boschetti (2003) sobre o princípio da seletividade<sup>103</sup> que vem orientando os direitos sociais no Brasil. Para a autora,

a seletividade rege-se pela intenção de eleger, selecionar, optar, definir quem deve passar pela “peneira” ou pelo crivo. Os objetivos da seletividade não são estabelecer estratégias para ampliar o acesso aos direitos, mas definir regras e critérios para escolher, para averiguar minuciosamente e criteriosamente, quem vai ser selecionado, quem vai ser eleito para ser incluído. A seletividade esgota-se em si mesma, em seus critérios de “menor elegibilidade” e conforma-se com a redução e a residualidade nos atendimentos (Boschetti, 2003, p. 85-86).

Desse modo, quando se limita o acesso (com poucas vagas) e o Programa se torna mais restritivo (com vários critérios de elegibilidade e/ou critérios mais excludentes), são os/as estudantes que têm suas condições de permanência agravadas.

Outra questão que também foi apontada pelos/as estudantes, diz respeito ao Programa ser uma ação provisória e não uma ação continuada, assim, a fragilidade no tempo de atendimento também incide sobre a permanência, uma vez que este estudante terá que lidar com a incerteza se será, após o encerramento do Programa Acolhe UFG, um/a estudante que continua assistido/a ou um/a estudante excluído/a da política de assistência estudantil.

Ao avaliarem o Programa, observamos que alguns apontamentos apresentados pelos/as estudantes têm correlação direta com o Programa Acolhe UFG, contudo, a maioria está associada à permanência estudantil de modo mais amplo. Sobre o Programa os/as estudantes avaliam a necessidade de que seja implementada uma forma de acompanhamento e que este seja ampliado para estudantes que ingressaram por ampla concorrência (AC), que são veteranos/as e até para estudantes da modalidade EaD. Um/a estudante afirma: “O programa foi muito bom, mas é preciso ter um acompanhamento e melhorar a abrangência de alunos pois há muitos com a necessidade de bolsa para permanência, priorizando alunos de renda baixa mesmo que egresso por ampla concorrência” (Participante 165).

Propõe-se ainda que o Programa Acolhe tenha valores diferenciados para situações distintas dos/as estudantes, como os/as que são oriundos de outros estados e países (migrantes

---

<sup>103</sup>A seletividade não pode ser confundida com focalização, ou ser entendida como sinônimo de seletividade. Para Boschetti (2003, p. 86) a focalização “pode ser compatível com a universalização”, pois “nessa direção, não é restringir o acesso aos direitos, mas no universo atendido, diferenciar aqueles que necessitam de atenção especial para reduzir desigualdades. A focalização passa a ser negativa quando, associada à seletividade, restringe e reduz as ações a poucos e pequenos grupos, desconsiderando o direito a todos”.

e imigrantes) e para estudantes que estão matriculados em cursos integrais. O/a Participante 83 diz: “Auxílio maiores para cursos integrais, devido ao tempo de permanência e custo serem maiores”. Esse tipo de distinção, particularmente para estudantes que vêm de outros estados, chegou a ser praticado no Programa Acolhe UFG nos seus dois primeiros editais (Apêndice E) com as bolsas Calouro I e Calouro II, porém, deixou de existir, consolidando-se o Programa nos atendimentos com alimentação, Bolsa Acolhe e vaga na CEU.

Entendemos que essas proposições são parte de um movimento esperado numa universidade onde 74% de seu corpo discente é constituído por estudantes com até um salário mínimo e meio de renda familiar bruta *per capita*, como já apontado.

Também foi proposto que o Programa agregasse atividades de lazer e esporte junto a Faculdade de Educação Física e Dança, o/a participante sugere: “Práticas corporais na FEFD” (Participante 90) ou “Programas de esportes de forma gratuita e contínua” (Participante 113). Apesar de não fazer parte do Programa Acolhe UFG, a PRAE conta com uma coordenação de Esporte e Lazer que se ocupa em promover atividades de esporte e lazer, coordenando também as atividades no Centro de Esportes (CECAS). Nesta questão, mais uma vez, os/as estudantes dão indícios de que têm pouco conhecimento das ações executadas pela PRAE, como anteriormente demonstrado em relação ao Programa Saudavelmente.

Os/as participantes da pesquisa propõem ainda que haja uma melhor comunicação entre PRAE e estudantes, algo que pelos dados apresentados nesta pesquisa mostra ser fundamental, não só para o Programa Acolhe UFG, mas para as ações da PRAE, a fim de evitar desconhecimento de discente sobre aquilo que é um direito assegurado pela UFG. Esses/as estudantes sugerem junto com a comunicação que haja um acompanhamento após o encerramento do atendimento, um/a estudante relata:

Entendo que precisa ser melhor explicado para os estudantes sobre a inscrição nas outras bolsas, já que a bolsa acolhe é temporária. Eu achei que por ser cotista e por ter sido contemplado na bolsa Acolhe eu teria automaticamente as bolsas permanentes da assistência estudantil, e nessa quase perdi a bolsa permanente. Como tudo isso é digital, estudantes que não tem tanta intimidade com o digital podem perder esses prazos e ficar sem a bolsa, mesmo se encaixando no grupo sócio-econômico com direito a receber ela. Entendo que deveria haver uma melhor comunicação da PRAE com os cursos para a pessoa responsável dentro de cada curso por questões da PRAE, fosse na sala de aula avisar os estudantes antes dos prazos se encerrarem (Participante 127).

De forma mais ampla, foi sugerido inclusive, por ser o Programa Acolhe UFG um programa que atende os/as estudantes no momento da sua chegada na universidade, que haja: “Ajuda para entender o funcionamento do SIGAA” (Participante 28) e “Oferta de curso de

informática” (Participante 175). Essas sugestões evidenciam para uma das expressões da desigualdade social que é a desigualdade do acesso digital, que também atinge a educação superior. Ainda que as sugestões apresentadas demonstrem uma dificuldade no uso de ferramentas e equipamentos, sabe-se que o problema se estende e/ou têm origem na falta de acesso ao próprio equipamento e/ou a internet.

Essa é uma das faces da desigualdade que ficou evidente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da Pandemia de Covid-19. Irineu (2022) traz em seu estudo como a política de assistência estudantil executada pela PRAE/UFG buscou nesse período da pandemia diminuir a desigualdade de acesso à internet e a recursos tecnológicos, com o Plano Emergencial de Conectividade (PEC), que disponibilizou para os/as estudantes de baixa renda um Plano de Dados para acesso à internet, Empréstimo Emergencial de Equipamentos de Informática e Aquisição de Equipamentos de Informática. De 2020 a maio de 2022 foram “doados 412 equipamentos e 468 estão sob empréstimo” (Irineu, 2022, p. 111).

Avaliando o Programa Acolhe UFG, mas, referindo-se a permanência estudantil de forma mais ampla os/as estudantes sugeriram ainda:

Alguma coisa que ajude as pessoas que estão saindo da casa dos pais pela primeira vez, já que eu tive dois colegas que saíram do curso porque não aguentaram ficar longe dos pais (Participante 18).

Acompanhamento para evitar evasão no primeiro ano do curso, ver as dificuldades e avaliar saídas e dar orientação para talvez uma troca de curso, aulas de reforço, algo do tipo para evitar a evasão precoce nos cursos, que acabem sendo não só pela falta de renda (Participante 61).

Sugiro que o Programa Acolhe ofereça mais orientação de carreira e apoio psicológico para ajudar na adaptação e desenvolvimento dos alunos (Participante 97).

Essas sugestões demonstram o quanto à escolha do curso, a adaptação ao ambiente acadêmico e a distância dos familiares são fatores que impactam diretamente sobre a permanência dos/as estudantes, especialmente no primeiro ano de graduação. Estes fatores que emergem nesta pesquisa coincidem com os mesmos da pesquisa realizada por Morosini (2011) em periódicos sobre a causa da evasão. A autora aponta que fatores pessoais, relacionados com a escolha do curso e das relações sociais, têm forte influência na decisão de evadir ou permanecer, e entre as principais razões que incidem sobre a evasão, estão:

aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas progressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades

de relacionamento com colegas e docentes; aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; Incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso (Morosini, 2011, p. 8).

Após essa primeira etapa de análise quali-quantitativa de todas as perguntas da primeira seção do questionário, buscou-se, ainda, compreender a partir das perguntas abertas do questionário, os sentidos, as percepções e os significados atribuídos pelos/as participantes da pesquisa para o Programa Acolhe UFG, o que também será realizado na sequência para as demais seções do questionário que tratam da assistência estudantil e da permanência. Esses três pontos se constituíram nas dimensões temáticas definidas para essa análise.

Seguindo, assim, o método proposto por Bardin (1977) foram estabelecidas para essa três dimensões temáticas as unidades de registro significativas para a pesquisa e que estavam presentes nas respostas dissertativas. Esse processo de codificação foi realizado no software de planilhas eletrônicas Excel de forma aberta, ou seja, não partimos de categorias preestabelecidas, mas das categorias que emergiram do contexto das respostas pela sua recorrência, para as quais foram atribuídas cores diversas. Após a codificação foram realizados os agrupamentos de palavras com o mesmo sentido/significado, para que pudéssemos fazer as interpretações e inferências por meio de categorias de análise.

Com relação ao sentido e significado do Programa Acolhe para os/as participantes da pesquisa foram estabelecidas cinco categorias que estão descritas no Quadro 6.

**Quadro 6** - Percepções dos/as participantes sobre o Programa Acolhe UFG

<b>Dimensão Temáticas</b>	<b>Categoria de análise</b>	<b>Ocorrências</b>
Programa Acolhe UFG	Permanência	54
	Ampliação	46
	Saúde mental	41
	Gratidão	40
	Acompanhamento	14

Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Esse quadro representa precisamente as discussões que foram aqui apresentadas. Nota-se que a categoria “Permanência” foi a mais citada, com 54 ocorrências. Na análise das respostas é possível verificar que essa associação é feita de forma positiva, tendo o Programa contribuído para a permanência dos/as estudantes. Talvez, essa seja uma das razões para que a categoria “Gratidão” também esteja entre as mais recorrentes com 40 menções. Embora este sentimento esteja presente nos/as estudantes, é importante frisar que o Programa Acolhe UFG é a materialização de uma política pública que contribui com o direito de estudar, não se trata de um “favor” ou de uma “ajuda”, é dever do Estado para quem dela necessita, conforme exposto no capítulo 2, quando tratamos das expressões da questão social.

A segunda categoria mais recorrente foi a que se refere a “Ampliação”. Os/as participantes da pesquisa solicitam principalmente a ampliação do número de vagas, o aumento do valor da bolsa e que novas formas de atendimento sejam incorporadas ao Programa. Compreendemos que a ênfase sobre a categoria da “ampliação” é um indicador das consequências do (des)financiamento da assistência estudantil que incide sobre o valor das bolsas e sobre o número de vagas que são disponibilizadas anualmente para o Programa que a cada ano está cada vez mais focalizado na faixa de renda *per capita* mais baixa, como já exposto.

A afirmação de um/a estudante é um bom exemplo que contextualiza essa percepção do Programa Acolhe UFG como um programa que contribui para a permanência, mas que precisa ser ampliado.

Acredito que as bolsas são extremamente necessárias para a permanência de alunos de baixa renda, como eu. Sem a bolsa acolhe que recebi em 2023, provavelmente teria desistido da graduação logo no início. No entanto, acredito que o número de vagas poderia ser mais ampliado. Entendo que as vagas são limitadas devido à falta de verba suficiente para atender a todos os alunos de baixa renda, mas, com uma quantidade maior de vagas, mais estudantes seriam contemplados (Participante 58).

A categoria “Saúde Mental”, sobre a qual já abordamos anteriormente, também ganha centralidade na discussão do Programa Acolhe UFG como uma das ações que precisa ser levantada pelo Programa, considerando as fragilidades já apontadas desse momento inicial de adaptação à educação superior.

Inferimos, portanto, a partir das avaliações e percepções apresentadas pelos/as participantes da pesquisa, que são estudantes cotistas de renda inferior atendidos em algum momento pelo Programa Acolhe UFG, que o Programa tem conseguido cumprir com o objetivo da celeridade no atendimento e com a permanência no primeiro semestre, no

momento mais crucial da chegada na educação superior. Todavia, esses estudantes indicam que a permanência a longo prazo e o êxito na trajetória só se consolida se após o encerramento do Programa houver a continuidade do atendimento em assistência estudantil e um efetivo acompanhamento. Os/as estudantes também apontam para a falta de uma política de acolhimento que alcance outros fatores, além dos socioeconômicos, como por exemplo, a saúde mental.

#### 5.4 O QUE EVIDENCIAM OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFG

A assistência estudantil ganha centralidade nesta pesquisa em virtude de ser o Programa Acolhe UFG um dos programas que compõem o rol de ações dessa política pública na UFG, e por ser a ação de permanência estudantil direcionada especialmente para estudantes cotistas de renda inferior. Por ser uma política executada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), esta pró-reitoria se constitui, *a priori*, como um espaço de referência para a garantia de direitos dos/as estudantes, mas também como espaço de luta para assegurar e ampliar esses mesmos direitos.

Nesse sentido, quando foi perguntado aos/as estudantes se estes/as conheciam a PRAE, 94% (194 estudantes) afirmaram que sim. Mesmo que este seja um percentual alto, chama atenção o fato de que 6% das respostas (13 estudantes) afirmarem que não conhecem a Pró-reitoria. Ao verificarmos algumas informações sobre este grupo, foi possível identificar que 82% têm ingresso mais recente, no ano de 2022 ou 2023, e que 100% não participaram da reunião de ingresso no Programa Acolhe UFG, sendo que o principal motivo apontado em 91% das respostas para não participar da reunião foi o desconhecimento sobre ela. Este é um dado que evidencia o quanto a reunião de ingresso pode ser um importante instrumento de socialização de informações e conhecimento, em particular, sobre a Política de Assistência Estudantil na UFG, suas possibilidades e seus limites, como foi apresentado no item anterior.

Neste item, a Assistência Estudantil foi definida como a dimensão temática, para a qual foram estabelecidas seis categorias de análise (Quadro 7), após o trabalho de codificação e agrupamento das respostas na terceira seção do questionário que versa sobre este assunto.

**Quadro 7** - Percepções dos/as participantes sobre a Assistência Estudantil na UFG

Dimensão Temáticas	Categoria de análise	Ocorrências
Assistência Estudantil	Permanência	134
	Ajuda	122
	Comunicação	50
	Moradia	40
	Dificuldade	36
	Ampliação	20

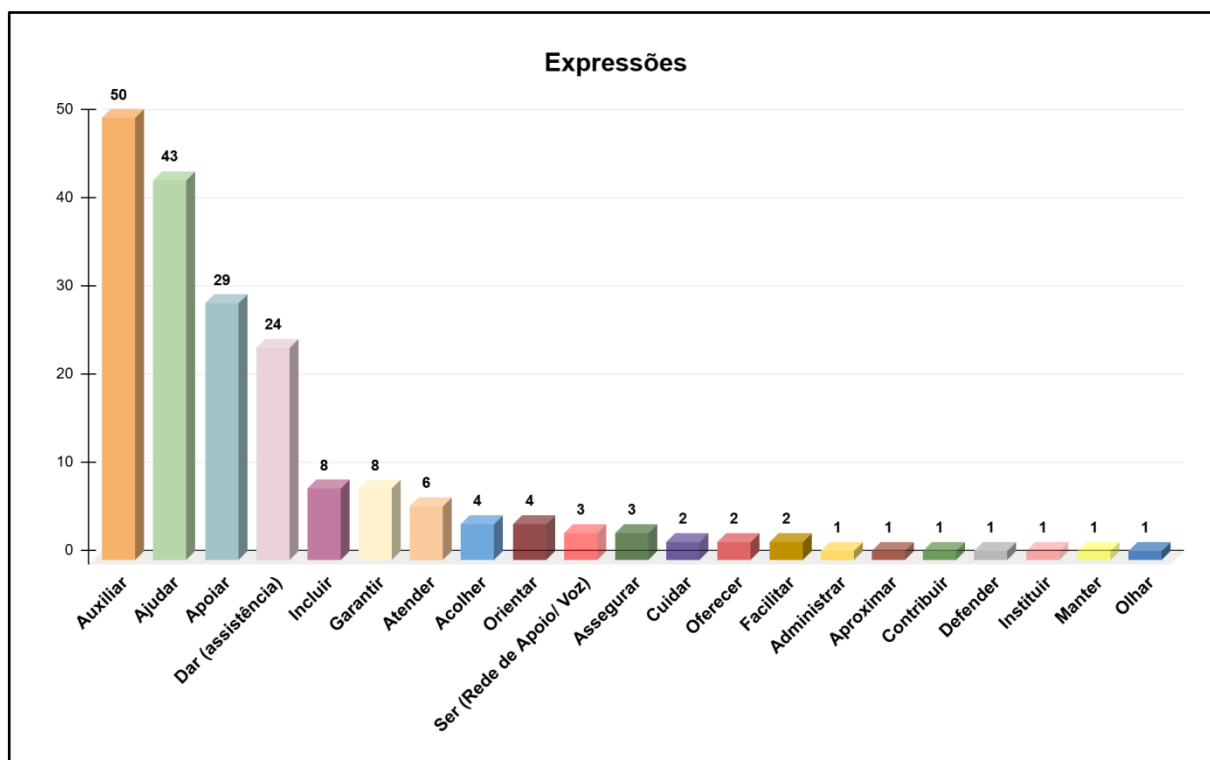
Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Na dimensão da assistência estudantil, assim como na do Programa Acolhe UFG, as categorias “Permanência” e “Ampliação” também aparecem entre as categorias com maiores recorrências. A “Permanência” está em primeiro lugar com 134 citações, confirmando que existe uma vinculação intrínseca das ações desenvolvidas pela política de assistência estudantil e a permanência estudantil. Todavia, os/as participantes da pesquisa voltam a solicitar por ampliação de vagas, do valor repassado pelas bolsas e pela criação de novas modalidades de atendimento. Essas categorias aparecerão de forma implícita e explícita em várias perguntas desta seção do questionário.

A categoria da “Ajuda”, por exemplo, apareceu com maior incidência nas respostas sobre o papel da PRAE na UFG. Partindo do princípio que, mais do que conhecer, é preciso que os/as estudantes compreendam os objetivos desta Pró-Reitoria, estes acabaram por associar o papel desta Pró-reitora á benesse e não ao direito social.

Considerando o volume de respostas para essa questão (194), optamos por categorizar esse papel a partir dos verbos que foram utilizados pelos/as participantes (Gráfico 23). Os quatro verbos mais utilizados foram o de auxiliar (26%), ajudar (22%), apoiar (15%) e dar (assistência) (12%), juntos eles representam 75% das definições e podem ser associados a uma definição assistencialista. Na sequência a expressão “incluir” (4%) aparece como a primeira que associa o papel da PRAE a assistência como direito.

**Gráfico 23** - Expressões utilizadas pelos/as participantes da pesquisa para definir o papel da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFG)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Dentre as quase 200 respostas, destacamos algumas pela abrangência de sua definição e/ou por apontarem particularidades ou críticas ao papel exercido pela PRAE na gestão da política de assistência estudantil:

A PRAE é uma rede de apoio, que visa melhor qualidade para todos os alunos, independente das questões físicas, econômicas e intelectual.

Auxiliar tanto na permanência dos estudantes, assim ajudando em dificuldades financeiras para que não seja um motivo de desistência. Quanto no auxílio físico, fornecendo assim assistência psicológica, odontológica, moradia dentre outros serviços. Por isso para os estudantes a prae é tão importante, é um suporte (Participante 46).

Manter a esperança da graduação viva (Participante 58).

Ser a voz de nós alunos (Participante 69).

Auxiliar na permanência de estudantes dentro da universidade, impedindo a evasão por questões financeiras e familiares/domiciliares e prezando pela inclusão destes alunos (Participante 72).

Administrar o dinheiro público enviado pelo Ministério da Educação a fim de garantir uma qualidade de vida para os estudantes de baixa renda (Participante 85).

É oferecer suporte e serviços aos alunos, ajudando na sua integração e permanência na universidade. Isso pode incluir assistência financeira, orientação acadêmica,

apoio psicológico, e promoção de atividades que contribuem para o bem-estar e sucesso dos estudantes (Participante 97).

A PRAE é importantíssima para toda a comunidade UFG, especialmente para os alunos que possuem alguma dificuldade econômica para permanecer no curso. Eu, por exemplo, vim de outro estado e formei agora (2024/1), mas isso só foi possível por todo apoio recebido durante o curso, com o recebimento de bolsa moradia e alimentação (Participante 101).

Auxiliar os estudantes que entraram na modalidade de cotas (Participante 121).

Para mim, o papel da PRAE é oferecer assistência a todos os estudantes da UFG, não apenas aqueles em condições de extrema vulnerabilidade financeira. Muitos alunos enfrentam dificuldades para continuar seus estudos, especialmente aqueles que têm aulas em período integral e, por isso, não conseguem trabalhar. É importante que a PRAE faça uma análise mais cuidadosa das necessidades dos estudantes, levando em conta diferentes situações, pois, entre aqueles que "não precisam de bolsa", há muitos que realmente necessitam de apoio para permanecerem na universidade (Participante 181).

Em teoria, deveria exercer o papel em instituir e aplicar políticas de assistência social/estudantil, para garantir a permanência e formação de pessoas em vulnerabilidade socioeconômica no âmbito da UFG. A realidade difere da teoria, visto as práticas e políticas neoliberais adotadas pela atual gestão da Prae. Políticas racistas e exclusivas, que perseguem e punem quem deveria ser acolhido e acompanhado (Participante 190).

De certo modo, podemos entender que, mesmo associando o papel da PRAE ao campo da “ajuda”, que os/as participantes conhecem, pelas suas vivências, de forma mais ampla o papel da PRAE na execução da assistência estudantil quanto aos aspectos do ingresso, da assistência estudantil, da permanência, e do protagonismo estudantil.

No conjunto das respostas também foi possível identificar que somente três delas apresentaram críticas quanto ao trabalho desenvolvido pela PRAE. Duas delas destacam problemas no processo de análise socioeconômica e seleção dos/as estudantes para as bolsas. Um/a participante diz que é preciso “Olhar quem realmente precise, e não quem finge precisar” (Participante 196). A respeito disso é preciso destacar que, se há indícios de fraudes, elas precisam ser denunciadas, e que existem diferentes canais para realizar esse tipo de denúncia, como a própria Ouvidoria da UFG.

A outra crítica é direcionada a atual gestão da PRAE, que segundo o/a participante estaria adotando políticas neoliberais, racistas, de perseguição e punitivas. Embora as três respostas representem apenas 1% do universo, elas são fundamentais para uma avaliação institucional e indicam que pode haver uma lacuna entre o quê e como a PRAE executa e o entendimento do/a estudante a respeito do alcance e limite da própria política, da conjuntura e das exigências de órgãos controladores.

Ainda que o/a estudante que fez críticas a gestão da assistência estudantil na UFG não tenha exemplificado o que chamou de políticas racistas, neoliberais e punitivas, essas críticas nos provocaram alguns questionamentos: o que são políticas neoliberais no contexto da assistência estudantil? Seria a focalização do atendimento, que é provocado pelo (des)financiamento da PNAES? O que seriam políticas punitivas? Seria o processo de “Desligamento Processual” adotado pela PRAE para desligamento dos programas? Talvez a resposta de um/a dos/as participantes nos dê pistas, mas somente novas pesquisas poderão respondê-las.

Deveria repensar toda a política de assistência social/estudantil no âmbito da UFG, acabar com as políticas de não-acúmulo de bolsas, de parcelamento dos atendimentos, da bolsificação da moradia estudantil no intuito de não ampliar as vagas e construções de novas CEUs, e também, rever a política de "dividir para atender mais", que no final acaba sendo um "quase nada de atendimento" para cada (Participante 190).

Após o encerramento do atendimento previsto no Programa Acolhe UFG o esperado é que o/a estudante que necessite de assistência estudantil se inscreva em editais publicados pela PRAE, que abrem vagas para atendimento contínuo em diferentes modalidades de programas e bolsas. Nesse sentido, foi perguntado aos/as estudantes se estes/as haviam realizado inscrição em algum edital disponibilizado ainda no ano de ingresso, em outro ano após o ingresso ou se não fizeram nenhuma inscrição nesses editais. A maioria (71%) respondeu que fez inscrição em editais da PRAE, e destes 50% fizeram no mesmo ano de ingresso. Todavia, a inscrição não garante o atendimento, e 12% dos/as estudantes que se inscreveram não conseguiram atendimento.

Dos/as 61 estudantes (29%) que não se inscreveram, 41% informam que não ficaram sabendo na época desses editais. Há ainda estudantes que não se inscreveram porque avaliaram que continuar somente com a alimentação seria o suficiente para contribuir com a sua permanência (25%), que desistiram de se inscrever porque avaliaram que o número de vagas era insuficiente (16%), que perderam o prazo de inscrição e desistiram (8%), que tiveram dificuldade com a documentação (5%) e os/as que não informaram nenhum motivo (5%).

Novamente, as justificativas apresentadas para não se inscrever em um edital da PRAE/UFG, dão pistas de que existe um hiato entre a Pró-Reitoria e os/as estudantes da UFG. As respostas para essa questão se somam a outras respostas que fizeram com que a categoria “Comunicação” apresentasse 50 ocorrências e a da “Dificuldade” 36 ocorrências. Sobre a

comunicação, a título de exemplo, só nessa questão 25 estudantes afirmaram que não se inscreveram nos editais da PRAE porque não ficaram sabendo. Mesmo que a maioria das ocorrências seja de críticas, em outros 10 momentos a comunicação foi citada com elogios pelos/as estudantes. Seguem duas falas de estudantes que representam essa ambivalência nas avaliações sobre a comunicação.

Sou muito grato a PRAE/UFG por me orientar desde o momento em que me matriculei na graduação sobre as bolsas a que eu tinha direito de usufruir, todas as informações e suportes foram cruciais para a minha permanência na universidade, tenho certeza que sem elas eu teria facilmente desistido durante algum momento da graduação. A bolsa Acolhe UFG, a Bolsa Permanência e a Bolsa Alimentação me fizeram sentir abraçado pela universidade e entender a importância desses projetos para equilibrar a vida do estudante e gerar uma mudança no contexto social através da educação (Participante 92).

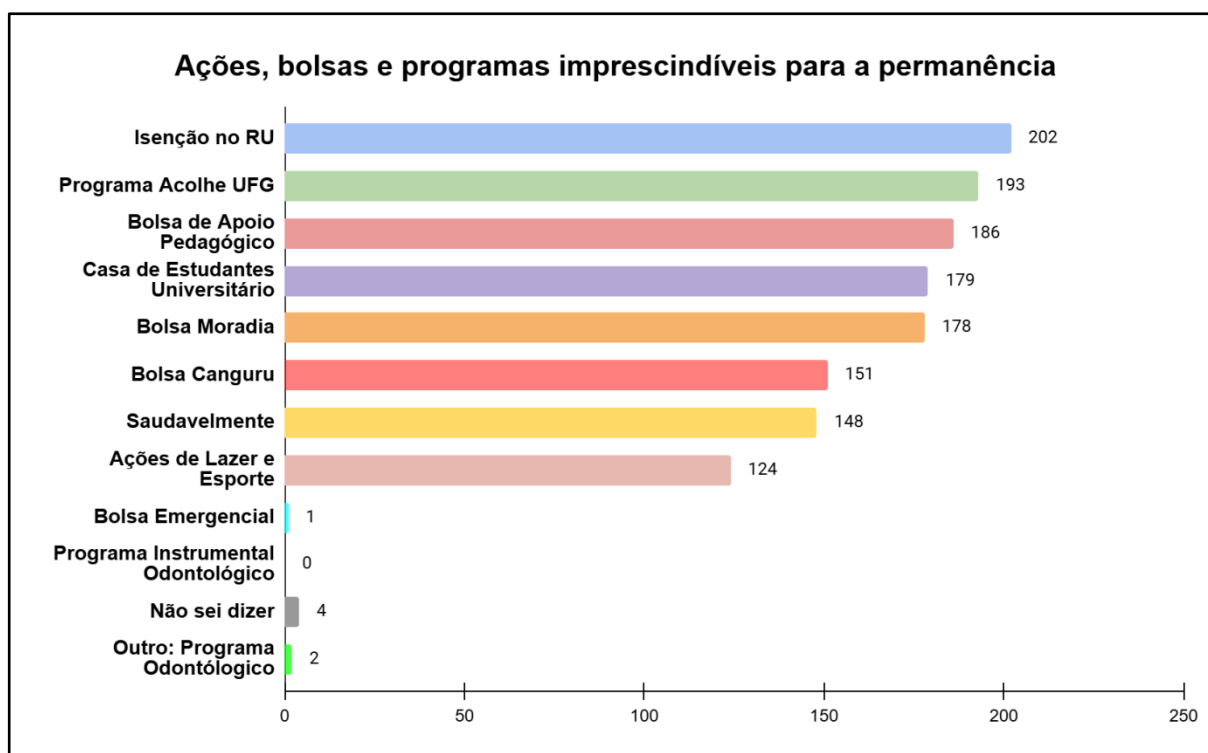
Acho que não é muito claro nas páginas da PRAE as informações sobre o Acolhe UFG e outras bolsas. Digo isso porque eu trabalhei como monitor ajudando na inscrição no Bolsa Acolhe de ingressantes do ano 2024 (esse ano), e muito estudante que não se enquadraram nos critérios de recebimento da bolsa foram tentar se inscrever achando que poderiam fazer a inscrição. Detalhe que alguns desses estudantes se enquadravam nos critérios sócio-econômicos, mas por desconhecimento dos critérios de recebimento das bolsas, ingressaram na UFG pela ampla concorrência. Essa forma de ingresso já elimina automaticamente o estudante da inscrição no Acolhe UFG (independente da condição socioeconômica do estudante, independente de ele ter estudado apenas em escola pública, independente de ele vir de longe e não ter onde morar). Essa informação deveria ser mais clara para os estudantes no site da PRAE, principalmente nos períodos de matrícula. É tanta informação que as vezes o estudante não percebe isso, ou não entende direito. Também me parece que há uma falta de empatia com os estudantes que tem dificuldade de compreender essas informações nos editais. Tipo: "Esta escrito a informação no Edital, não leu, ou leu mas não entendeu, problema seu." Não que tenha ouvido alguém dizer exatamente isso, mas vi pessoas dizerem que é responsabilidade puramente do estudante ver essas informações. Na realidade acho que também é responsabilidade da PRAE e UFG tornar essas informações mais importantes facilmente visíveis e compreensíveis (Participante 127).

Representando um dos aspectos da categoria “Dificuldade”, a dificuldade com documentação foi citada por mais de um/a participante. Entendemos, contudo, que este não pode ser um impeditivo para que estudantes de baixa renda deixem de acessar um direito. Em se tratando de estudantes que ingressaram por cota de renda inferior e apresentaram documentos para comprovar sua situação socioeconômica no momento da matrícula para a Comissão de Análise da Realidade Socioeconômica, que é constituída por Assistentes Sociais da PRAE/UFG, que estes documentos e essa análise promoveram sua inclusão no Programa Acolhe UFG, não é razoável que estes mesmos estudantes não consigam acessar bolsas e programas de atendimento contínuo por dificuldades com a documentação. Seriam os processos da PRAE mais burocráticos? Teria os editais da PRAE uma linguagem mais

complexa? Estas são perguntas que carecem de respostas e este é por certo um desafio que deve ser superado na política de assistência estudantil, para que ela assegure um direito e não o contrário.

Avaliando a assistência estudantil executada pela PRAE, foi questionado ainda aos/as estudantes qual programa e/ou ação eles/as consideravam imprescindíveis para a permanência dos/as estudantes. Essa era uma questão em que os/as estudantes poderiam marcar mais de uma alternativa, logo, as bolsas que foram consideradas imprescindíveis para os/as estudantes foram: a alimentação (isenção do RU) - 98%, Acolhe UFG - 93% e bolsa de Apoio Pedagógico - 90%, conforme o Gráfico 24. Na sequência, a Casa de Estudantes Universitários (CEU) e a Bolsa Moradia, foram consideradas imprescindíveis, ambas assinaladas por 86% dos/as participantes. Por serem CEU e Bolsa Moradia modalidades de atendimento do Programa de Moradia Estudantil, ao somar os dois, pode-se afirmar que a moradia foi considerada pela maioria absoluta dos/as participantes da pesquisa como imprescindível para a permanência.

**Gráfico 24** - Ações, bolsas e programas imprescindíveis para a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

O Gráfico demonstra que se alimentar, ter uma bolsa com repasse financeiro para as despesas mensais (como no Programa Acolhe UFG ou com a bolsa de Apoio Pedagógico) e morar, são necessidades básicas indispensáveis para a permanência de estudantes de baixa renda. Apesar de serem as principais, outras necessidades, já apontadas neste texto, também contribuem com a permanência, como as questões de saúde mental e de lazer e esporte que também foram anteriormente mencionadas.

As respostas para essa questão dão sentido para a centralidade da categoria “Moradia”, que no processo de categorização das questões dissertativas apresentou 40 ocorrências. A maior demanda por moradia talvez seja um dos efeitos do SiSU, que ao centralizar o processo de seleção permitiu que houvesse uma mobilidade geográfica dos/as estudantes. Em 2018, por exemplo, do total de 309.266 ingressantes em cursos de graduação presencial da rede federal, 33.929 (11%) se matricularam em uma Unidade da Federação diferente da de sua residência (Brasil, 2019). A esse respeito a tese de Li (2016), chega à seguinte conclusão:

o ingresso do aluno em um programa que oferta vagas pelo Sisu eleva a probabilidade dele ser migrante de outro estado em 2,9 pontos percentuais (p.p), mas reduz a probabilidade dele ser migrante de outro município do mesmo estado em até 3,95 p.p. Esse resultado revela que o Sisu promoveu a migração de longa distância, mas reduziu a migração de curta distância” (Li, 2016, p. 15).

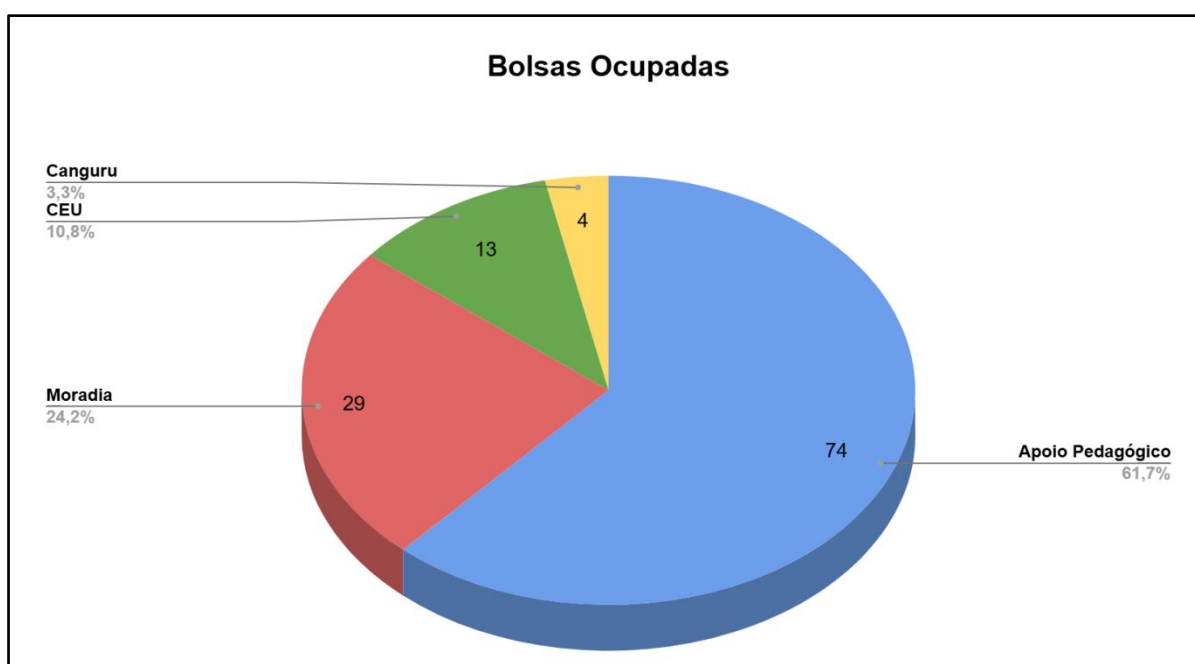
Ainda sobre o alcance das ações e programas executados pela PRAE e as necessidades dos/as estudantes, dos 147 estudantes que se inscrevam nos editais, 120 (86%) foram contemplados por alguma outra modalidade de atendimento na política de assistência estudantil, 46% destes (55 estudantes) avaliaram que o atendimento a que tiveram acesso foi suficiente para as necessidades que apresentavam, e para 54% (65 estudantes) as suas necessidades não foram atendidas como deveriam. Os dados apontam que o número de estudantes que teve assegurado seu direito de continuidade no atendimento em assistência estudantil foi alto, todavia, a maior parcela deste grupo revela que apenas os programas da PRAE, nos quais foram inseridos/as, não foram suficientes para suprir suas necessidades de permanência, que por muitas vezes, extrapolam a assistência estudantil e até a política de educação e os limites da universidade.

Dentre os motivos apontados pelos/as 27 estudantes que se inscreveram nos editais e não foram atendidos/as, 67% (18 estudantes) não foram contemplados/as porque não havia vagas suficientes, 19% (5%) disseram que não sabem o motivo de não terem sido contemplados/as, 7% (2 estudantes) foram indeferidos por falta de documentos e 7% (2

estudantes) estavam fora do perfil do programa ou bolsa para o qual se inscreveram. Para mais da metade dos não contemplados/as, o impeditivo para continuarem sendo assistidos/as pela assistência estudantil da PRAE se deve a falta de vagas, que ocorre especialmente, como já apontado, pelo limite orçamentário.

O Gráfico 25 apresenta as bolsas para as quais os/as estudantes contemplados/as em editais da PRAE migraram após o encerramento do Programa Acolhe UFG. A grande maioria (61,7%) migrou para a bolsa de Apoio Pedagógico, que é uma bolsa de repasse financeiro, idêntica a Bolsa Acolhe, inclusive com o mesmo valor, R\$500,00, mas de caráter contínuo. Para o Programa de Moradia, que inclui vaga na Casa de Estudantes Universitários (acrescida de Bolsa CEU no valor de R\$500,00) ou Bolsa Moradia, migraram 35% dos/as estudantes, e para a bolsa Canguru, que é a única bolsa que pode ser acumulada com outras bolsas, migraram 3,3% de estudantes.

**Gráfico 25** - Modalidade de bolsas ocupadas por estudantes contemplados em editais da PRAE/UFG após o encerramento do Programa Acolhe UFG



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

As respostas apresentadas pelos/as participantes desta pesquisa evidenciam que ao serem atendidos/as pela política de Assistência Estudantil as condições de permanência se tornam mais favoráveis, uma vez que as bolsas ofertadas contribuem para minimizar as desigualdades sociais e produzem no/a estudante uma sensação de “proteção social” que faz com que este siga a graduação com menos incertezas. Por outro lado, alguns estudantes

apontaram dificuldades e fragilidades dessa política, e uma delas está associada a dificuldade de comunicação, tão imprescindível para que o/a estudante acesse as ações e programas aos quais tenha direito.

### 5.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Neste item, nosso objetivo é identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos/as participantes da pesquisa e o que contribuiu, na percepção destes, para sua permanência na UFG. Também foi questionado aos/as estudantes se estes/as haviam acessado em algum momento da sua graduação outras ações promovidas pela UFG, como bolsas acadêmicas, que podem contribuir com a permanência, para além das ações de assistência estudantil que já foram objeto do item anterior.

No processo de categorização para análise de conteúdo das respostas à única pergunta dissertativa que compunha essa seção do questionário, apresentaram maior número de ocorrências cinco categorias de análise, conforme descrito no Quadro 8. Essas categorias serão detalhadas ao longo do texto, em conjunto com a análise das demais questões que eram de múltipla escolha.

**Quadro 8** - Percepções dos/as participantes sobre a Permanência na UFG

Dimensão	Categoria de análise	Ocorrências
Permanência	Assistência Estudantil	56
	Trabalho	50
	Família	12
	Maternidade	10
	Distância	8

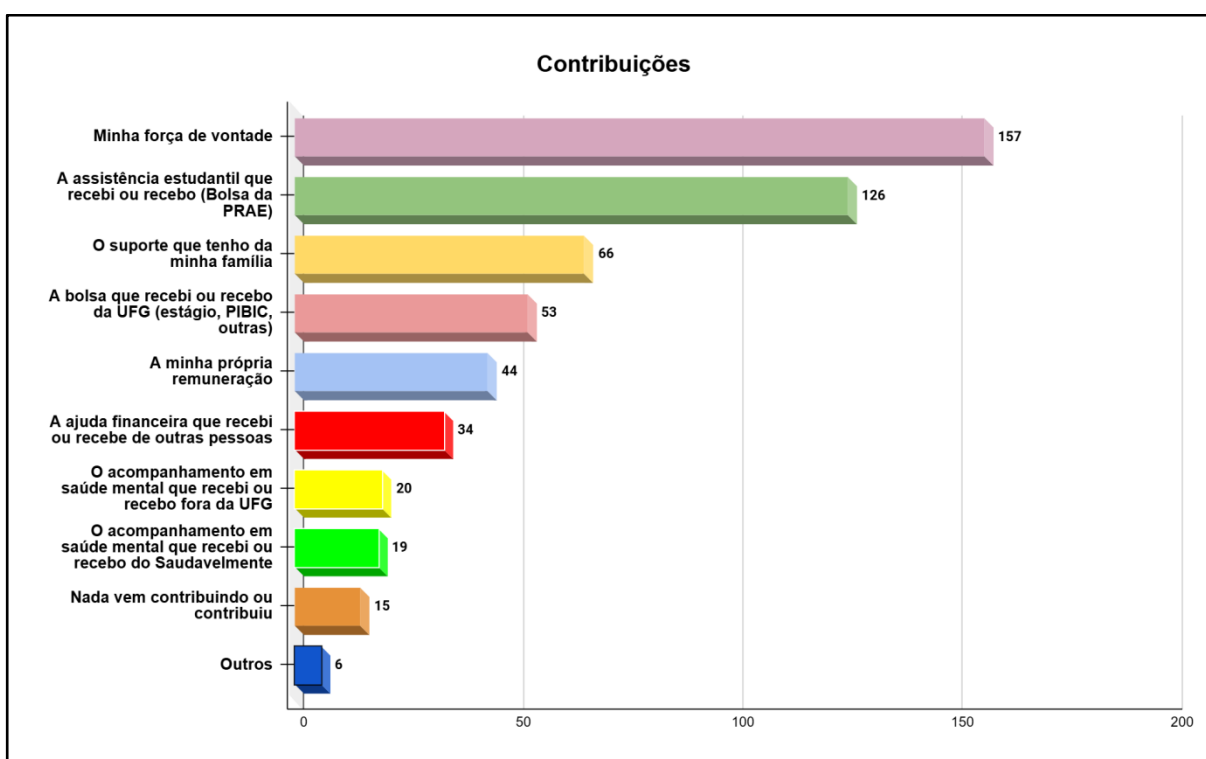
Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

A categoria “Assistência Estudantil” foi a categoria com maior recorrência, sendo citada 56 vezes nas respostas. O mesmo ocorreu no quadro anterior quando a dimensão estudada foi a da Assistência Estudantil e a categoria mais prevalente foi a “Permanência”. Podemos inferir que essa prevalência indica uma via de mão dupla: a contribuição da assistência estudantil é fundamental para a permanência e não se pode falar em permanência sem falar de assistência estudantil. O/a Participante 5 afirma: “A assistência que recebi foi

muito importante para que eu pudesse permanecer e concluir a graduação. Sem a PRAE e os programas ofertados, talvez eu tivesse que desistir”.

Nesse sentido, foi perguntado aos/às participantes da pesquisa, no formato de múltipla escolha: “O que contribui para sua permanência na UFG? Dentre as contribuições assinaladas pelos/as participantes (Gráfico 26) a assistência estudantil ocupou o segundo lugar, só perdendo para a própria “força de vontade” do/a estudante que foi apontada por 157 estudantes.

**Gráfico 26** - Fatores que contribuem para a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

Embora a “força de vontade” seja parte fundamental para seguir com a graduação, visto que o “baixo nível de motivação” foi uma das razões para a evasão encontradas na pesquisa de Morosini (2011), é preciso desvelar que essa ideia se associa fortemente ao pensamento de que “basta ter vontade, determinação, para se conseguir algo” ou “não há nada que não se consiga com a força de vontade”.

A esse respeito nossa reflexão retoma a ideia que foi discutida no capítulo 3 desta dissertação, uma vez que esse tipo de pensamento reforça o individualismo e a lógica meritocrática. Não se trata de uma questão de “força de vontade”. Numa sociedade desigual em que a lógica da exploração e da acumulação são bases históricas de constituição do modo

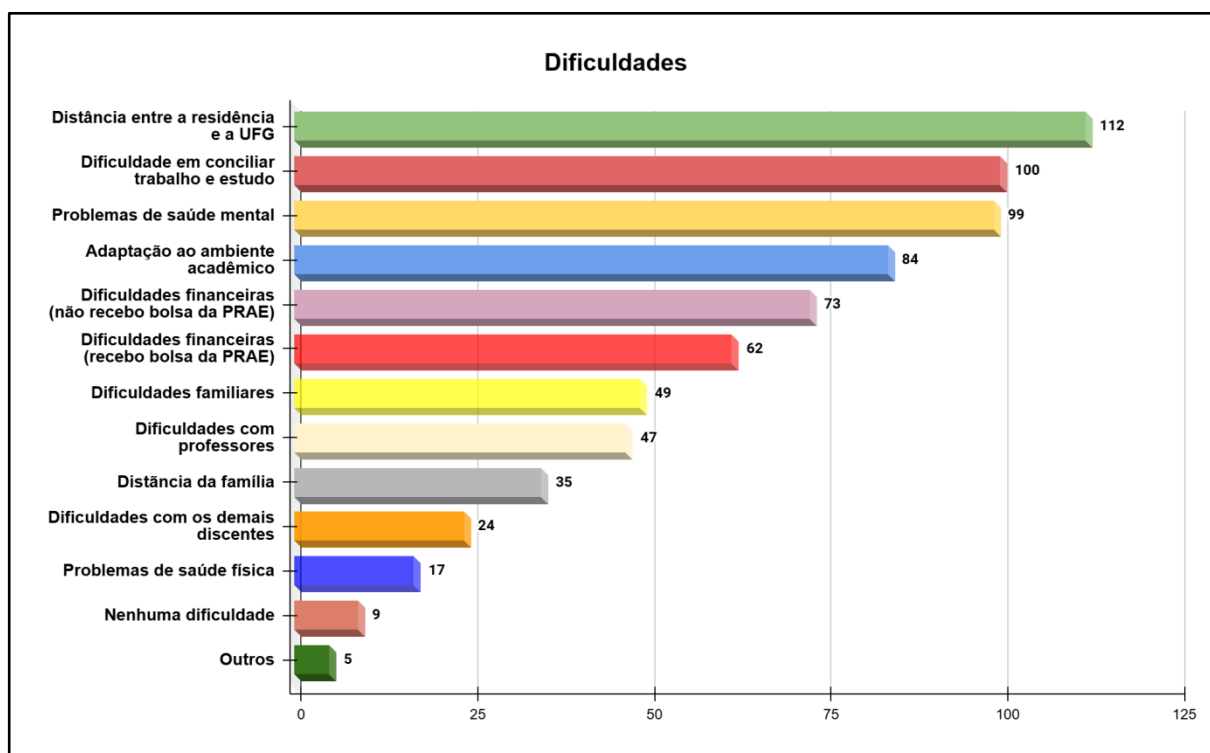
de produção, que também marcam as relações sociais, a permanência na educação superior é um resultado coletivo, ainda inacabado, mas que vem sendo construído em meio a muitas lutas coletivas, para que políticas afirmativas e de assistência social existam e resistam.

“Família” foi a terceira categoria pelo número de ocorrências e também a terceira contribuição mais assinalada nesta questão específica, sendo lembrada por 32% dos/as participantes da pesquisa. Esse vínculo ganha, dessa forma, um destaque positivo. Os/as participantes exaltam o papel que o apoio da família, seja emocional ou financeiro, exerce sobre a permanência. Já na questão das dificuldades para permanecer é justamente a distância da família que figura entre os principais fatores, como será demonstrado a seguir.

Ainda sobre o que contribuiu para a permanência, os/as participantes da pesquisa mencionam outras bolsas de iniciação científica e estágio, a própria remuneração e a ajuda de outras pessoas. Apesar de o aspecto financeiro evidenciar-se em quase todas as respostas, o suporte emocional também foi apontado por quase 20% dos estudantes.

Por outro lado, também foi questionado aos/às participantes qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) enfrentadas para permanecer na UFG?

**Gráfico 27** - Dificuldades para a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

A principal dificuldade apontada pelos/as participantes da pesquisa foi a distância entre o local de moradia e a UFG. Esse é um obstáculo que apresenta relação com a maior migração de todos os estados do país após o SiSU, mas que também pode estar associada ao fato de que a UFG não possui muitos campi distribuídos pelo estado de Goiás, são dois na capital, que concentram 93% dos/as estudantes; um no município de Aparecida de Goiânia, que é região metropolitana de Goiânia, com 3% do total de estudantes; e um na cidade de Goiás, que fica a menos de 150km da capital, onde estão 4% das matrículas (Analisa UFG, 2025)<sup>104</sup>. Assim, atualmente, só 03 municípios, dos 246 municípios do estado de Goiás possuem um campus da UFG, o que promove um maior deslocamento para Goiânia, que concentra o maior número de cursos presenciais, de estudantes que se locomovem todos os dias ou que precisam mudar seu domicílio, o que incide na maior procura por moradia estudantil.

Apesar de nesta questão de múltipla escolha a distância ser a principal dificuldade marcada pelos/as estudantes, a categoria “Distância” não teve o mesmo volume de recorrências na pergunta dissertativa, foi mencionada por oito estudantes, mas com o mesmo sentido. Sobre isso, um/a estudante descreve sua situação:

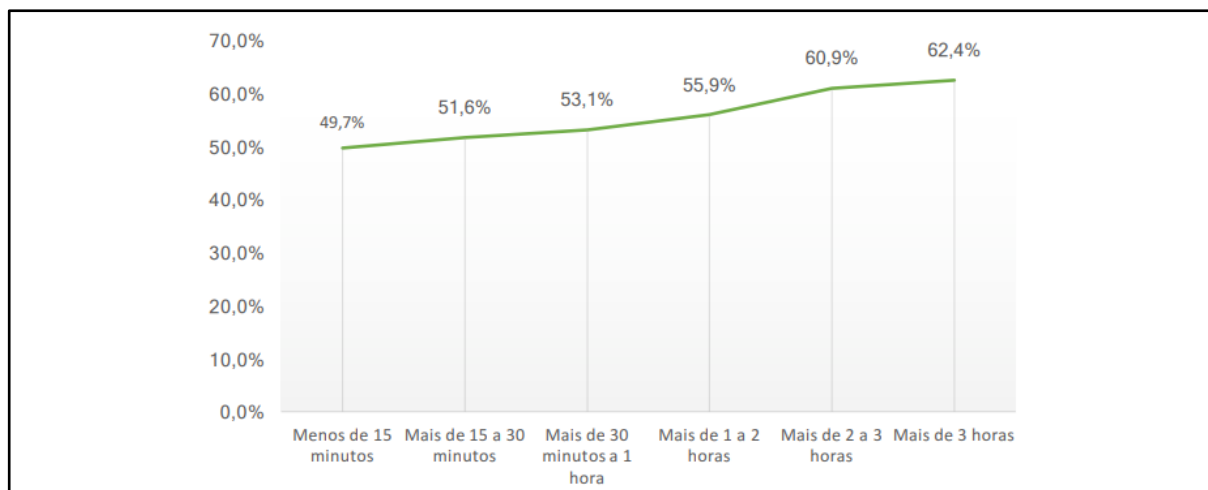
Moro a 30km da universidade. Não tenho problemas em relação a utilizar transporte público, mas sinto que fico em muita desvantagem em "perder" 6 horas ou mais do meu dia dentro do ônibus, enquanto outros alunos utilizam essas horas para estarem estudando ou até mesmo fazendo um estágio. então acho que se abrisse vagas para o CEU para estudantes que moram muito longe, como eu, melhoraria consideravelmente o rendimento no estudo e até mesmo na qualidade de vida dos estudantes (Participante 51).

A categoria da “Distância”, todavia, não é uma categoria que deve ser analisada de forma isolada. Ela está interligada, a título de exemplo, ao tempo gasto nesse deslocamento, a faixa de *per capita* desses estudantes, ao tipo de transporte que será utilizado, se este/a estudante trabalha e as questões de disponibilidade de moradia estudantil no campus. São essas variáveis que irão se somar e contribuir para que a distância entre o local de moradia e a UFG repercuta sobre as condições de permanência. Dentre essas variáveis, a V Pesquisa FONAPRACE/ANDIFES (2019) apurou que quanto maior à distância para o deslocamento, maior também é a frequência com que discentes pensam em abandonar seus cursos, conforme indica a Figura 18.

---

<sup>104</sup>Em 2024, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal contemplou a UFG com a aprovação de recursos para a implementação do campus Cidade Ocidental, o que promove a interiorização da UFG. A previsão é de que as atividades no novo campus de iniciem no segundo semestre de 2025.

**Figura 18** - Percentual de discentes que já pensaram em abandonar o curso, conforme o tempo de deslocamento até a universidade (2018)



Fonte: FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 85.

A categoria “maternidade” não chegou a ser mencionada nesta questão em específico, contudo, na pergunta descritiva foi abordada em dez momentos distintos como uma dificuldade enfrentada pelas estudantes mulheres. Uma das participantes cita a dificuldade com a maternidade associada à distância da UFG do seu local de moradia, como fatores que a levaram a trancar sua matrícula. Ela diz: “Eu residio muito longe da faculdade por isso fica difícil de ficar me locomovendo, pois é necessário acordar as 4 da manhã para chegar ao horário das matérias, e no momento estou gestante por isso tive que trancar minha matrícula” (Participante 47).

Se hoje as mulheres já conseguem ocupar os bancos das universidades, a realidade não ocorre da mesma forma se esta mulher for mãe. A pesquisadora do GT de Mulheres Cientistas e Maternidades Plurais da UFG, Vanessa Clemente Cardoso, afirma que as universidades não estão preparadas para lidar com as diversas realidades maternas, seja em questões do espaço físico, acadêmicas e de permanência. Citando o caso da UFG, a pesquisadora diz:

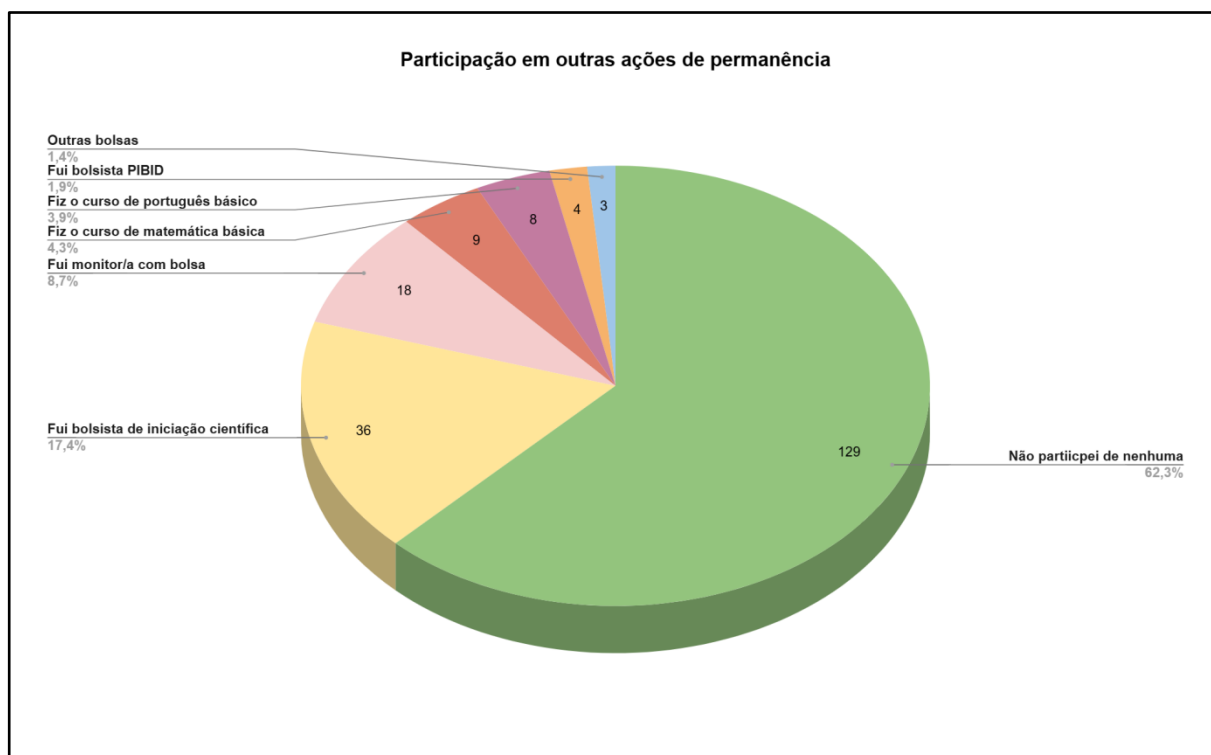
A realidade de uma mãe periférica, indígena, quilombola, negra é diferente da realidade de uma mãe branca. Assim como devemos pensar naquela mãe que não tem nenhum tipo de rede de apoio. A universidade desconhece a sua própria comunidade acadêmica. Quantas mães temos na UFG? Quantas mães indígenas temos na UFG? Quantas mães negras temos na UFG? Quantas mães atípicas temos na UFG? Quantas mães sofreram assédio? Quantas mães pediram aumento de prazo na defesa ou conclusão do curso porque o filho(a) estava doente? Quantas mães foram obrigadas a desistir do curso por não encontrarem uma estrutura física, psicológica e emocional para permanecer? Quantas mães não conseguiram acessar a pós-graduação? Quantas mães ocupam cargos de poder na UFG? Não sabemos! (Santiago, 2023, on line).

A categoria “Trabalho”, por sua vez, foi a categoria que apareceu em segundo lugar na questão de múltipla escolha, sendo assinalada por 100 participantes como uma das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes para permanecer na universidade, já na categorização que foi realizada nas respostas dissertativas, ela foi mencionada 50 vezes. Um/a estudante relata que: “Eu tive que arrumar trabalho pra me manter e meu desempenho caiu muito no curso” (Participante 36), outro/a diz: “No segundo semestre eu já precisei trancar a matrícula para trabalhar” (Participante 10).

Segundo dados da V Pesquisa FONAPRACE/ANDIFES (2019) 70,5% dos/as estudantes das IFES fazem parte da População Economicamente Ativa (PEA). Logo, conciliar a graduação com alguma atividade remunerada é algo bastante frequente entre os/as discentes, particularmente, para estudantes de baixa renda que precisam contribuir ou garantir a sobrevivência da família. Assim, muitos passam a enfrentar dificuldades para conciliar a carga horária de estudo e trabalho, o que, em algumas situações, pode levar à desistência da graduação para manter um vínculo empregatício, como afirmou a/o Participante 10.

Na sequência, o questionário ainda trouxe uma questão sobre a participação dos/as estudantes em outras ações que a UFG disponibiliza, para além das que são ofertadas pela Política de Assistência Estudantil desenvolvida pela PRAE, e que podem contribuir para a permanência. Os dados do Gráfico 28 apontam, contudo, que a maioria (62,3%) não participou de nenhuma das ações. Entre os 37,7% que participaram de alguma ação, 78% foram bolsistas, indicando uma prevalência por ações de transferência de renda, e apenas 22% (17 pessoas) fizeram os cursos de português e matemática básica. Cursos estes que são ofertados pela UFG em decorrência das fragilidades do ensino médio público.

**Gráfico 28** - Participação em outras ações disponibilizadas pela UFG que contribuem com a permanência segundo os/as participantes da pesquisa (2024)



Fonte: Questionário (2024). Elaborado pela autora.

É importante destacar que a participação em atividades de pesquisa e extensão são indicadores de menor evasão. A pesquisa realizada por Costa (2018, p. 60) em sua dissertação demonstrou que “participar das atividades de pesquisa e extensão reduz drasticamente o risco de evadir (99% por ano de participação), além de estar fortemente associado com a sobrevivência ao final do período estudado (87,3%), quando comparado ao grupo que não realizou estas atividades”. Dessa forma, ações dessa natureza podem ser uma importante estratégia para a permanência estudantil, e consequente combate à evasão na educação superior, que se soma às ações e programas desenvolvidos pela assistência estudantil.

\*\*\*

As análises realizadas no decorrer deste capítulo possibilitaram traçar o perfil socioeconômico e racial dos/as estudantes que foram incluídos/as no Programa Acolhe UFG entre os anos de 2018/2 e 2023/2. O perfil indica que existe, entre os/as estudantes cotistas de renda inferior, uma tendência no atendimento a estudantes do sexo feminino, negras e com a menor faixa de *per capita* de até meio salário mínimo. Embora o programa neste período

tenha por critério de elegibilidade estudantes com até um salário mínimo e meio de renda familiar bruta *per capita*, a concentração na menor faixa de renda situa-se num contexto em que a Política de Assistência Estudantil vivencia o pior cenário de (des)financiamento, desde sua criação. Pode-se dizer que nestas circunstâncias não é o direito dos/as estudantes que define o acesso, o elemento definidor passa a ser o orçamento disponível, que define quem acessa, como acessa e quantos acessam.

Além disso, foi possível identificar e analisar os fatores que contribuem e os que dificultam a permanência estudantil na universidade, a partir da avaliação dos/as participantes da pesquisa, que também apresentaram suas percepções e avaliações sobre o Programa Acolhe UFG e a assistência estudantil da UFG. Apesar de a dificuldade financeira aparecer entre as primeiras dificuldades apontadas pelos/as participantes, as questões de saúde mental e a distância entre o local de moradia e a UFG foram os problemas que sobressaíram nas avaliações.

A preocupação com a distância percorrida guarda relação com outras questões sociais, como por exemplo, o meio de transporte que será utilizado, o tempo gasto neste percurso e a disponibilidade de vagas no Programa de Moradia Estudantil. Esse conjunto de situações faz com que o pensamento sobre abandono do curso eleva-se à medida que o tempo de deslocamento para chegar a universidade aumenta, ou, se não há vagas suficientes para todos/as os/as estudantes que demandam vaga no Programa de Moradia Estudantil, e que não dispendo de condições para morar próximo ao câmpus, têm que enfrentar longas horas até chegar à universidade.

A saúde mental foi um dos fatores mais citados dentre os que incidem decisivamente sobre a permanência, nesse sentido, foi sugerido que o Programa Acolhe UFG tenha alguma ação voltada para esse cuidado, especialmente porque no primeiro semestre os/as estudantes vivenciam altas expectativas, mas também muitas inseguranças quanto à educação superior.

Especificamente sobre o Programa Acolhe UFG os/as participantes da pesquisa evidenciaram a importância deste para a permanência, em particular no primeiro semestre, o que foi reforçado pelos dados: do total de atendidos no período da pesquisa (1.455 pessoas) apenas 1,7% (24 pessoas) se desvincularam da UFG no semestre de ingresso.

Os/as participantes da pesquisa também destacaram que é imprescindível ampliar o programa e acompanhar os/as discentes que nele são inseridos/as. Neste ponto a reunião de acolhida realizada no início do atendimento foi avaliada como fundamental para que um

processo de acompanhamento inicie, e para isso a reunião não pode ser o único instrumento de comunicação entre estudantes e a PRAE.

As observações, sugestões e avaliações que foram sistematizadas neste capítulo, a partir da voz dos/as estudantes de baixa renda da UFG que foram atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG, demonstram que a democratização do acesso à educação superior (ingresso, permanência e conclusão) requer consolidar e ampliar políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil, que minimizem as desigualdades sociais, e que produzem bons resultados como os apresentados, mas também exige que novas ações e programas sejam desenvolvidos de modo a atender às novas demandas e os novos desafios que impactam a educação superior em tempos de retrocessos. É preciso resistir!

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscamos analisar se o Programa Acolhe UFG contribuiu na permanência dos/as estudantes ingressantes pelo SiSU, nas vagas destinadas pela Lei de Cotas para estudantes cotistas de renda inferior, no período de 2018/2 a 2023/2, nos câmpus de Goiânia da UFG, a partir do levantamento de dados quali-quantitativos, e mais especialmente, a partir das percepções e avaliações dos/as estudantes que foram atendidos/as por este Programa.

Para que esse objetivo fosse alcançado, seguindo o método que orienta e fundamenta nossa interpretação da realidade social presente - o materialismo histórico dialético, analisamos inicialmente a desigualdade social como constituição histórica e social, cujas bases materiais estão no modo de produção capitalista (Marx, 1985), e que na educação superior definem e determinam sobre o não acesso ou o acesso desigual, de uma parcela da sociedade.

Nesse sentido, partimos da concepção de que o conflito capital x trabalho não determina apenas o modo como se produz a exploração do trabalho e a acumulação do capital, mas como esse conflito irá determinar e produzir também diferentes manifestações da questão social, dentre elas, as que incidem sobre a educação superior, e que acabam por (re)produzir desigualdades educacionais.

Isso posto, apreendemos ao longo da análise que se uma parcela da sociedade não tem acesso ou tem um acesso extremamente desigual à educação superior, este não é um fato que possa ser tratado como um problema individual ou de filantropia, numa concepção liberal clássica de lidar com a questão social. Este é um problema que tem raízes na formação histórica e social do nosso país, cuja gênese estrutural se encontra num capitalismo dependente, que produz “disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais” (Iamamoto, 2001, p. 16).

Essas são características do nosso processo de constituição social e histórica (Ianni, 2004) que explicam o fato do Brasil ser uma das dez maiores economias do mundo, mas, ao mesmo tempo, um dos países mais desiguais, em que a maior parte da sua população não tem acesso a direitos sociais básicos. Contraditoriamente, mas intencionalmente, o capital se desenvolve à medida que se mantém a pobreza.

Assim, o não acesso ou o acesso desigual à educação superior, foi ao longo deste trabalho entendido como uma das expressões da questão social, que encontra explicações na

construção histórica da educação superior no Brasil, sobre a qual destacamos na segunda seção alguns acontecimentos, desde o surgimento das primeiras instituições até o processo mais recente de golpe e impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que assinalou a ascensão do conservadorismo reacionário e do neoliberalismo cada vez mais feroz. Este último, combinado com uma política de ajuste fiscal, que provocou redução drástica no orçamento das universidades federais, e as sequelas sociais e econômicas da Pandemia de Covid-19, fez com que as desigualdades sociais se acentuassem dentro e fora da universidade, o que contribuiu objetivamente na queda sucessiva dos últimos anos de novos ingressantes na rede federal, saindo de 380.536 ingressantes em 2017 para 353.668, em 2023 (Brasil, 2024d). Na UFG, saímos do percentual de 98% de ocupações de vagas pelo SiSU, para 74%, no ano de 2023.

A queda na ocupação de vagas, também pode ser explicada considerando dois fatores que foram apontados nesta dissertação: o primeiro está relacionado ao avanço do sistema capitalista sobre a educação superior, com um crescimento alarmante de instituições com fins lucrativos e o aumento do número de matrículas na rede privada (que já é quase quatro vezes maior do que a pública), soma-se a isso o crescimento de matrículas na modalidade EaD que deve em 2024 ultrapassar o número de matrículas em cursos presenciais (Brasil, 2024). É um movimento que transforma a educação em mercadoria, reduzindo seu caráter público. O segundo tem relação direta com o avanço da extrema direita no Brasil, que estimula as pessoas a não terem no seu projeto de vida o ingresso na educação superior, a “sonharem” em ocupar esse lugar de direito, como um dia eu sonhei, e que deliberadamente atacam a ciência e o pensamento científico, num processo social, política e cultural de obscurantismo.

Outra questão que também precisa ser considerada é o da conclusão da educação básica, que ainda é um sério problema no nosso país. Nesse sentido, políticas públicas de acesso e permanência para essa etapa da educação também devem ser implementadas<sup>105</sup>.

É neste contexto sócio-histórico, que o Brasil apresenta um percentual de 22% da população, entre 25 e 34 anos, com educação superior, enquanto que, nos países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) esse percentual é mais que o dobro, de 47,4% (Brasil, 2024d).

Além de dados como este que demonstram a desigualdade de acesso à educação superior, durante a pesquisa e análise foram apresentadas outras estatísticas que ratificam que

---

<sup>105</sup>Em janeiro de 2024 o governo federal lançou o Programa Pé de Meia (Lei nº 14.818 de 16 de janeiro de 2024), que é um programa de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público com o objetivo de promover a permanência e conclusão desta etapa do ensino.

os marcadores sociais de renda e raça/cor são determinantes, quando se fala de acesso à educação superior. Ao considerarmos os dados da taxa líquida de escolarização de 2022, identificamos que o acesso para a população de baixa renda é sete vezes menor do que o acesso da população com maior renda, enquanto, neste grupo 59% chegam a educação superior, entre os de baixa renda apenas 8% têm este direito assegurado (Brasil, 2024b).

Nesse sentido, ao iniciarmos nosso estudo sobre o Programa Acolhe UFG retomando as bases materiais e históricas da categoria analítica da desigualdade social, em especial no Brasil e na educação superior, nosso propósito foi o de assinalar que a existência e necessidade de um Programa como este na educação superior, que é resultado de um movimento em defesa da educação superior pública, gratuita e universal, apresenta determinantes históricos e sociais constitutivos do modo de produção capitalista, que fazem com que os/as estudantes usuários/as do Programa, sejam em sua maioria mulheres, negras e com até meio salário mínimo de renda familiar bruta *per capita*. A pesquisa deu voz a um grupo de estudantes que sofre não só a desigualdade de renda, mas de gênero e de cor. A um grupo que representa os/as estudantes para os quais infelizmente o ingresso na educação superior no Brasil se torna a exceção e não a regra, e que para chegarem a concluir uma graduação faz-se necessárias políticas públicas, como a de Assistência Estudantil.

Diante disso, nosso segundo objetivo, abordado na terceira seção, foi o de analisar e problematizar a educação superior como um direito social, no contexto recente de expansão, democratização e implementação de ações afirmativas. Novamente, seguindo o método que norteia a pesquisa, nosso estudo buscou entender a constituição histórica dos processos seletivos que restringem o acesso e determinam quem está apto ou não a ingressar na educação superior, para apreender de forma particular o movimento brasileiro que transforma o acesso desigual a educação superior em questão social.

Numa breve retomada histórica verificamos que desde 1911, quando os exames de admissão/entrada tornaram-se obrigatórios na educação superior no Brasil, até a mais recente mudança em 2009, com a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ingresso, que as alterações propostas e/ou implementadas não questionaram a necessidade de uma seleção para o ingresso na educação superior e os efeitos desta para uma parcela da sociedade. Pelo contrário, foram criados novos mecanismos mais eficientes em selecionar e avaliar, e por consequência em excluir.

Neste ponto, para compreender o que de fato está por trás dos processos seletivos, dois conceitos foram escolhidos como fundamentais, mas antagônicos, para essa análise: o conceito de meritocracia e da igualdade social. O primeiro como uma das bases ideológicas

que sustenta o sistema capitalista, e o segundo como princípio incompatível com esse sistema por prever a universalidade do atendimento.

Destacamos durante a análise que o princípio da meritocracia, embora se apresente inicialmente como justo, reforça ao final as desigualdades estruturais desta sociedade, ao desconsiderar fatores sociais, econômicos, raciais, dentre outros, e que, na educação superior, ao definir que o ingresso dependerá da capacidade de cada indivíduo ignoram as barreiras históricas que foram criadas. Além disso, é importante enfatizar que apesar de o mérito determinar o acesso, este não será capaz de assegurar permanência, nem conclusão.

Ainda sobre o segundo objetivo deste trabalho, verticalizamos nossa análise nas mudanças recentes do terceiro ciclo de expansão da rede federal, do ano de 1995 a 2016 (Moraes, 2013), que é marcado por avanços e retrocessos para a educação superior. Destacam-se neste período algumas políticas e programas que promoveram o crescimento do número de instituições, o aumento de vagas, a interiorização da educação superior no país e que possibilitaram o acesso à educação superior federal, podendo citar: a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o Programa de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a Lei de Cotas. Por outro lado, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 comprometeu, significativamente, esse ciclo de expansão do sistema e de democratização do acesso, que ficaram estagnados entre 2016 e 2022, e que a partir de 2023 começa a ser retomado.

Ao longo desta primeira parte da dissertação compreendemos como opera o sistema capitalista produzindo desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que cria respostas para minimizar seus efeitos, sem questionar suas causas. As contradições presentes nas políticas públicas são um exemplo, uma vez que por um lado garantem direitos que são arduamente conquistados pela classe trabalhadora, mas por outro, atendem também aos interesses do capital. Assim, são implementadas políticas de democratização da educação superior e de ações afirmativas com vistas à inclusão social, como o SiSU e a Lei de Cotas, mas se mantêm processos seletivos cujo objetivo final é excluir ou reproduzir que este é um espaço de “merecedores”. O fato é que ainda precisamos “dessenhORIZAR” as universidades brasileiras.

Considerando essa relação, a quarta seção desta dissertação dedicou-se ao estudo da implementação da Lei de Cotas na UFG, evidenciando a mudança no perfil socioeconômico e racial, e apresentando alguns resultados quanto ao ingresso, permanência e conclusão (o acesso). Também apresentamos nesta seção a política de Assistência Estudantil da UFG, de tal

forma, que entendemos que só se pode falar de inclusão na educação superior se estas duas políticas estiverem associadas. O Programa Acolhe UFG é um exemplo desta associação, em que, de 2018/2 a 2023/2, nos campus de Goiânia, ingressaram 4.184 estudantes cotistas de renda inferior, e 35% destes foram atendidos/as pelo Programa.

Embora tenhamos encontrado dificuldades para coletar informações que subsidiassem a construção de um perfil socioeconômico e racial dos/as estudantes, foi possível, comparando-se os dados de 2018 e 2024, identificar que na UFG algumas mudanças não apresentam um indicativo de crescimento e outras apresentam recuo. Permanecem estáveis os percentuais quanto a forma de ingresso (76% via SiSU) e o tipo de escola de origem (58% são egressos da rede pública). Contudo, houve a diminuição de estudantes do sexo feminino, que em 2018 eram a maioria (56%) e agora representam exatamente a metade das matrículas (50%), há também a diminuição da faixa etária entre 18 e 24 anos, que caiu de 76% em 2018 para 59% em 2024. Nestes dois casos a diminuição de um grupo pode indicar a inclusão maior do outro, ou seja, mais pessoas acima da idade de referência e mais pessoas do sexo masculino estão ingressando na universidade. Ao mesmo tempo, são dados que devem ser investigados, já que a diminuição da faixa etária, por exemplo, pode estar associada à menor ocupação de vagas por jovens que estão migrando direto para o mercado de trabalho ou nem concluem o ensino médio, a título de exemplo.

Quanto à ocupação de vagas na UFG por estudantes cotistas, há um quadro extremamente preocupante, já que desde 2020 essa ocupação não atinge os 50% previstos na Lei de Cotas. Em 2023, por exemplo, do total de vagas preenchidas, 45% foram ocupadas por estudantes cotistas, sendo as demais ocupadas pela ampla concorrência (55%). Quando esses dados são estratificados pela categoria de reserva de vaga, é possível identificar que as cotas para estudantes de renda inferior são as que acumulam em 2024 o percentual de 58% de perda no número de estudantes ingressantes, se comparado a 2019, que foi o último ano em que o ingresso de cotistas chegou a 50% das matrículas.

Ainda sobre o perfil, outro recuo preocupante foi a diminuição da presença de estudantes autodeclarados/as PPI e o crescimento de brancos/as. Se em 2018 o percentual de discentes PPI era de 56%, em 2024 esse percentual cai para 49% das matrículas. Esse é um percentual que pode indicar a diminuição do alcance da Lei de Cotas na UFG para pretos, pardos e indígenas. Outro dado que carece de maior aprofundamento.

Por outro lado, quando analisamos o universo de estudantes com faixa de renda familiar bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio, o dado geral se mostra estável, com 74% dos/as discentes neste perfil em 2018 e 2024. Entretanto, quando analisamos esse

grupo observamos que houve um crescimento da menor faixa de renda (até meio salário mínimo), subindo de 21,2% em 2018 para 46% em 2024. Se por um lado esse dado pode indicar o maior acesso à educação superior da população com a menor faixa de renda *per capita*, por outro, evidencia o empobrecimento da população.

Quanto ao alcance da permanência de estudantes cotistas de renda inferior, avaliada a partir das ações de assistência estudantil executadas pela PRAE/UFG, foi identificado que, em 2023, o atendimento com alimentação (atendimento indireto que garante isenção no RU) alcançou 87% dos/as estudantes cotistas de renda inferior que ingressaram no mesmo ano. Por sua vez, quando se trata de atendimento direto, o percentual de atendidos/as cai para 30% dos/as estudantes inseridos/as em alguma bolsa na modalidade de repasse financeiro. Para o atendimento indireto os dados de 2016 a 2023, demonstraram um crescimento nos dois últimos anos, em 2022 e 2023, enquanto, o atendimento indireto apresenta queda contínua desde o ano de 2021. Esses são dados que remetem para os efeitos do (des)financiamento que impactam o atendimento. Acerca da conclusão, os números revelaram que, no período de 2016 a 2020, não houve diferença significativa entre o percentual de conclusão de estudantes que ingressaram por ampla concorrência ou por cota, seja associada a renda ou não. Inclusive, os/as estudantes atendidos/as pela assistência estudantil apresentaram um percentual de evasão quase quatro vezes menor do que os/as estudantes que não são atendidos.

Reconhecemos, desta forma, que a Política de Assistência Estudantil na UFG é uma política que atende as diversas áreas propostas pela PNAES, em diferentes ações e programas e que vem se mostrando essencial para a permanência. Ainda que, quanto à execução observa-se uma crescente focalização e o predomínio da “bolsificação”, como resultado direto do corte orçamentário.

Por fim, a quinta seção deste estudo analisou se a implementação do Programa Acolhe UFG contribuiu com a permanência de estudantes cotistas de renda inferior a partir da perspectiva e avaliação dos/as estudantes que foram atendidos/as pelo programa, que apontaram os desafios do acesso (ingresso, permanência e conclusão). Ao longo da análise algumas questões que foram levantadas no início desta pesquisa foram respondidas, entretanto, outras questões emergiram neste processo, e esperamos que novas pesquisas possam respondê-las.

Devemos salientar que o Programa Acolhe UFG é um programa recente na UFG (2018), voltado para o atendimento de estudantes que ingressam por ações afirmativas (a Lei de Cotas - cotistas de renda inferior e o UFGInclui). Sua principal característica, que difere dos demais programas e ações da PRAE/UFG, consiste na rapidez do atendimento e no tempo

limitado de atendimento. Isto significa que o/a estudante que acaba de se matricular na UFG consegue ingressar no mesmo mês numa bolsa de assistência estudantil, todavia, terá seu atendimento encerrado ao fim de cinco meses. Por outro lado, quem ingressa nos demais programas de assistência estudantil enfrentam um processo mais longo (aguardando em média três meses) até o recebimento da bolsa, mas, são programas e bolsas que o/a estudante pode permanecer até o fim do curso.

Este fato e as avaliações apresentadas pelos/as estudantes nos leva a inferir que a adoção do Programa Acolhe UFG combina uma medida administrativa para resolver um problema burocrático quanto ao tempo que se leva para incluir os/as estudantes na assistência estudantil com atendimento contínuo, mas, também se trata de uma medida eficaz de assistência estudantil imediata, que só produz um impacto decisivo na permanência dos/as estudantes se houver continuidade do atendimento.

Observamos que falta para o Programa uma identidade que caracterize, por exemplo, o tempo necessário de atendimento e quais necessidades básicas este programa se propõe a atender: a de se alimentar, de se manter e de morar? Isto porque, a moradia é a modalidade que não se manteve em todos os editais publicados, e se sabe, que há, com o SiSU um maior número de estudantes que ingressam vindo de outros estados do país. Não por acaso, a distância entre a residência e a UFG foi uma das principais dificuldades apontadas pelos estudantes para permanecer na UFG.

A principal dificuldade, todavia, ainda é a dificuldade financeira, esteja esse estudante recebendo alguma bolsa de assistência estudantil ou não. Seguida da dificuldade de conciliar trabalho e estudo, que também está diretamente associada a condição de renda desse/a estudante que precisa trabalhar para se manter. Por outro lado, os problemas com saúde mental também ganharam destaque nas avaliações realizadas pelos/as estudantes, que em diversos momentos reivindicaram ações voltadas para a saúde mental e atendimento psicológico. Ainda que a UFG tenha o Serviço de Saúde Mental, a intensificação do adoecimento mental entre os/as estudantes é crescente e requer que novas ações de prevenção, tratamento e acompanhamento sejam desenvolvidas.

Estes dados, só corroboram com o conceito de que a permanência é multifatorial, e que outras ações de permanência devem se somar à assistência estudantil para que de fato haja acesso. Dentre essas ações, ganham destaque programas e bolsas acadêmicas que contribuem com o fortalecimento do vínculo dos/as estudantes com a universidade. Quando programas acadêmicos também ofertam bolsas em pecúnia estes se somam as ações de assistência estudantil na promoção da permanência de estudantes de baixa renda.

Percebemos, ainda, que a questão do direito ao acesso à educação superior e do direito em ser assistido/a pela assistência estudantil da universidade não aparece na fala dos/as estudantes que em diversos momentos do questionário reproduziram o discurso da ajuda, expressando gratidão pela conquista da bolsa, por exemplo. Este é um discurso que precisa ser cotidianamente combatido.

Este estudo partiu da hipótese de que o Programa Acolhe UFG contribui de forma significativa com a permanência de estudantes cotistas de renda inferior no semestre de ingresso na instituição, embora não assegure a permanência a longo prazo, por sua natureza temporária. Essa é uma hipótese que foi confirmada ao longo da análise dos dados e das avaliações realizadas pelos/as estudantes, que permitiu concluir que o Programa Acolhe UFG contribui com a permanência, todavia após o semestre de ingresso a permanência só se consolida quando os/as estudantes também são atendidos em outros programas de assistência estudantil, de caráter contínuo. Apenas 1,7% (24 estudantes) dos/as 1.455 bolsistas atendidos/as de, 2018/2 a 2023/2, no Programa se desvincularam da universidade no primeiro semestre, e 1,2% (17 estudantes) no semestre seguinte. Após o primeiro ano do curso, até 2024/1, 19% (267 estudantes) haviam se desvinculado do curso de ingresso na UFG no Programa. Permanecem estudando 71% (1.028 estudantes) e já concluíram o curso 8% (109 estudantes).

O maior desafio do método materialista histórico dialético segundo Tozoni-Reis (2020, p. 83) é de “permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la”. Partindo dessa premissa, durante a pesquisa e a análise, o método nos ajudou a compreender e a explicar a realidade, todavia algumas lacunas e/ou dificuldades foram identificadas. Sobre essas questões, já apontadas na dissertação, deixo na Tabela 16, a partir das compreensões que foram construídas, a síntese das dificuldades e sugestões que podem transformar o cenário encontrado.

Tabela 16 - Dificuldades e sugestões da pesquisa

Dificuldade	Sugestão
Ausência de uma normativa que regulamenta o Programa Acolhe UFG: desde a sua criação o Programa conta somente com a publicação de editais.	Que seja elaborado um documento que regulamenta o Programa e que lhe assegure uma identidade quanto aos objetivos e modalidades de atendimento. Esse seria um instrumento importante para que os/as estudantes tivessem acesso ao conjunto de informações sobre o Programa.

<p>A Bolsa Acolhe ser uma bolsa temporária: ao final do tempo de atendimento sem nenhuma garantia de continuidade estes estudantes se vêem novamente diante das mesmas incertezas com as quais ingressaram, o que pode interromper sua contribuição para a permanência e conclusão da graduação.</p>	<p>Que os/as estudantes atendidos/as no Programa Acolhe UFG tenham prioridade de atendimento nos editais de atendimento contínuo da PRAE/UFG que forem realizados no mesmo ano de ingresso. Assim, a prioridade asseguraria a continuidade do atendimento na Política de Assistência Estudantil, se estes fizerem a inscrição nestes editais e forem mantidas as mesmas condições socioeconômicas. Nesse sentido, as vagas ofertadas nestes editais, que são abertos para todos/as os/as estudantes da UFG, devem prever número suficiente de vagas para os/as estudantes procedentes do Programa Acolhe UFG e para a demanda geral.</p>
<p>Associar ao Programa Acolhe UFG o serviço de Saúde Mental: essa foi uma solicitação recorrente dos/as estudantes que apontam ser o semestre de ingresso um semestre de maiores dificuldades, seja com relação à adaptação, a escolha do curso, e outras questões.</p>	<p>Que durante os cinco meses de atendimento da Bolsa Acolhe UFG sejam promovidas pelo Serviço Social e o Serviço de Saúde Mental da PRAE rodas de conversas mensais com os/as estudantes atendidos/as pela bolsa. Estas rodas de conversa poderiam ser utilizadas como uma forma adicional de acompanhamento e poderiam tratar de temas relacionados aos cuidados em saúde mental.</p>
<p>Ausência de uma política de permanência na UFG: foi identificado que 03 instâncias administrativas da universidade executam ações de permanência, sem uma política que estabeleça os objetivos de todas as instâncias, seus limites e atribuições.</p>	<p>Que seja elaborada de forma coletiva e participativa, por toda a comunidade universitária, uma Política de Permanência na UFG, que não se restringe a condição socioeconômica, mapeando, inclusive, os coletivos e grupos existentes na instituição, e agregando ações, que porventura já existam. Entendemos que esses coletivos são formas de apoio indireto, quando os/as estudantes encontram outros/as estudantes que vivenciam as mesmas experiências, o que também contribuem com a permanência. Além disso, sugere-se que as instâncias administrativas compartilhem de um mesmo sistema integrado de informações que possibilite identificar quais atendimentos estão sendo realizados ou demandados pelos/as estudantes.</p>
<p>Ausência de um programa que identifique o perfil socioeconômico, racial e cultural de discente da UFG: ainda que a plataforma Analisa UFG disponibilize um painel/relatório com algumas informações, estas são insuficientes para que a UFG conheça o perfil de seus discentes e possa elaborar políticas com base nesses dados.</p>	<p>Que seja instituído um questionário via sistema/programa institucional vinculado ao momento de matrícula do/a estudante, que anualmente colete as informações do perfil socioeconômico, racial e cultural, semelhantes a pesquisa FONAPRACE/ANDIFES.</p>
<p>Comunicação PRAE: as avaliações dos/as estudantes revelaram que existe um problema quanto ao alcance e sobre como as informações sobre a assistência estudantil na UFG são socializadas.</p>	<p>Disponibilizar um Guia/Manual de Recepção específico da Assistência Estudantil (digital e impresso), com uma linguagem mais acessível.</p>
<p>Capacitação permanente: a pesquisa apontou, a partir da fala dos/as estudantes e de outras pesquisas analisadas, que as universidades não estão preparadas para o novo perfil de discentes, reproduzindo práticas discriminatórias e que reforçam estereótipos.</p>	<p>Promover ações que discutam as cotas e a diversidade na universidade, que combatam o racismo e a discriminação. Espaços formativos permanentes que preparem discentes, técnico-administrativos e docentes para o novo perfil de estudantes.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, esperamos ainda que esta pesquisa tenha contribuído para reafirmar dois pontos fundamentais quanto:

- a definição de que Política de Permanência e Política de Assistência Estudantil não são e não devem ser tratadas como sendo a mesma política, ainda que, as duas tenham por objetivos o combate da retenção e da evasão, e que ambas exijam um conjunto de esforços individuais e institucionais. A Política de Permanência deve ser pensada e organizada de forma universal, uma vez que as dificuldades de permanência não são exclusivas de estudantes de baixa renda. Esta é uma política que deve atender a todos os/as estudantes que demandem por ela quanto às condições estruturais, tecnológicas, culturais, psicológicas, socioeconômicas e pedagógicas que possam contribuir para a conclusão do curso. Já a Política de Assistência Estudantil está associada a um desses aspectos que contribuem com a permanência: às condições socioeconômicas, por isso está voltada para os/as estudantes de baixa renda;

- as diversas necessidades sociais apresentadas pelos/as estudantes atendidos/as pelo Programa Acolhe UFG, que são em sua maioria os/as de mais baixa renda que ingressam na UFG, são necessidades históricas, acumuladas e profundas, e não é possível que um programa de assistência estudantil de uma universidade consiga alcançá-las, já que não é o seu papel. Para respondê-las é preciso defender e induzir que outras políticas públicas como a saúde, a assistência social, o esporte e lazer, dentre outras exerçam plenamente o seu papel.

Logo, o acesso de estudantes de baixa renda nas universidades federais, a partir das suas três dimensões constitutivas: o ingresso, a permanência e a conclusão, constitui-se numa temática de pesquisa que não se esgota nesta análise, todavia, as reflexões e os apontamentos realizados a partir dos dados levantados com relação ao Programa Acolhe UFG e das avaliações dos/as estudantes contribuem não só com a construção do conhecimento, mas com a elaboração de políticas de assistência estudantil e de permanência, nas IFES, e, sobretudo na UFG. Que na UFG, a pesquisa possa provocar uma avaliação dos processos institucionais a cerca da permanência e da assistência estudantil, e que o Programa Acolhe UFG seja reavaliado, a fim de ampliar a sua contribuição com a permanência.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA – ANPEC, 42., Natal, 2014. Anais... Natal: [s.n.] 2014. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files\\_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf](https://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf) Acesso em: 16 ago.2024
- ALMEIDA, Beatriz Cristina. **O trabalho de Assistentes Sociais na Moradia Estudantil Universitária da Universidade Federal de Goiás**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação da Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.
- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319–1335, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBsJ9L6Rv38CGWcnq7Kn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Redução da evasão discente: diagnóstico e metas propostos pelas universidades federais ao Programa REUNI** (análise preliminar). 2008. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/13625996794\\_-\\_Rodrigo\\_Ramalho\\_-\\_SESu-DEDES-MEC.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/13625996794_-_Rodrigo_Ramalho_-_SESu-DEDES-MEC.pdf). Acesso em: 21 set. 2024.
- AFONSO, Lucas. SiSU 2024. **Brasil Escola**, [s. l.], 2024. Brasil. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/sisu-2024.htm>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada-SISU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 152-174, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683/17003>. Acesso em 17 ago. 2024.
- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Dorai Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.
- BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas: Editora FGV, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 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. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 609–

631, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dfcGTywRV3srdNG7NVTvG4K/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação. **Ciência&Cultura**. vol.75 n.º.1 São Paulo Jan./Mar. 2023. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252023000100003](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252023000100003). Acesso em: 12 nov. 2024.

BORGES, Antonádia; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. **Mana**, v. 28, n. 3, p. e2830400, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/gw4mf35VqwXcnVLqZRmBL3H/?lang=pt#>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BORGES, Antonádia; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Dessenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. **Mana**, v. 28, n. 3, p. e2830401, 2022. DOI 10.1590/1678-49442022v28n3a0401. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/NPfQ9whrndg5XTZpV3CYcDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2024.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 5, n. 3, 2015. DOI: 10.18264/eadf.v5i3.283. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/283>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. Brasília: GESST/SER/UnB, 2ª ed., 2003.

BRASIL. Decreto nº. 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 3983, 06 abr. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua Educação 2023. Brasília: **IBGE**, 2023a. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. 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**, 2023b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998. Brasília: **INEP**, 1999. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/miolo-Superior1-98.pdf>. Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da Educação Superior 2006. Brasília: **INEP**, 2007c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da Educação Superior 2010. Brasília: **INEP**, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da Educação Superior 2014. Brasília: **INEP**, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da Educação Superior 2018. Brasília: **INEP**, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 10 ago. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior - Divulgação de resultados. Brasília: **INEP**, 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Brasília: **INEP**, 2023c. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico]. **INEP**. Brasília, 2024a.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Brasília, **INEP**, 2024b. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf).

Acesso em: 25 ago. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Painel de Monitoramento do PNE. Brasília: **INEP**, 2024c. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Brasília: **INEP**, 2024d. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf). Acesso em: 15. nov. 2024.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Impactos da pandemia de Covid-19 no mercado de trabalho e na distribuição de renda no Brasil. Org: Sandro Pereira da Silva, Carlos Henrique Leite Corseuil, Joana Simões de Melo Costa. Brasília: **IPEA**, 2022.

Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11561>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012a. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei 14.723 de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2023d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/114723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114723.htm). Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei 14.914 de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 jul. 2024e. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.925 de 17 de julho de 2024. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de conclusão de cursos ou de programas para estudantes e pesquisadores da educação superior, em virtude de parto, de nascimento de filho, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção; e altera a Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017, para disciplinar a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jul. 2024f. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14925-17-julho-2024-795974-publicacaooriginal-172449-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa\\_incluir.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 2, de 26 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010b. Disponível em: [http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria\\_sisu\\_diario.pdf](http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf). Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012c. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 nov. 2012b. Disponível em: [https://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/portaria-21\\_2012.pdf?\\_gl=1\\*82xtc6\\*\\_ga\\*MTU1NDE1MTQzNy4xNzExNzUyNjk2\\*\\_ga\\_622E2NCD RK\\*MTcxMTc1MjY5NS4xLjAuMTcxMTc1MjY5NS4wLjAuMA..&\\_ga=2.190075883.1794375324.1711752696-1554151437.1711752696](https://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/portaria-21_2012.pdf?_gl=1*82xtc6*_ga*MTU1NDE1MTQzNy4xNzExNzUyNjk2*_ga_622E2NCD RK*MTcxMTc1MjY5NS4xLjAuMTcxMTc1MjY5NS4wLjAuMA..&_ga=2.190075883.1794375324.1711752696-1554151437.1711752696). Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Painel do Relatório de Transparência Salarial, 2024g. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjNhY2IyN2UtMjllMy00MjQxLTg2YzYtNjcyYzk0YjE4MjQxIiwidCI6IjNlYzkyOTY5LTZhNTEtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9>. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 53–76, 2017. DOI: 10.22422/2238-1856.2017v17n34p53-76. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17702>. Acesso em: 24 nov. 2024.

CAMPELLO, Tereza *et al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em Debate**, v. 42, n. spe3, p. 54–66, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2018.v42nspe3/54-66/pt>. Acesso em: 02 maio 2024.

CARDOSO, Míriam Limoeiro. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. “Coleção Documentos”, **Instituto de Estudos Avançados** – USP, São Paulo, jul./1997. Disponível em:

[http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan.pdf/at_download/file).

Acesso em: 22 abr. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 10 maio. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod\\_resource/content/1/ENP\\_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf). Acesso em: 21 mar. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez. Nº 24, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

CORSI, Francisco Luiz. O capitalismo dependente na visão de Florestan Fernandes. In : TOTTI, Marcelo Augusto (org.). **100 anos de Florestan Fernandes : legado de ciência e militância**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 229-246. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-298-7.p229-246>

COSTA, Fabiana Pereira. **Acesso e permanência no ensino superior: uma análise para as universidades federais brasileiras**. 2018. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

COSTA, Renata Maria Paiva da; SILVA, Márcia Beatriz Rodrigues Gonzaga da; SILVA, Poliana Machado Gomes da. O uso da reunião no cotidiano do trabalho do assistente social: indicações contextualizadas de forma e conteúdo. In: **Instrumentos e técnicas do serviço social** [livro eletrônico]: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Org. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque. Fortaleza, CE : EdUECE, 2021. Disponível em:

<https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das->

[mulheres/obras-digitalizadas/questoes\\_de\\_genero/e-book\\_cetros\\_uece\\_instrumentos\\_e\\_tecnicas\\_do\\_servico\\_social.pdf](#). Acesso em: 15 dez. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795–817, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/g5KbJp9RCcHCtXnQhHJwvJN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUPANI, Gabriela. Saúde mental dos brasileiros pós-pandemia é uma das piores do mundo. **CNN Brasil**. [s. l.], 16 mai. 2024. Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-dos-brasileiros-pos-pandemia-e-uma-das-piores-do-mundo/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 441-456, 2010. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf). Acesso em: 06 jun. 2024

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234–252, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677–705, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

DUBET, François. QUAL DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255–266, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmvbwx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Erica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 39-48. ISBN: 978-85-232-0928-5. Disponível em: <https://backoffice.books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17–36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. **O impacto da Lei n.º 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, pp. 1-34, 2013. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/levantamentos/o-impacto-da-lei-no-12-711-sobre-as-universidades-federais-2013/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FERES JÚNIOR, João, CAMPOS, Luiz Augusto, DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. Discurso de Florestan Fernandes na Maria Antônia. São Paulo: **Revista USP**, Março/Maio, 1996. Disponível em: <https://www.usp.br/revistausp/29/discurso%20de%20florestan.pdf>. Acesso em 15 out. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica**. 5ª. Edição (2ª reimpressão). São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Suely; MORAES, Karine Nunes; OLIVEIRA, João Ferreira de. PNE 2014-2024 e a redução das desigualdades regionais: entre a proposição e a realidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 379-396, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/54933>. Acesso em: 14 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view> Acesso em: 28 mar. 2024.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235–254, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FONAPRACE. **Proposta do FONAPRACE para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. Recife, 2001. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/02/1-Plano-Nacional-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). (Org.). Brasília, DF: TC Gráfica e Editora, 2012. Disponível em: [https://proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](https://proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf). Acesso em: 02 ago. 2024.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olívia. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 101-140. Disponível em: [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QafFO2IPU8F070nsCm2DqPHjzDp7qLrZfL3wzgbI1W\\_SIGfz42vJps6fo2yxJv9IXtye6yd6hOO27D\\_SoczDdluOe-pGZcJNY-pwRYFLQUbYPOJ8yQsDqpbjMBiQ0exGnG2t4NBvv27UGF14BuNqRsSo3I1wb2OvXi9XxRzPRyXrTZLXdPMoNV1UaFd7wKUuki\\_O3nnZkzazbWN9bZuCnP1kb7wP9TV1vBrUg4XR3TMf3qMFBSuukrCsZg3v12UR6y9dPHwYQZFtuvKG0mJXhTQTU\\_hm6fEDuv0hPZ\\_e\\_nxqNNKOptIg](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QafFO2IPU8F070nsCm2DqPHjzDp7qLrZfL3wzgbI1W_SIGfz42vJps6fo2yxJv9IXtye6yd6hOO27D_SoczDdluOe-pGZcJNY-pwRYFLQUbYPOJ8yQsDqpbjMBiQ0exGnG2t4NBvv27UGF14BuNqRsSo3I1wb2OvXi9XxRzPRyXrTZLXdPMoNV1UaFd7wKUuki_O3nnZkzazbWN9bZuCnP1kb7wP9TV1vBrUg4XR3TMf3qMFBSuukrCsZg3v12UR6y9dPHwYQZFtuvKG0mJXhTQTU_hm6fEDuv0hPZ_e_nxqNNKOptIg). Acesso em: 01 nov. 2024.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI - SECIS, 2012. 68 p. Disponível

em: <https://www2.ufjf.br/nai/files/2009/07/miolopesqnacional-grafica-1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059–1079, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2024.

GIOLO Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: **Diagrama Editorial**, 2020. E-book. ISBN 978-65-86512-01-4. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>. Acesso em: 08 maio 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em: 09 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Rev. Diálogo Educacionais** [online]. 2006, vol.06, n.17, pp.97-112. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n17/v06n17a08.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

GOLDMAN, Marcio; BANAGGIA, Gabriel. A política da má vontade na implantação das cotas étnico-raciais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 60, n. 1, p. 16–34, 2017. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2017.132062. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132062>. Acesso em: 24 maio. 2024.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GUIMARÃES, Paloma Mendes. **Ações afirmativas e lógica elitista: uma equação possível?** 2021. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas: história e revelações do Programa UFGInclui**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 61–73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas**. Coleção Debate n° 6. Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora, dez. 1997.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A questão social no capitalismo**. In: Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Nº 3 (jan/jul.2001) Brasília: ABEPSS, Graflines, 2001. Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis\\_n\\_3\\_questao\\_social-201804131245276705850.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

IRINEU, Bianca Stéfani Alexandre. **Assistência estudantil e permanência na Universidade Federal de Goiás em tempos de calamidade sanitária de COVID-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

JEZINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria; PALMEIRA, Robson; DINIZ, Adriana. Permanecer ou evadir-se? Perfil e expectativas de alunos de cursos superiores da UFPB. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 492–513, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.202113 Esp 492-513. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12094>. Acesso em: 1 out. 2024.

JULIÃO, Cassiano Roberto Ferreira; PEREIRA, Luiz Ismael; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. O impacto do Programa Nacional de Assistência Estudantil no desempenho dos discentes brasileiros de baixa renda. In: **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 203-225, janeiro-abril de 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/84021/48468>. Acesso em: 21 mar. 2024.

KLITZKE, Melina; CARVALHAES, Flavio. Fatores associados à evasão de curso na UFRJ: uma análise de sobrevivência. **Educação em Revista**, v. 39, p. e 37576, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/T48zB4dDcZFCSPM6JBbcGKP/#>. Acesso em: 21 set. 2024.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. 2016. Tese (Doutorado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses**, Florianópolis, p. 37-45, abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade Em Debate**, Pelotas, 2009. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/358/315>. Acesso em: 08 maio 2024.

MACIEL, MACIEL, Carina Elisabeth; SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Assistência Estudantil: a evolução de uma política pública e os significados no contexto da Educação Superior. In: SOUSA, José Vieira (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Brasília: Fino Traço, 2015. p. 255-276

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 759–781, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68574. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68574>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MANCEBO, Deise, VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31–50, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/OKyJmCvwkGxsJqg7vSCC4xk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2024.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985. Disponível em: <https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/marx-karl-misc3a9ria-da-filosofia.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545965/mod\\_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20Manuscritos%20Econ%20C3%20B4mico-Filos%20C3%20B3ficos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545965/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20Manuscritos%20Econ%20C3%20B4mico-Filos%20C3%20B3ficos.pdf). Acesso em: 09 mar. 2024.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5522554/mod\\_resource/content/1/Marx%20-%20O%2018%20Brum%20C3%A1rio%20de%20Lu%20C3%20ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5522554/mod_resource/content/1/Marx%20-%20O%2018%20Brum%20C3%A1rio%20de%20Lu%20C3%20ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf). Acesso em: 29 mar. 2024.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política : Livro I : o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://www.unirio.br/cch/filosofia/Members/pedro.rocha/economia-politica/MARX-%20Karl.%20O%20capital%20vol%201-%20boitempo.pdf/view>. Acesso em: 03 mar. 2024.

MEC. **Conheça o número de vagas do Sisu 2024 por instituição. Brasília, 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/conheca-o-numero-de-vagas-do-sisu-2024-por-instituicao>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seus enfrentamentos. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MXPc4rLkBSzfxQGv5DQgWsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MORAES, Karine Nunes de. **A produção acadêmica sobre a expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13389/1/TESE%20Karine%20de%20Moraes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. A expansão da rede federal de educação superior no período de 2003 a 2020. **Em Aberto**. Brasília, v. 36, n° 116, p. 85-100, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5553>. Acesso em 05 ago. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; CASARTELLI, Alam de Oliveira; SILVA, Ana Cristina Benso da; SANTOS, Bettina Steren dos; SCHMITT, Rafael Eduardo; GESSINGER, Rosana Maria. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. **Congressos CLABES**, 17 nov. 2011. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8762/2/A\\_evasao\\_na\\_Educacao\\_Superior\\_no\\_Brasil\\_uma\\_analise\\_da\\_producao\\_de\\_conhecimento\\_nos\\_periodicos\\_Qualis\\_entre\\_2000\\_2011.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8762/2/A_evasao_na_Educacao_Superior_no_Brasil_uma_analise_da_producao_de_conhecimento_nos_periodicos_Qualis_entre_2000_2011.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. In: Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Nº 3 (jan/jul.2001) Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001. Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis\\_n\\_3\\_questao\\_social-201804131245276705850.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 2. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.1). Disponível em: <https://www.unirio.br/ccbs/cch/filosofia/Members/pedro.rocha/economia-politica/Jose%20Paulo%20Netto-%20Marcelo%20Barz%20-%20Economia%20politica%20uma%20introducao%20critica.pdf/view>. Acesso em: 04 mar. 2024.

NETTO, José Paulo. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. In: **Revista em Pauta**. nº. 19. FSS-UERJ, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/190/213>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. In: **III Encontro Internacional "civilização ou barbárie"**. Serpa, 2010. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436/2657>. Acesso em: 05 mar. 2024.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. Ed. Cortez. São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/2022-1/disciplinas/servico-social-2/texto-3/Ditadura%20e%20Servico%20Social%20-2017.pdf>. Acesso em: 06 maio 2024.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins *et al.* Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: **Educação em Revista** [online]. 2017, vol. 33. DOI: 10.1590/0102-4698161036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vBZSprC4YgKLgGpwXjJYC8v/?lang=pt#>. Acesso em: 05 jul. 2024.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A Permanência na Educação Superior: múltiplos olhares. In: **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.48-63, jan./abr.2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5708/2914>. Acesso em 03 mar. 2024.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. A Comissão Nacional de Vestibular Unificado (CONVESU): origens e papel normativo. **Educação e Seleção**, São Paulo, 1985. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/94.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. In:BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (Coleção Inep 70 anos, v. 2), 2008. p. 71-88. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/educacao\\_superior\\_no\\_brasil\\_10\\_anos\\_pos\\_ldb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/educacao_superior_no_brasil_10_anos_pos_ldb.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

OLIVEIRA, Etiene de Souza Lima. **Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/37541/1/2019\\_EtienedeSousaLimadeOliveira.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/37541/1/2019_EtienedeSousaLimadeOliveira.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

OLIVEIRA, Vanessa Martins; PEREIRA, Larissa Dahmer; FERREIRA, Andreza Telles dos Santos. Entre o universal e o focal: a política de assistência estudantil no ensino superior e a particularidade da Universidade Federal Fluminense (UFF). PEREIRA, L. D.; BARBOZA, D. R. (Orgs.). **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. [https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6\\_99c57fbbae7a48668adb261237597b18.pdf](https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_99c57fbbae7a48668adb261237597b18.pdf). Acesso em: 22 out. 2024.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. São Paulo: Brief Comunicação, 2017.

PAULA, Gustavo Bruno de; PICANÇO, Felícia. Desigualdades após o acesso: origem social e evasão do sistema de ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e281915, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NBSqmJMT3Bf9HNt6yw4DdGb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PESSONI, Carolina. Restaurante Universitário é instrumento de assistência estudantil em Goiânia. **Jornal A Redação**. Goiás, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/colunas/203184/restaurante-universitario-e-instrumento-de-assistencia-estudantil-em-goiania>. Acesso em 20 dez. 2024.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea. Igualdade, equidade e educação. In: MIRANDA, Marília Gouvea(org.). **Educação e desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. v. 1, p. 19-42. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/REZENDE\\_A.C.A\\_MIRANDA\\_M.G.\\_Igualdade\\_Equidade\\_e\\_Educac%CC%A7a%CC%83o.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/REZENDE_A.C.A_MIRANDA_M.G._Igualdade_Equidade_e_Educac%CC%A7a%CC%83o.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

RIBEIRO, Sérgio Costa. O Vestibular 1988: Seleção ou Exclusão? **Educação e Seleção**, São Paulo, n.18, jul./dez. 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2635/2586>. Acesso em: 23 maio 2024.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In:BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (Coleção Inep 70 anos, v. 2), 2008. p. 71-88. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/educacao\\_superior\\_no\\_brasil\\_10\\_anos\\_pos\\_ldb.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/educacao_superior_no_brasil_10_anos_pos_ldb.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 3-50, jan.- jun. 2013. Disponível em: [https://biblioteca.flacso.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N3.pdf](https://biblioteca.flacso.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

RISTOFF, Dilvo. Expansão da educação superior: fatos e mitos. In: ACEVEDO, F. (Coord.). **Expansión de la educación superior en América Latina**. Montevideo: Universidad de la Republica, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Joao-Silva-Junior-9/publication/339336988\\_Expansion\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_en\\_America\\_Latina/links/5e4c0a0d458515072da87f69/Expansion-de-la-educacion-superior-en-America-Latina.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joao-Silva-Junior-9/publication/339336988_Expansion_de_la_educacion_superior_en_America_Latina/links/5e4c0a0d458515072da87f69/Expansion-de-la-educacion-superior-en-America-Latina.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**, Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6029042/mod\\_resource/content/1/Grande%20Sert%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6029042/mod_resource/content/1/Grande%20Sert%C3%A3o.pdf). Acesso em: 28 mar. 2024.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. In: **Póiesis Pedagógica**, Catalão (GO), v. 12, n. 1, p. 240-257, jan/jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/31219/16813>. Acesso em: 21 set. 2024.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**. O que aconteceu com o bem comum? Trad. Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SANTIAGO, Ana. Maternidade e Universidade: o desafio das mães estudantes no ensino superior. **Lab Notícias**. Goiânia, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://labnoticias.jor.br/2023/02/17/maternidade-e-universidade-o-desafio-das-maes-estudantes-no-ensino-superior/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das Universidades Federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184–208, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília. V. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892/3887>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216–226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/#>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 3, p. 727–747, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/S7nJrFjwknrbSPgxQMfXZwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Democratização do ingresso na educação superior: liames com a teoria marxista. **Linhas Críticas** [online]. Brasília, DF, v.19, n.39, p. 409-428, mai./ago.2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4152/3806>. Acesso em: 14 ago.2024.

SILVA, Rosa Maria Segalla *et al.* Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v.12, n.1, p. 294-312 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8256/6267>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos**

**de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal – **SIOP**. 2024.

Disponível em:

[https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao\\_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06](https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06). Acesso em 25 ago. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021–1056, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991–1022, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqi/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. **Democratização ou massificação? Política de expansão da educação superior no Brasil 2002–2012** [livro eletrônico] São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. Disponível em: [https://vsguissardi.com.br/wp-content/uploads/2022/09/2022\\_vs-cne-ebook.pdf](https://vsguissardi.com.br/wp-content/uploads/2022/09/2022_vs-cne-ebook.pdf). Acesso em: 06 maio 2024.

SOU\_CIÊNCIA. **A mudança do perfil estudantil nas Instituições Federais de Educação Superior: uma análise a partir da Lei 12.111/2012**. SILVA, Cláudia Guedes Araújo Silva; MINHOTO, Maria Angélica Pedra (org.). São Paulo: SoU\_Ciências, Unifesp, 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 out. 2023.

SOUZA, Jessé. **Ralé Brasileira: que é e como vive**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-teorias-do-brasil/unid-ii-bibliografia-complementar/jesse-souza-o-mito-brasileiro-e-o-encobrimento-da-desigualdade-in-rale-brasileira/view>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SOUZA, Jessé. **Quem deu o golpe, e contra quem?** Folha de S.Paulo, São Paulo, 24 de abr. de 2016. Disponível em:

<https://www.bresserpereira.org.br/terceiros/2016/abril/16.04-Golpe-Ilustr%C3%ADssima.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

TRAMONTIN, Raulino. **Ensino Superior: Uma Agenda para Repensar seu Desenvolvimento**. IPEA, Serviço Editorial, DF, 1995. Disponível em:

[https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1724/1/td\\_0388.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1724/1/td_0388.pdf). Acesso em 09 set. 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. In: **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17, 2020. Disponível em:

[https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o\\_metodo\\_materialista\\_historico\\_e\\_dialetico.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf). Acesso em: 03 mar. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Reitor da UFG diz que novo modelo de cotas fere autonomia universitária. On-line, **SECOM**, 2012. Disponível em: <https://secom.ufg.br/n/38428-reitor-da-ufg-diz-que-novo-modelo-de-cotas-fere-autonomia-universitaria>. Acesso em: 10 set. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI N° 44/2017**. Institui a Política de Assistência Social Estudantil (PASE) da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 2017. Disponível em: [https://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2017\\_0044.pdf](https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2017_0044.pdf). Acesso em: 28 mar. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Portaria PRAE n° 03 de 08 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre as modalidades de atendimentos diretos e indiretos da Política de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. 2021. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/93/o/portaria\\_03\\_-\\_modalidades\\_de\\_atendimento\\_direto\\_e\\_indireto.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/93/o/portaria_03_-_modalidades_de_atendimento_direto_e_indireto.pdf). Acesso em: 19 set. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **História**. Goiânia, Secretaria de Inclusão (SIN), 2023. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/p/2303-historia>. Acesso em: 16 ago. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), **Edital n° 75 Acolhe UFG 2024/1**. Goiânia, 2024a. Disponível em: <https://prae.ufg.br/p/48599-editais-2024>. Acesso em: 15 ago. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Coordenação de Retenção e Evasão**. Goiânia, Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), [2024b]. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/44716-coordenacao-de-retencao-e-evasaio>. Acesso em: 15 ago. 2024

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), **Edital SiSU n° 03/2024**. Goiânia, 2024c. Disponível em: [https://www.sisu.ufg.br/2024/sistema/arquivos/Editais/SiSU\\_2024\\_EDITAL\\_DE\\_MATRICULA\\_SELE%C3%87%C3%83O\\_-\\_retificado.pdf](https://www.sisu.ufg.br/2024/sistema/arquivos/Editais/SiSU_2024_EDITAL_DE_MATRICULA_SELE%C3%87%C3%83O_-_retificado.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), **Serviços/ Programa e bolsas**. Goiânia, 2024d. Disponível em: <https://prae.ufg.br/>. Acesso em: 10 set. 2024.

UFG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Secretaria de Inclusão (SIN). **Missão e Visão**. Goiânia, 2024e. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/p/4644-missao-e-visao>. Acesso em: 05 out. 2024.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Tornar-se Mãe no Contexto Acadêmico: dilemas da conciliação maternidade – vida universitária. **Revista Recôncavos**, v. 3, n. 2, nov, 2009, p. 30-43. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/index.php/reconcavos/article/view/1094/663>. Acesso em: 01 dez. 2024.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise 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. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em 01 nov. 2024.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. **Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais**. Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>. Acesso em: 16 mar. 2024.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2024.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 27, p. 145-169, 2016. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/Acesso-e-permnencia-no-Ensino-Superior.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

## APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### Teses e Dissertações na BDTD sobre a UFG:

N.º	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	ANO	Termos de Busca	Tipo
1	Cidadania, comunicação pública e educação superior: estudo de caso sobre ações afirmativas da UFG	Silva, Suzy Meiry Silva	UFG	2014	Ações Afirmativas	Dissertação
2	Desigualdades, Direitos Humanos e ações afirmativas: história e revelações do Programa UFGInclui.	Hamú, Daura Rios Pedroso	PUC-GO	2014	Ações Afirmativas	Tese
3	Ações afirmativas na UFG: Psicologia para mudança e fortalecimento de minorias sociais	Palla, Amanda Cristina Fonseca	UFG	2017	Ações Afirmativas	Dissertação
4	Ações afirmativas e lógica elitista: uma equação possível?	Guimarães, Paloma Mendes	PUC-GO	2021	Ações Afirmativas	Dissertação
5	A política de assistência estudantil na Universidade Federal de Goiás – UFG	Rodrigues, LÍlian	UNESP	2019	Assistência Estudantil	Dissertação
6	Orçamento público como ferramenta de gestão no ensino superior: política de assistência estudantil na Regional Catalão/UFG e os desafios em fazer valer os direitos sociais	Bomdespacho, Laurita de Queiroz	UFG	2020	Assistência Estudantil	Dissertação
7	Assistência estudantil e permanência na Universidade Federal de Goiás em tempos de calamidade sanitária de COVID-19	Irineu, Bianca Stéfani Alexandre	UNB	2022	Assistência Estudantil	Dissertação
8	O acesso da população negra à graduação da UFG: um estudo sobre a Lei 12.711/2012	Pacheco, Jakeline de Andrade	UFG	2021	Lei de Cotas/ Lei 12.711/2012	Dissertação

9	Reestruturação e expansão das universidades federais: avaliação dos resultados do programa Reuni sob a perspectiva de políticas públicas para a educação superior	Sales, Edriene Cristine da Silva Santos	UFG	2018	REUNI	Dissertação
10	O burocrata de médio escalão na implementação de políticas públicas: o caso REUNI na Universidade Federal de Goiás	Novato, Valéria de Oliveira Lemos	UFG	2019	REUNI	Dissertação
11	Expansão e reestruturação da educação superior: debates sobre a implementação do programa Reuni na UFG (2006-2008)	Miranda, Maria Imaculada Correia de	UFG	2019	REUNI	Dissertação
12	A gestão de políticas públicas para educação superior: análise e plano de ação do programa Reuni na Universidade Federal de Goiás	Oliveira, Osmar Gonçalves de	UFG	2019	REUNI	Dissertação

#### Teses na BDTD:

N.º	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	ANO	Termos de Busca
1	A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas	COSTA, Nayara Tatianna Santos da	UFPB	2017	Acesso e Permanência
2	Jovens de camadas populares na educação superior pública do Amazonas: acesso e permanência	Lima, Nara Maciel Falcão	UFAM	2018	Acesso e Permanência
3	Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as especialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede	ALMEIDA, Juliana Nóbrega de	UFPE	2019	Acesso e Permanência

4	A rotatividade de estudantes nos cursos de graduação na UFV: o SISU e as estratégias de acesso e permanência	Rigo, Júlia da Silva	UFSCAR	2022	Acesso e Permanência
5	Desigualdades escolares e educação superior: as ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina	Dentz, Schirlei Russi von	UFSC	2021	Ações Afirmativas
6	Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no departamento de educação campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia: acesso, permanência e das ações afirmativas	Fausta Porto Couto	UFMG	2021	Ações Afirmativas
7	No peito e na raça: classe, raça, políticas públicas e ações afirmativas na UERJ	Gomes, Gabriel Pinheiro de Siqueira	UERJ	2022	Ações Afirmativas
8	A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar	Almeida, Mônica Rafaela de	UFRN	2019	Assistência Estudantil
9	Análise das políticas de assistência estudantil: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal	Lima, Maria Janete de	UFS	2022	Assistência Estudantil
10	Por entre labirintos: as barreiras e os desafios vivenciados pelas estudantes assistidas pelo programa de assistência estudantil dos cursos de engenharia da Universidade Tecnológica Federal Do Paraná - campus Curitiba	Cavalcanti, Rosangela Wojdela	UTFPR	2022	Assistência Estudantil
11	As políticas de permanência e assistência estudantil nas instituições públicas de Ensino Superior: o caso de Rondônia	Loebliin, Elaine Lucio	UNESP	2023	Assistência Estudantil
12	Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO	Reis, Márcia Santos Anjo	ufg	2014	Expansão da/o Educação/Ensino Superior

13	O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020	Senkevics, Adriano Souza	USP	2021	Expansão da/o Educação/Ensino Superior
14	A política afirmativa na educação superior : contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012	Crosara, Daniela de Melo	UFU	2017	Lei de Cotas/Lei 12.711/2012
15	Lei de Cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais	Brescia Franca Nonato	UFMG	2018	Lei de Cotas/Lei 12.711/2012
16	As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da Lei de Cotas nos cursos de ensino médio técnico integrado do IFSC - Campus Florianópolis	Rateke, Deise	UFSC	2018	Lei de Cotas/Lei 12.711/2012
17	A 'lei de cotas' no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as Universidades Federais	Anhaia, Bruna Cruz de	UFRGS	2019	Lei de Cotas/Lei 12.711/2012
18	Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos	Araújo, Adriana Castro	UFC	2021	Lei de Cotas/Lei 12.711/2012
19	Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni): contextos, condicionantes e resultados de sua implementação	Trevizan, Edevania	UNESP	2019	REUNI
20	Expansão e evasão na universidade federal do estado de São Paulo: uma análise sobre o Reuni	Fachinetti, Tamiris Aparecida	UFSCAR	2022	REUNI
21	O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil.	Li, Denise Leyi	USP	2016	SISU

Artigos (*SciELO*, RBPAE, ANPAE e ANPED)

N.º	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	ANO	Termos de Busca
1	Políticas e permanência para estudantes na educação superior	Maciel, Carina Elisabeth; Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos; Gimenez, Felipe Vieira.	RBPAE	2016	Acesso e Permanência
2	Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática	Abreu, Márcia Kelma de Alencar; Ximenes, Verônica Morais	Psic. da Educação	2020	Acesso e Permanência
3	Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ	Heringer, Rosana, Honorato, Gabriela de Souza	Caderno CRH	2015	Acesso e Permanência
4	Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal	Nadir Zago; Leia Pinheiro Paixão; Thiago Ingrassia Pereira.	Educação em Foco	2016	Acesso e Permanência
5	Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência	Trevisol, Joviles Vitorio, Nierotka, Rosileia Lucia	Revista Katálysis	2016	Acesso e Permanência
6	Uma avaliação das políticas de democratização do acesso ao ensino superior entre 2005 e 2014	Moreira, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira	Anáís da ANPAE	2016	Acesso e Permanência
7	Políticas de educação superior: acesso, permanência e formação	Gisi, Maria Lourdes; Basso, Otavia Maria Kreitlow	Anáís da ANPAE	2016	Acesso e Permanência
8	Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década	Paula, Maria de Fátima Costa de	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2017	Acesso e Permanência
9	“Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas	Brocco, Ana Karina	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2017	Acesso e Permanência

10	Acesso e Permanência de estudantes no ensino superior: um recorte do Semiárido Brasileiro	Almeida, Mônica Rafaela de Almeida; Oliveira, Milena Paula.	38ª Reunião Nacional da ANPEd	2017	Acesso e Permanência
11	Condições sociais, escolarização e hábitos de estudo no desempenho acadêmico de concluintes da área da saúde	Noro, Luiz Roberto Augusto; Moya, José Luis Medina	Trabalho, Educação e Saúde	2019	Acesso e Permanência
12	Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos	Donida, Lais Oliva; Santana, Ana Paula	Educação e Pesquisa	2019	Acesso e Permanência
13	Limites e contribuições na política de permanência universitária: o caso da UFSCAR	Mattos, Hellen Cristina Xavier da Silva	Anáís da ANPAE	2019	Acesso e Permanência
14	A democratização do acesso e a permanência estudantil na educação superior pública federal	Maciel, Carina Elisabeth; Garcia, Débora Rogéria Neres de Souza; Correa, Luciana Lopes Ferreira	Anáís da ANPAE	2019	Acesso e Permanência
15	O sistema de seleção unificada e a universidade federal de uberlândia: os efeitos da política de democratização do acesso	Borges, Raquel Silva; Borges, Maria Célia	Anáís da ANPAE	2019	Acesso e Permanência
16	Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior	Pena, Mariza Aparecida Costa; Matos, Daniel Abud Seabra; Coutrim, Rosa Maria da Exaltação	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2020	Acesso e Permanência
17	Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras	Andriola, Wagner Bandeira; Araújo, Adriana Castro	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2021	Acesso e Permanência
18	Permanecer ou desistir? Mulheres na graduação em engenharia e tecnologias na UTFPR/Guarapuava, Brasil	Klanovicz, Luciana Rosar Fornazari; Oliveira, Valéria Aparecida Monteiro de	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2021	Acesso e Permanência
19	(Im)permanências acadêmicas: fatores interferentes na vida acadêmica de estudantes de pedagogia em tempos de pandemia	Ferreira, Márcia dos Santos; Cordeiro, Ana Luisa Alves.	40ª Reunião Nacional da ANPEd	2021	Acesso e Permanência

20	A evasão na educação superior: definições e trajetórias	Leonardo Barbosa E Silva, Camila Lima Coimbra, Natalia Cristina Dreossi Costa.	40ª Reunião Nacional da ANPEd	2021	Acesso e Permanência
21	Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas	Prado, Edna Cristina do, Silva, Fabson Calixto da	Educar em Revista	2022	Acesso e Permanência
22	Acesso, evasão e conclusão no Ensino Superior público: evidências para uma coorte de estudantes	Nierotka, Rosileia Lucia, Bonamino, Alicia Maria Catalano de, Carrasqueira, Karina	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2023	Acesso e Permanência
23	Acesso e permanência ao ensino superior no Brasil: reflexões insubmissas	Willame Anderson Simões Rebouças; Iasmin da Costa Marinho; Mirthis Yammilit da Conceição Almeida	Seminário Regional da ANPAE	2023	Acesso e Permanência
24	Políticas de ações afirmativas: uma possibilidade de rompimento da causalidade do provável para jovens de camadas populares em cursos de alta seletividade?	Cláudia Valente Cavalcante	Seminário Regional da ANPAE	2018	Ações Afirmativas
25	PARA ALÉM DO ACESSO E DA INCLUSÃO Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior	Costa, Andréa Lopes da; Picanço, Felícia	Novos estudos CEBRAP	2020	Ações Afirmativas
26	Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB	Santos, Silvano Messias dos, Freire, Rebeca Sobral	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2022	Ações Afirmativas
27	Conclusão de curso no ensino superior: um olhar sobre ingressantes das camadas populares na Universidade Federal da Fronteira Sul	Nierotka, Rosileia Lucia, Bonamino, Alicia Maria Catalano de	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2023	Ações Afirmativas
28	A assistência estudantil na educação federal brasileira e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos	SILVA, Leonardo Barbosa e; MARQUES, Felipe Jabali.	RBP AE	2022	Assistência Estudantil

29	A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira	Imperatori, Thaís Kristosch	Serviço Social & Sociedade	2017	Assistência Estudantil
30	Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções	Dutra, Natália Gomes dos Reis, Santos, Maria de Fátima de Souza	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2017	Assistência Estudantil
31	Assistência estudantil e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social em cursos de educação superior	Edineide Jezine	Seminário Regional da ANPAE	2018	Assistência Estudantil
32	Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro	Araújo, Sandy Andreza de Lavor, Andriola, Wagner Bandeira, Cavalcante, Sueli Maria de Araújo, Chagas, Denise Maria Moreira	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2019	Assistência Estudantil
33	O contexto da produção do texto do programa nacional de assistência estudantil (PNAES)	Adão Rogério Xavier Silva, Gerson da Silva Januário, Jessiane Gisele Barroso da Silva,	Anáís da ANPAE	2019	Assistência Estudantil
34	Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba	Macedo, Geórgia Dantas, Soares, Swamy de Paula Lima	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2020	Assistência Estudantil
35	Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR	Scher, Aline Juliana, Oliveira, Edson Marques	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2020	Assistência Estudantil
36	Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo	Cespedes, Juliana Garcia; Minhoto, Maria Angélica Pedra; Oliveira, Suzana Cristina Pereira de; Rosa, Anderson da Silva.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2021	Assistência Estudantil

37	A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no programa de assistência estudantil da UTFPR	Juliana Palavezzini	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2021	Assistência Estudantil
38	Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas	Silva, Natalino Neves da, Santos, Adilson Pereira dos, Reis, Jane Maria dos Santos	Educação & Sociedade	2021	Assistência Estudantil
39	Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial	Abreu, Márcia Kelma de Alencar, Ximenes, Verônica Morais	Psicologia USP	2021	Assistência Estudantil
40	Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil	GANAM, ELIANA ALMEIDA SOARES, PINEZI, ANA KEILA MOSCA	Educação em Revista	2021	Assistência Estudantil
41	Assistência estudantil: direito à permanência democrática nas universidades federais?	Regina Celi Alvarenga de Moura Castro; Alda Maria Duarte Araújo Castro.	40ª Reunião Nacional da ANPEd	2021	Assistência Estudantil
42	A universidade pública e a assistência estudantil: o risco de colapso por insuficiência orçamentária do estado brasileiro	Claudio Nascimento da Costa; Dinair Leal da Hora; Luziane Said Cometti Lelis	40ª Reunião Nacional da ANPEd	2021	Assistência Estudantil
43	A relação entre a assistência estudantil e o tripé ensino, pesquisa e extensão na ufba.	Matheus Mascarenhas; UFBA; matheusmascarenh as1@hotmail.com Gilvanice Musial; UFBA; gilvanicemusial@g mail.com	Seminário Regional da ANPAE	2021	Assistência Estudantil
44	Política de assistência estudantil: percepções dos estudantes beneficiados da UFRPE	Juliana Cavalcanti Macedo; Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches; Edson Francisco de Andrade.	Seminário Regional da ANPAE	2021	Assistência Estudantil

45	Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro	Polyana Tenório de Freitas e Silva, Luciano Menezes Bezerra Sampaio	Revista de Administração Pública	2022	Assistência Estudantil
46	A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação	Soares, Priscila da Silva ; Amaral, Cledir de Araújo	Educação e Pesquisa	2022	Assistência Estudantil
47	Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional	CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa.	Tempo Social	2019	Expansão do Ensino Superior público
48	POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1995-2010	MANCEBO, DEISE, VALE, ANDRÉA ARAUJO DO, MARTINS, TÂNIA BARBOSA	Revista Brasileira de Educação	2015	Expansão do Ensino Superior público
49	ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS, A CONTRADIÇÃO – O REUNI E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	Raisa Maria de Arruda Martins – UFES	38ª Reunião Nacional da ANPEd	2017	Expansão do Ensino Superior público
50	A “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS NEOLIBERAIS: QUESTÕES DE PESQUISA	Ana Paula Ribeiro de Sousa - UFF	38ª Reunião Nacional da ANPEd	2017	Expansão do Ensino Superior público
51	O Programa reuni na Universidade Federal de Goiás e a Faculdade de Educação	Lila Louise Moreira Martins Franco, Karine Nunes de Moraes	Seminário Regional da ANPAE	2018	Expansão do Ensino Superior público
52	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ( 2014-2024): EXPANSÃO E QUALIDADE EM PERSPECTIVA	João Ferreira de Oliveira	Seminário Regional da ANPAE	2018	Expansão do Ensino Superior público
53	O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)	Mota Junior, William Pessoa	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2019	Expansão do Ensino Superior público

54	A recente expansão para a democratização do ensino superior no Brasil e suas implicações para a assistência estudantil	Olívia Chaves de Oliveira - UFRRJ - PPGEDUC - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	39ª Reunião Nacional da ANPEd	2019	Expansão do Ensino Superior público
55	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS PROCESSOS DE RECONFIGURAÇÃO DAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NOS GOVERNOS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (2003-2016)	Suely Ferreira	Seminário Regional da ANPAE	2019	Expansão do Ensino Superior público
56	EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA ESTEIRA DO MERCADO. É ISSO A DEMOCRATIZAÇÃO?	Maria Luisa Furlan Costa, Silvia Eliane de Oliveira Basso, Dayane Horwat Imbriani de Oliveira –	Anáís da ANPAE	2019	Expansão do Ensino Superior público
57	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES REGIONAIS NO PNE 2014-2024: DESAFIO POSSÍVEL?	Suely Ferreira	Anáís da ANPAE	2019	Expansão do Ensino Superior público
58	Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso	Sá, Thiago Antônio de Oliveira	Educação e Pesquisa	2022	Expansão do Ensino Superior público
59	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: LIMITES DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO	Olívia Chaves de Oliveira, Máximo Augusto Campos Masson	Seminário Regional da ANPAE	2023	Expansão do Ensino Superior público
60	PROMESSAS E LIMITES: O SISU E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Nogueira, Cláudio Marques Martins, Nonato, Brécia França, Ribeiro, Gustavo Meirelles, Flontino, Sandra Regina Dantas	Educação em Revista	2017	Lei de Cotas
61	DESIGUALDADES SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR: EXPLORANDO TENDÊNCIAS E IMPACTOS DA LEI DE COTAS	Rachel Pereira Rabelo - INEP	38ª Reunião Nacional da ANPEd	2017	Lei de Cotas

62	Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Guerrini, Daniel, Piconi, Larissa Bassi, Sturion, Leonardo, Mata, Ednei Aparecido Dias da	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2018	Lei de Cotas
63	O PERFIL DISCENTE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MUDOU PÓS-LEI DE COTAS?	Senkevics, Adriano Souza, Mello, Ursula Mattioli	Cadernos de Pesquisa	2019	Lei de Cotas
64	Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro	MOCELIN, Cassia Engres.	Revista Katálysis	2020	Lei de Cotas
65	ASPIRAÇÕES PELO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E A LEI DAS COTAS	Karruz, Ana Paula, Mello, Catharina	Cadernos de Pesquisa	2021	Lei de Cotas
66	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim, BORGES, Adriana Araújo Pereira, PETTEN, Adriana M.Valladão Novais VAN	Revista Brasileira de Educação Especial	2021	Lei de Cotas
67	A Política de cotas e as modificações no perfil socioeconômico e cultural do estudante da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Olívia Chaves de Oliveira - UFRRJ - PPGEDUC - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	40ª Reunião Nacional da ANPEd	2021	Lei de Cotas
68	ESCOLA PÚBLICA E ACESSO À UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: DOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO ÀS COTAS.	Wilson Mesquita de Almeida - UFABC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	40ª Reunião Nacional da ANPEd	2021	Lei de Cotas
69	Política de Cotas e Meritocracia: Uma Análise da Percepção de Professores Universitários	Silva, Bruna Caroline Moreira, Xavier, Wescley Silva, Calbino, Daniel	Dados	2022	Lei de Cotas
70	Acesso ao ensino superior: efetividade normativa das cotas socioeconômicas	Lauro Gurgel de Brito, Francisco Cavalcante de Sousa, Tharleton Luis de Castro Santos	Revista Direito e Práxis	2022	Lei de Cotas

71	RESERVA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E DESEMPENHO ESTUDANTIL: OS IMPACTOS DA LEI 12.711/2012	BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; DIAS, André Luiz Vieira; SILVA, Cláudia Guedes de Araújo.	RBPAAE	2023	Lei de Cotas
72	Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações	Rodrigues, Erica Castilho, Matos, Daniel Abud Seabra, Ferreira, Aline dos Santos	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2017	SISU
73	SISU E POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS: IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO?	Cláudio Marques Martins Nogueira - FaE/UFMG Bréscia França Nonato - PBH; FaE/UFMG	38ª Reunião Nacional da ANPEd	2017	SISU
74	SUCESSO NO CAMPO ESCOLAR: CONDICIONANTES PARA ENTRADA NA UNIVERSIDADE NO BRASIL	Gonçalves, Fernando Gonçalves de, Ramos, Marília Patta	Educação & Sociedade	2019	SISU
75	Permanência estudantil e autonomia universitária: a questão do SiSU no contexto de uma universidade estadual do interior da Bahia	Alves, Daniel Cardoso; Brito, Marta Lorena Lima	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	2021	SISU
76	Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB	CABELLO, Andrea; IMBROISI, Denise; ALVAREZ, Guilherme; FERREIRA, Guilherme Viana; ARRUDA, June; FREITAS, Sérgio de.	Avaliação, Campinas	2021	SISU

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



Olá! Você está sendo convidada (o) para participar como voluntária (o) da pesquisa **A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS ATENDIDOS PELO PROGRAMA ACOLHE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (2018-2023)**, que tem por objetivo analisar se o Programa Acolhe UFG contribui na permanência dos/as estudantes ingressantes pelo SiSU, nas vagas destinadas pela Lei de Cotas para estudantes de renda inferior, no período de 2018 a 2023, nos câmpus de Goiânia da UFG.

Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG com o número de Parecer 6.901.113.

Meu nome é Déborah Freire Ventura, sou mestranda em Educação e Assistente Social na UFG, a responsável pela pesquisa.

Esse instrumento de pesquisa destina-se aos estudantes de graduação presencial dos câmpus de Goiânia que foram atendidos pelo Programa Acolhe UFG entre 2018/2 e 2023/2.

A seguir, ao concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sua resposta será anônima e seus dados estarão protegidos.

O questionário está organizado em quatro seções: a primeira contém questões sobre o perfil acadêmico; a segunda seção apresenta questões sobre o período de atendimento pelo Programa Acolhe UFG; a terceira seção diz respeito a Política de Assistência Estudantil da UFG, e por fim a quarta e última seção apresenta questões sobre a permanência na UFG.

Você deve levar cerca de 10 minutos e sua participação será muito importante para a avaliação deste programa do qual já fez parte!

### SEÇÃO 1 - PERFIL DA/O ESTUDANTE

1. Qual a sua faixa etária?
  - a) até 17 anos
  - b) Entre 18 e 24 anos;
  - c) Entre 25 e 29 anos;
  - d) Entre 30 e 59 anos;
  - e) Acima de 60 anos.

2. Quanto a identidade de Gênero, você se identifica como?

- a) Mulher cisgênero;
- b) Homem cisgênero;
- c) Não-Binária;
- d) Mulher transgênero;
- e) Homem transgênero;
- f) Prefiro não declarar.
- g) Outro: \_\_\_\_\_

3. Como você se autodeclara?

- a) Branca/o;
- b) Amarela/o;
- c) Preta/o;
- d) Parda/o;
- e) Indígena/o.

4. Qual o seu atual curso de graduação na UFG?

(Se não está mais matriculada/o: qual era o seu curso?)

---

4.1 Em qual período do curso você está?

(Se estiver fora do fluxo considere o período das disciplinas que prevalecem neste semestre)

- a) No 1º ou 2º período;
- b) No 3º ou 4º período;
- c) No 5º ou 6º período;
- d) No 7º ou 8º período;
- e) No 9º ou 10º período;
- f) Acima do 10º período;
- g) Não estou com minha matrícula ATIVA na UFG no momento;
- h) Já concluí o curso.

5. Por qual reserva de vaga (cota) você ingressou na UFG?

- a) RI: escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita*;
- b) RI-PPI: escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita* que se autodeclarar preto, pardo ou indígena (PPI);
- c) RI-cD: escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita* e que seja pessoa com deficiência;
- d) RI-PPI-cD: escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita* que se autodeclarar preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência.

6. Qual o status do seu vínculo atual na UFG?

- a) Ativo (estou matriculado/a);
- b) Trancado;
- c) Graduado (já concluiu o curso);

- d) Inativo, desisti do curso;
- e) Inativo, excluído/a por reprovação por falta em todos componentes curriculares em que fui matriculado/a no semestre de ingresso;
- f) Inativo, excluído/a reprovado/a por média e falta (RMF) em todas as disciplinas ou módulos, em dois semestres consecutivos;
- g) Inativo, excluído/a por esgotamento do prazo para integralização curricular.

7. Em algum momento você trancou sua matrícula na UFG?

- a) Sim, já tive que trancar minha matrícula.
- b) Nunca tranquei matrícula.

**A próxima pergunta deve ser respondida apenas por quem já trancou por algum período a matrícula na UFG.**

**(Se essa não é sua situação, pule para a próxima questão)**

7.1 Por qual(is) motivo(s) você já trancou sua matrícula?

---

---

---

---

8. Você permanece ou permaneceu no mesmo curso em que fez o primeiro ingresso na UFG?

- a) Sim, permaneci no mesmo curso;
- b) Não. Fiz mudança de curso.

**A próxima pergunta deve ser respondida apenas por quem mudou de curso.**

**(Se essa não é sua situação, pule para a próxima Seção)**

8.1 O que te levou a mudar de curso?

---

---

---

## **SEÇÃO 2 - O ATENDIMENTO PELO PROGRAMA ACOLHE UFG**

10. Você foi atendida/o pelo Programa Acolhe UFG em qual ano?

- a) 2018;
- b) 2019;
- c) 2020;
- d) 2021;
- e) 2022;
- f) 2023.

11. Você foi atendida/o pelo Programa Acolhe UFG com:

- a) Somente Alimentação (isenção no Restaurante Universitário)
- b) Com Alimentação e a Bolsa Acolhe;
- c) Com Alimentação, Bolsa Acolhe e vaga na Casa de Estudantes Universitários (CEU).

12. Você participou da reunião de ingresso no Programa Acolhe UFG promovida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantil (PRAE/UFG)?

- a) Sim.
- b) Não. Tive um impedimento.
- c) Não. Nem fiquei sabendo da reunião.

**As próximas perguntas só deverão ser respondidas por quem participou da reunião de ingresso no Programa Acolhe UFG.**

**(Se não for sua situação, pule as duas próximas perguntas)**

12.1 Você avalia que essa reunião de ingresso contribuiu para que você entendesse o que é o Programa?

- a) Sim, a reunião contribuiu e tirou todas as minhas dúvidas.
- b) Avalio que a reunião foi boa, mas ainda saí com dúvidas.
- c) Não, a reunião me deixou confuso (a).

12.2 Você tem alguma sugestão sobre a reunião?

---

---

13. Como você avalia que o Programa Acolhe contribuiu para a sua permanência na UFG?

- a) Foi imprescindível para que eu permanecesse na UFG;
- b) Foi imprescindível para que eu permanecesse na UFG, mas precisaria ter outras modalidades de atendimento;
- c) Foi importante, mas sem ele eu seguiria na UFG;
- d) Foi insuficiente para as minhas necessidades, mas permaneci na UFG;
- e) Foi insuficiente, por isso não continuei estudando na UFG.
- f) Outro: \_\_\_\_\_

14. Que outro tipo de atendimento você sugere que o Programa Acolhe UFG também realize: \_\_\_\_\_

---

---

15. Você teve alguma dificuldade para ser atendido no Programa Acolhe UFG:

- a) Sim
- b) Não.

16. Qual(is) dificuldade(s) você teve no Programa Acolhe?

(Você pode marcar quantas opções forem necessárias)

- a) Demorei muito tempo para receber a bolsa;
- b) Tive problemas para acessar o RU;
- c) Tive problemas para fazer as 03 refeições no RU;
- d) Tive problemas com o meu resultado e precisei entrar com recurso;
- e) Tive problemas para abrir uma conta bancária o que atrasou o recebimento da bolsa;
- f) Não fui devidamente orientada/o sobre o tempo de recebimento;
- g) Tive problemas para ocupar a vaga na CEU;
- h) Não tive problemas.
- i) Outro. Qual?: \_\_\_\_\_

17. Que impacto o encerramento do atendimento pelo Programa Acolhe UFG teve para você?
- a) Nenhum, já que na sequência continuei sendo atendida/o por outras bolsas da PRAE;
  - b) Nenhum, já que a minha dificuldade era apenas inicial e não preciso(ei) mais de assistência estudantil;
  - c) Nenhum, já que passei a trabalhar para me manter na universidade;
  - d) Nenhum, já que passei a receber outra bolsa da UFG (estágio, PIBIC, outras);
  - e) Grande, já que deixei de receber qualquer assistência e sigo com dificuldades;
  - f) Grande, já que deixei de receber qualquer assistência e desisti da UFG;
  - g) Outro. Qual: \_\_\_\_\_

### SEÇÃO 3 - ATENDIMENTO ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

18. Você conhece a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE)?

- a) Sim.
- b) Não.

19. Para você, qual o papel da PRAE?

---

---

---

20. Marque a(s) ação(ões) da PRAE que você considera imprescindíveis para a permanência dos estudantes na UFG?

(Você pode marcar quantas opções forem necessárias)

- a) Programa Acolhe UFG;
- b) Isenção no RU;
- c) Bolsa de Apoio Pedagógico;
- d) Casa de Estudantes Universitários;
- e) Bolsa Canguru;
- f) Bolsa Moradia;
- g) Atendimento no Saudavelmente;
- h) Ações de Esporte e Lazer;
- i) Programa Instrumental Odontológico;
- j) Atendimento emergencial;
- k) Não sei dizer;
- l) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

21. Para além do Programa Acolhe UFG, você se inscreveu nos demais editais de assistência estudantil da PRAE:

- a) Sim, no mesmo ano em que ingressei;
- b) Sim, no ano seguinte ao meu ingresso;
- c) Não me inscrevi.

22. Por qual motivo você não se inscreveu?

- a) Não fiquei sabendo desses editais;

- b) Perdi o prazo de inscrição;
- c) Avaliei que eram poucas as vagas disponíveis e desisti;
- d) Avaliei que não era mais necessário o atendimento pela assistência estudantil;
- e) Não se aplica a minha situação.
- f) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

**As próximas questões devem ser respondidas por quem fez inscrição em outros editais da PRAE, que não seja o Programa Acolhe UFG.**

**(Se não é seu caso, por favor, pule para a próxima SEÇÃO - PERMANÊNCIA NA UFG)**

23. Você foi atendido por alguma outra bolsa via Edital PRAE?

- a) Sim
- b) Não.

24. Em qual bolsa você foi inserido/a?

(Você pode marcar quantas opções forem necessárias)

- a) Alimentação (isenção no RU);
- b) Bolsa de Apoio Pedagógico;
- c) Bolsa Moradia;
- d) Vaga na Casa de Estudantes Universitários (CEU);
- e) Bolsa Canguru;
- f) Não fui inserido/a;
- g) Outra. Qual: \_\_\_\_\_

25. Se não foi atendido/a qual o motivo?

- a) Não fui contemplada/o dentro das vagas disponíveis;
- b) Minha solicitação foi indeferida por falta de documentos;
- c) Minha solicitação foi indeferida por estar fora do perfil;
- d) Não sei;
- e) Não se aplica a mim, fui contemplado/a com alguma bolsa.
- f) Outro motivo: \_\_\_\_\_

26. Você considera que tem ou teria necessidade de ser atendido por outra modalidade de atendimento da Assistência Estudantil?

- a) Sim. Tenho outras necessidades que não são atendidas;
- b) Não. As bolsas que recebo ou recebi foram/são suficientes;
- c) Não se aplica a mim, nem cheguei a ser atendido/a.

#### **SEÇÃO 4 - PERMANÊNCIA NA UFG**

27. Você considera que enfrenta ou enfrentou dificuldades para permanecer na UFG?

- a) Sim
- b) Não.

28. Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) você enfrenta/ou para permanecer na UFG?

(Você pode marcar quantas opções forem necessárias)

- a) Adaptação ao ambiente acadêmico;

- b) Dificuldades com professores;
- c) Dificuldades com os demais discentes;
- d) Problemas de saúde física;
- e) Problemas de saúde mental;
- f) Dificuldade em conciliar trabalho e estudo;
- g) Distância entre a residência e a UFG;
- h) Distância da família;
- i) Dificuldades familiares;
- j) Dificuldades financeiras (não recebo ou recebi bolsa da PRAE);
- k) Dificuldades financeiras (mesmo recebendo bolsa da PRAE);
- l) Nenhuma dificuldade;
- m) Outra. Qual: \_\_\_\_\_

29. O que contribuiu para sua permanência na UFG?

- a) A assistência estudantil que recebi ou recebo (Bolsa da PRAE);
- b) O suporte que tenho da minha família;
- c) A bolsa que recebi ou recebo da UFG (estágio, PIBIC, outras);
- d) Minha força de vontade;
- e) A minha própria remuneração;
- f) A ajuda financeira que recebi de outras pessoas;
- g) O acompanhamento em saúde mental que recebi pelo Saudavelmente;
- h) O acompanhamento em saúde mental que realizei fora da UFG;
- i) Nada vem contribuindo ou contribuiu.
- j) Outra: \_\_\_\_\_

30. Você participou de alguma dessas ações que a UFG disponibiliza e que podem contribuir para a permanência?

- a) Sim. Fiz o curso de português básico;
- b) Sim Fiz o curso de matemática básica;
- c) Sim. Fui monitor/a com bolsa;
- d) Sim. Fui bolsista de iniciação científica;
- e) Sim. Fui bolsista PIBID;
- f) Não participei de nenhuma;
- g) Outra: \_\_\_\_\_

31. Utilize este espaço para falar da sua permanência na UFG, o que contribuiu e o que dificultou. Se você desejar pode utilizar o espaço abaixo para acrescentar qualquer informação.

---

---

---

Muito obrigada por sua participação!

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO DO QUESTIONÁRIO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “*A permanência de estudantes cotistas atendidos pelo Programa Acolhe na Universidade Federal de Goiás (2018-2023)*”. Meu nome é Déborah Freire Ventura, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [REDACTED] e, através do seguinte contato telefônico: [REDACTED], inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação do Programa Acolhe UFG, no período de 2018/2 a 2023/2, e seu impacto para a permanência de estudantes cotistas de baixa renda logo após o ingresso na instituição.

Você responderá um questionário composto de perguntas objetivas e subjetivas e para isso deverá reservar um período de 20 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Toda pesquisa oferece risco ao participante, esta é uma pesquisa de baixo risco intelectual e psicológica. Ao respondê-la você pode apresentar um cansaço, certo desconforto quanto a invasão de privacidade, incômodo ou constrangimento ao responder determinadas perguntas, além do risco de divulgação de dados confidenciais de forma involuntária e não intencional.

Para evitar ou reduzir qualquer um destes riscos serão adotadas medidas minimizadoras, como: o convite para participação na pesquisa será enviado por e-mail na forma de lista oculta, garantindo assim que nenhuma informação que identifique os participantes da pesquisa seja visualizada por terceiros.

A pesquisadora se compromete a interromper imediatamente a pesquisa ao perceber algum risco à saúde dos/as participantes. Todavia, se o/a participante sofrer qualquer dano associado ou decorrente da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, este terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo

tempo que for necessário, sob responsabilidade da coordenadora da pesquisa, que encaminhará o/a participante para serviço de saúde que se fizer necessário.

Os/as estudantes convidados poderão recusar-se em participar a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ou represálias de qualquer natureza. É assegurado, ainda, ao participante o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa. Todos os tópicos que serão abordados no questionário serão previamente informados, para que o/a participante possa tomar a decisão de participar da pesquisa. A fim de garantir a segurança no armazenamento dos dados, após a coleta será realizado um download para um dispositivo local, e todos os registros da plataforma virtual Google Forms serão apagados. Os dados pessoais e respostas contidos nesta pesquisa serão tratados com sigilo, anonimato e confidencialidade, e só serão utilizados para fins acadêmicos e científicos. Os dados coletados ficarão arquivados com a pesquisadora por cinco anos. Decorrido este tempo os mesmos serão descartados de acordo com a legislação vigente. Todas as situações adversas serão acompanhadas, e de acordo com a Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016, quando o (a) pesquisador (a) perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, previsto ou não, decorrente da participação na pesquisa, este deverá comunicar o Sistema CEP/CONEP e a pesquisa poderá ser adequada ou suspensa.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a produção do conhecimento em torno da permanência de estudantes de baixa renda nas universidades públicas brasileiras, bem como, com melhoria do Programa Acolhe UFG, além da proposição de ações semelhantes em outras instituições de ensino superior.

O questionário está organizado em quatro seções: a primeira contém questões sobre o seu perfil acadêmico; a segunda seção apresenta questões sobre o período em que você foi atendido/a pelo Programa Acolhe UFG; a terceira seção diz respeito a Política de Assistência Estudantil da UFG, e por fim a quarta e última seção apresenta questões sobre a permanência na UFG.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Pode haver a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(        ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(        ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

(        ) Permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.

(        ) Não Permito a utilização desses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

## 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**A permanência de estudantes cotistas atendidos pelo Programa Acolhe na Universidade Federal de Goiás (2018-2023)**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável **Déborah Freire Ventura** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## APÊNDICE D - TABELAS SOBRE O INGRESSO NA UFG (2016-2020) PELO SISU NOS CÂMPUS DE GOIÂNIA<sup>106</sup>

Tabela 1 - Situação do vínculo com a UFG de ingressantes pelo SiSU de 2016 nos câmpus de Goiânia

<b>Matrículas 2016</b>			
<b>Status do Vínculo</b>	<b>AC</b>	<b>Cotistas RS</b>	<b>Cotistas RI</b>
Graduado	46,3% (909)	46% (411)	47% (422)
Ativo	3,4% (67)	3% (32)	5,5% (50)
Trancado	0,3% (6)	1% (6)	0,4% (4)
Excluídos	50% (988) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 156</li> <li>• Desistência de curso: 176</li> <li>• Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 50</li> <li>• Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 21</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 537</li> <li>• RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 38</li> <li>• Transferência outra IES: 9</li> <li>• Não identificado: 1</li> </ul>	50% (451) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 43</li> <li>• Desistência de curso: 137</li> <li>• Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 31</li> <li>• Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 3</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 221</li> <li>• RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 14</li> <li>• Transferência outra IES: 2</li> <li>• Não identificado: 0</li> </ul>	47,4% (429) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 22</li> <li>• Desistência de curso: 133</li> <li>• Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 30</li> <li>• Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 7</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 219</li> <li>• RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 15</li> <li>• Transferência outra IES: 2</li> <li>• Não identificado: 1</li> </ul>

\*RF: Reprovação por falta; RMF: Reprovação por média e falta.

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Situação do vínculo com a UFG de ingressantes pelo SiSU de 2017 nos câmpus de Goiânia

<b>Matrículas 2017</b>			
<b>Status do Vínculo</b>	<b>AC</b>	<b>Cotistas RS</b>	<b>Cotistas RI</b>
Graduado	49% (945)	45% (439)	44% (424)
Ativo	7% (129)	8% (76)	9% (92)
Trancado	1% (13)	1% (8)	1% (11)

<sup>106</sup>Ressalta-se que neste levantamento o ponto de partida é a matrícula do/a estudante em cada ano. Desse modo, se um estudante ingressou em 2016 e foi excluído do curso em 2017 e, em 2018, ingressou em outro curso na própria UFG com outra matrícula e concluiu o novo curso, ele é contado como ingressante de 2016 excluído e é contado novamente como ingressante do ano de 2018 na categoria de graduado.

Excluídos	43% (834)	46% (455)	46% (448)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança de curso: 144</li> <li>Desistência de curso: 169</li> <li>Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 46</li> <li>Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 4</li> <li>Não renovação de Vínculo: 443</li> <li>RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 18</li> <li>Transferência outra IES: 6</li> <li>Não identificado: 2</li> <li>Falecimento: 1</li> <li>Não enviou documentação: 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança de curso: 31</li> <li>Desistência de curso: 115</li> <li>Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 19</li> <li>Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 2</li> <li>Não renovação de Vínculo: 262</li> <li>RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 20</li> <li>Transferência outra IES: 5</li> <li>Falecimento: 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança de curso: 20</li> <li>Desistência de curso: 129</li> <li>Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 21</li> <li>Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 3</li> <li>Não renovação de Vínculo: 264</li> <li>RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 10</li> <li>Transferência outra IES: 1</li> </ul>

\*RF: Reprovação por falta; RMF: Reprovação por média e falta.

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

Tabela 3 - Situação do vínculo com a UFG de ingressantes pelo SiSU de 2018 nos câmpus de Goiânia

Matrículas 2018			
Status do Vínculo	AC	Cotistas RS	Cotistas RI
Graduado	44% (841)	40% (364)	38% (355)
Ativo	13% (261)	12% (112)	14% (135)
Trancado	2% (40)	1% (11)	2% (15)
Excluídos	41% (800) <ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança de curso: 129</li> <li>Desistência de curso: 192</li> <li>Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 25</li> <li>Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 1</li> <li>Não renovação de Vínculo: 428</li> <li>RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 15</li> <li>Transferência outra IES: 9</li> <li>Não identificado: 0</li> <li>Falecimento: 1</li> </ul>	47% (418) <ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança de curso: 24</li> <li>Desistência de curso: 107</li> <li>Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 18</li> <li>Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 0</li> <li>Não renovação de Vínculo: 246</li> <li>RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 20</li> <li>Transferência outra IES: 2</li> <li>Não identificado: 1</li> </ul>	46% (431) <ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança de curso: 33</li> <li>Desistência de curso: 117</li> <li>Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 16</li> <li>Esgotamento de prazo para conclusão do curso: 4</li> <li>Não renovação de Vínculo: 236</li> <li>RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 23</li> <li>Transferência outra IES: 0</li> <li>Não identificado: 1</li> <li>Falecimento: 1</li> </ul>

\*RF: Reprovação por falta; RMF: Reprovação por média e falta.

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

Tabela 4 - Situação do vínculo com a UFG de ingressantes pelo SiSU de 2019 nos câmpus de Goiânia

Matrículas 2019			
Status do Vínculo	AC	Cotistas RS	Cotistas RI
Graduado	30% (591)	29% (278)	22% (213)
Ativo	25% (482)	27% (257)	35% (335)
Trancado	1% (25)	2% (23)	3% (23)

Excluídos	44% (852)	42% (397)	40% (386)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 157</li> <li>• Desistência de curso: 182</li> <li>• Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 40</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 446</li> <li>• RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 17</li> <li>• Transferência outra IES: 7</li> <li>• Não identificado: 2</li> <li>• Falecimento: 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 48</li> <li>• Desistência de curso: 105</li> <li>• Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 11</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 218</li> <li>• RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 11</li> <li>• Transferência outra IES: 1</li> <li>• Não enviou documentação: 1</li> <li>• Falecimento: 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 37</li> <li>• Desistência de curso: 104</li> <li>• Reprovação por RF e/ou RMF* em todos os componentes no semestre de ingresso: 28</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 196</li> <li>• RF em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 21</li> </ul>
*RF: Reprovação por falta; RMF: Reprovação por média e falta.			

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

Tabela 5 - Situação do vínculo com a UFG de ingressantes pelo SiSU de 2020 nos câmpus de Goiânia

<b>Matrículas 2020</b>			
<b>Status do Vínculo</b>	<b>AC</b>	<b>Cotistas RS</b>	<b>Cotistas RI</b>
Graduado	11% (205)	9% (89)	11% (92)
Ativo	47% (900)	47% (436)	50% (426)
Trancado	2% (41)	3% (27)	2% (17)
Excluídos	40% (750) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 142</li> <li>• Desistência de curso: 162</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 422</li> <li>• RF* em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 17</li> <li>• Transferência outra IES: 4</li> <li>• Não enviou documentação: 1</li> <li>• Não identificado: 2</li> </ul>	41% (378) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 27</li> <li>• Desistência de curso: 114</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 230</li> <li>• RF* em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 7</li> </ul>	37% (317) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de curso: 25</li> <li>• Desistência de curso: 87</li> <li>• Não renovação de Vínculo: 197</li> <li>• RF* em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos: 7</li> <li>• Transferência outra IES: 1</li> </ul>
*RF: Reprovação por falta.			

Fonte: Prograd/UFG, 2024. Elaborado pela autora.

**APÊNDICE E - QUADRO DE EDITAIS DO PROGRAMA ACOLHE UFG  
PUBLICADOS PELA PRAE/UFG PARA OS CÂMPUS DE GOIÂNIA E APARECIDA  
DE GOIÂNIA**

Nº.	Editais	Modalidades	Vagas	Elegibilidade	Tempo de Atendimento
1	Edital UFG/PRAE nº 05/2018 de outubro de 2018	Isenção no RU	100	Ingressante RI com até 75% do salário mínimo vigente em 2018 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$715,50) ou UFG Inclui	6 meses
		Bolsa Calouro I – R\$600,00	100		
		Bolsa Calouro II – R\$ 300,00			
2	Edital UFG/PRAE nº 03/2019 de 22 de fevereiro de 2019	Isenção no RU	Não foi definido (disponibilizado até 2,5 milhões de reais)	Ingressante RI com até 50% do salário mínimo vigente em 2019 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$499,00) ou UFG Inclui	6 meses
		Bolsa Calouro I – R\$600,00			
		Bolsa Calouro II – R\$ 350,00			
3	Edital PRAE/UFG nº 02/2020 de 14 de fevereiro de 2020	Isenção no RU	Todos com até meio salário mínimo de renda <i>per capita</i>	Ingressante RI com até 1,5 salário mínimo vigente em 2020 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.567,50) ou UFG Inclui	6 meses
		Vaga na Casa de Estudantes Universitários	30		
		Bolsa Acolhe	200		
4	Edital PRAE/UFG nº 06/2020 de 09 de março de 2020	Isenção no RU	Todos com até um salário mínimo de renda <i>per capita</i>	Ingressante RI com até 1,5 salário mínimo vigente em 2020 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.567,50) ou UFG Inclui	6 meses
		Vaga na Casa de Estudantes Universitários	5		
		Bolsa Acolhe	10		
5	Edital PRAE/UFG nº 180/2020 de 26 de agosto de 2020	Isenção no RU	não consta	Ingressante RI com até 1 salário mínimo vigente em 2020 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.045,00) ou UFG Inclui	6 meses
		Vaga na Casa de Estudantes Universitários	5		
		Bolsa Acolhe	10		

6	Edital PRAE/UFG nº 189/2021 de 26 de junho de 2021	Bolsa Alimentação	300	Ingressante RI com até 1 salário mínimo vigente em 2021 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.100,00) ou UFG Inclui	5 meses
		Bolsa Acolhe	200		
7	Edital PRAE/UFG nº 380/2021 de 11 de novembro de 2021	Bolsa Alimentação	100	Ingressante RI com até 1 salário mínimo vigente em 2021 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.100,00) ou UFG Inclui	5 meses
		Bolsa Acolhe	50		
8	Edital PRAE/UFG nº 104/2022 de 21 de março de 2022	Alimentação	Prioritariamente 0,5 salário mínimo vigente em 2021, equivalente a R\$550,00	Ingressante RI com até 1 salário mínimo vigente em 2021 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.100,00) ou UFG Inclui	5 meses
		Bolsa Acolhe	até 1 salário mínimo, equivalente a R\$ 1.100,00,		
9	Edital PRAE/UFG nº 438/2022 de 27 de setembro de 2022	Alimentação	25	Ingressante RI com até 1 salário mínimo vigente em 2021 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.100,00) ou UFG Inclui	5 meses
		Bolsa Acolhe	10		
10	Edital PRAE/UFG nº 122/2023 de 20 de março de 2023	Alimentação	Prioritariamente 0,5 salário mínimo vigente em 2022, equivalente a R\$606,00	Ingressante RI com até 1,5 salário mínimo vigente em 2022 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.818,00) ou UFG Inclui	5 meses
		Bolsa Acolhe	Prioritariamente 0,5 salário mínimo vigente em 2022, equivalente a R\$606,00		
11	Edital PRAE/UFG nº 563/2023 de 20 de setembro de 2023	Alimentação	55	Ingressante RI com até 1,5 salário mínimo vigente em 2023 de renda familiar bruta <i>per capita</i> (R\$1.980,00) ou UFG Inclui	5 meses
		Bolsa Acolhe	0		