



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIANA DE LIMA SIMÕES

**ANÁLISE DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) EM UNIVERSIDADES
FEDERAIS NORDESTINAS ENTRE 2016 E 2021**

FORTALEZA – CEARÁ

2023

MARIANA DE LIMA SIMÕES

ANÁLISE DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) EM UNIVERSIDADES
FEDERAIS NORDESTINAS ENTRE 2016 E 2021

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

FORTALEZA – CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Simoes, Mariana de Lima.

Análise da execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em universidades federais nordestinas entre 2016 e 2021 [recurso eletrônico] / Mariana de Lima Simoes. - 2023.
152 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas -
Profissional, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.

1. PNAES. 2. Ensino Superior Público. 3. Democratização. 4. Permanência.. I. Título.


MARIANA DE LIMA SIMÕES

ANÁLISE DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANIL (PNAES) EM UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS
ENTRE 2016 E 2021


Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 17/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO SANTAELLA GONCALVES
Data: 24/02/2023 10:31:21-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

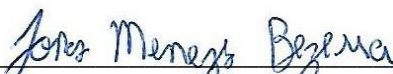
Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Documento assinado digitalmente
 CUSTODIO LUIS SILVA DE ALMEIDA
Data: 25/02/2023 14:33:12-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Custódio Luís Silva de Almeida
Universidade Federal do Ceará - UFC

Isaurora Cláudia Martins de Freitas

Prof.^a Dr.^a Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA


Prof. Dr. Jonas Menezes Bezerra
Universidade Federal do Ceará - UFC

A Sebastião Jomar Dias Simões (*in
memoriam*), meu pai, quem sempre acreditou
no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Pela dádiva de ser filha de genitores que, sempre, estimularam a construção de senso crítico e autônomo por meio da educação formal.

À Vitória, minha mãe; Ana Maria (a principal incentivadora para que eu me tornasse mestranda) e Socorro, minhas irmãs, pelo apoio e afeto ao longo das décadas; e também aos meus bebês *pets*, Jimi e Gigi, companheiros de todas as horas.

Ao professor Rodrigo Santaella Gonçalves por aceitar, gentilmente, o convite de me orientar e, também, pela seriedade, disponibilidade e comprometimento manifestados no decorrer do processo de desenvolvimento deste trabalho; assim como aos demais membros de minha banca de qualificação, professora Isaurora Cláudia Martins de Freitas e professor Jonas Menezes Bezerra, pelas valiosas observações, críticas e sugestões, as quais foram assimiladas nesta versão final.

Reitero os meus agradecimentos aos integrantes de minha banca de qualificação, assim como eu os estendo ao professor Custódio Luís Silva de Almeida por, generosamente, aceitarem o encargo referente à avaliação da defesa de minha dissertação.

Aos professores Renan Antônio da Silva e Felipe Freitas de Araújo Alves, por suas considerações críticas com as quais me auxiliaram durante a produção do projeto de pesquisa desta dissertação.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, em especial a seu secretário, Cristiê Gomes Moreira, pela paciência e gentileza com as quais sanou as minhas dúvidas e tranquilizou-me em momentos de aflição estudantil.

À Turma 22, pelos debates engrandecedores travados ao longo das aulas das disciplinas, e, particularmente, à colega e amiga Alessandra Loreto.

À Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Ceará, professora Geovana Maria Cartaxo de Arruda Freire, pela cordialidade com a qual sanou algumas dúvidas quanto ao Relatório de Gestão de 2019.

RESUMO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado pelo Governo Federal em 2007, a fim de mitigar a evasão, subsidiando a permanência de alunos vulneráveis sob o aspecto socioeconômico em instituições federais de ensino superior. O objetivo geral desta pesquisa consiste na análise da execução das ações deste programa, no âmbito de nove universidades federais nordestinas, pelos sucessivos governos no período compreendido entre 2016 e 2021. Utiliza-se como parâmetro epistemológico o materialismo histórico, enfocando-se as contradições características da evolução brasileira, especialmente no âmbito das políticas públicas para a educação superior, sedimentada sobre acentuadas desigualdades regionais, resultantes do capitalismo monopolista. Sob forma de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, empreende-se pesquisa bibliográfica e documental. O resultado da pesquisa aponta que os recursos orçamentários destinados, especificamente, à execução do programa pelas universidades analisadas, apresentaram pequeno crescimento até 2020, bem como redução em 2021. Apesar de a oferta de benesses ser inferior à demanda estudantil, todas as universidades analisadas priorizaram a execução de ações voltadas à alimentação, à moradia e à concessão de bolsas de permanência. Considerando-se a ampliação do contingente de discentes advindos de camadas populares, incrementado pela vigência da Lei de Cotas, a estagnação de investimentos governamentais limita o acesso às ações da assistência estudantil a contingentes diminutos de estudantes, prejudicando a eficácia do PNAES quanto à redução da evasão e da retenção de graduandos. Portanto, identifica-se a urgência da ampliação de recursos orçamentários para o PNAES, com o objetivo de ampliar o número de beneficiários e, por fim, fortalecer esta política pública, enquanto política de Estado.

Palavras-chave: PNAES. Ensino Superior Público. Democratização. Permanência.

ABSTRACT

The National Student Assistance Program (PNAES) was created by the Federal Government in 2007, in order to mitigate evasion, subsidizing the permanence of vulnerable students from the socioeconomic aspect in federal institutions of higher education. The general objective of this research is to analyze the execution of the actions of this program, within the scope of 9 federal universities in the Northeast, by successive governments in the period between 2016 and 2021. Historical materialism is used as an epistemological parameter, focusing on the characteristic contradictions of Brazilian evolution, especially in the scope of public policies for higher education, based on accentuated regional inequalities, resulting from monopoly capitalism. Under the form of a qualitative approach, with an exploratory objective, bibliographical and documental research is undertaken. The result of the research points out that the budgetary resources destined, specifically, to the execution of the program by the analyzed universities, showed a small growth until 2020, as well as a reduction in 2021. Although the supply of benefits is lower than the student demand, all the analyzed universities prioritized the execution of actions aimed at food, housing and the granting of permanence grants. Considering the increase in the contingent of students coming from the lower classes, increased by the Quota Law, the stagnation of government investments limits access to student assistance actions to small contingents, undermining the effectiveness of the PNAES in terms of reducing the evasion and retention of graduates. Therefore, there is an urgent need to increase budgetary resources for the PNAES, with the aim of increasing the number of beneficiaries and, finally, strengthening this public policy as a State policy.

Keywords: PNAES. Public Higher Education. Democratization. Permanence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Método para a análise dos dados.....	81
Quadro 1 – Primeira fase da assistência estudantil brasileira	65
Quadro 2 – Ações de Assistência Estudantil a partir de 1980	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cor ou Raça dos Graduandos entre 2004 e 2018 e 2018	75
Gráfico 2 – Distribuição de vagas de graduação entre ampla concorrência e cotas	76
Gráfico 3 – Evolução do Ingresso de Alunos com renda per capita de até 1,5 sal. mín....	77
Gráfico 4 – Série Histórica de Auxílios Regulares Deferidos (2016-2021)	87
Gráfico 5 – Quantidade de refeições produzidas nos RUs da UFAL.....	88
Gráfico 6 – Série Histórica de Orçamento PNAES UFAL (2016-2021)	90
Gráfico 7 – Número de bolsas Sankofa concedidas entre 2016 e 2020	91
Gráfico 8 – Número de bolsas “Permanecer” concedidas entre 2016 e 2021.....	92
Gráfico 9 – Série Histórica do Orçamento do PNAES/UFBA entre 2016 e 2021	95
Gráfico 10 – Histórico do número de discentes beneficiários de auxílios (2016-2021).....	98
Gráfico 11 – Evolução da oferta de refeições pelos RUs da UFC (2016-2021).....	99
Gráfico 12 – Série Histórica do Orçamento do PNAES/UFC entre 2016 e 2021.....	99
Gráfico 13 – Modalidade Pecuniária do Auxílio Alimentação da UFMA (2016-2021)..	101
Gráfico 14 – Variação da gratuidade de acesso ao Rest. Univ. na UFMA (2018-2021) .	102
Gráfico 15 – Oferta de Auxílios e de Bolsas pela UFMA (2018-2021)	104
Gráfico 16 – Série Histórica de Orçamento do PNAES para UFPB (2016-2021).....	106
Gráfico 17 – Evolução de Auxílios Estudantis na UFPB (2016-2021)	108
Gráfico 18 – Refeições diárias servidas em Rest. Univ. da UFPB (2016-2020).....	109
Gráfico 19 – Orçamento do PNAES destinado a UFPE (2016-2021)	110
Gráfico 20 – Alunos Assistidos pela AE na UFPE (2016-2020).....	112
Gráfico 21 – Variação do Orçamento PNAES/UFPI (2016-2021) em R\$	113
Gráfico 22 – Evolução das Refeições em RUs da UFPI (2016-2021).....	115
Gráfico 23 – Deferimento do auxílio residência UFPI (2016-2021)	116
Gráfico 24 – Variação dos Recursos do PNAES/UFRN (2016-2020) em R\$.....	117
Gráfico 25 – Variação da concessão de benefícios no tempo (2016-2021).....	120
Gráfico 26 – Variação do Orçamento PNAES/UFS (2016-2021) em R\$	123
Gráfico 27 – Discentes atend. por ao menos 1 aux. ou 1 bolsa da UFS (2017-2021)	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do volume de recursos destinados ao PNAES (2008-2016) - Brasil	77
Tabela 2 – Evolução do volume de recursos destinados ao PNAES (2017-2021) - Brasil	78
Tabela 3 – Evolução da concessão de Auxílio Moradia na UFBA (2016-2020)	93
Tabela 4 – Número de beneficiários do auxílio alimentação entre (2016 e 2020).....	93
Tabela 5 – Números de Auxílios para Indígenas, Quilombolas e pessoas Trans.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BAE	Bolsa de Apoio Estudantil
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
BIASE	Bolsa de Incentivo a Atividades Socioeducativas e Esportivas
BINCS	Bolsa de Inclusão Social
CF/88	Constituição Federal de 1988
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Isenção da Taxa de Alimentação
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRAE	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PRAPE	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAES	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis
PROEST	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRP	Partido Republicano Paulista

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
TCG	Taxa de Conclusão Média de Curso de Graduação Presencial
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A GÊNESE E A EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	25
2.1	Brasil colonial à Era Vargas.....	26
2.2	O período desenvolvimentista de Kubistchek à Ditadura Militar	31
2.3	Os contornos neoliberais da reforma da educação superior no contexto de redemocratização.....	40
2.3.1	Primeiro mandato de FHC (1995-1999).....	42
2.3.2	Segundo mandato de FHC (1999-2002) e 1º mandato de Lula (2003-2006).....	44
2.3.3	Segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) e parte do primeiro Gov. Dilma (2011-2013): acentuados crescimentos público e privado do número de IES	46
2.3.4	Término do Governo Dilma (2014-2016), o Governo Temer (2016-2018) e o delineamento de ideais reacionárias	50
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	55
3.1	Conceituação geral de políticas públicas.....	55
3.2	Políticas Educacionais.....	58
3.2.1	A primeira fase da assistência estudantil no ensino superior brasileiro	60
3.2.2	A segunda fase da Assistência Estudantil: da redemocratização até os dias atuais ...	66
4	A EXECUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANIL (PNAES) EM UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS ENTRE 2016 E 2021.....	81
4.1	A execução do PNAES pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	85
4.2	A execução do PNAES pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).....	90
4.3	A execução do PNAES pela Universidade Federal do Ceará (UFC).....	95
4.4	A execução do PNAES pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).....	100
4.5	A execução do PNAES pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).....	105
4.6	A execução do PNAES pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)....	109
4.7	A execução do PNAES pela Universidade Federal de Piauí (UFPI).....	113

4.8	A execução do PNAES pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	117
4.9	A execução do PNAES pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)	120
4.10	Análise geral das ações de AE implementadas via PNAES nas nove IFES nordestinas	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

A busca pela democratização do acesso e da permanência da educação superior pública federal, a partir do REUNI, política expansionista, do PNAES e da Lei de Cotas, políticas públicas progressistas implementadas pelos sucessivos Governos do Partido dos Trabalhadores, apresenta-se em curso, ainda que com percalços. O *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, interrompeu a agenda política com certo enfoque prioritário às demandas sociais, considerando-se que seus sucessores, Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), caracterizaram-se ideologicamente como liberais sob o enfoque econômico.

A despeito do viés social que fundamenta o PNAES, houve, ao menos formalmente, a sua preservação ininterrupta nos governos posteriores aos petistas, cuja análise dos resultados obtidos a partir da execução das ações previstas pelo programa, entre os anos de 2016 e de 2021, por nove universidades federais nordestinas, compõe o objeto desta pesquisa.

As sobreditas universidades, sediadas nas respectivas capitais estaduais, são as seguintes: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Enfatiza-se que o recorte temporal apontado tem em mira abarcar os três sucessivos governos federais, ideologicamente heterogêneos, a fim de se cotejar a execução do PNAES por cada um deles, quais sejam: de Dilma Rousseff, cujas demandas sociais eram priorizadas em comparação com os demais (2016); de Michel Temer (2016-2018); e de Jair Bolsonaro (2019-2022) – estes dois últimos sob forte direcionamento neoliberal na seara econômica.

Ademais, ressalte-se que a delimitação geográfica, à região Nordeste, observa a exequibilidade da pesquisa, cuja qualidade restaria comprometida se, no restrito lapso temporal disponível, houvesse o intento de abranger todos os 26 Estados Federativos, além de o Distrito Federal.

Por meio da presente pesquisa, visa-se a responder o questionamento central, que toma forma no seguinte problema de pesquisa: durante o lapso temporal compreendido entre os anos de 2016 e 2021, como os diferentes governos estabelecidos nesse período comportaram-se com relação à manutenção das ações do PNAES nas universidades federais do Nordeste brasileiro?

Por via reflexa, aspira-se alcançar, também, resposta à indagação seguinte: tendo sido o PNAES criado por um governo progressista, que priorizava o atendimento de demandas sociais, verifica-se alguma alteração na dinâmica do programa durante os Governos Temer e Bolsonaro?

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a execução das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), entre os anos de 2016 e 2021, em nove universidades federais nordestinas. Para atingi-lo, elencam-se como objetivos específicos: a) pesquisar a gênese e a evolução da universidade no Brasil; b) investigar as repercussões da agenda política governamental sobre a escolha das políticas públicas; c) averiguar a evolução histórica das políticas de assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior; e d) interpretar os dados coletados, referentes à execução das ações relacionadas ao PNAES em nove universidades federais, entre 2016 e 2021.

Cumprir informar que a motivação pessoal para o desenvolvimento desta pesquisa relaciona-se à vinculação desta autora à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará entre os anos de 2003 e 2007, período em que se observava expressiva predominância de discentes brancos e egressos de tradicionais escolas particulares do Estado do Ceará.

Apesar de as políticas públicas expansionistas do ensino superior público federal, REUNI e PNAES, formalmente, terem sido criadas em 2007, a execução de ambas teve início, tão somente, no ano seguinte, 2008.

Por intermédio de matérias jornalísticas, no início da segunda década dos anos 2000, foi possível conhecer as inovações que se materializavam nas instituições federais de ensino superior, tanto aquelas concernentes à interiorização dos *campi*, à ampliação do número de vagas de docentes e discentes e à concessão de assistência estudantil, quanto aquelas cuja raiz aponta para a implementação da Lei de Cotas (L12.711/2012), ação afirmativa que vem garantindo a diversificação do alunado que nelas ingressa.

De início, a democratização de acesso à educação superior pública por meio do REUNI delineou-se como um instigante objeto de pesquisa, inclusive, tendo sido o apresentado em anteprojeto da seleção deste mestrado. Contudo, durante a triagem bibliográfica, o PNAES, sobretudo, em razão de seu viés mitigador de desigualdades socioeconômicas e preventivo à evasão, sobrelevou-se à ideia inicial, tornando-se o escopo central deste estudo científico.

A experiência pessoal de ter participado de uma realidade anterior à diversificação da população discente, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, fez surgir a curiosidade autoral de se averiguar, cientificamente, as repercussões práticas decorrentes da implementação das apontadas políticas públicas educacionais, em especial, o PNAES.

Interessa destacar que o Brasil é signatário do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, tendo assumido o compromisso de empreender, ao máximo, esforços para que se alcance a universalização da educação, que se encontra contida dentre os direitos sociais.

A Constituição Republicana Brasileira de 1988 harmoniza-se com o sobredito Pacto, elencando, em seu Título II, “dos direitos e garantias fundamentais”, no “caput” do artigo 6º, a educação dentre os direitos sociais, bem como asseverando, em seu artigo 205, que ela “é direito de todos e dever do Estado e da sociedade” (BRASIL, 1988).

Bobbio (2004, p. 70) destaca que, em geral, não há simultaneidade entre a previsão abstrata dos direitos e a efetiva implementação deles, cujas exigências se configuram “tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade”.

A multiplicação de direitos, de acordo com o autor italiano, pode-se configurar sob três distintas formas: 1) a ampliação do número de bens tuteláveis; 2) a extensão do rol de legitimados a terem acesso a direitos outrora destinados a restrito grupo de indivíduos; e 3) a distinção entre grupos de destinatários de benesses, levando-se em consideração, para tanto, as peculiaridades etárias, de gênero, raciais, entre outras. (BOBBIO, 2004)

Sob a perspectiva dos direitos sociais, os quais requerem a efetiva atuação estatal, a fim de tratar os desiguais de modo diferenciado, na medida de suas desigualdades, percebe-se que a ampliação do acesso à educação, inclusive de nível superior, corresponderia à terceira forma entabulada pelo teórico, qual seja, o reconhecimento de aspectos distintivos entre coletividades, no chamado “processo de multiplicação por especificação” (BOBBIO, 2004, p. 64).

No específico contexto do ensino superior público federal, a ativa atuação estatal em prol da diversificação do perfil do alunado que ingresse e gradue-se apresenta-se bem ilustrada pelo expansionismo introduzido pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), ao ressaltar a “centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” (BRASIL, 2007); e pela Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), ao garantir a reserva de 50% do percentual das matrículas “para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

Cumprindo advertir, porém, que a universalização dos direitos em geral deve ser encarada como um processo gradativo, cuja efetivação não se alcança instantânea e

imediatamente, mas, sim, como uma evolução contínua, que não se coaduna com a possibilidade jurídica de que retrocessos quanto às políticas sociais estatais já implementadas sejam configurados (DUARTE, 2007).

Sabe-se que as disparidades socioeconômicas brasileiras se refletem, dentre outros indicadores, nos patamares educacionais da população, cujos segmentos mais pobres apresentam, historicamente, reduzido nível de instrução, em detrimento de contingentes minoritários, componentes de classes sociais mais abastadas, que detêm melhores níveis educacionais.

Assim, a implementação de políticas sociais de estímulo à instrução de segmentos populacionais historicamente ignorados, a exemplo do PNAES, consubstancia relevante meio de se mitigar as desigualdades conjunturais que caracterizam as sociedades de classes (DUARTE, 2007), tomando-se por base o raciocínio de que a educação superior amplia as oportunidades de alcance de melhores rendas, por preparar os egressos para o desempenho de atividades profissionais mais complexas (MENDES, 2013).

De modo sucinto, considerando-se o objeto desta pesquisa, importa explicitar a origem do REUNI e o do PNAES, o que se faz a seguir.

Em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto de número 9.069, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, inspirado no modelo europeu consubstanciado pela Declaração de Bolonha (GUERRA, 2017), cujo escopo fora o alcance do item 4.3.1 do 1º Plano Nacional de Educação (PNE), introduzido na legislação pátria pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, qual seja, o atingimento da meta de prover, até o final da primeira década dos anos 2000, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos.

Em harmonia com o asseverado no “caput” do artigo 1º do sobredito decreto, o REUNI objetivou “a criação de 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” (BRASIL, 2007), inserindo, para tanto, dentre as suas diretrizes, a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, além da ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

A adesão ao REUNI, por parte das instituições de ensino superior federais (IFES), foi facultativa¹ e estava condicionada à manifestação formal de interesse, assim como à apresentação de respectivo plano de reestruturação ao Ministério da Educação.

Por via reflexa, a ampliação do número de vagas para alunos, tanto nos *campi* já existentes como nos construídos em razão da interiorização, exigiu o aumento de ações institucionais de assistência estudantil, sobretudo, quanto a cuidados médicos, a moradia universitária e a restaurantes universitários, a fim de gerar condições necessárias para que alunos oriundos de segmentos socioeconômicos vulneráveis pudessem não só ingressar, mas, sobretudo, graduar-se.

Em razão disso e atendendo aos anseios apontados ao MEC pelo FONAFRACE, pela ANDIFES e por entidades estudantis, o Ministro da Educação editou a Portaria 39/2007 em 12 de dezembro de 2007, criando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual ressaltou a “centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” (BRASIL, 2007).

As ações do PNAES vinculam-se ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que beneficiariam preferencialmente graduandos socioeconomicamente hipossuficientes, matriculados em cursos presenciais, compreendendo nove modalidades de benesses, em harmonia ao que elenca o artigo 2º² do texto normativo sob enfoque.

Em 19 de julho de 2010, foi editado o Decreto 7.234 pelo Presidente da República, dispondo acerca do PNAES, mantendo-se, contudo, a essência do que fora disposto pela Portaria 39/2007, acrescida de alguns dispositivos normativos complementares, a exemplo do que se verifica em seu artigo 3º, parágrafo 1º, inciso X, uma ação adicional às nove já elencadas: o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

¹ O Art. 5º do Decreto 9.096, logo em seu “caput”, assinala que a adesão “poderá” ser solicitada, e não que *deverá*, conforme se averigua a partir da transcrição do dispositivo em voga: “O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

2 I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico.

Observa-se que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consubstancia um importante marco normativo na seara das políticas públicas de assistência social a estudantes no Brasil por pretender deter caráter universalizante³, a despeito da informalidade, da eventualidade e da descontinuidade pretéritas.

Contudo, passados mais de dez anos desde a instituição do PNAES, política pública necessária à mitigação das desigualdades sociais, as quais impedem ou dificultam o acesso e a permanência no ensino superior de significativo contingente discente, identifica-se a urgência do advento de lei ordinária, emanada do Poder Legislativo, que a fundamente, conferindo-lhe maior estabilidade, pois vigorará até que lei nova a modifique ou revogue-a⁴.

O sobredito raciocínio parte da premissa de que, apesar da relevância do PNAES enquanto política de Estado, sua origem e manutenção se alicerçam, tão somente, sobre atos administrativos normativos, infralegais do Ministro da Educação e do Presidente da República à época de sua criação, respectivamente, a Portaria n.º 39/2007 e o Decreto n.º 7.234/2010.

Considerando-se o permissivo inscrito no artigo 84, inciso VI⁵ do texto constitucional vigente, no que concerne à possibilidade de o Presidente da República legislar, especificamente, acerca da organização e do funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos, percebe-se a fragilidade normativa sobre a qual se sedimenta o PNAES, apresentando-se à mercê da conveniência de ser preservado ou não, de acordo com as tendências ideológicas de distintas e sucessivas políticas de governo.

A sobredita afirmação pode ser ilustrada pela expressiva distinção entre as agendas políticas do recém-finalizado Governo Federal, sob a égide do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), inspirada em ideais neoliberais no âmbito econômico e, ideologicamente, conservador no que se refere à educação em geral; e dos governos populares pretéritos, capitaneados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), os quais, ainda que não tenham rompido com a lógica capitalista, mostraram-se progressistas, sob uma perspectiva social-democrata, mitigando a tensão entre as demandas sociais e as mercadológicas.

3 Afirma-se “pretender deter” porque as limitações orçamentárias impedem que a totalidade de alunos socioeconomicamente hipossuficientes seja beneficiada pela assistência estudantil.

4 Esta é a afirmação feita no artigo 2º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB), Decreto-lei 4657/1942: “Não se destinando à vigência temporária, a lei terá vigor até que outra a modifique ou revogue”.

5 Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República:

Inc. VI - dispor, mediante decreto, sobre: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001)

a) organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos; (Incluída pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001)

b) extinção de funções ou cargos públicos, quando vagos; (Incluída pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001).

Desse modo, com o fulcro de suplantar as divergências ideológicas entre os sucessivos governos, o esforço legislativo deveria convergir para o alcance do interesse comum, não apenas o de aplainar as desigualdades sociais, argumento este que possivelmente seria insuficiente aos adeptos do liberalismo, mas, sobretudo, o de imprimir, a médio ou a longo prazo, o crescimento econômico do país, advindo do capital humano⁶.

Acerca do raciocínio retro apontado, sintetiza Ribeiro (2012, p. 94): “Em termos teóricos, a somatória horizontal das preferências individuais dos legisladores relativas a opções de políticas públicas postas em votação não representa uma convergência para o ‘bem comum’”, significando, na verdade, uma parametrização dos interesses individuais, congregando um “[...] discurso universal por excelência, articulando nas entrelinhas de suas proposições metodológicas, uma ‘ideologia justificadora’ do império do universal” (RIBEIRO, 2012, p. 95).

Nesta pesquisa identificou-se a pertinência em se observar o enfoque epistemológico dialético desenvolvido por Karl Marx, qual seja, o materialismo histórico, tendo em vista sintetizar uma combinação entre seu caráter material, referente à “dinâmica da realidade social, dos seres humanos em sociedade e sua capacidade de ‘fazer história’” (SOUZA, 2017, p. 25), especificamente, de seu modo de produção; e a sua nuance histórica, assimilada por meio de estudos da evolução social que possibilitam o entendimento de como se originaram e se solidificaram as relações sociais vigentes, considerando-se a possibilidade de as modificar pela ação humana (SOUZA, 2017).

Quanto à dialeticidade do pressuposto teórico sob análise, deve-se sublinhar o escopo da “[...] concepção marxiana, de desvelar a realidade a partir das contradições e mediações existentes” (BEZERRA, 2022, p. 21), ilustradas naquelas contidas no bojo da universidade enquanto instituição, tendo em vista que nela se observa “uma disputa de projetos de sociedades opostos e inconciliáveis” (BEZERRA; 2022, p. 21) e de tendência a reproduzir o modelo social burguês.

Acerca da eleição do materialismo histórico, Souza (2017, p. 28) tece relevante comentário:

Considera-se que este é o método mais acertado para se compreender as relações e contradições contidas no objeto deste estudo, capazes de desmistificar as pré-concepções contidas no atual debate sobre a assistência estudantil.

⁶ Termo derivado da Microeconomia que, em sucinta definição, relaciona o crescimento econômico ao investimento em qualificação profissional de sua população. Acerca do tema, Silva; Silva; Chaves (2019) oferecem interessante contribuição.

Adverte, porém, Leher (2016, p. 959) que, no âmbito nacional, o aspecto nodal da problemática social hodierna deve ser apreendido por meio da análise detida do “capitalismo monopolista no Brasil, vincado pelo desenvolvimento desigual”, característico da América Latina em geral, distinguindo-o do processo europeu que servira de parâmetro para a teoria de Karl Marx. Do contrário, a mera “aplicação mecânica do materialismo histórico e das leis da economia política” (TRASPADINI; STEDILE, 2022, p. 32), sem as necessárias adaptações à “nacionalização” teórica marxista (GONÇALVES, 2018), poderia ensejar o alcance de conclusões distorcidas.

Neste passo, considerando-se que o objeto desta pesquisa consiste na análise da manutenção, *a priori* contraditória, de políticas públicas de assistência estudantil em universidades federais por governos neoliberais, ratifica-se a pertinência do método eleito.

Para orientar a estrutura da organização da pesquisa serão considerados documentos públicos produzidos pelo: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC), Fórum Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior /Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE /ANDIFES) e pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Merecem destaque os Relatórios de Gestão das nove universidades federais nordestinas que compõem o objeto de pesquisa, referentes ao período entre 2016 e 2021, na medida em que a análise dos dados relativos à execução do PNAES, no lapso temporal indicado, detém relevância primordial às conclusões deste estudo.

De modo geral, é possível classificar a pesquisa proposta, quanto ao procedimento técnico, em bibliográfica, uma vez que tem a característica de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 44); e em documental, pois a análise de leis, normas específicas e relatórios de gestão são de grande valia para seu desenvolvimento.

No que tange à forma de abordagem do problema de pesquisa, elege-se a qualitativa, tanto por não se fulcrar especificamente em quantificações, quanto por ter em mira a obtenção de informações fenomênicas a partir de interpretações individuais de quem se propõe a observá-las.

Ademais, quanto ao objetivo, depreende-se a pertinência de se efetuar pesquisa exploratória, consistente no estudo aprofundado do problema, tornando-o mais compreensível ao estudioso.

Esta pesquisa fundamenta-se na ideia central atinente ao direito social de acesso e de permanência dos estudantes no ensino superior público federal por meio da assistência

estudantil, enquanto vetor de democratização de oportunidades, conforme defende Salata (2018, p. 219-220: “assim, conseguir ou não ter acesso ao Ensino Superior é, no Brasil, um elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades”.

Em sentido análogo, apresenta-se o estudo publicado pelo IBGE (2018), intitulado “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” que assevera:

A educação é amplamente reconhecida como a principal variável de acesso às distintas oportunidades das sociedades democráticas, participando de forma inequívoca na determinação dos rendimentos do trabalho, do *status* da ocupação e da mobilidade social. (IBGE, 2018, p. 93).

Outra perspectiva importante é a que envolve a ideia de função democratizante da universidade segundo defende Schwartzman (2013), cujas reflexões permanecem atuais e significantes para entender o momento em curso e ajudar a elaborar novos caminhos para desafios antigos:

Um dos principais objetivos, que sempre acompanhou a expansão de educação em todo o mundo, é a função democratizadora da Universidade. Na época moderna, a conquista do direito à educação passou a ser considerada como parte da ampliação do próprio conceito de cidadania, junto com o direito ao voto e a condições mínimas de assistência social, salário e condições adequadas de trabalho. (SCHWARTZMAN, 2013, n.p.).

Schwartzman (2013) menciona que individualmente conquistar o acesso à educação possivelmente significaria um canal efetivo de mobilidade social. Mas, no sentido social ou coletivo, conseguir educar-se formalmente dependeria basicamente das condições socioeconômicas da família da qual se originariam os indivíduos.

Decerto, a educação desenvolve-se em ambiente não neutro (SOUZA, 2017), em que há a tendência de se reproduzirem situações de desigualdade e de segmentação social inerentes a sociedades de classes, a exemplo da brasileira.

Entretanto, sob a perspectiva marxista dialética, em que se enfocam as contradições da realidade conjuntural no decorrer da história, convém observar as recentes políticas públicas educacionais, REUNI e PNAES, sedimentadas sobre fundamentos capitalistas, a fim de se encontrarem subsídios para o “exercício de contra-poderes” (SOUZA, 2017, p. 38), ou seja, de formas de se mitigar a reiteração do modelo burguês de perpetuação de segregação entre classes sociais.

A afirmação acima releva não apenas que o advento do Reuni, enquanto política expansionista, atendeu à demanda mercadológica por ampliação da formação de mão de obra especializada, como, também, o escopo democratizante do PNAES, o qual, ainda que de modo restrito à limitação orçamentária governamental, possibilita a graduação, em instituições de

ensino superior federais, de estudantes advindos da classe trabalhadora –detendo, portanto, potencial transformador em relação à recorrente segregação de grupos sociais.

A pesquisa contará inicialmente com o seguinte referencial teórico nuclear (outros autores poderão surgir, de modo a enriquecer mais pontualmente as discussões): de um lado, André Salata (2018), Anísio Teixeira (1998), Luiz Antônio Cunha (2007a, 2007b), Roberto Leher (2013) e Simon Schwartzman (1980), cujas teorias fundamentarão a abordagem alusiva à evolução histórica das universidades no Brasil; de outro lado, Aníbal Ponce (1982), Florestan Fernandes (1974), Kátia Lima (2019), Ralph Miliband (1972) e Rodrigo Santaella (2018), que subsidiarão a fundamentação teórica marxista.

A pesquisa desenvolveu-se em quatro capítulos. O primeiro deles correspondente à introdução, em que se verificam a justificativa da pesquisa, o referencial teórico-metodológico e o marco teórico; o segundo, abordando a gênese e a evolução do ensino universitário no Brasil, subdivide-se em três seções: do período colonial à Era Vargas; do Governo Militar; e da redemocratização de 1988 até o Governo Bolsonaro; o terceiro, compreendendo conceituações atinentes às políticas públicas, traz exemplos de espécies de políticas educacionais federais brasileiras atualmente existentes e, de modo mais detido, apresenta a evolução histórica do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e o quarto consiste na coleta, organização e na análise de dados extraídos dos relatórios de gestão, entre 2016 e 2021, de nove universidades federais nordestinas acerca da execução do PNAES.

2 A GÊNESE E A EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Ponce (1982) identifica, sob enfoque marxista, a conexão entre instrução formal e perpetuação da segmentação social em classes, em razão de o controle do ensino escolar manter-se sob o monopólio dos detentores do poder econômico desde a Antiguidade.

Afirma o autor mexicano que até mesmo os iluministas Voltaire e Rousseau, durante a famigerada Revolução Francesa, não defendiam a universalização educacional, pois eram representantes dos interesses da grande burguesia e, por isso, ignoravam os anseios das massas de trabalhadores pobres e iletrados. Arremata o autor:

As massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo apenas haviam trocado de senhor. Para que a burguesia conseguisse realizar seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer seus braços à burguesia. (PONCE, 1982, p. 134).

A evolução histórica brasileira, inicialmente uma colônia de exploração metropolitana e, desde a independência, um país de capitalismo dependente (MARINI, 2022; LEHER, 2016; FRIGOTTO, 2015), tradicionalmente apresentou-se favorável ao cenário observado por Aníbal Ponce, pois o acesso à educação básica e, sobretudo, à superior foi associado, em regra, à origem social dos indivíduos: assim, às minorias afortunadas, aos “cidadãos do mundo” (PONCE, 1982, p.136), reservava-se o ingresso em cursos superiores, a fim de se prepararem para a ocupação de cargos de prestígio e bem remunerados, ao passo que, às massas populares, restava o ensino escolar elementar precário e o profissionalizante (SOUZA, 2017; FRIGOTTO, 2015), conforme ratifica o artigo 129, §1º da Constituição Republicana de 1937:

Art.129, §1º, CF/1937: O Ensino pré-vocacional profissional destinados às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937).

A propósito, sublinhe-se o escólio de Souza (2017, p. 94), ao afirmar que “em sociedades divididas em classes, um projeto societário se faz hegemônico por meio de construções ideológicas e ações funcionais à reprodução de uma ordem desigual, que alimenta o poder e o privilégio de grupos dominantes”.

O contexto hodierno de globalização, ao identificar a meritocracia como o poder individual de alcance de qualificação acadêmica exitosa (SOUZA, 2017), reproduz a tradição histórica portuguesa, e herdada pelo Brasil, de conferir expressivo prestígio ao diploma de

bacharel, a ponto de Holanda (2016, p. 188) afirmar que seu valor já estivera equiparado a “uma carta de recomendação a altos cargos públicos”.

Contudo, Holanda (2016, p. 188) desmitifica a relação entre a conclusão formal de cursos de nível superior e a fática apreensão de conhecimentos por parte da restrita elite graduada no longínquo século XVII, ao afirmar que “a crer no que fiança a ‘Arte de furta’, mais de cem estudantes conseguiam colar grau na Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem cargos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra”.

Decerto, apresenta-se inverossímil a simplória dicotomia erudição, como pressuposto de alcance de elevadas posições sociais, *versus* limitação intelectual das massas populares, que justificaria a inaptidão delas a ascenderem socialmente, bem como a participarem dos processos político-decisórios nacionais, considerando-se a natureza censitária do voto, introduzida pela Constituição de 1824 e que, apesar de abolida pelo texto constitucional seguinte, de 1891, manteve como habilitados a votar somente homens alfabetizados.

Os reiterados altos índices de analfabetismo do país, assim como a diminuta quantidade de faculdades existentes até o ano de 1920, quando se verificou a criação da primeira universidade brasileira, exemplificam a carência de esforços governamentais com o fim de estimular a universalização de acesso à educação, tanto que, apenas em 1930, sob o Governo Vargas, criou-se o primeiro Ministério dos Negócios da Educação e Saúde.

As nuances históricas da educação superior brasileira são tratadas nas seções seguintes, em que, a partir do enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético, objetiva-se apresentar ao leitor as reiteradas contradições – sobretudo, sociais – existentes no Brasil, um país de capitalismo dependente, as quais sedimentam o presente, dificultando o implemento e a consolidação de políticas progressistas, hábeis a mitigarem significativamente as incongruências socioeconômicas inerentes ao sistema capitalista.

2.1 Brasil colonial à Era Vargas

Nos três primeiros séculos da história do Brasil, entre 1500 e 1808, a atividade agrícola, sobretudo de cultivo da cana-de-açúcar, atendeu aos interesses da metrópole portuguesa, a qual, inserida na dinâmica capitalista comercial, objetivava suprir a demanda de mercado e, evidentemente, obter lucros compensatórios pelo investimento “em conhecimentos teóricos e práticos para se capacitarem a explorar terras longínquas com base em meios econômicos escassos”, conforme ensina Furtado (1999 *apud* ARRUDA; GONÇALVES, 2020, p. 212).

Durante todo o período colonial, a educação brasileira foi monopolizada pela Companhia de Jesus⁷ (CUNHA, 2007a), sem que integrasse a prioridade da Coroa Portuguesa, concentrada na busca de riquezas naturais por meio da exploração da mão de obra escravizada.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, especificamente, para o Rio de Janeiro, em 1808, acarretou mudanças conjunturais, concernentes ao desenvolvimento de atividades econômicas e culturais mais diversificadas na capital carioca, a fim de atender aos anseios monárquicos e de sua corte, além da instalação de residências de senhores rurais para participarem das interações na corte, com o intuito de obterem títulos de nobreza, assim como serem nomeados para cargos públicos pelo monarca (CUNHA, 2007a).

Contudo, Barbalho (2009) ressalta que, até a elevação do Brasil à condição de Reino Unido, em 1808, a Coroa Portuguesa não fomentou o desenvolvimento da seara educacional em território brasileiro, tampouco permitiu que a iniciativa de particulares o fizesse, por considerar que a dependência intelectual da colônia representava uma importante forma de manutenção de seu domínio metropolitano.

Havia, no supracitado período, o estímulo do governo imperial à ida de jovens brasileiros a Portugal, por meio da concessão de bolsas de estudos, a fim de que se graduassem em Coimbra (BARBALHO, 2009).

Após a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, as estruturas básicas permaneceram inalteradas, sob a influência da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica, tanto no âmbito econômico quanto cultural, preservando-se a dicotomia elite, latifundiária e escravocrata, de um lado, e, de outro, o povo, maioria dos habitantes, desprovido de acesso às benesses que as riquezas materiais exploradas poderiam lhe proporcionar.

Com propriedade, Arruda; Gonçalves (2015, p. 212) ensinam:

A influência da Coroa e da Igreja na determinação da forma e conteúdo do sistema econômico e da ordem cultural construíram uma sociedade assentada na dicotomia elite-povo. Como destaca Saviani, “há uma estreita simbiose entre educação e catequese no Brasil. Em verdade, a emergência da educação como fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força”. Os meandros do funcionamento do sistema econômico colonial brasileiro nos permitem visualizar os fundamentos que contribuíram para a edificação de uma cultura que secundariza as classes populares ao ponto de negar-lhes ao máximo as benesses do excedente produtivo, legando-as a um consumo marginal.

⁷ Cunha (2007a) afirma que a hegemonia educacional da Companhia de Jesus em Portugal, bem como na colônia brasileira, perdurou até a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759, por razões ideológicas, sobretudo, a aspiração de se ampliar o poder do Estado, diminuindo o prestígio de segmentos da nobreza e de setores que a legitimavam, a fim de superar o modelo de organização feudal pelo capitalista.

Ferraro; Kredlow (2004) informam que o primeiro Censo Demográfico Brasileiro, de 1872, revela que o número de analfabetos no país correspondia a 82,3% da população com mais de cinco anos de idade, momento em que a seara educacional básica ainda iniciava sua estruturação, em proveito de um número reduzido de alunos, sob a égide da Igreja Católica.

Em 1881, ao invés de se verificarem esforços governamentais para a diminuição do déficit educacional pátrio, adveio a Lei Saraiva, a qual proibiu o voto de analfabetos. Assim, somou-se ao voto censitário preexistente, que condicionava o direito de votar e o de ser votado a patamar mínimo de renda anual, o literário, sob o argumento discriminatório de que iletrados seriam “incapazes” de participar das decisões políticas nacionais. Desse modo, Ferraro; Kredlow (2004) estimam que apenas 1,5% da população nacional teria permanecido apta ao exercício da cidadania naquela época.

Nas décadas seguintes, houve discreta redução do número de analfabetos, conforme evidencia o Censo Demográfico de 1920, em que se documentou o decréscimo de 11 pontos percentuais da taxa de analfabetismo nacional, a qual passou a corresponder a 71,2% (FERRARO; KREDLOW, 2004).

Porém, a tendência de diminuição do número de analfabetos, a partir dos anos de 1920, concentrou-se nas regiões Sul e Sudeste, permanecendo pouco expressiva no restante do país.

Factualmente, o acesso à educação continuava a ser restrito em áreas agroexportadoras, nas quais a manutenção do *status quo*, de miséria e analfabetismo, favorecia a abundância de mão de obra receptiva a poucos ganhos remuneratórios.

Arruda; Gonçalves (2020, p. 223) enfatizam a distinção de energia expendida pelos Constituintes de 1823 quanto à priorização dada à previsão normativa do direito à instrução universitária, cujo escopo seria o de atender aos anseios de jovens estudantes oriundos de famílias abastadas que, em geral⁸, tinham de se graduar em universidades europeias, excluindo-se, assim, as massas sociais do direito à educação básica.

Ainda que a referida Assembleia Constituinte tenha sido dissolvida por Dom Pedro I, o texto constitucional outorgado em 1824 preservou a apontada aspiração elitista, inserindo, dentre as garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos, o acesso a universidades.

A literalidade do artigo 179, inciso XXXIII da Constituição Imperial de 1824 ratifica a afirmação ora expendida:

⁸ Utiliza-se o termo “em geral” por considerar-se a existência de faculdades à época, a exemplo das de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, cujas criações datam respectivamente de 18 de fevereiro e de 02 de abril de 1808 em obediência às designações de Dom João VI.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:
 Inciso XXXIII – Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Grafia mantida de acordo com o original).

No decorrer do século XIX, criaram-se diversas faculdades, a exemplo da criação das de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, e dos cursos de Direito, em Olinda e em São Paulo, em 1827 (SILVEIRA, 2012), que marcaram o início do Primeiro Império, com o “fim de organizar o país recém-independente” (ORSO *et al.*, 2003, p. 45).

Mas, apenas no início do século XX, advieram as primeiras universidades, cujo público-alvo, relembre-se, não era a população em geral, que continuava predominantemente iletrada.

Insta destacar que, no momento em que se verificou a criação da primeira universidade brasileira, em 1920, já existiam mais de cem universidades nas Américas, destacando-se, a título exemplificativo, o surgimento das seguintes: Universidade de São Marcos, peruana, e as mexicanas Real e Pontifícia de São Domingos, originadas no século XVI; as primeiras guatemaltecas, argentinas, bolivianas e estadunidenses, datadas do século XVII; as venezuelanas, chilenas e cubanas, criadas no século XVIII; por fim, as uruguaias, colombianas, equatorianas, paraguaias e hondurenhas, surgidas no século XIX. (ORSO *et al.*, 2003).

A demora em se criar a universidade brasileira não decorreu da inexistência de projetos que a propusessem, uma vez que, ainda em 1592, o jesuíta Marçal Beliarte incumbiu-se de manifestar este anseio, sendo rechaçado pela Metrópole.

Ademais, conforme ensina Orso (2003), durante o Período Imperial, 42 projetos foram apresentados à Casa Legislativa. Porém, todos foram rejeitados em virtude de divergências políticas entre parlamentares conservadores e liberais: estes, defensores da autonomia das instituições de ensino sob os inovadores moldes germânicos; aqueles, devotados ao modelo universitário clássico-napoleônico, mantido e dirigido pelo Estado (PAULA, 2002).

A justificativa para a recusa consistia na afirmação de que o tradicional modelo organizacional francês deteria um viés centralizador e retrógrado, pois estaria submetido ao crivo ideológico imperial, e, por isso, contrário ao alcance da então almejada liberdade pátria, cujo ápice deste reclame deu-se, em 1870, com a fundação do Partido Republicano Paulista (PRP).

Em 1879, o Ministro Leôncio de Carvalho implementou uma reforma educacional de cunho liberal, cujos aspectos principais foram: a introdução da livre-docência nas

instituições de ensino superior estatais, a possibilidade de criação de faculdades privadas e a liberdade de frequência do aluando.

No início do século XX, por meio da Reforma Rivadávia Corrêa⁹, introduzida pelo Decreto n.º 8.659 de 05 de abril de 1911, ocorreu a política de “desoficialização do ensino” (ORSO *et al.*, 2003, p. 48), consistente na restrição de investimentos públicos da União na seara educacional superior e na autorização da criação de faculdades privadas. Assim, materializou-se o que fora idealizado pela Reforma de 1879.

O Decreto n.º 11.530 de 18 de março de 1915, que organizou o ensino secundário e superior da República, habilitou, em seu artigo 6º, o Governo Federal a reunir em universidade, quando considerasse oportuno, as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, além de uma das faculdades privadas de Direito existentes na então capital federal (BRASIL, 1915).

Pouco mais de cinco anos depois, possivelmente em razão da vinda de Alberto I, Rei da Bélgica, a quem o Governo Federal pretendia deferir um título *honoris causa*, de emissão privativa a universidades, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto 14.343, assinado pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa, e pelo Ministro Alfredo Pinto (PAULA, 2002).

As principais críticas feitas ao advento dessa primeira universidade brasileira compreendem a adoção de um modelo organizacional clássico-napoleônico, em que a pesquisa não era descrita dentre as suas incumbências, restringindo-se, assim, à profissionalização de seus estudantes e à inexistência de unidade orgânica entre os cursos que a compunha (PAULA, 2002).

A ocorrência da Primeira Guerra Mundial aflorou o nacionalismo dos intelectuais brasileiros, cuja expressão artística mais célebre foi o movimento modernista; e, no âmbito acadêmico, manifestou-se por meio do paulista Júlio de Mesquita Filho, entusiasta da ideia de se criar uma universidade liberal brasileira, escrevendo, em 1925, o livro *A Crise Nacional*, em que defendia que “a universidade deve exercer um papel fundamental tanto na adaptação da democracia no Brasil, quanto na elevação do país ao ‘nível do século’” (ORSO *et al.*, 2003, p. 52).

Neste contexto histórico, em 1930, o Presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, nomeando Francisco Campos como Ministro. No ano seguinte, foi

⁹ Rivadávia Corrêa foi o Ministro do Interior do Presidente Hermes da Fonseca. A reforma em tela, inspirada em fundamentos liberais, extinguiu a fiscalização escolar, bem como a padronização de exames.

publicado o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto 19.851, que delineou os contornos essenciais das instituições de ensino superior nacionais, inclusive, das faculdades isoladas.

A elevação do nível cultural brasileiro, o estímulo à investigação científica, a habilitação ao exercício de atividades profissionais que exigissem conhecimentos técnicos e científicos superiores e das atividades de extensão “para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade” (BRASIL, 1931) foram os fins do ensino universitário elencados no artigo 1º do Estatuto em voga.

Silveira (2012) informa que as poucas universidades já existentes quando do advento do Estatuto das Universidades apresentavam-se, factualmente, como meros conglomerados de faculdades, cujos funcionamentos se davam isoladamente.

Em 1937, o Ministro Gustavo Capanema implementou, em caráter de urgência, a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, introduzida no mundo jurídico pela Lei 452, transformando-a na Universidade do Brasil, cujo objetivo ufanista e elitista era o de que ela servisse como modelo para “todas as universidades, estabelecendo parâmetro de controle da qualidade do ensino superior em todo o país” (PAULA, 2002, p. 155), sem que fosse consignado, dentre os aspectos a serem inovados, a educação das camadas populares.

O regime ditatorial do Estado Novo¹⁰, compreendido entre os anos de 1937 e 1945, a ampliação do número de concludentes secundaristas, bem como a consequente pressão social para a ampliação do número de vagas em estabelecimentos de ensino superior e a relevância assumida pelo escopo profissionalizante dos cursos universitários, a fim de preparar os alunos, de modo célere, para o mercado de trabalho exemplificam realidades fáticas destoantes do ideal intelectual, erudito e ético que, de acordo com os anseios elitistas dos idealizadores humboldtianos da universidade liberal brasileira (ORSO et al., 2003), seriam os essenciais à formação acadêmica.

2.2 O período desenvolvimentista de Kubistchek à Ditadura Militar

Nos anos de 1950, durante a república populista, em meio às reivindicações crescentes das classes médias por gratuidade incondicional do ensino, tanto de estudantes secundaristas quanto de universitários, foi-se ampliando a participação estatal, sobretudo da União, no custeio de instituições de nível superior, acarretando a “federalização” “de

10 Estado Novo foi um período da história política brasileira em que o Presidente da República, Getúlio Vargas, governou o país de forma autoritária.

estabelecimentos estaduais, municipais e particulares” (CUNHA, 2007b, p. 77), cujo respaldo legal corresponde à Lei 1.254 de 1950.

O referido processo de criação de universidades federais, a partir da junção de faculdades pré-existentes, destoou do modelo idealizado pelo Estatuto das Universidades de 1932 – o qual primava pela formação humanista e pela integração entre os ramos de saber contidos nas universidades –, conformando-se ao modelo napoleônico-clássico inaugurado no Brasil pela Universidade do Rio de Janeiro, ou seja, não se observava, de fato, integração entre as diversas faculdades, em face da priorização da formação científico-profissional do alunado.

Leher (2016) ressalta que, nos anos de 1950, a expansão das universidades públicas e da ciência e da tecnologia alicerçaram-se sobre o uso militar da energia nuclear. Entretanto, não havia políticas públicas efetivas para que o crescimento atendesse à demanda, corrigindo a tradicional elitização de ingresso.

Interessa destacar que a ampliação do interesse por qualificação técnica foi estimulada pela fase desenvolvimentista, introduzida pelo primeiro programa de modernização brasileiro, o Plano de Metas de Kubitschek (SCHWARCZ; STARLING, 2015), que pretendia impulsionar a superação da fase de subdesenvolvimento do capitalismo nacional.

O arcabouço teórico que fundamentou o intento desenvolvimentista em comento adveio do economista Celso Furtado, autor da obra *A economia do Brasil*, em que se verificam raciocínios convergentes àqueles defendidos pela “Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), órgão das Nações Unidas, instalada no Chile em 1949 e da qual o próprio Furtado fez parte até 1957” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 417-418).

De acordo com os teóricos da CEPAL, o déficit do desenvolvimento da América Latina em face dos países hegemônicos decorreria da “nova divisão internacional do trabalho” (TRASPADINI; STEDILE, p. 39), na medida em que estes se imbuíram do desenvolvimento tecnológico e do consequente fornecimento de rentáveis bens de consumo ao restante do mundo, incumbindo àquela o fornecimento de bens primários, agrícolas e matérias-primas em geral, evidentemente menos lucrativos.

Destaque-se, porém, que a superação do subdesenvolvimento, por meio da industrialização defendida por Kubitschek em harmonia com a CEPAL, não objetivava solucionar os problemas inerentes ao capitalismo, quais sejam, “a exploração do trabalho, a apropriação privada da riqueza e da renda a partir da concentração e centralização do capital” (TRASPADINI; STEDILE, p. 39). Aspirava-se tão somente o alcance da diminuição das desigualdades impostas pelo sistema.

A ambiciosa empreitada de modernização acarretou, como efeito colateral, um considerável crescimento inflacionário no país, de modo que, “em 1957, a taxa de inflação fechou em 7%; em 1958, subiu para 24,4%; em 1959, bateu 39,4%” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 423), situação de que decorre também o êxodo de trabalhadores nordestinos pobres para o Sudeste, região em que se concentrou o parque industrial introduzido por Kubitschek, em busca de melhores condições de vida. O cenário de desigualdade social, porém, não foi mitigado.

As reflexões de Fernandes (1979) são profícuas à discussão:

Uma sociedade subdesenvolvida, que chega a incluir a industrialização em seu sistema de valores, atribuindo-lhe o caráter de *mores*, é uma sociedade na qual o subdesenvolvimento se eleva à esfera da consciência social como condição socialmente indesejável. (FERNANDES, 1979, p. 73).

O anseio nacional de superação do subdesenvolvimento foi preservado nos anos seguintes, em que as pressões sociais por ampliação do acesso ao ensino superior mantiveram-se crescentes, a despeito de a elitização permanecer ostensiva, conforme ilustra o irrisório percentual de 1% de taxa de escolarização bruta de nível superior no ano de 1960 (PINTO, 2004).

Merece realce a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, em 29 de dezembro de 1961, “verdadeira ‘lei de equivalência’ dos cursos de grau médio, para efeito de promoção no sistema escolar” (CUNHA, 2007, p. 70), superando a distinção¹¹ de outrora entre cursos secundários, pré-requisitos para a submissão aos concursos vestibulares ao nível superior de modo irrestrito, e os cursos profissionais de nível médio, que permitiam o ingresso numa gama limitada de cursos superiores.

Dentre as inovações da LDB de 1961, refletidas diretamente sobre o Ensino Superior, destacam-se as seguintes: a expressa discriminação da atividade de pesquisa¹² dentre

¹¹ O Decreto 34.330 de 1953 estipulava que apenas “os concluintes do segundo ciclo do ensino secundário podiam se candidatar a qualquer curso superior. Os do comercial ficavam restritos aos cursos das faculdades de Ciências Econômicas, Direito, Jornalismo, Geografia, História e Ciências Sociais das faculdades de Filosofia. Os saídos do ensino industrial podiam ingressar nas escolas de engenharia, Química e Desenho das faculdades de Filosofia. Aos concluintes do Curso Agrícola estavam abertos os cursos das escolas de Agronomia, Veterinárias, Engenharia e os de Física, Química, História Natural e Ciências Naturais das Faculdades de Filosofia. Os formandos pelas escolas normais podiam fazer os cursos de Pedagogia, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas nas faculdades de Filosofia. Os ex-seminaristas podiam estudar Direito ou, então, Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia, nas faculdades de Filosofia” (CUNHA, 2007a, p. 69).

¹² Afirma o artigo 66 da LDB de 1961: “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível superior”.

os objetivos do Ensino Superior; a possibilidade de ofertas de bolsas¹³ pela União a estudantes, dos diversos graus de ensino, que demonstrassem necessidade, cumulado ao bom desempenho escolar (BRASIL, 1961); e a realização descentralizada de vestibulares por cada estabelecimento educacional, contrariando o centralismo descrito no Estatuto das Universidades de 1931 (CUNHA, 2007).

Apesar de a LDB especificar o anseio de expandir o ensino público escolar para “o maior número possível de educandos” (BRASIL, 1961), ela silenciou quanto à universalização do ensino superior, bem como manteve as cátedras (SILVEIRA, 2012).

A mudança da capital do país para Brasília, durante o governo de Juscelino Kubitschek, ocorreu em 21 de abril de 1960, na mesma data em que ele, o Presidente da República, enviou ao Congresso Nacional mensagem que pleiteava que a Universidade de Brasília, idealizada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, fosse criada.

No ano seguinte, o Presidente João Goulart sancionou a Lei 3.998, originando a Universidade de Brasília, UnB, distinta das demais universidades brasileiras de até então, pois não decorreria da junção de faculdades isoladas pré-existentes, mas sim de plena inovação.

Conforme observa Cunha (2007b, p. 85), “o lado privatista da política educacional teve seu ponto alto na criação da Universidade de Brasília como fundação, estratégia por meio da qual o ensino deveria ser pago, apesar da gratuidade de fato”, destoando da natureza autárquica detida por todas as demais universidades federais, à época, existentes.

Em que pese, dentre os objetivos essenciais da UnB, identificar-se o comprometimento de que a tríade¹⁴ – educação, ensino e pesquisa – fosse garantida, persistiu a inexistência de aspiração normatizada em prol da ruptura do perfil elitista do alunado de nível superior, conforme evidencia a omissão normativa quanto à adoção de métodos seletivos que permitissem a ampliação do ingresso de alunos originários das massas populares.

O propalado caráter inovador da Universidade de Brasília, sobretudo quanto à sua autonomia, restou prejudicado em razão da conjuntura política dos anos seguintes, verificando-

13 O artigo 94 da LDB de 1961 expressa: “Os recursos a que se refere o art.169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: 1. O acesso à escola do maior número possível de educandos; 2. A melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; 3. O desenvolvimento do ensino técnico-científico; 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes”.

14 Os incisos I, II e III do artigo 28 do Decreto 500/1962, que instituiu o Estatuto da Fundação Universidade de Brasília, enumeram seus objetivos essenciais, os quais respectivamente correspondem às atividades de ensino, “ministrar educação geral de nível superior”; de pesquisa e de extensão, “as indispensáveis condições de autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento, ao cultivo das artes e a sua aplicação a serviço do homem.” (BRASIL, 1962).

se sucessivas restrições de garantias e de direitos no Brasil, normatizados por atos institucionais editados após o advento do governo civil-militar, conforme informa Leher (2013, p. 312-313):

A autonomia universitária e, particularmente, da docência e pesquisa, obviamente estavam interdidas pela ditadura que, desde o AI-1 estava promovendo afastamentos arbitrários de docentes tidos como críticos à ditadura, como, na primeira leva, Anísio Teixeira, Celso Furtado, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

À época, os engajados movimentos estudantis, em especial a UNE, defendiam uma reforma universitária democrática, por meio da qual houvesse o fim das filas de espera para o ingresso de candidatos, a ampliação do número de vagas ofertadas, assim como o incremento de recursos públicos destinados ao ensino superior, a extinção das cátedras (SOUSA, 2008) e, até mesmo, a defesa da extinção¹⁵ dos exames (CUNHA, 2007). Além disso, as reivindicações suplantavam as demandas meramente acadêmicas, pois havia a crença de que as reformas deveriam ser conjunturais, incluindo diversas demandas sociais (MARINI; SPELLER; 1977), a fim de se implementar transformações conjunturais, conforme ratificam Orso *et al.* (2003, p. 75):

A luta pela reforma universitária adquiriu caráter mais amplo. Para os estudantes, não significava apenas a reforma do ensino superior, significava também a “luta pela libertação do povo”. Nesse sentido, procuravam identificar as questões fundamentais capazes de mobilizar os universitários, procurando abrir caminho para a reformulação do ensino superior e para a transformação social. Todavia, suas principais lutas estavam relacionadas ao afrouxamento dos mecanismos de discriminação social que incidiam sobre o ensino superior, a reivindicação da expansão de vagas, a gratuidade do ensino e menos rigor nos vestibulares.

Durante os anos de 1961, 1962 e 1963, a UNE organizou, respectivamente, em Salvador, em Curitiba e em Belo Horizonte, três Seminários Nacionais de Reforma Universitária (ORSO *et al.*, 2003), os quais enfatizaram a necessidade de que “reformas de base e questões políticas mais globais” (FÁVERO, 2006, p. 30) fossem implementadas em paralelo à educacional.

O despontar da ditadura militar¹⁶, porém, em 1º de abril de 1964, com a deposição do Presidente da República que fora democraticamente eleito, João Goulart, relegou a UNE à clandestinidade (SOUSA, 2008).

¹⁵ Cunha (2007) afirma que a extinção de exames vestibulares fora um pleito reiterado, apresentado nos sucessivos seminários da UNE, ensejando, inclusive, a apresentação de projeto de lei, por Carvalho Neto (UDN/RN), com o citado objeto.

¹⁶ Sousa (2008) afirma que o Golpe Militar corresponderia a uma estratégia burguesa de estrita conservação do poder em benefício das tradicionais classes dominantes brasileiras, apoiada pelo Governo dos Estados Unidos.

Ademais, foram proibidos os debates de cunho político em ambientes acadêmicos, instituindo-se as “assessorias de informação nas instituições federais de ensino superior.” (SILVEIRA, 2012, p.31), a fim de intimidar discentes e docentes a adotarem discursos considerados subversivos, por serem contrários ao princípio militar da autoridade que deveria vigorar, de igual sorte, nas universidades (FÁVERO, 2006).

Fernandes (1975) e Lima (2019) explicam que, em países de capitalismo dependente, a exemplo do Brasil, o ultraconservadorismo de suas elites burguesas, assim como o emprego de violência institucional para a manutenção da estrutura consolidada que as favoreça são características reiteradas, pois:

A configuração da luta de classes no capitalismo dependente se estabelece, assim, pelo uso da violência como um traço estruturante, constitutivo de sua lógica de funcionamento. Portanto, a burguesia brasileira não está violenta, ela é violenta. (LIMA, 2019, p. 18).

Ainda que a repressão às reivindicações estudantis tenha se intensificado de modo célere durante a década de 1960, a mitigação da insatisfação da comunidade acadêmica foi objetivada pelo Governo Militar, que pretendeu modernizar todos os níveis de ensino, a partir da assinatura de acordos entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), durante os anos de 1964 a 1968, em razão dos quais se instituiu “a Equipe de Assessoria de Planejamento do Ensino Superior (EAPES), a qual, em 1968, produziria um documento sobre as reais carências da área educacional brasileira, apontando soluções” (SOUSA, 2008, p. 119).

As vias de saneamento da problemática educacional superior, identificadas no relatório da EAPES, apontavam, basicamente, para a amplificação da oferta de cursos de nível superior por instituições privadas, ignorando a real necessidade de expansão da oferta de vagas gratuitas em instituições oficiais de ensino no Brasil. Mantinha-se, portanto, o conservadorismo elitista.

Além dos acordos MEC/USAID, merecem destaque duas medidas alusivas ao ensino superior oficialmente adotadas pelo Governo Militar nos anos de 1960, quais sejam, o Plano Atcon, em 1966, e o relatório Meira Mattos, em 1968 (ORSO *et al.*, 2003; FÁVERO, 2006), acerca dos quais serão tecidas sucintas explicações nos parágrafos seguintes.

Rudolph Atcon, consultor educacional norte-americano que, entre junho e setembro de 1965, a convite do MEC, dedicou-se à produção do conhecido Plano Atcon, um relatório acerca da situação do ensino superior brasileiro, acrescido de recomendações de possíveis soluções, fulcradas nos princípios essenciais do rendimento, da eficiência (FÁVARO, 2006),

“da racionalidade institucional e [d]a ‘neutralidade política’ da universidade.” (ORSO *et al.*, 2003, p. 76).

O Governo Militar, com o fim de coibir os manifestos estudantis, considerados subversivos, instituiu a Comissão Meira Mattos, por meio do Decreto n.º 62.024 de 29 de setembro de 1967, cujos objetivos estão discriminados em seu artigo 1º:

Art. 1º. Fica instituída Comissão Especial, no Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de:

- a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. (BRASIL, 1967).

O Relatório Meira Mattos, correspondente à síntese dos trabalhos da comissão de mesmo nome, além de atribuir responsabilidade aos reitores, nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Federal para a manutenção disciplinar de seus docentes e de seus discentes (LEHER, 2013), reiterou os fundamentos contidos no Plano Atcon, ao destacar a eficiência a ser alcançada pelo ensino superior brasileiro, desde que se pautasse em equiparação ao modelo empresarial estadunidense de organização universitária, fulcrado na meritocracia, na produtividade e na eficiência.

Ademais, o Decreto 62.937 de 02 de julho de 1968 formou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, GTRU, cujos ideais de Atcon e de Meira Mattos foram essenciais para a evolução dos estudos prévios à feitura do projeto reformista, pois seriam hábeis a “afinar o país às necessidades do desenvolvimento e de adequação ao modelo econômico do capitalismo monopolista, que teria a direção de militares e tecnocratas (PEREIRA, 2009, p. 5).

Em 28 de novembro de 1968, foi publicada a Lei n.º 5.540, Lei da Reforma Universitária, em vigor até os dias atuais, a despeito de ignorar as demandas da comunidade acadêmica em razão de, naquele momento histórico autoritário, padecer de relevância a participação popular.

Apesar da severa intolerância estatal à UNE, o Governo Civil-Militar trouxe à lume a Reforma Universitária de 1968, que, apesar de não ter contado com a participação da comunidade acadêmica, tampouco com a sociedade civil, pretendeu atender parcialmente as demandas estudantis, dentre as quais a extinção das cátedras e ampliação do número de vagas de ensino superior em instituições privadas.

Adverte Pereira (2009), ao mencionar Fernandes, que seria pueril a crença de que forças conservadoras atenderiam a demandas populares, pois a Reforma de 1968 teria

representado, factualmente, uma iniciativa contrarrevolucionária à luta popular pela conquista de direitos, oportunizando-se a leitura de seus concisos argumentos:

Num contexto de discussão sobre a reforma universitária entre os anos de 1967 e 1968, Florestan Fernandes analisou as propostas de reforma universitária em jogo no processo político daquele momento histórico. Para tal, distante de qualquer crença no reformismo proposto pelo regime militar, era necessário pensar a reforma no contexto de disputa política, justamente para denunciar a “fé reformista” sem cair na crença de que haveria a possibilidade de uma atuação social nova vinda de um poder conservador. Mesmo um projeto reformista não seria possível diante do fluxo contrarrevolucionário instaurado com o regime militar. O projeto de reforma seria, então, uma ação e reação do poder conservador para conservar sua dominação de classe. (PEREIRA, 2009, p. 6).

Decerto, a Reforma de 1968 concentrou-se no atendimento das demandas mercadológicas, por consequência, no desenvolvimento da economia nacional em harmonia à teoria do capital humano¹⁷ que sintetizava a ideia de que o acúmulo de conhecimentos assimilados por meio da educação formal potencializaria a qualificação profissional de seus nacionais. Segundo essa linha de pensamento, reduzir-se-iam as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo (FRIGOTTO, 2015; SOUSA, 2008) no estímulo à expansão do ensino privado e na disciplina em ambientes acadêmicos que deveriam ser politicamente neutros (PEREIRA, 2009).

Inspirado pelos ideais do liberalismo econômico, em que o Estado deve atuar o mínimo possível, relegando à iniciativa privada a oferta de bens e de serviços, o Governo Militar vislumbrou a oportunidade de ampliar significativamente o número de vagas de nível superior por intermédio das instituições privadas, racionalizando o dispêndio de recursos públicos (MARINI; SPELLER, 1977).

O encaminhamento ao ensino superior era essencialmente privatizante e elitista, tendo em vista que, a partir dos anos de 1960, o Estado passou a ter iniciativa privada como parceira na oferta de ensino superior. (SOUSA, 2008, p. 119).

No intervalo de uma década, de 1963 a 1973, o ensino superior privado que, anteriormente, compreendia 38% das instituições desse segmento, passou a representar 61% do total brasileiro (MARINI; SPELLER, 1977).

¹⁷ A teoria do capital humano foi desenvolvida pelo economista estadunidense Theodoro Schultz, nos anos de 1960, tendo por fim apresentar uma solução hábil à redução das desigualdades sociais e individuais, sobretudo em países de capitalismo dependente, em que a “ameaça” da expansão socialista delineava-se de modo concreto em harmonia ao que exemplificara a Revolução Cubana de 1959. No Brasil, a teoria foi introduzida por dois economistas brasileiros, ambos com formação acadêmica nos Estados Unidos, Carlos Geraldo Langoni e Cláudio Moira Castro, durante os governos militares nos anos de 1970 (FRIGOTTO, 2015).

A implementação das inovações da Reforma de 1968 ao ensino superior, inspirada no modelo estadunidense em que a meritocracia, a produtividade e a eficiência são priorizadas, acarretou a integração entre o ensino, tanto o público quanto o privado em expansão, e o âmbito econômico, a fim de satisfazer a demanda mercadológica capitalista.

Ratificam a sobredita afirmação os contornos traçados pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), o que fica evidente pelo fato de as matrículas, de acordo com trecho abaixo (LEHRER, 2013, p. 316-317), nortear-se pela demanda mercadológica, e não pelo interesse estudantil, em harmonia:

Mais amplamente, a vinculação da universidade aos circuitos econômicos, como provedora de recursos humanos, constituiu o eixo da ação da área de planejamento do governo, sob a direção de Roberto Campos, notadamente no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). Conforme o Programa, a expansão das matrículas não deveria obedecer à demanda estudantil, mas seguir as demandas de força de trabalho pelo mercado. O mapa da expansão deveria ser congruente com o mapa dos interesses econômicos. O reclamo social nesse prisma, estaria subordinado aos anseios do Estado tecnocrático e das frações burguesas locais. (LEHER, 2013, p. 316-317).

O reconhecimento de que a supracitada integração, em pretensa neutralidade ideológica e em benefício da evolução da pátria, foi bem acolhida pela classe média à época, por atender seus anseios “de ascensão social, expectativas que se capilarizam para os estratos mais pauperizados da classe média, em especial entre aqueles cujo acesso ao ensino superior expressava uma conquista geracional, pois os primeiros da família a alcançar tal nível de ensino” (LEHER, 2013, p. 317).

Sousa (2008) aponta evolução do número de vagas de graduação que, entre 1968 e 1978, passou de 278.295 para 1.255.557, consignando um aumento de 340%. Tal ampliação, porém, não se refletiu no número de professores universitários no mesmo período, quantitativo que passou de 44.706 para 98.172 – acréscimo de 119,6% –, precarizando, assim, as condições de trabalho dos docentes, além da qualidade do ensino.

Ainda que em menor intensidade que o crescimento do setor privado, também se observou a expansão do número de instituições federais de ensino superior no período. Nesse aspecto vê-se que, nos anos 1960, passa-se de sete universidades federais existentes nos anos de 1950 para um total de 25; nos anos 1970, existiam 41 instituições federais de ensino superior; nos anos de 1980, havia 56 instituições federais de ensino superior (34 universidades e 22 unidades isoladas); em 1997, havia 56 instituições federais de ensino superior (39 universidades e 17 unidades isoladas) (SOUSA, 2008).

2.3 Os contornos neoliberais da reforma da educação superior no contexto de redemocratização

A estagnação do crescimento da oferta de vagas de ensino superior nos anos 1980, em detrimento do contínuo crescimento de concluintes dos ensinos fundamental e médio, tornou os vestibulares de instituições públicas ainda mais concorridos, conseqüentemente, favorecendo “os estudantes provenientes das camadas médias e superiores” (SALATA, 2018, p. 224).

Apenas na década seguinte, anos 1990, houve a retomada do crescimento, com destaque da participação de instituições privadas, conformando-se aos ditames neoliberais de ampliação da abertura de mercado.

O sobredito viés neoliberal, refletido na esfera educacional, respalda-se naquilo que fora acordado no Consenso de Washington, realizado em 1989, e integrado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial (BM) e pelo governo dos Estados Unidos da América (EUA), acordo por meio do qual se impôs aos países subdesenvolvidos, em especial aos da América Latina, a adoção de reformas neoliberais, a exemplo de “rigorosos planos de ajuste fiscal, isto é: contração dos gastos sociais e dos investimento públicos; execução de reformas nos sistemas tributário, trabalhista, comercial, previdenciário, privatização e estatização de dívidas privadas” (BEZERRA, 2022, p. 32), como pré-requisito para a negociação de suas dívidas externas e para a concessão de novos empréstimos.

No apontado contexto, o modo de produção capitalista já se apresentava sob a roupagem da financeirização, consistente na “aplicação e valorização dos lucros industriais não reinvestidos e das rendas não consumidas em ativos financeiros (divisas, ações e obrigações), fora das atividades de produção de bens e serviços” (BEZERRA, 2022, p. 29), a despeito de sua anterior modalidade – industrial –, em que os lucros eram investidos no crescimento dos próprios empreendimentos.

Cumprе realçar que a financeirização da economia, caracterizada pela natureza especulativa, acarretou a mundialização mercadológica, suplantando as barreiras outrora efetivadas por meio de órgãos de controle.

Especificamente no Brasil, a abertura “do mercado doméstico de títulos públicos aos operadores estrangeiros e as Bolsas de Valores às empresas estrangeiras” (BEZERRA, 2022, p. 30) fragilizou a economia pátria, tornando-a mais suscetível a crises, cuja transferência de riquezas públicas para o setor privado ensejara a ampliação da dívida pública desde os anos 1970.

Ainda que as consequências negativas do neoliberalismo fossem previsíveis, as exigências do Consenso de Washington foram acatadas pelo Brasil nos anos 1990, cujos principais reflexos sobre a educação superior compreenderam: a constante diminuição de recursos destinados às instituições públicas, apesar de a demanda continuar crescente (MACIEL, 2014); e o advento da Lei de Diretrizes e Bases, LDB, Lei n.º 9.394 de 1996, em que houve o estímulo à ampliação da rede privada de ensino superior, à permissão para a criação de cursos superiores à distância, assim como sequenciais, em benefício das demandas mercadológicas e em detrimento da qualidade educacional (DURAT, 2015).

Os desígnios de redução da participação estatal na oferta de vagas para o ensino superior, em proveito da iniciativa privada expansionista, foram alcançados ainda na década de 1990, em consonância com as afirmações de Maciel:

Em termos de matrícula, a rede pública passou de 578.625 alunos, em 1990, para 832.022, em 1999. A rede privada, por sua vez, passou de 966.455 alunos para 1.537.923, no mesmo intervalo de tempo. Enquanto o crescimento no setor público foi de 43,8%, no setor privado foi de 60%. (NOGUEIRA, 2008 *apud* MACIEL, 2014, p. 92).

A justificativa para as inovações neoliberais quanto ao ensino superior seria a inadequação do modelo tradicional humboldtiano das universidades públicas – sedimentado sobre a tríade¹⁸ pesquisa, ensino e extensão –, que seria caro e ineficiente, em detrimento dos anseios mercadológicos por expansão da abrangência no segmento, viabilizada pela “flexibilização da oferta por meio da diversificação e diferenciação de instituições, cursos, programas e currículos” (BEZERRA, 2022, p. 115), o que, de fato, se concretizaria com o advento da LDB de 1996.

Ademais, o documento intitulado “Construir sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária”, publicado pelo Banco Mundial em 2002, ampliou o significado de educação sucessiva à conclusão do ensino médio, ratificando o desestímulo da tríade ensino, pesquisa e extensão (BEZERRA, 2022).

A publicação em 2017 de “Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, produzido a pedido de Michel Temer pelo BM, cujo objetivo seria o

¹⁸ Mazzilli (2011) informa que a redemocratização brasileira, ao final de 21 anos de Governo Militar, apresentou-se propícia para que o ideal de ampliação do escopo da universidade, defendido pelos movimentos estudantis dos anos 1960, reflorescesse, razão por que, em maio de 1987, o Fórum de Educação na Constituinte apresentara um projeto em defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitários, dando ensejo ao teor do “caput” do artigo 207 da Constituição Republicana de 1988:
Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

de subsidiar o reequilíbrio fiscal brasileiro, revelou que a educação pública superior seria marcada pela ineficiência e por distribuição desigual que favoreceria aos mais ricos” (BEZERRA, 2022).

Apesar de criticadas pela comunidade acadêmica, as reformas liberais foram bem recebidas por segmentos burgueses, na medida em que seriam hábeis a favorecerem o desenvolvimento nacional, conforme assevera Bezerra:

Tanto empresários do ensino, que compõem a nova burguesia de serviços, quanto a burguesia industrial defendiam a reformulação da educação superior, a fim de contribuir com o desenvolvimento e a integração do país à economia mundial. (BEZERRA, 2022, p. 68).

Nas seções seguintes, observar-se-á a divisão do período reformista em quatro fases, proposta por Bezerra (2022): I) 1º mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), II) 2º mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e 1º de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), III) 2º mandato de Lula (2007-2010) e primeiros anos do Governo de Dilma Rousseff (2011-2013) e IV) de 2014 até o final do governo de Temer (2018).

2.3.1 Primeiro mandato de FHC (1995-1999)

O primeiro governo democraticamente eleito, após o fim da ditadura militar, foi o de Fernando Collor de Melo, iniciado em 15 de março de 1990, cuja priorização de diminuição dos gastos públicos, inclusive aqueles destinados às instituições federais de ensino superior, caracterizou-o.

O Governo Collor empreendeu estudos, a fim de identificar as inadequações existentes no ensino superior brasileiro. Dentre os achados, destacaram-se os seguintes: “formação de profissionais desvinculada da geração de riquezas; insuficiente formação na área de ciências exatas e gasto excessivo, em detrimento dos demais níveis de ensino” (APRILE; BARONE, 2009, p. 46).

Contudo, ao invés de se verificarem esforços governamentais para que as inadequações fossem corrigidas no âmbito público, adotaram-se medidas hábeis à facilitação de abertura de instituições de ensino privadas (APRILE; BONARE, 2009), imbuídas de valores neoliberais, sedimentadas sobre a crença de que a iniciativa privada guardaria relação direta com a eficiência.

De modo semelhante ao de seu antecessor, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), desde seu início em 1995, mostrou-se determinado “a adequar o modelo brasileiro aos padrões internacionais de modernização do Estado e da economia, aos moldes do

projeto neoliberal que se instalava no plano internacional” (MAZZILLI, 2011, p. 215). Para tanto, guiou-se, de início, pelo Plano Diretor de Reforma do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em que se destacava o caráter não exclusivo estatal dos serviços educacionais (BEZERRA, 2022).

Destaque-se a relevante influência das diretrizes contidas no documento intitulado “Ensino Superior: lições da experiência”, de autoria do Banco Mundial, publicado em 1994, sobre as reformas no ensino superior iniciadas em meados dos anos de 1990, quais sejam, “I) diferenciação das instituições de ensino; II) diversificação das fontes de financiamento; III) redefinição do papel do governo em relação ao ensino superior e IV) a adoção de políticas de qualidade e equidade no ensino superior” (BEZERRA, 2022, p. 71), que seriam hábeis à redução da pobreza por meio do crescimento econômico decorrente de investimentos em educação de nível superior.

Em convergência com os parâmetros neoliberais traçados em 1995 pelo documento anteriormente mencionado, a Organização Mundial do Comércio (OMC) publicou o “Acordo geral sobre o comércio de serviços” em que inseriu a educação dentre os serviços existentes no mercado (BEZERRA, 2022).

Cunha (2003) e Mazzilli (2011) informam que a nuance privatista do Governo FHC, na seara da educação superior, delineou-se em 1996 por meio da aprovação da Lei n.º 9.394, a LDB, originariamente proposta por Darcy Ribeiro, assim como pelo Decreto 2.306/97 que a regulamentou. Isso porque acarretaram a mitigação do imperativo constitucional, àquela altura recente, inserido no “caput” do artigo 207, referente à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Bezerra (2022, p. 80-81) afirma, ainda, que o Decreto n.º 2.306/97, ao distinguir as instituições de ensino superior entre públicas e privadas com e sem fins lucrativos, “formalizou um processo que já ocorria com boa parte das instituições que, de fato, já atuavam como empresas privadas e escamoteavam, de diversas formas, o lucro auferido nas suas atividades”.

A literalidade do artigo 45 da LDB, combinado com os incisos II e V do artigo 8º e o “caput” do artigo 12, todos do Decreto 2.307/97, ratificam a sobredita afirmação: aquele, ao asseverar que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996); estes, respectivamente, ao criarem os centros universitários e os institutos superiores de educação, que seriam majoritariamente de natureza privada e que estariam obrigados, tão somente, à prestação de serviços educacionais, sendo dispensados das atividades de extensão e de pesquisa,

o que, além de baratear os custos de manutenção, facilitaria a abertura de novos estabelecimentos educacionais de graduação.

A pretexto de democratizar o acesso ao ensino superior, a diversificação das espécies de IES consubstanciou “o favorecimento dos empresários do ensino” (BEZERRA, 2022, p. 81), tanto que ocorreu a superação quantitativa de IES privadas sobre as IFES, cujo crescimento estagnara-se.

Ratificam Aprile; Barone (2009, p. 43) que:

Em 2000, de um total de 1180 IES no Brasil, apenas 71 eram públicas, com as demais se dividindo em 884 IES isoladas, 140 centros universitários e/ou faculdades integradas e 85 universidades privadas, das quais 60% tinham fins lucrativos.

É imperioso ressaltar que grande parte das entidades privadas – centros universitários e faculdades isoladas – não se prestava, e continua não se prestando na atualidade, à missão de difundir a “cultura efetiva da produção científica e tecnológica” (FONSECA, 2018, p. 302). Portanto, aproximam-se do antigo modelo napoleônico, servível à profissionalização dos alunos, sem que o escopo social seja priorizado.

A pretensa democratização do acesso ao ensino superior por meio da iniciativa privada, sob os moldes neoliberais, em que o capital interno se pauta de acordo com as diretrizes estabelecidas pela globalização, agravou o tradicional elitismo de ingresso nas universidades públicas por contingentes expressivos de jovens oriundos de famílias mais abastadas, egressos de escolas privadas, em detrimento das públicas, qualitativamente deficitárias e, por isso, sem ampla competitividade em exames vestibulares.

A massificação de acesso foi o que se verificou de fato a partir de meados da década de 2000, sem que a qualidade dos serviços educacionais prestados fosse realmente avaliada.

2.3.2 Segundo mandato de FHC (1999-2002) e 1º mandato de Lula (2003-2006)

Ao acesso e à permanência de estudantes pobres em instituições privadas de ensino superior, o Governo FHC instituiu o FIES, em 1999, em substituição ao CREDUC (FONSECA, 2018; APRILE; BARONE, 2009).

Durante o apontado período de expansão do ensino superior, protagonizado pela iniciativa privada, ocorreu a introdução no ordenamento jurídico do Plano Nacional de Educação, PNE, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, estipulando metas a serem alcançadas, num prazo de dez anos, pelos distintos níveis educacionais nacionais.

Especificamente quanto à educação superior, os objetivos e metas inseridos no subitem 4.3 do documento estabelecem a ampliação da “oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001).

A apontada aspiração legal relevou que menos de 12% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estavam matriculados em instituições de ensino superior em 2001, configurando um dos menores índices da América Latina (BRASIL, 2001).

Aprile; Barone (2009) ressaltam que essa meta de expansão, que mirava um equivalente a 30% da população jovem matriculada em cursos de graduação ao final de um decênio, apresentou-se ambiciosa, pois, naquele período, apenas, 27% deste contingente cumpria o requisito formal para ingresso no ensino superior, qual seja, a conclusão do ensino médio.

A expansão da oferta de vagas pelo setor privado, em concordância com o permissivo da LDB quanto à diversificação dos modelos de instituições de ensino superior, “incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino” (BRASIL, 2001), em obediência à diretriz neoliberal de restrição dos gastos públicos e favorecendo o empresariado do ensino, foi, assim, a solução adotada para se buscar alcançar a meta do PNE de 2001 (BEZERRA, 2022).

Faz-se necessário pontuar, também, que a integralização das inovações expansionistas autorizadas pela LDB deu-se com a inserção do ensino à distância (EAD), com o uso de recursos de tecnologia da informação e comunicação (TICs), tendo a Portaria 2.253/2001/MEC permitido, nessa modalidade, até “20% da carga horária e oferta da pós-graduação *stricto sensu*” (BEZEERA, p.95, 2022), com o fim de facilitar o acesso à educação superior.

Nas eleições do ano seguinte à vigência do PNE de 2001, Luís Inácio Lula Silva foi o primeiro candidato de esquerda, vindo da classe operária, a ser eleito Presidente da República no Brasil. Parte de seu eleitorado esperava que mudanças revolucionárias, que importassem a ruptura com os moldes neoliberais, fossem implementadas, como se a vitória de um líder popular constituísse “de fato a expulsão do poder das próprias classes dominantes” (MILIBAND, 1972, p. 124), olvidando-se, porém, que o Vice-Presidente eleito, José Alencar, era um grande empresário que não teria motivos para se rebelar contra o sistema capitalista.

Neste diapasão, no primeiro ano do mandato de Lula em 2003, os dirigentes do Partido dos Trabalhadores, PT, a que ele se vincula até hoje, organizaram “um manifesto deixando claro o seu compromisso por um pacto pela governabilidade e ainda declarava sua

decisão de honrar o pagamento da dívida interna e externa” (GUERRA, 2017, p. 30), atitude harmônica com as observações de Miliband:

Os líderes social-democratas, em seu momento de vitória e ainda mais depois desse momento, têm estado geralmente muito preocupados em tranquilizar as classes dominantes e as elites empresariais quanto às suas intenções em salientar que eles concebiam a sua tarefa em termos ‘nacionais’ e não ‘de classe’, insistir que sua subida ao poder não constitui uma ameaça para os negócios. (MILIBAND, 1972, p. 124).

O novo governo eleito empreenderia, na verdade, uma “política de conciliação de classes” (LIMA, 2019, p. 19), com o fulcro de mitigar as desigualdades sociais, mas sem o intuito de as extinguir. Portanto, sob direcionamento social-democrata.

Diante desse contexto, o Governo Lula (2003-2006) objetivou reformar o ensino superior público dentro dos parâmetros neoliberais pré-existentes às eleições de 2002, a fim de alcançar as metas do PNE (2001-2010) delineadas no governo de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. Desse modo, deu continuidade ao crescimento do setor privado-mercantil, “passando de 905 instituições em 1999, para 2.270 em 2006, representando quase 90% em relação ao total de instituições, ao passo que o crescimento do setor público foi cerca de 29%” (BEZERRA, 2022, p. 85) no mesmo período.

A atenção neoliberal à mensuração de resultados ensejou o advento da Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004, que chancelou o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em substituição à Portaria n.º 249/1996/MEC, instituidora do Exame Nacional de Cursos, “Provão”. Com isso, abrangeram-se os âmbitos interno, quanto às instituições de ensino superior e, especificamente, os cursos de graduação, bem como o âmbito externo, em que os alunos são avaliados por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004).

2.3.3 Segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) e parte do primeiro Governo Dilma (2011-2013): acentuados crescimentos público e privado do número de IES

Em 24 de abril de 2007, o Governo Federal, por meio do Decreto de n.º 9069, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a ser executado em cinco anos, entre os anos de 2008 e 2012 (BEZERRA, 2022), tendo em mira o alcance do item 4.3.1 do 1º Plano Nacional de Educação (PNE), formulado por seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, ou seja, atingir a meta de prover, até o final da primeira década dos anos 2000, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

A natureza unilateral da criação do REUNI – desprovida da participação de representantes das universidades componentes da rede federal, aos quais competiria apenas a elaboração de “estratégias necessárias à implantação da reforma proposta pelo governo, através da gestão e características peculiares de cada uma das instituições de ensino envolvidas” (MACIEL, 2014, p. 97), como requisito prévio ao firmamento de contrato de gestão, hábil a ampliar a autonomia financeira, mas que dificultaria a “didático-científica e administrativa” (MACIEL, 2014, p.102) – também foi rechaçada por estudiosos da educação.

Pode-se afirmar que o REUNI foi uma resposta governamental paliativa, construída em harmonia ao modelo de “educação terciária”, em que se priorizaram cursos de menor complexidade (LEAL; LEHER; AZEVEDO, 2018) para a franca expansão da rede educacional privada de ensino superior que continuava a se verificar à época.

Oportunas são as observações críticas de Leher acerca do advento do Reuni:

A robusta expansão privada-mercantil repercutiu nas universidades públicas federais, constringidas por meio do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) a ampliar as suas matrículas, reduzindo vertiginosamente o custo aluno e, por isso, sem a correspondente infraestrutura. A lógica dos cursos de menor complexidade, inspirados no Processo de Bolonha, a adoção do modelo das competências, nos moldes do Projeto Tunning de competências mundiais, e a expansão dos cursos tecnológicos referenciados nos *Community colleges* balizam esta política. De modo coetâneo aos cursos aligeirados, a pesquisa científica e tecnológica vem sendo ressignificada como Inovação Tecnológica, processo que, no Brasil, paradoxalmente não ocorre nas empresas, mas nas próprias universidades, confirmando o caráter capitalista dependente do país. (LEHER, 2016, p. 968).

De acordo com o asseverado no “caput” do artigo 1º do Decreto n.º 9.096, o REUNI objetivou “a criação de 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”, inserindo, dentre as suas diretrizes, a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, além da ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Ainda que sejam apontados como aspectos negativos do REUNI a precarização das condições de trabalho dos docentes, decorrente da ampliação do alunado sob sua responsabilidade, e o “aligeiramento da formação promovida pela abertura indiscriminada de vagas na modalidade à distância e pela flexibilização dos currículos” (BEZERRA, 2022, p. 98), a criação de mais de 50 IFES evidencia a vertente bem-sucedida do programa, na medida em que o crescimento deste segmento foi o dobro do alcançado pelas IES privadas no mesmo

período. Ressalte-se, contudo, que estas instituições representavam ampla maioria, estimada em 87,5% do conjunto total no ano de 2013 (BEZERA, 2022).

A ampliação do número de vagas para alunos, tanto nos *campi* já existentes quanto nos novos, decorrentes da política de interiorização ensejou, também, a ampliação de ações institucionais de assistência estudantil, sobretudo, no que tange a cuidados médicos, a moradia universitária e a restaurantes universitários, a fim de gerar condições necessárias para que alunos oriundos de grupos socioeconômicos vulneráveis pudessem não só ingressar, mas, principalmente, graduar-se.

Neste contexto, inseriu-se a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES, pelo Ministério da Educação, por meio da edição da Portaria n.º 39/2007 de 12 de dezembro de 2007, a qual ressaltou a “centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”.

Interessa sublinhar que a priorização de investimentos às IFES durante os governos petistas de “conciliação de classes” (LIMA, 2019) não acarretou o desestímulo à existência das instituições privadas, cuja expansão se manteve sob novo parâmetro: “a formação de oligopólios no setor” (BEZERRA, 2022, p. 100), preservando-se as ações governamentais voltadas a elas.

Factualmente, no período, foram criadas políticas que favoreceram, indiretamente, com recursos públicos, as IES privadas¹⁹, quais sejam, a ampliação do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), criado por FHC, e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), cujo objetivo direto de ambas era possibilitar financeiramente a permanência, até o final da graduação, do alunado economicamente vulnerável (FONSECA, 2018).

O Fundo de Financiamento ao Estudante, FIES²⁰, fora criado em 1999 pelo Ministério da Educação, com o intuito de conceder financiamento, de até 100%, a estudantes

¹⁹ Borsato (2015) e Guerra (2017) afirmam que a injeção de dinheiro público em instituições privadas de ensino, assim como a imposição de parâmetros mercadológicas às IFES, a exemplo de metas de produtividade e empreendedorismo, caracterizam a chamada “contrarreforma educacional”, consistente na mercantilização do conhecimento científico, o que, pretensamente, viabilizaria a democratização educacional.

²⁰ A criação do FIES substituiu o Programa de Crédito Educativo, CREDUC, iniciado em 1975, apesar de se ter oficializado, apenas, em 1992, com a introdução da Lei 8.436, designando o Ministério da Educação como seu responsável (APRILE; BARONE, 2009).

com hipossuficiência econômica, de cursos de nível superior com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)²¹.

A Lei n.º 11.552 de 19 de novembro de 2007, alterou a Lei n.º 10.260 de 12 de julho de 2001, a qual oficializara a existência do FIES²², a fim de possibilitar o financiamento, também, de cursos de pós-graduação *stricto sensu* não gratuitos (BRASIL, 2007).

O Programa Universidade para Todos, PROUNI²³, iniciado em 2005, insere-se dentre as primeiras medidas do Governo Lula inerentes à reforma universitária pretendida, orientada pela meta 4.3 do PNE de 2001, então vigente, qual seja, a de ampliar o acesso ao ensino de nível superior a, pelo menos, 30% da população entre 18 e 24 anos de idade por meio da concessão de bolsas de estudo parciais ou integrais em instituições previamente signatárias de termo de adesão, as quais se incumbiriam da obrigação de, a cada nove alunos particulares matriculados, oferecer, pelo menos, uma bolsa integral. Em compensação, essas instituições estariam isentas do pagamento de tributos federais (BRASIL, 2005).

As críticas a ambos os programas consistem na observação de que, indiretamente, seria o dinheiro público que sustentaria a prestação de serviços privados, quando o mais correto seria amplificar os investimentos no setor público. (FONSECA, 2018). Outro aspecto criticável consistiu na insuficiência de atendimento à demanda pelos citados programas, pois, ao invés de serem universais, guiaram-se pela focalização e pelo caráter compensatório, em harmonia com a lógica neoliberal (APRILE; BARONE, 2009).

Merece destaque o advento da Lei das Cotas²⁴, Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, espécie de ação afirmativa enquadrada como uma “política social, redistributiva, segmental e compensatória” (OLIVEIRA, 2017, p. 35), com o objetivo de implementar a isonomia material, ou seja, tratar os desiguais desigualmente.

21 Dispõe o art.1º, § 2º da Lei 11.552/2007: “São considerados cursos de graduação, com avaliação positiva, aqueles que, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, obtiverem conceito maior ou igual a 3 (três) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Enade, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, gradativamente e em consonância com a sua implementação”.

22 Bezerra (2022) constata que, entre 2000 e 2011, os recursos destinados ao Fies se mantiveram estáveis. Expandiram-se entre 2012 e 2015. A partir de 2016, a taxa de ocupação, ou seja, a contratação do crédito em voga por estudantes apresentou significativa queda, refletindo a insatisfação com o programa e a crise econômica em curso, a qual, em tese, dificulta o adimplemento das dívidas assumidas.

23 Bezerra (2022) afirma que, longo da primeira década da criação do Prouni, o Governo Federal deferiu crescentes isenções fiscais às instituições nele inseridas.

24 Oliveira (2017) afirma que a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Conexas, na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001, foi um marco na alteração do modo de se encarar efetivamente a existência do racismo à brasileira., iniciando, dessa forma, uma tentativa formal de superar a falácia da existência de uma “democracia étnica” no Brasil. Tal cenário ganhou forma na aprovação da Lei 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial.

Para tanto, as instituições federais de ensino superior deveriam reservar, no mínimo, 50% das vagas de seus cursos de graduação para serem disputadas, tão somente, entre egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência física²⁵ (BRASIL, 2012), a fim de acarretar uma efetiva diversificação do corpo discente, inclusive, em cursos tradicionalmente elitizados, a exemplo de Medicina e Direito.

2.3.4 Término do Governo Dilma (2014-2016), o Governo Temer (2016-2018) e o delineamento de ideais reacionárias

No último ano do primeiro mandato de Dilma Rousseff, 2014, e nos dois anos de governo de seu segundo mandato, 2015 e 2016, a conjuntura global apresentava-se adversa, refletindo-se internamente pela diminuição do crescimento econômico, razão por que houve a necessidade de se realizar um ajuste fiscal que acarretou, no âmbito da educação superior federal, reiterados cortes dos orçamentos.

“O pacto pluriclassista erigido pelo PT começava a ruir” (BEZERRA, 2022, p. 106), observando-se que, somado ao enfraquecimento do apoio popular, houve o interesse de segmentos dominantes de aproveitarem o momento vulnerável para infligir ofensivas em detrimento da continuidade do governo popular. Para tanto, foram animados por ideais genuinamente neoliberais, destituídos de mitigações social-democráticas.

Neste contexto, em 2016, configurou-se o *impeachment* de Dilma Rousseff, sendo sucedida por Michel Temer, que apresentou “inflexão política e ideológica bastante radical com relação ao período anterior” (FONSECA, 2018, p.304), tendo “no ajuste fiscal permanente a sua centralidade” (LIMA, 2019, p. 25).

O congelamento dos gastos públicos por 20 anos, dentre os quais os atinentes à educação superior, introduzido pela Emenda Constitucional de número 95, em 2016, acarretou, desde o ano de 2017, “pela primeira vez em décadas, uma diminuição nominal no orçamento das universidades públicas” (FONSECA, 2018, p. 305); a desativação do programa “Ciências sem fronteiras²⁶”(PCsF); e a aglutinação do Ministério da Ciência e Tecnologia pelo Ministério

25 A redação original do artigo 3º da Lei 12.711 não previa a abrangência das cotas às pessoas com deficiência. O acréscimo realizou-se por meio da Lei 13.409 de 2016.

26 Foi um programa de cunho desenvolvimentista implementado pelo Governo Federal, entre 2011 e 2016, em observância aos ditames da globalização econômica, vigentes desde os anos de 1990, que reverberaram sobre a política educacional. O PCsF estabeleceu uma relação entre mobilização acadêmica internacional (MAI), ofertando mais de 100.000 bolsas, das quais 78% foram destinadas a graduandos; e a elevação qualitativa das universidades brasileiras, em especial, quanto à pesquisa (PROLO *et al.*, 2019). Santos; Velho; Feltrin (2021) observam, em estudo de caso da execução do programa na UNICAMP, que a inclusão social, por meio dele, não

das Comunicações. Nesse novo contexto, os resultados exíguos em comparação com as metas propostas pelo PNE (2014-2024) ilustram a drástica alteração.

Entretanto, merece destaque a V pesquisa do FONAPRACE/ANDIFES, “sobre o perfil socioeconômico e cultural de graduandos na IFES” (JESUS; MEIRELES, 2021, p. 34) em que se registra o crescimento progressivo do percentual de alunos de instituições federais de ensino superior que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas: em 1996, correspondiam a 45%; em 2003, a 46,2%; em 2010, a 50,4%; em 2014, a 64%; e em 2018, a 64,1%.

Essa pesquisa evidencia, de igual sorte, a ampliação do percentual de alunos cuja renda *per capita* familiar não excedesse a 1,5 salário-mínimo: em 1996, esse número era de 44,3%; em 2018, já chegava a 70,2%.

Desse modo, observa-se que a submissão consentida do governo burguês brasileiro aos mecanismos capitalistas, em obediência aos “padrões de dominação externa” (LIMA, 2019, p. 17) quanto à educação superior na América Latina, delineados pelo Banco Mundial, vem possibilitando a redução da exclusão social de segmentos historicamente invisibilizados no país, testificando uma relevante contradição à lógica do capitalismo dependente, qual seja, a denegação reiterada de direitos às classes populares em proveito das elites conservadoras (MARINI, 2022).

A eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, em 2018, deu continuidade à agenda neoliberal de Temer, qual seja, a de austeridade fiscal em detrimento, inclusive, da ciência e da educação, bem como alicerçou-se, nos âmbitos dos costumes e educacional, sobre o neoconservadorismo, rechaçando, desde a apresentação de seu programa de governo, “O caminho da prosperidade”, ao que chama de “doutrinação” em ambientes acadêmicos, assim como quanto à difusão dos ensinamentos de Paulo Freire, os quais deveriam ser extirpados do cenário educacional (LIMA, 2019).

O Governo Bolsonaro (2019-2022) significou uma contrarrevolução burguesa na seara educacional, fundamentada por ideias neoliberais, conforme ilustraram aqueles contidos em seu plano de governo, priorizando o ensino técnico, em aparente ode à Reforma dos 1º e 2º graus de 1971, Lei 5.692, que tornou obrigatório o ensino profissionalizante no antigo 2º grau; além da aversão explícita à influência do pensamento marxista nas universidades brasileiras.

teria se efetuado de modo significativo, pois 57% dos graduandos beneficiários eram brancos, egressos de escolas particulares e não beneficiários de ações afirmativas de ingresso no ensino superior.

O germen do viés neoliberal em voga corresponderia à Escola Sem Partido, ESP, criada em 2004, e que, a partir de 2014, veio ampliando sua relevância como meio de rechaçar, sobretudo, os estudos críticos desenvolvidos por ciências humanas, acarretando “a criação de um ambiente hostil e persecutório, fundado na desconfiança e no medo, levando ao aumento dos conflitos entre professores e alunos, e que afeta diretamente o processo pedagógico” (BEZERRA, 2022, p.114).

Em matéria publicada pela CNN Brasil (ALMEIDA, 2022), afirma-se que, entre os anos de 2004 e de 2011, as previsões orçamentárias para despesas discricionárias das instituições federais de ensino superior, dentre as quais se incluem aquelas atinentes à assistência estudantil, atingiram o patamar de R\$ 11 bilhões, oscilando para R\$ 10 bilhões em 2012, voltando a crescer, entre 2013 e 2015, quando foi alcançada a previsão de R\$ 12 bilhões.

A matéria jornalística em comento afirma que, a partir de 2016, a queda de previsão orçamentária passou a ser constante, intensificando-se nos últimos anos, cujas previsões chegaram a R\$ 6,4 bilhões, R\$ 4,9 bilhões e R\$ 5,4 bilhões, respectivamente, correspondentes aos anos de 2020, 2021 e 2022 (ALMEIDA, 2022).

O PNAES, por não ser instituído por lei ordinária, não dispõe de dotação orçamentária própria, razão pela qual inexistente prévia fixação de suas despesas, tampouco observa a variação da demanda de alunos, oscilando, assim, conforme a disponibilidade orçamentária, o que destaca a fragilidade da manutenção desta política pública em tempos de intensa austeridade fiscal. É o que se depreende do raciocínio de Alves; Palavezzini:

Observe-se que não há determinação de uma parcela específica do orçamento a ser destinado a tal programa, devendo o poder executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes. Significa dizer que serão atendidos beneficiários na medida dos recursos disponíveis e não que os recursos são disponibilizados conforme demanda existente. Essa lógica reveste o programa de caráter seletivo e focalizado, relatando aos excedentes a ‘eleição de mais pobres entre os pobres (ALVES; PALAVEZZINI, 2019, p. 7).

No ano de 2022, a Lei 14.350²⁷ introduziu alterações na Lei n.º 11.096 de 13 de janeiro de 2005, Lei do PROUNI, desnaturando sua essência de política social focalizada em benefício de estudantes pobres, na medida em que passou a não restringir seu acesso aos egressos de escolas públicas ou àqueles que tivessem estudado em escolas privadas na condição

27 O artigo 2º, §1º, inciso VI da Lei 11.906/2005, com redação emanada da Lei 14.350/2022 insere entre os possíveis bolsistas: estudante que tenha cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista. (BRASIL, 2022).

de bolsistas, permitindo que quaisquer estudantes vindos de escolas particulares poderiam ser beneficiados do programa.

Merece destaque, por fim, a proposta de emenda constitucional (PEC) de número 206, apresentada em 2019, que visa à restrição da gratuidade das universidades públicas aos “pobres” e que permitiria a cobrança de mensalidades aos alunos “ricos”.

As inovações propostas pela PEC 206/2019 compreendem a alteração do inciso IV do artigo 206, a fim de excepcionar a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, assim como de inserir um terceiro parágrafo ao artigo 207, cuja redação consignaria os seguintes termos:

§ 3º As instituições públicas de ensino superior devem cobrar mensalidades, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitados os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo (BRASIL, 2019).

Dentre as justificativas da PEC observa-se a de que estudos empreendidos pelo Banco Mundial, em 2017, sintetizados no documento intitulado “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade no Brasil”, demonstrariam que “a cobrança de mensalidades nas universidades públicas brasileiras seria uma forma de diminuir as desigualdades sociais em nosso país” (BRASIL, 2019, p. 1)²⁸, pois a maioria dos estudantes dessas instituições de ensino originar-se-iam de famílias abastadas, detentoras de capacidade de pagar seus estudos.

Amaral (2017), em análise do capítulo atinente à educação do sobredito documento do BM, rechaça diversas das conclusões apontadas, dentre elas a relativa à cobrança de mensalidades em IFES como fonte de custeio externa ao Estado, imperativo neoliberal.

Ao contrário do que o BM afirma, a maioria dos estudantes matriculados em IFES brasileiras não integra classes sociais privilegiadas, tanto que, em 2014, 64% deles eram egressos de escolas públicas e a renda familiar de 51,42% era de não mais que três salários-mínimos (AMARAL, 2017).

Considerando-se como parâmetro o ideal de obtenção de, ao menos, 30% dos recursos necessários à manutenção das universidades federais de fontes externas, a exemplo do pagamento de mensalidades dos estudantes considerados mais “ricos”, sugestão apontada no estudo “La enseñanza superior: lecciones derivadas de las experiencia” (BM, 1995), cumpre

28 Vide a íntegra do projeto de emenda constitucional em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0be6gg8ip4qdz2slss2dc63ru13123204.node0?codteor=1839016&filename=PEC+206/2019. Acesso em: 23 jul. 2022.

assinalar que isso implicaria uma oneração significativa do orçamento familiar dos estudantes, a qual ignoraria a elevada concentração de renda brasileira (AMARAL, 2017).

Os estudos de Guimarães; Oliveira (2021) também rechaçam os fundamentos da PEC 206/2019, ao ressaltarem que o ingresso nessas instituições “é permeável às desigualdades de oportunidades geradas pela estratificação de renda e raça/cor, mas no seu conjunto claramente não são redutos das classes mais abastadas” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2021, p. 53).

Desse modo, permite-se afirmar que o senso comum, qual seja, o de que instituições de ensino superior públicas congreguem uma maioria rica, não se coaduna à realidade, sobretudo desde o implemento da Lei de Cotas.

Observando-se, ainda, a dissonância entre os argumentos favoráveis à PEC 206/2022 e a recente alteração da Lei do PROUNI – que passou a viabilizar a concessão de bolsas integrais e parciais a egressos de escolas particulares, configurando uma oneração dos cofres públicos em proveito de estudantes oriundos de famílias que podem pagar por serviços – não se afiguraria razoável a inovação do ordenamento jurídico por meio da aspirada emenda, pois consistiria, de fato, na privatização do ensino superior público sob o pretexto de reduzir despesas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A gestão estatal tem a missão de priorizar a solução de demandas públicas que se adequem, de modo eficiente, à ideologia governamental, ou seja, à sua agenda, por meio das chamadas políticas públicas.

Neste capítulo, objetiva-se analisar, em linhas gerais, a conceituação teórica da expressão termo polissêmica “políticas públicas”; exemplos de espécies de políticas educacionais federais brasileiras atualmente existentes; e, de modo mais detido, a evolução histórica do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Para tanto, utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica, quanto aos conceitos gerais de políticas públicas e às políticas educacionais; e análise documental, compreendendo relatórios de gestão do MEC e pesquisas realizadas pelo FONAPRACE/ANDIFES no âmbito de universidades federais, com o fim de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos graduandos destas instituições.

3.1 Conceituação geral de políticas públicas

Souza (2006) ensina que o tema “políticas públicas”, enquanto disciplina acadêmica autônoma cujo enfoque concentrar-se-ia nas realizações governamentais alicerçadas sobre o pressuposto de serem formuladas cientificamente e de serem analisadas por pesquisadores independentes, surgiu nos Estados Unidos da América.

Souza (2006) e Maciel (2014) apontam a natureza distintiva da abordagem teórica estadunidense em comparação com a europeia: naquela, o estudo das políticas públicas dá-se em face de sua correlação direta com as ações governamentais, enquanto nesta as atenções se voltam para o Estado e suas respectivas instituições.

Frise-se que as políticas públicas, sob o enfoque estadunidense, derivariam da ciência política e que concretizariam o terceiro pilar de seu interesse científico em compreender o âmbito público, correspondendo os outros dois: 1º) aos estudos acerca do papel das instituições enquanto balizadoras da possibilidade de arbítrio estatal; e 2º) às organizações locais que seriam fomentadoras das virtudes cívicas, sob patente influência dos ensinamentos liberais de Tocqueville e de Paine (SOUZA, 2006).

A definição do que sejam políticas públicas, contudo, é missão capciosa, na medida em que guarda diversos sentidos sob distintos ângulos científicos e ideológicos.

Afirma Chrispino (2016, p. 17):

O conceito de políticas públicas é resultado de inúmeras variáveis (constructo) e que seu significado será tão distinto quanto os valores, ideologias, contextos, ética etc. de seu formulador.

Em outras palavras, o conceito de políticas públicas não surge por si mesmo ou por fatores endógenos exclusivos. Ele é delimitado pelas múltiplas possibilidades de conexão de ações que contribuem para fazer dela, a política pública, o centro de equilíbrio dessas forças sociais diferentes.

Couto; Arantes (2006) ressaltam que, em democracias, a conjuntura pública apresenta duas dimensões básicas: 1ª) dinâmica (*politics*) em que se verificam as disputas pela conquista do poder e conseqüentemente dos cargos políticos, assim como os subsequentes acordos, negociações e coalizões; e 2ª) estática ou paramétrica (*polity*), no bojo da qual ocorrem as ações governamentais, também denominadas *policies*.

Afirmam tais autores que, quanto mais democrático o regime político, maior seria a correspondência entre as demandas populares e a implementação de correlatas políticas públicas. Para tanto, o exercício institucional do poder (*policy*) deveria harmonizar-se com o Poder Legislativo, a fim de se definirem as esferas de decisões governamentais, alicerçadas sobre parâmetros da convivência democrática.

De modo conciso, afirma-se que elas, políticas públicas, corresponderiam à adoção governamental de um curso de ações com o fulcro de se atenderem específicas questões de interesse social que despontem num determinado momento histórico, com a finalidade de garantir o equilíbrio social ou, em sentido contrário, para fomentar o desequilíbrio, de modo a permitir a alteração de realidades consideradas inadequadas à conjuntura vigente (SARAVIA, 2006). Em sentido convergente, Sousa; Freitas (2020, p. 103):

Políticas públicas constituem ações assumidas pelos governos que visam concretizar direitos humanos coletivos ou direitos sociais garantidos em lei e, portanto, podem oportunizar a melhoria da qualidade de vida da população ou podem privilegiar setores dominantes da sociedade aumentando ainda mais a concentração de renda e desigualdade.

Possamai; Sartor (2017) explicam que, apesar de a origem da disciplina “políticas públicas”, nos EUA, remontar à década de 1960, no Brasil, somente a partir da década de 1980 o tema passou a se desenvolver de modo sistemático, razão pela qual reiterados trabalhos acadêmicos têm sido delineados acerca da temática.

Em que pese a sistematização brasileira ser recente, a sua relevância estatal e governamental configuraram-se, desde a década de 1930, com o advento da Constituição de 1934, que, sob viés intervencionista e de “aguda centralização decisória e financeira na esfera federal” (CLEMENTINO; LEITÃO, 2021, p. 13), incumbiu-se das demandas sociais que, até

então, estiveram sob a responsabilidade de entidades filantrópicas seculares (POSSAMAI; SARTOR, 2017).

O caráter centralizador em que não se verificava a participação social na produção, tampouco no acompanhamento da execução de políticas públicas brasileiras, somente foi superado a partir da promulgação da Constituição de 1988, cuja descentralização sobreleva-se em face da adoção de distinto federalismo, no qual os municípios foram incluídos como entes equipados aos Estados, à União e ao Distrito Federal (BRASIL, 1988).

Além de ampliar benefícios sociais existentes, a Constituição Cidadã criou “um sistema de proteção social amplo destinado a [sic] redução de desigualdades socioeconômicas do País” (CLEMENTINO; LEITÃO, 2021, p. 13).

As demandas públicas são definidas por diversos atores (*stakeholders*), públicos e privados, tanto nacionais quanto internacionais, os quais decidem, ainda, quanto ao protagonismo decisório, à duração do procedimento, às consequências e ao público-alvo (MACIEL, 2014).

Ressalte-se que a definição de políticas públicas compreende não apenas os resultados politicamente visados em resposta às demandas emanadas da sociedade e harmônicas com a agenda de governo vigente, como, também, a totalidade do procedimento adotado para os alcançar (CHRISPINO, 2016).

A relevância de um problema e, sobretudo, sua classificação enquanto questão de interesse público, varia em face de distintas organizações socioculturais. Contudo, após a sua identificação pelas autoridades competentes, segue-se um modelo-padrão, denominado “ciclo das políticas públicas”, dividido em sete etapas, a saber: “entrada do problema na agenda pública, estruturação do problema, conjunto das soluções possíveis, análise dos pontos positivos e negativos das soluções, tomada de decisão, implementação e avaliação” (CLEMENTINO; LEITÃO, 2021, p. 14).

Acerca de cada uma das fases citadas, tecer-se-ão concisas explicações, necessárias à compreensão do gênero política pública, cuja abrangência pode se restringir a políticas de governo, periodicamente mutáveis em razão da alternância de poder decorrente das eleições, e políticas de Estado, as quais suplantam os interesses mutáveis e, não raro, antagônicos de distintos governos, fundamentando-se nas disposições constitucionais.

1) Entrada do problema na agenda pública: reconhecer um problema como sendo público por um governo requer sua priorização de acordo com as preferências ideológicas dos governantes (DIAS; MATOS, 2012);

2) Estruturação do problema: após sua entrada na agenda pública, estudos pormenorizados devem-se realizar, a fim de viabilizar a identificação de soluções viáveis;

3) Conjunto de soluções possíveis: as diversas possibilidades são apresentadas por distintos “atores” e se associam a interesses diversos que devem ser sopesados;

4) Análise dos pontos positivos e negativos das soluções: o sopesamento dos aspectos positivos e negativos deve levar em consideração a necessidade de satisfação do maior número possível de interessados;

5) Tomada de decisões: embora a locução seja autoexplicativa, há variação quanto a seu alcance, pois, quanto mais complexa for a situação a ser dirimida pelo núcleo da política, menor será a abrangência decisória, postergando-se a maioria dos pontos conflituosos para a fase de implementação (RUA, 2014 *apud* CLEMENTINO; LEITÃO, 2021);

6) Implementação: refere-se ao elenco das ações executivas a serem materializadas pelos “atores” envolvidos na política. Em geral, nesta fase são adotadas medidas de monitoramento, com a finalidade de facilitar o alcance dos objetivos aspirados em teoria (CLEMENTINO; LEITÃO, 2021)

7) Avaliação: trata-se de fase posterior à realização de uma política, servível para que sejam julgados seus resultados. Assim como o monitoramento, subsidiam decisões das autoridades competentes gestoras para que sejam alcançados os resultados esperados.

Tecidas as explanações gerais acerca de políticas públicas, identifica-se, na seção seguinte, a relevância de se enfocarem as políticas educacionais destinadas ao nível superior, sobre o qual, afinal, recai o interesse maior desta dissertação.

3.2 Políticas Educacionais

As políticas educacionais de nível superior inserem-se dentre as políticas sociais, espécies do gênero políticas públicas em que a proteção de direitos titularizados por determinados segmentos populacionais que vivenciam injustiças sociais de modo reiterado, em razão da limitação orçamentária ordinária, justificaria a focalização ou a destinação restritiva de seu público-alvo.

A expressão “política social” permitiria concluir que existiriam políticas não sociais, assim como, na seara das “políticas públicas”, haveria políticas privadas. Contudo, tais dicotomias inexistem. A solução para sanar o impasse interpretativo compreende a adoção do entendimento de que ambas as políticas têm o condão de mitigar os malefícios antissociais intrínsecos à política econômica, diretamente correlacionada à propriedade privada que, por

isso, organizar-se-ia e desenvolver-se-ia em consonância com os ditames privados (SAVIANI, 1987 *apud* CHRISPINO, 2016).

Behring; Boschetti (2009) destacam o aspecto distintivo que caracteriza as políticas sociais no Brasil: o caráter tardio, reflexo da consolidada dominação burguesa, outrora monarquista, transformada em elite conservadora de uma democracia mitigada aos interesses de seus semelhantes, mas que inadmitia manifestações de insatisfação emanadas de camadas populares. Desse modo, enquanto as primeiras revoltas operárias significantes ocorreram em países de capitalismo central ainda no século XIX, em território brasileiro, somente durante a primeira década do século XX reivindicações trabalhistas começaram a ser vistas como problemáticas políticas.

Nesta toada, as políticas sociais concentradas essencialmente nas searas trabalhista e previdenciária nas ditaduras dos anos 1930, durante a o Estado Novo, assim como a militar (1964-1985), eram encaradas como favores governamentais, não como direitos, acarretando instabilidade na manutenção deles.

De modo análogo, o direito à educação, sobretudo à assistência estudantil, foi relegada ao plano da mera caridade no período citado supra, apresentando tímidos avanços nas últimas décadas.

A formulação, assim como a implantação de políticas voltadas à democratização do acesso à educação superior, reforça a conclusão de que a abrangência desse direito social não é uniforme: tanto melhor o patamar socioeconômico ostentado pelo núcleo familiar de onde se origina o indivíduo, maiores serão as possibilidades de ampliar seu nível de instrução formal.

A mitigação da desigualdade de acesso ao ensino superior, sob os limites neoliberais estipulados, sobretudo pelo Banco Mundial (BORSATO, 2015), foi priorizada pelos Governos Lula (2003 e 2010) e Dilma (2011-2016) por meio de políticas democratizantes, conforme exemplificam o REUNI, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SISU²⁹ (Sistema de Seleção Unificada) e a Lei de Cotas (SOUSA; FREITAS, 2020). Borsato (2015) acresce, ainda, ao rol de políticas educacionais o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

A temática desta pesquisa relaciona-se de modo estreito com:

²⁹ Sistema informatizado, criado pelo MEC, que comporta todos os participantes do ENEM. Unifica nacionalmente a mensuração de desempenho dos candidatos, a fim de viabilizar ou não a classificação prévia e necessária ao ingresso vestibular em instituições de ensino superior federais.

1) o **REUNI**: ao ampliar o número de vagas para discentes no bojo das IFES (instituições federais de ensino superior), viabilizou, em evidente atendimento às demandas populares das últimas décadas nessa seara, o ingresso de alunado mais diversificado, inclusive advindo de segmentos economicamente hipossuficientes e que historicamente se mantivera majoritariamente excluído;

2) a **Lei de Cotas**: consiste na imposição às IFES da obrigação de reservar 50% de suas vagas, por curso e turno, de graduação aos alunos que estudaram integralmente em escolas públicas durante o ensino médio e, dentro desta porcentagem, reservar metade das vagas àqueles que recebessem renda familiar *per capita* de, até, 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2012). Ressalte-se que, de acordo com “caput” do art. 5º da lei em voga, percentual mínimo de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência também deverá ser beneficiado com a viabilização de reservas de matrículas. É, portanto, uma ação afirmativa³⁰ destinada a “atender grupos sociais que encontram-se [*sic*] em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos” (FONSECA, 2009, p. 11);

3) o **PNAES**: parte da premissa de que o direito à educação, previsto no texto constitucional e em legislação complementar, requer o oferecimento de condições não apenas de ingresso em instituições de ensino, mas, sobretudo, de permanência nelas. O programa oferta auxílios materiais aos estudantes de instituições federais de ensino que atendam aos critérios pré-fixados pelo Decreto n.7.234/2010, suficientes a que os caracterizem como sendo economicamente vulneráveis. Desse modo, complementa o anseio democratizante do REUNI, cuja relevância de sua evolução histórica será delineada a seguir.

3.2.1 A primeira fase da assistência estudantil no ensino superior brasileiro

O direito à educação, desde o primeiro texto constitucional brasileiro de 1824, em sendo previsto como um dever estatal, ressalvando-se a sua exclusão das obrigações estatais observada na Constituição Republicana de 1891 (IMPERATORI, 2017).

³⁰ Fonseca (2009) informa, quanto à escravização de africanos e de seus descendentes, que o modo como se deu a abolição da escravatura, em 1888, desprovida de qualquer indenização, impediu que os libertos construíssem existências dignas, autônomas e se inserissem ativamente na produção econômica da sociedade. O desfecho da escravidão poderia ter sido distinto na hipótese de a realização de uma reforma agrária em prol dos negros libertos, idealizada por Princesa Isabel, ter se concretizado. Porém, “o golpe republicano antecedeu em cinco dias o projeto de lei que reconheceria a dívida social do Brasil com os negros e constituiria um conjunto de políticas públicas com nítido caráter afirmativo, com orçamento e fundo próprios” (FONSECA, 2009, p. 71).

Porém, a mera previsão normativa do direito à instrução, ignorando-se as disparidades socioeconômicas existentes em cada momento histórico, não seria suficiente à persecução de sua concretização em benefício do máximo de indivíduos, razão por que se reconheceu a essencialidade de se conceder assistência material a estudantes pobres, empreitada inaugurada no Brasil, em 1930, com a criação da Casa do Estudante no Rio de Janeiro, instituição não governamental, mas que recebeu consideráveis subvenções do Governo Vargas (SILVEIRA, 2012), demarcando o início da primeira fase da assistência estudantil, a qual perduraria “até o período da redemocratização e do fim do Regime Militar” (ALMEIDA; RODRIGUES; LIMA, 2018, p. 108).

Realce-se que, ainda no Governo Washington Luís, em 1928, ocorrera a inauguração da Casa do Estudante em Paris, a fim de auxiliar estudantes brasileiros lá situados e que enfrentavam dificuldades de se manterem. Considerando-se, porém, o perfil daquele público discente, não oriundo de camadas populares, depreende-se a dissonância entre o que viria a ser a assistência estudantil sob o prisma da assistência social, apresentando-se, desse modo, como elitista (SILVEIRA, 2012).

Durante o Governo de Getúlio Vargas, a Reforma Francisco Campos, em 1931, inovou ao possibilitar a regulamentação da assistência estudantil no bojo da educação superior, “concomitante com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras” (SILVEIRA, 2012, p. 52).

Silveira (2012) explica que:

Getúlio Vargas, ao assumir a presidência do país, iniciou uma reorganização da sociedade brasileira, valorizando questões relacionadas à educação e entendendo que a reforma educacional era uma das medidas emergenciais a serem tomadas, buscando a formação de uma política nacional de educação. Pela primeira vez ocorreu uma reforma no ensino superior e uma possível regulamentação da assistência para os estudantes universitários, sendo essa ação, pioneira. (SILVEIRA, 2012, p. 52).

No âmbito abstrato legislativo, observou-se importante avanço na seara educacional introduzido pelas Constituições Republicanas de 1934 e de 1937, ao elencarem a educação dentre os direitos do cidadão e deveres do Estado, respectivamente, nos artigos 149 e 129, transcritos a seguir:

Constituição de 1934. Art 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Constituição de 1937. Art 129 – A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).

Contudo, a efetivação de medidas governamentais voltadas à assistência estudantil universitária, nos anos de 1930, padecia de fragilidades, pois consistiam em “políticas sociais incipientes e não institucionalizadas” (ALMEIDA; RODRIGUES; LIMA, 2018, p. 108).

Afirma Imperatori (2017) que as ações governamentais de assistência aos estudantes no sobredito período, basicamente, compreendiam programas que ofertavam alimentação³¹ e moradia³² a universitários carentes, em atenção à demanda surgida com a criação das primeiras universidades brasileiras.

A Constituição de 1934 estipulou, no “caput” de seu artigo 157, que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam reservar parte dos respectivos patrimônios territoriais para a formação de fundos de educação, e, em seu §2º, que parte dos mesmos fundos se aplicariam “em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária” (BRASIL, 1934).

Em 1937, o Ministério da Educação de Vargas fomentou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a fim de conceder “apoio aos estudantes” (SILVEIRA, 2012, p. 53), cuja sede administrativa se situaria na Casa do Estudante. Divergências de opiniões quanto à forma de criação da UNE, porém, acarretaram a ruptura entre ambas, adotando-se o entendimento de que seu fatídico surgimento ter-se-ia configurado, em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes (SILVEIRA, 2012).

Nesse evento, foi aprovado um plano de reforma educacional que pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliando os estudantes com dificuldades econômicas, o que sinalizava o início de uma conscientização por parte dos estudantes da importância que deve se [sic] dada à assistência estudantil nas universidades brasileiras. (SILVEIRA, 2012, p. 53).

O artigo 166 da Constituição de 1946 ratifica a educação como um direito universal, tônica seguida também pelo artigo 172, que estabelece a obrigatoriedade de concessão de assistência estudantil com o fulcro de se assegurar “aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

31 De acordo com Almeida; Rodrigues; Lima (2018), o oferecimento de merenda escolar tinha em mira especialmente o combate ao déficit de aprendizagem decorrente da desnutrição infantil.

32 Ramalho (2013) ensina que, em 1930, já existia a Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, a qual poderia ser considerada uma das primeiras iniciativas de assistência estudantil de nível superior no país e que bem exemplifica o caráter pulverizado e não universalizante das iniciativas desse gênero naquele momento histórico.

O Decreto nº 20.302, publicado também em 1946, por meio do qual foram aprovados os regimentos das diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde, estabeleceu em seu artigo 8º, nos incisos II, IV e V, respectivamente: a manutenção da organização de plano de assistência médico-social, a elaboração de planos para a concessão e de controle de bolsas de estudos a alunos, além de “estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniforme e material escolar” (BRASIL, 1946).

Percebe-se que o desenvolvimento das políticas sociais educacionais priorizou o ensino escolar básico em detrimento do nível superior, conforme exemplifica o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), sendo o Decreto de n.37.106/1955, que criou a Companhia da Merenda Escolar, seu marco normativo (SILVA, 2019).

Durante os anos de 1960, em razão do apoio de intelectuais e da sociedade civil em geral, houve significativas “reivindicações em torno da democratização da universidade” (ARAÚJO; ALEXANDRE, 2018, p. 128), dentre elas inserindo-se a concessão de benesses que viabilizassem a sobrevivência de discentes de origens sociais diversificadas no decorrer da graduação.

Silveira (2012) ressalta que, somente com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB / Lei n.º 4.024, em 1961, a assistência estudantil passa a figurar como um direito, e não como uma mera ajuda, detido pela totalidade dos estudantes que precisassem, isto é, como um direito inserido na política de educação, em harmonia ao que exemplifica seu artigo 90, transcrito abaixo:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológicos e de enfermagem aos alunos.

A normatização conferida pela LDB fundamentou a realização de Seminários Nacionais – de que já tratamos no capítulo anterior – em prol da reforma universitária, pela UNE.

O advento da Constituição de 1967, tendo como pano de fundo o Governo Militar iniciado com o golpe de 1964, manteve a educação dentre os direitos universais, assegurando, em tese, a igualdade de oportunidades, conforme se verifica no “caput” de seu artigo 168. Ademais, em seu §2º, prevê a obrigação estatal de amparar técnica e financeiramente, inclusive com a concessão de bolsas de estudos, a iniciativa privada:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. (BRASIL, 1967).

O §2º do artigo 169 garantia, de modo expreso, a concessão de assistência estudantil aos alunos “necessitados” pelos sistemas educacionais de todos os entes federativos, Estados, Distrito Federal e União, a fim de que a eficiência escolar pudesse ser alcançada:

Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (BRASIL, 1967).

Silveira (2012) adverte, contudo, para a disparidade entre a previsão normativa e a prática, na medida em que a materialização dos sobreditos direitos foi diminuta, o que decorreria da animosidade persistente entre o Governo Militar e os estudantes, sobretudo os de nível superior, defensores de valores progressistas, considerados pelos militares como emanados da ideologia comunista, e críticos engajados do regime então vigente.

O Governo Militar, em 1970, criou o Departamento de Assistência ao Estudante – DAE –, vinculado ao MEC, a fim de introduzir, formalmente, “uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional, priorizando os programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica” (SILVEIRA, 2012, p. 55; ARAÚJO, ALEXANDRE, 2018).

Dois anos mais tarde, em 1972, por meio do Decreto n.º 69.927, instituiu-se o Programa Bolsa de Trabalho em nível nacional, objetivando fomentar a prática capitalista consistente na inserção dos estudantes no mercado de trabalho, que colaboraria com “o desenvolvimento econômico-social do país” (SILVEIRA, 2012, p. 55). Para tanto, dever-se-ia priorizar a concessão de bolsas aos alunos que apresentassem “carência de recursos financeiros” (BRASIL, 1972).

Em 1975, o Governo Geisel criou o programa “Crédito Educativo”³³ (CREDUC), consistente na oferta de empréstimos “para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação” (FNDE³⁴, 2017), a fim de possibilitar o ingresso e a permanência de estudantes oriundos de camadas sociais populares

33 Interessante observar que o CREDUC não se confunde com seu sucessor, FIES, na medida em que aquele não se limitava ao mero repasse às instituições de ensino de valores referentes a mensalidades, tendo por objetivo também proporcionar meios pecuniários de os estudantes se manterem durante o curso.

34 Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 30 set. 2021.

em instituições de ensino superior privadas. De modo reflexo, houve o fomento governamental à manutenção do setor privado de ensino superior por meio da injeção de recursos públicos.

As iniciativas governamentais ainda se apresentavam descentralizadas, esporádicas e focalizadas, o que motivou a retomada do engajamento da UNE – que funcionara na clandestinidade desde 1964, em decorrência da extinção de sua representatividade, determinada pela Lei n.º 4.464, a Lei Flávio Suplicy de Lacerda –, contexto ilustrado pela realização do 1º Encontro de Casas de Estudante, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1976, em prol de reivindicações à ampliação da oferta de moradia estudantil.

Os benefícios conferidos aos estudantes, nessa época, não tinham um caráter expressivo que repercutisse na sua permanência. Também não havia um projeto de âmbito nacional que tratasse da assistência estudantil e, conseqüentemente, da manutenção dos jovens na universidade, sendo este contexto de um acesso bastante restrito dos jovens ao ensino superior. (SILVEIRA, 2012, p. 55).

Almeida; Rodrigues; Lima (2018) afirmam que, até a década de 1980, período em que ocorreu a redemocratização e em que se considera nesta dissertação como sendo o final da primeira fase da assistência estudantil em nível superior brasileira, inexistiu um projeto de abrangência nacional em benefício da permanência dos alunos no ensino superior, preservando-se a eventualidade e a descontinuidade das ações governamentais acerca do tema.

A seguir (conferir Quadro 1), sintetizam-se os marcos temporais contidos na primeira fase da assistência estudantil universitária brasileira e abordados nesta seção:

Quadro 1 – Primeira fase da assistência estudantil brasileira

Ano	Ação
1928	Inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, para jovens que iam estudar na França;
1930	Inauguração da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. 1931 Decreto n.º 19.850/31, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior, tentativa de reconhecimento da Assistência Estudantil por meio da regulamentação da política de assistência estudantil brasileira;
1934	Regulamentação da assistência estudantil, no artigo 157 da Constituição Federal de 1934, §2º;
1937	Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE);
1938	II Congresso Nacional dos Estudantes;
1946	Constituição de 1946, artigo 166, aponta a educação como um direito de todos, e a assistência estudantil se torna obrigatória para todos os sistemas de ensino, por

	meio do artigo 172. Decreto nº 20.302, estabelecendo que a Seção de Prédios, Instalações e Estudos dos estabelecimentos de Ensino Superior deveria pensar alternativas para os problemas relacionados à assistência médico-social dos alunos;
1961	1961 Lei de Diretrizes e Bases – LDB / Lei n.º 4.024– a Assistência Estudantil passa a ser vista como direito igual para todos os estudantes, isto é, como um direito inserido na política de educação e não mais como ajuda;
1967	Constituição Federal de 1967, no artigo 168, a educação é posta novamente como direito de todos e pela primeira vez é citado que ela deverá assegurar igualdade de oportunidades;
1969	Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, proibindo a existência da UNE;
1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante – DAE, vinculado ao MEC, com o objetivo manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional;
1972	Decreto n.º 69.927, de 13 de janeiro de 1972, instituindo o Programa Bolsa de Trabalho em nível nacional para os estudantes;
1976	1º Encontro de Casas de Estudantes

Fonte: Adaptado da dissertação de mestrado de Silveira (2012, p. 56).

3.2.2 A segunda³⁵ fase da Assistência Estudantil: da redemocratização até os dias atuais

No final da década de 1980, após a extinção do DAE, houve a fragmentação das ações de assistência estudantil, caracterizada pelo menosprezo com o âmbito social (em benefício de um enfoque técnico), o que ficava evidente nas escassas concessões de assistências que, a rigor, revelavam-se como práticas clientelistas, ou seja, como uma oferta de “ajuda” a estudantes pré-determinados, contrariando o princípio da impessoalidade que deve reger a Administração Pública (IMPERATORI, 2017).

Ainda em 1985, foi constituída a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior Brasileira pelo então Ministro da Educação Marco Maciel, com o objetivo de recomendar “a realocação de recursos suficientes para o custeio de um plano nacional de

³⁵ Interessa registrar a existência de dissonância entre estudiosos acerca do número de fases em que se dividiria a evolução histórica da assistência estudantil de nível superior. Silva; Carvalho (2022) exemplificam os adeptos da corrente de pensamento tripartite, em que: a primeira fase perduraria até o final da ditadura militar; a segunda consignaria o período entre a redemocratização na década de 1980 e o advento do PNE (2001-2010), a Lei n.10.172; e a terceira, ainda em curso, iniciar-se-ia com a criação do REUNI, e, por consequência, do PNAES, ambos em 2007. Por outro lado, Silveira (2012) filia-se à corrente de pensamento bipartite, dentro do qual são aglutinados, em única fase, os esforços empreendidos para que o direito à assistência estudantil voltada ao ensino superior fosse normatizada e, posteriormente, implementada e consolidada. Seguimos essa última corrente por considerarmos que ela é mais objetiva na apresentação do assunto.

recuperação e conservação de prédios, refeitórios e residências estudantis” (SILVEIRA, 2012, p. 57). Desprovido de imperatividade, porém, o intento não foi exitoso em virtude de a autonomia administrativa das IFES abranger a execução de seus orçamentos, inclusive quanto às ações voltadas à assistência estudantil.

Contudo, no sobredito período, a relevância do tema foi reconhecida pela comunidade acadêmica, a qual o destacou dentre seus debates, reiteradamente, a partir de meados de 1984, quando “os pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis das IFES já se reuniam, preocupados com as políticas de promoção e apoio aos estudantes” (FONAPRACE, 2012, p. 14).

No ano seguinte, 1985, ocorreu o I Encontro Nacional de Pró-reitoras de Assuntos Comunitários e Estudantis em Florianópolis, Santa Catarina, que reuniu representantes de 27 universidades, sendo o temário central “a análise da política de assistência e apoio ao estudante e ao servidor” (FONAPRACE, 2012, p. 14).

Após a realização de sucessivas reuniões de pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis nas regiões Norte e Nordeste por dois anos consecutivos, ocorreu o II Encontro Nacional, nos dias 26 e 27 de agosto de 1987, em Belo Horizonte, ocasião em que se decidiu que seria criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE –, que passaria a representar permanentemente os pró-reitores desta área (FONAPRACE, 2012).

Deliberou-se, no II Encontro, que o FONAPRACE deveria ser instalado na capital amazonense, Manaus, na segunda quinzena de outubro de 1987. A fim de organizá-lo e estruturá-lo, foi criada uma comissão provisória, formada por cinco representantes, sendo um de cada região brasileira. Além disso, estipulou-se que o fórum se incumbiria da discussão, elaboração e propositura ao MEC da “política de promoção e apoio ao estudante” (FONAPRACE, 2012, p. 15).

No contexto de redemocratização no final dos anos 1980, também, foram criadas:

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; a Associação Nacional de Universidades Particulares; a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais e a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC). (FONAPRACE, 2012, p. 17).

Silveira (2012) destaca os esforços empreendidos em benefício da integração regional e nacional da assistência estudantil das IFES, tanto pelos encontros nacionais

organizados pelo FONAPRACE quanto pelas reuniões da ANDIFES³⁶, que se deram em “contexto do fim da ditadura militar e promulgação da Constituição Federal de 1988” (IMPERATORI, 2017, p. 292), a qual reconhece, em seu artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988).

O advento da LDB, Lei 9394/96, mostrou-se profícuo à concretização do direito social à educação, pois o regulamentou (IMPERATORI, 2017), inclusive, quanto à assistência estudantil em conformidade ao disposto em seu artigo 4º, VIII:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996).

Em face da educação superior, Imperatori (2017, p. 290) afirma ser “fundamental pensar em estratégias para uma efetiva democratização da educação”, considerando-se que as desigualdades nas searas econômica, social e cultural acarretam necessidades particulares para os discentes, impactando, inclusive, sobre a possibilidade exitosa de se graduarem.

O escopo da integração da assistência estudantil pretendida pelo FONAPRACE e pela ANDIFES norteou-se pelos objetivos de: “garantir a igualdade de oportunidade aos estudantes das IES, na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso” (SILVEIRA, 2012, p. 59), em proveito da permanência do alunado, reduzindo a evasão potencializada pela vulnerabilidade socioeconômica.

Entretanto, o viés neoliberal do Governo FHC, em que adveio da LDB, fomentou a privatização de IFES sob o fundamento de que seriam ineficientes e dispendiosas, em colisão, portanto, com a aspiração de segmentos discentes, do FONAPRACE e da ANDIFES de que a assistência estudantil viesse a ser implementada em caráter nacional por políticas públicas.

Ademais, o senso comum da sociedade à época era o de que o perfil do alunado das IFES corresponderia, em maioria, a integrantes da elite socioeconômica brasileira e, assim, disporiam de condições financeiras para custear seus estudos, o que convergiria com os anseios neoliberais.

Objetivando corrigir essa distorção interpretativa, o FONAPRACE priorizou a realização de pesquisas sistemáticas nas IFES, a fim de não apenas identificar o real perfil de

³⁶ Criada em 23 de maio de 1989, oficialmente, é a ANDIFES a representante das IFES em face do Governo Federal, de associações de docentes, servidores da área administrativa e discentes (FONAPRACE, 2012).

seus alunos como viabilizar a formulação de um projeto de abrangência nacional de assistência estudantil.

Neste diapasão, entre 1993 e 1995, realizaram-se pesquisas “sobre residências universitárias, restaurante universitário, saúde do estudante, dentre outros temas” (FONAPRACE, 2012, p. 17) no âmbito das IFES. Porém, a falta de consistência metodológica dos levantamentos inviabilizaram que elas subsidiassem a proposição de políticas públicas regionais e nacionais.

A sistematização da primeira pesquisa nacional de aferição do perfil socioeconômico e cultural dos alunos das IFES pelo FONAPRACE efetivou-se, então, no segundo semestre de 1996:

Para este trabalho, os profissionais das áreas de assistência de praticamente todas as IFES apresentaram-se disponíveis para elaboração de um instrumento de pesquisa capaz de coletar os dados necessários para caracterizar as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os estudantes. Além disso, pretendia-se dimensionar a assistência praticada, à época, e de [sic] levantar a demanda potencial em âmbito local, regional e nacional, buscando indicadores que pudessem fundamentar a definição de políticas sociais. (FONAPRACE, 2012, p. 20).

A primeira pesquisa contou com a participação de 44 das 52 IFES existentes, apontando que 44,29% dos discentes eram componentes dos segmentos sociais populares, categorizados em C, D e E, ou seja, inserindo-se no perfil que necessitaria de assistência estudantil. Apesar disso, apenas 10% deles eram assistidos por ações dessa espécie, concedidas individualmente, de modo descentralizado, pelas instituições de ensino às quais se vinculavam (FONAPRACE, 2012).

No início dos anos 2000, quando ocorria a tramitação do projeto de lei que originaria o Plano Nacional de Educação, representantes do FONAPRACE apresentaram, na Câmara dos Deputados, ao relator, o Deputado Nelson Marchezan, e ao Presidente da Frente parlamentar em defesa da universidade pública, Deputado Pedro Wilson, um requerimento para que a assistência estudantil “e de indicadores para a permanência estudantil das IES públicas” (FONAPRACE, 2012, p. 25), originalmente não elencados no texto, fossem incluídos.

O intento foi exitoso (IMPERATORI, 2017), conforme ratifica a leitura da meta 4.4 – Financiamento e Gestão da Educação Superior, da Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o PNE, transcrita a seguir:

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

Em abril do mesmo ano, 2001, o FONAPRACE desenvolveu o Plano Nacional de Assistência Estudantil, com base no PNE e nos resultados da I Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos alunos de IFES:

O referido documento foi produzido coletivamente no FONAPRACE, visando aos seguintes objetivos: incluir verbas específicas destinadas à assistência estudantil, na matriz orçamentária do MEC, para cada IFES, elaborar projetos especiais para recuperação e ampliação da capacidade instalada nos ambientes destinados à assistência; estabelecer a vinculação entre ações de acesso e programas de permanência e consolidar um Plano Nacional de Assistência mediante levantamento nacional das necessidades. (FONAPRACE, 2012, p. 26).

Apesar de os fundamentos estarem bem delineados no documento proposto, o esboço de um plano nacional voltado à assistência estudantil, o Governo FHC não aprovou a liberação de verbas públicas necessárias ao seu custeio (FONAPRACE, 2012; BORSATO, 2015).

Entre novembro de 2003 e março de 2004, realizou-se a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras. Desta vez, 47 das 53 IFES existentes participaram. Observou-se sutil redução do percentual de estudantes inseridos nas classes C, D, E, passando a consubstanciar 42,8% em vulnerabilidade social, cuja renda familiar mensal média não excedia a R\$ 927,00. Ademais, houve discreto aumento do percentual de alunos beneficiários de programas de assistência estudantil, passando de 10% na primeira pesquisa para 13% nesta (FONAPRACE, 2012). Contudo, identificou-se que 25,5% das IFES pesquisadas não tinham restaurantes universitários (FONAPRACE/ANDIFES, 2004, p. 41).

A Segunda Pesquisa confirmou os dados da primeira, de modo a ratificar a urgência de se implantarem políticas públicas específicas hábeis a mitigarem as desigualdades socioeconômicas entre alunos que não só maculam o rendimento escolar como, não raro, culminam em evasões.

O governo progressista de Luís Inácio Lula da Silva, classificado como neodesenvolvimentista³⁷, iniciado em 2003, imprimiu destaque a diversas demandas populares, dentre as quais a expansão universitária federal, pois “a política de educação superior adquire posição estratégica no sentido de fortalecer a soberania nacional” (BORSATO, 2015, p. 2), conforme evidenciam o REUNI, Decreto n.º 6.096/2007, e o PNAES, introduzido pela Portaria

³⁷ O neodesenvolvimentismo resulta da combinação entre o compromisso com a estabilidade monetária, conferido pelo neoliberalismo, e o comprometimento com o desenvolvimento, “com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado” (BORSATO, 2015, p. 2).

de número 39/2007, ambos em harmonia com a meta 4.3 – Financiamento e Gestão da Educação Superior, item 34 do PNE (2001-2010) então vigente:

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

O advento do PNAES foi precedido de reivindicações conjuntas do FONAPRACE e da ANDIFES, subsidiada por pesquisas periódicas e pela elaboração atualizada de um plano nacional de assistência estudantil que serviu de inspiração ao PNAES, em harmonia ao que ratifica o relato a seguir colacionado:

Em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi atualizado e tornou-se meta prioritária para o FONAPRACE, sendo aprovado pela Andifes em julho, na cidade de Belém/PA. Este fato deu início a um processo de discussão junto ao MEC no sentido da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil. O MEC considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, instituiu, por meio da Portaria de número 39 de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. (FONAPRACE, 2012, p. 31)

O PNAES, articulado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, representa um marco histórico para assistência estudantil, perpassando por diversas áreas dos direitos humanos, a fim de garantir um amplo espectro de proteção social³⁸, a exemplo de: alimentação, moradia, saúde, lazer, esporte e acessibilidade.

É interessante sublinhar que o PNAES não padronizou a forma como sua execução deveria se materializar no âmbito das IFES, limitando-se a guiar os programas e os projetos por elas implementados, desde que priorizassem o atendimento das demandas dos alunos economicamente hipossuficientes (IMPERATORI, 2017), conforme assevera o artigo 4º da Portaria n.º 39/2007:

Art. 4º As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio. (BRASIL, 2007).

Em 2010, a Portaria n. 39/2007 foi substituída pelo Decreto 7.234/2010, o qual prioriza o acesso às ações de assistência estudantil aos discentes cuja renda familiar *per capita*

³⁸ O Decreto n. 7.234/2010 dispõe em seu art.3º, §1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII – creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

corresponda a, até, 1,5 salário-mínimo, a fim de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010) e de alcançar os objetivos elencados no artigo 2º, ora reproduzidos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

Imperatori (2017) afirma que a adoção prioritária do critério econômico como requisito para a concessão de benefícios por meio de ações do PNAES, desprovido de caráter contributivo, assemelhá-lo-ia à assistência social, pois, de acordo com o artigo 1º³⁹ da Lei n.º 8.742/93, a Lei Orgânica da Assistência Social, seria dever estatal assegurar mínimos sociais, essenciais ao suprimento das necessidades básicas (BRASIL, 1993).

Contudo, ainda que existam lacunas normativas, em especial quanto à forma de se verificar a configuração dos critérios socioeconômicos, cujas linhas gerais constam no Decreto n.º 7.234/2010, e, após a concessão, prazos e exigências para que a permanência no programa seja habilitada (IMPERATORI, 2017). Vale destacar que a criação de uma rubrica orçamentária específica de seu custeio foi um grande avanço, complementar à expansão e à interiorização promovidas pelo REUNI.

O novo⁴⁰ panorama das instituições de ensino superior federais, cujos orçamentos mais que dobraram entre 2003 e 2011, passando de 9,6 bilhões para 23,6 bilhões de reais (FONAPRACE/ANDIFES, 2011), apresentou-se ideal para a realização da III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, em dezembro de 2010, com a participação de 56 IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2011).

A sobredita pesquisa demonstrou a manutenção de percentual semelhante ao obtido nas duas primeiras pesquisas realizadas pela ANDIFES/ FONAPRACE quanto aos universitários pertencentes às classes C, D e E, qual seja, 43,67% (FONAPRACE/ANDIFES, 2011), equivalendo aproximadamente a 300 mil estudantes, cujos rendimentos familiares médios não ultrapassavam R\$1.459,00 (FONAPRACE, 2012).

³⁹ Dispõe o art. 1º da Lei 8.742/93: A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993).

⁴⁰ O novo panorama reflete, também, a execução do PNAES desde 2008.

Os percentuais de estudantes, majoritariamente das classes C, D e E, beneficiários da assistência estudantil foram os seguintes: 15% em programas de alimentação, 11% por bolsas de permanência, 10% em programas de transporte e 2,5% por residências universitárias (FONAPRACE/ANDIFES, 2011). Em face do acentuado percentual de alunos vulneráveis sob o enfoque socioeconômico, 43,67% do total, constata-se que as repercussões positivas do PNAES ainda não se apresentaram bem delineados nesse período.

A diversificação étnica⁴¹ do aluno apresentou significativa alteração, pois houve a redução do percentual de brancos, que representavam 59%, em 2004, passando para 54%, em 2010, assim como a ampliação do percentual de negros, que passaram de 5,9%, em 2004, para 8,7%, em 2010. Dessa forma, a totalização de pretos e pardos passou a corresponder a 40,8% em 2010, em superação ao percentual de 34,2% em 2004 (FONAPRACE/ANFDIFES, 2011).

Elencam-se como causas justificadoras do panorama delineado: “várias políticas de inclusão, em especial das várias modalidades de ações afirmativas e do Programa de Expansão das Universidades, sendo, porém, ainda inferior aos 50,7% apurados pelo Censo 2010 do IBGE” (FONAPRACE, 2012, p. 39).

Nos anos seguintes à realização da terceira pesquisa do perfil do alunado das IFES, a manutenção do plano de interiorização de *campi*; a adesão das instituições federais ao SISU, em substituição aos tradicionais vestibulares descentralizados; e, a partir do ano de 2013, a vigência da Lei de Cotas acarretaram alterações do público matriculado, refletindo maior diversidade social, cultural e étnica, assim como salientaram a relevância de se fomentar o empenho estatal em benefício da assistência estudantil (ANDIFES, 2016).

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, realizada em 2014, contou com a participação de 63 universidades, aferindo, pela primeira vez, a informação de que a maioria absoluta, 66,19%⁴², dos discentes em IFES integravam famílias cujas rendas *per capita* eram de até um salário e meio (ANDIFES/FONAPRACE, 2016).

Desta forma, 2/3 dos matriculados, em harmonia com o critério fixado pelo PNAES, apresentar-se-iam em situação de “vulnerabilidade social e econômica e por isso coberto[s] pela assistência estudantil” (ANDIFES/FONAPRACE, 2016, p. 21).

⁴¹ O aspecto étnico não fora abordado na I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos de universidades federais. Apenas a partir de 2004 houve a inserção desse questionamento.

⁴² Os resultados regionalizados da pesquisa demonstraram que, nas regiões Norte e Nordeste, o percentual era ainda mais elevado, indicando que 76% dos alunos matriculados em IFES enquadravam-se nesse patamar de renda *per capita* (ANDIFIES/FORNAPRACE, 2016).

Com efeito, cada vez mais o público universitário se aproximava das características sociodemográficas da população brasileira nos cortes cor ou raça e sexo. Ademais, o percentual de discentes incluídos nas faixas de renda *per capita* familiar abaixo de 1 e meio salário mínimo haviam crescido. Dito de outra forma, a IV Pesquisa de perfil discente indicava que a democratização das instituições federais de ensino superior era uma tendência real, que, todavia, precisava ser confirmada em nova onda. (FONAPRACE/ANDIFES, 2016, p. 21).

A IV Pesquisa revelou, também, que no intervalo de dez anos, entre 2004 e 2014, ocorrera um crescimento de quase dez pontos percentuais de estudantes negros e pardos matriculados em IFES, passando de 34,2% para 47,57%. Pode-se afirmar que a significativa ampliação reflete os efeitos da implementação de ações afirmativas democratizantes, sobretudo, da entrada em vigor da Lei de Cotas em 2013.

A relevância dos restaurantes universitários foi ratificada, sobretudo em proveito de estudantes cujas rendas não excediam a dois salários-mínimos, chegando a alcançar o percentual de 41% de utilização por aqueles que não dispunham de renda (FONAPRACE/ANDIFES, 2016).

O Programa Inclusão Digital, um dos eixos de atuação do PNAES, por meio do qual se disponibilizam tanto computadores e *tablets* quanto cursos específicos, em 2014, foi utilizado por 22,54% dos estudantes de graduação; a disponibilização de transporte mostrou-se servível a 18,39% de todo o contingente pesquisado; as bolsas de permanência foram percebidas por 15,20% dos graduandos, sendo 11,36% delas concedidas de modo descentralizado por cada instituição federal de ensino superior e 4,35%, de bolsas de permanência do MEC. Ademais, 11,74% eram beneficiários de programas de moradia (FONAPRACE/ANDIFES, 2016).

A V Pesquisa foi realizada em 2018 num total de 65 IFES, compreendendo as 63 universidades federais existentes até o momento do término da coleta de dados, fevereiro de 2018, e dois Centros Federais de Educação Tecnológica: de Minas Gerais e o Celso Suckow da Fonseca, situado no Rio de Janeiro (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

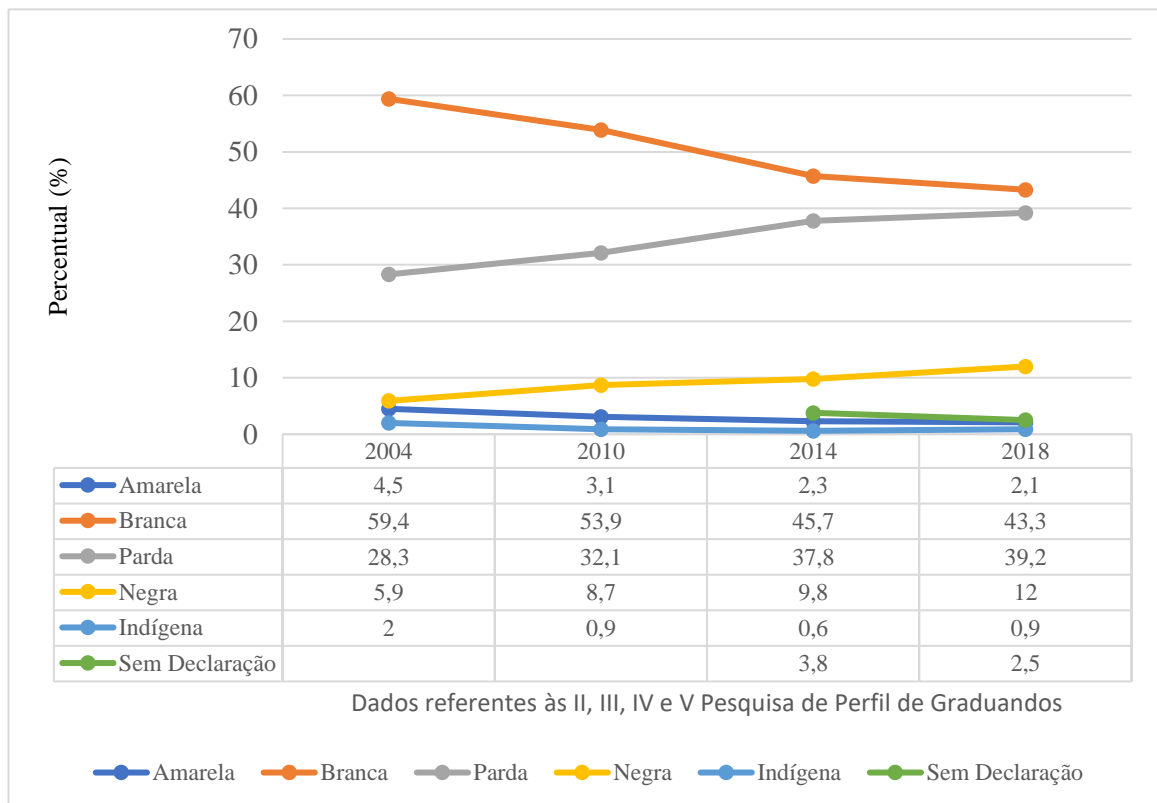
A pesquisa constatou o maior percentual histórico de graduandos egressos de escolas públicas: 64,7%⁴³, em face de 35,3% oriundos do ensino médio em rede privada. Além disso, um percentual de 50,8% dos alunos inaugurou o acesso ao ensino superior em suas famílias.

Desde 2003, observou-se uma gradual redução do percentual de brancos, culminando em 43,3% no ano de 2018. Concomitante a isso, houve a ampliação das matrículas

⁴³ A IV Pesquisa do Perfil do Graduando FONAPRACE/ANDIFES de 2004 havia aferido que 64,02% dos matriculados eram egressos do ensino médio em escolas públicas, dos quais 60,16% cursaram-no integralmente e 3,86%, parcialmente. A V Pesquisa associa esse elevado percentual à reserva de metade das vagas destinadas às cotas aos egressos do ensino médio em instituições públicas (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

de pretos e pardos. Amarelos e indígenas permaneceram com percentuais diminutos. Porém, estes apresentaram crescimento em relação a 2014. O esquema abaixo (conferir Gráfico 1) sintetiza a evolução da variação étnica ocorrida nas IFES entre 2004⁴⁴ e 2018:

Gráfico 1 – Cor ou Raça dos Graduandos entre 2004 e 2018



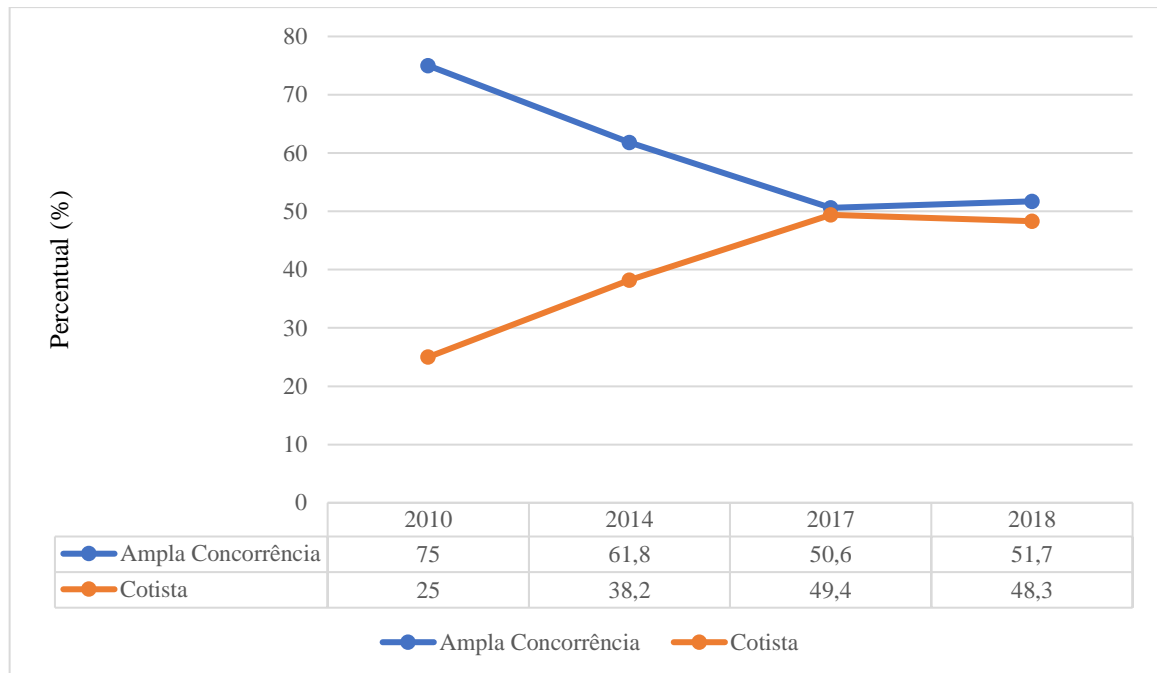
Fonte: Elaborado pela autora⁴⁵.

O ingresso por meio de cotas em IFES, cujo início remonta ao ano de 2005, quando apenas 3,1% dos graduandos eram beneficiários, desde a entrada em vigor da Lei n.º 12.711/12 (Lei de Cotas), apresentou-se de um modo geral crescente: aproximadamente ¼ dos novos alunos em 2010; 38,2% em 2014; 49,4% em 2017 e 48,3% em 2018 (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

O gráfico a seguir (conferir Gráfico 2) permite a visualização da evolução, a partir de 2010, da distribuição de vagas de ingresso, em cursos de graduação em IFES, entre graduandos inseridos em ampla concorrência e cotistas:

⁴⁴A I Pesquisa do Perfil do Graduando FONAPRACE/ANDIFES de 1996 não consignou as diferenças étnicas existentes naquele período.

⁴⁵Dados coletados a partir da V Pesquisa do Perfil de Graduandos (2018).

Gráfico 2 – Distribuição de vagas de graduação entre ampla concorrência e cotas

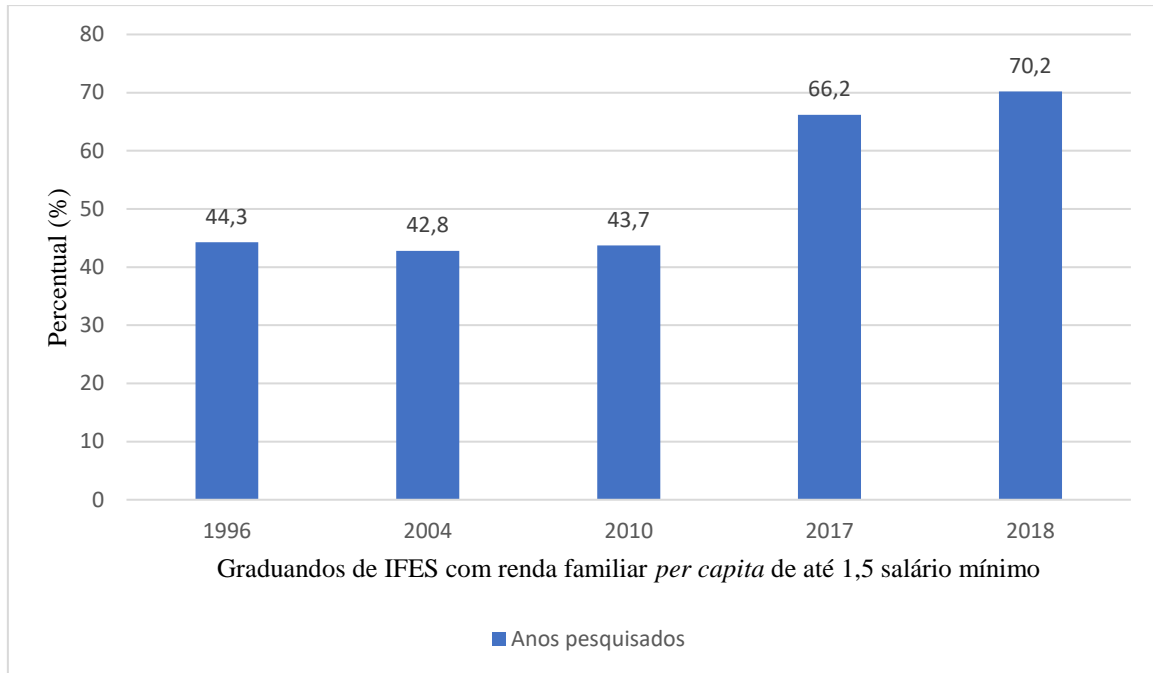
Fonte: Elaborado pela autora⁴⁶, a partir da V Pesquisa do Perfil do Graduando das IFES - 2018.

Destaque-se que a renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo é pré-requisito para todas as modalidades de cotas que a Lei n.º 12.711/2012 prevê, razão pela qual o incremento de recursos destinados à assistência estudantil deveria ser priorizado, a fim de atender à demanda crescente.

As sucessivas pesquisas do perfil de graduandos das IFES, realizadas pelo FONAPRACE junto à ANDIFES, constata a ampliação contínua do percentual de alunos de graduação com renda familiar *per capita* não excedente a 1 salário e meio, variando de 66%, em 2014, para 70,2%, em 2018 (FONAPRACE/ANDIFES, 2019). De acordo com os critérios estipulados pelo Decreto n. 7.234/2010, que instituiu o PNAES, a maioria absoluta de graduandos das IFES apresentar-se-ia economicamente vulnerável.

O gráfico abaixo (conferir Gráfico 3) sintetiza a ampliação do percentual de estudantes oriundos de patamares populares da sociedade, de acordo com o registrado pelas cinco pesquisas de perfil socioeconômico e cultural feitas pelo FONAPRACE em colaboração com a ANDIFES:

⁴⁶ Dados coletados a partir da V Pesquisa do Perfil de Graduandos (2018).

Gráfico 3 – Evolução do Ingresso de Alunos com renda *per capita* de até 1,5 sal. mín.

Fonte: Elaborado pela autora.

O orçamento destinado ao PNAES, iniciado em 2008, manteve-se crescente até 2016, conforme se observa na tabela abaixo (conferir Tabela 1). Assim, gradativamente, ampliou sua cobertura, possibilitando a diminuição do déficit entre a demanda do público-alvo e o efetivo deferimento.

Tabela 1 – Evolução do volume de recursos destinados ao PNAES (2008-2016) - Brasil

Ano	PNAES Nacional (valores em R\$)
2008	R\$ 125.300.000,00
2009	R\$ 203.000.000,00
2010	R\$ 304.000.000,00
2011	R\$ 395.189.588,00
2012	R\$ 503.843.628,00
2013	R\$ 603.787.226,00
2014	R\$ 742.720.249,00
2015	R\$ 895.026.718,00
2016	R\$ 1.030.037.000,00

Fonte: ANDIFES/FONAPRACE (2019, p. 13).

A partir de 2017, no ano seguinte ao *impeachment* de Dilma Rousseff, apresentaram-se anualmente reduções nominais orçamentárias, à exceção do ano de 2019, quando se verificou ligeiro reajuste, tomando-se como base o ano anterior, 2018. Mas, ainda assim, verifica-se uma defasagem em relação aos três anos anteriores, conforme tabela seguinte (conferir Tabela 2):

Tabela 2 – Evolução do volume de recursos destinados ao PNAES (2017-2021) - Brasil

Ano	PNAES Nacional (valores em R\$)
2017	R\$ 987.484.620,00
2018	R\$ 957.178.952,00
2019	R\$ 1.060.000.000,00
2020	R\$ 1.160.000.000,00
2021	R\$ 852.000.000,00

Fonte: Elaborado pela autora⁴⁷..

Dispõem FONAPRACE/ANDIFES que:

Os recursos destinados ao PNAES foram crescentes até o orçamento de 2016. Para 2017 e 2018 foram observadas reduções nos valores nominais, 4,1% e 3,1% respectivamente. Ademais, se levarmos em consideração que a extinção de alguns programas governamentais produziu sobrecarga às políticas de permanência e que a inflação nos anos de 2016 (que deveria ser repostada em 2017) foi de 6,3% e a de 2017 ficou em 3,0%, pode-se estimar uma redução real de R\$ 197 milhões de reais. Este movimento de contração do financiamento foi acompanhado, *pari passu*, pela consolidação da democratização do acesso às IFES via sistema de cotas, tal como já foi apresentado neste Relatório. Em síntese, com forte redução do financiamento seria natural que os indicadores de cobertura fossem atingidos. (FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 73).

Oportuniza-se destacar que a V Pesquisa de Perfil do Graduando de 2018 identificara a redução da cobertura de todos os programas de assistência estudantil, a exemplo da moradia universitária, cujo percentual de beneficiários equivalente a 11,75%, em 2014, passou para 7,5%, em 2018; dos recursos para alimentação estudantil, que beneficiavam 44,2% dos estudantes em 2014, limitando-se a 17,3% em 2018; e de auxílio com custeio de transportes, decaindo de 18,4% para 8,2% em 2018 (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

⁴⁷ Os valores orçamentários destinados ao PNAES de 2017 e 2018 foram extraídos da V Pesquisa do Perfil Socioeconômicos dos Graduandos de IFES – 2018; os de 2019 e de 2021, dos Relatórios de Gestão do MEC (MEC, 2020, 2022); e o de 2020, em razão da omissão acerca do PNAES no Relatório de Gestão do MEC de 2020 (MEC, 2021), foi obtido por meio de entrevista concedida pelo Presidente da ANDIFES ao Uol Educação (UOL, 2021). Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/12/apos-corte-reitores-pedem-r-12-bilhao-para-manter-universidades-em-2021.htm>. Acesso em: 26 nov. 2022.

A limitação imposta ao alcance do PNAES durante os dois anos de Governo Temer (2016-2018) e de um mandato de Jair Bolsonaro (2019-2022), em detrimento do cumprimento de seu fim social, qual seja, a mitigação das desigualdades socioeconômicas que inviabilizam a permanência de alunos vulneráveis, tem sido expressiva, sobretudo levando-se em consideração que o perfil majoritário dos graduandos de IFES corresponde ao público-alvo do programa.

Assim, vem-se observando a ocorrência de violação à diretriz inserida no artigo 2º, inciso V do Decreto n.6.069/2007 (REUNI), quanto à “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007; SILVEIRA, 2012).

Sublinhe-se que a oferta de benefícios do PNAES, historicamente, apresenta-se menor que a demanda, sendo insuficiente para a cobertura da integralidade dos que compõem famílias cujas rendas mensais *per capita* não excedem a 1,5 salário-mínimo. Desse modo, a escassez orçamentária atual exige que os processos seletivos do programa sejam mais rigorosos para que, sob um viés meritocrático, escolham-se os melhores dentre os mais necessitados, desidratando-o cada vez mais.

A restrição orçamentária imposta ao PNAES nos últimos seis anos contraria sua natureza complementar ao REUNI (BORSATO, 2015), idealizada e praticada nos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores, de Lula e Dilma, quanto à democratização do acesso e da permanência do alunado economicamente vulnerável. Tal cenário potencializa a ampliação da evasão de graduandos que, sem acesso às benesses da assistência estudantil, não dispõem de meios de se manterem durante a graduação.

De modo análogo à seção 3.2.1, em que se sistematizou a primeira fase da assistência estudantil no Brasil, recorre-se ao mesmo procedimento quanto à segunda fase, a fim de a recapitular de modo objetivo (conferir Quadro 2):

Quadro 2 – Ações de Assistência Estudantil a partir de 1980

Ano	Ação
1987	Criação da FONAPRACE;
1988	Promulgação da Constituição Republicana de 1988;
1996	1996 Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, artigo 3º: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”;
1996/1997	Realização da pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras;

2001	2001 Elaboração do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior;
2001	2001 Aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2001 – 2010;
2003/2004	Realização da 2ª pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras;
2007	Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, cria o REUNI;
2007	Elaboração do novo Plano de Assistência Estudantil;
2007	Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES;
2010	Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, institui o PNAES;
2011	Realização da III pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.
2014	Realização da IV pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.
2018	Realização da V pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.

Fonte: Silveira (2012, p. 76).

4 A EXECUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANIL (PNAES) EM UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS ENTRE 2016 E 2021

O método utilizado para o tratamento dos dados foi dividido em quatro etapas (conferir Figura 1). A sequência das etapas contemplou desde a decisão pelas fontes dos dados até a análise geral.

Figura 1 – Método para a análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Em linhas gerais, seguem as atribuições de cada etapa:

- **Etapa 1 – Levantamento das fontes dos dados.** A primeira etapa correspondeu ao processo de decisão pela escolha das fontes que fundamentaram a análise da pesquisa. Foram utilizadas fontes oficiais, formais, como os Relatórios de Gestão das nove Universidades selecionadas para esta pesquisa entre os anos de 2016 e 2021, além de uma consulta à Ouvidoria Geral da UFC;
- **Etapa 2 – Identificação e estrutura das IFES.** A segunda etapa buscou conhecer as leis que criaram as IFES analisadas, bem como foram consultados os sítios oficiais das

Universidades para conhecer a atual estrutura de cada IFES (os *campi* que as constituem);

- **Etapa 3 – Levantamento das ações do PNAES nas IFES.** A terceira etapa consistiu na verificação dos dados publicizados nos Relatórios de Gestão, entre 2016 e 2021, das nove IFES nordestinas selecionadas. No total, foram consultados 54 relatórios. Além disso, foi realizada a identificação do quantitativo dos auxílios e bolsas regulares, a identificação do quantitativo das refeições produzidas e a verificação das séries históricas de repasses orçamentários do governo federal em conformidade com as informações disponibilizadas pelas IFES nos seus respectivos relatórios de gestão; e
- **Etapa 4 – Análise geral.** Neste momento, verificaram-se as ações realizadas por cada IFES, assim como quais dessas ações eram comuns entre si e quais eram específicas de algumas universidades. Ademais, a partir dos dados organizados, foi possível refletir sobre as diferenças entre as ações desenvolvidas pelas IFES e ponderar sobre as suas possíveis motivações.

Neste capítulo, objetiva-se analisar a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em nove universidades federais nordestinas, quais sejam:

- Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
- Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- Universidade Federal do Ceará (UFC);
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA);
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- Universidade Federal do Piauí (UFPI);
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- Universidade Federal de Sergipe (UFS); e
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A seguir, foram detalhados os achados específicos de cada Universidade em conformidade com o método definido na Figura 1.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Criada, em 1961, pela Lei de número 3.867. É sediada no *Campus* A.C. Simões, situado na capital do Estado, Maceió. Há, ainda, mais três *campi*: do Sertão, Arapiraca e de Engenharias e de Ciências Agrárias (CECA); quatro unidades de ensino: Palmeira dos Índios, Penedo, Viçosa e Santana do Ipanema; 23 unidades

acadêmicas, formadas por uma escola, dois centros, oito faculdades e 12 institutos (UFAL, 2021). O número de graduando matriculados totaliza 19.725 (UFAL, 2022);

Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Integra o grupo das 10 maiores universidades brasileiras, tendo sido criada pelo Decreto-Lei n.º 9.155 de abril de 1946. É formada por três *campi*, situados no município-sede, Salvador; na cidade de Vitória da Conquista e na cidade de Camaçari, totalizando 34 unidades universitárias. Apresenta uma comunidade formada por docentes, servidores técnicos e discentes que excede a 50.000 pessoas, dentre os quais 43.767 são alunos de graduação presencial;

Universidade Federal do Ceará (UFC) – Criada pelo Decreto n.º 2.373 de 16 de dezembro de 1954, a partir da federalização do conjunto preexistente, formado pela Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia. Atualmente, compõe-se por oito *campi*, dos quais três localizam-se na capital cearense e sede da universidade, Fortaleza, quais sejam: Benfica, Pici e Porangabussu; cinco em cidades do interior: Sobral, Quixadá, Crateús, Russas e Itapajé. Ademais, conta com o Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR), o Centro de Estudos em Aquicultura (CEAC/LABOMAR Eusébio), o Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC) e unidades integrantes: Fazendas Experimentais do Curu, situadas na cidade de Pentecoste; Raposa, situada em Maracanaú; Sítio São José, na cidade de Maranguape; e Lavoura Seca, em Quixadá. Atualmente, há 26.500 graduandos matriculados (UFC, 2022);

Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – A partir da junção da preexistente Universidade do Maranhão – que fora reconhecida como universidade livre pela União em 1961, por meio do Decreto de n.º 50.832, de 22 de junho de 1961 –, da Faculdade de Direito; da Escola de Farmácia e Odontologia – ambas instituições de ensino superior federais isoladas; e da Faculdade de Ciências Econômicas – de natureza originária privada –, criou-se a Universidade Federal do Maranhão, em 1966, pela Lei n.º 5.152, de 21 de outubro de 1966. Atualmente, constitui-se de nove *campi*: Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luiz (sua sede). Além disso, congrega 28.000 alunos matriculados, dos quais 19.282 são graduandos sob a modalidade presencial (UFMA, 2022);

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - A Universidade Federal da Paraíba foi criada pela Lei Estadual n.º 1.366 de 02 de dezembro de 1955, então denominada Universidade da Paraíba, sendo federalizada pela Lei n.º 3.835, de 13 de dezembro de 1960, momento em que passa a integrar a administração indireta federal, sob a modalidade autárquica. É formada por quatro *campi*, situados em: João Pessoa (Campus I), Areia (Campus II),

Bananeiras (Campus III) e Mamanguape (Campus IV). Congrega aproximadamente 32.000 alunos de graduação;

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Criada em 1946, por meio do Decreto-Lei da Presidência da República n.º 9.388, de 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade do Recife (UR). Vincula-se ao Ministério da Educação (MEC), sendo composta por quatro *campi*, quais sejam: Caruaru (Agreste), Vitória de Santo Antão (Zona da Mata), *Campus* Joaquim Amazonas e Centro (ambos situados na capital do Estado, Recife). O corpo discente é integrado por 28.989 graduandos;

Universidade Federal de Piauí (UFPI) – Em 1945, por meio do Decreto n.º 17.551, de 9 de janeiro de 1945, foi credenciada pelo MEC, sob a modalidade de faculdade isolada. Em 1968, a Lei n.º 5.528 autorizou o seu funcionamento como universidade, compondo a administração pública indireta da União sob a forma de fundação. É formada por quatro *campi*: *Campus* Teresina, o qual é a sua sede; *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, situado na cidade de Picos; *Campus* Professora Cinobelina Elvas, na cidade de Bom Jesus; e o *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano. Tem aproximadamente 28.000 alunos matriculados;

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Criada pela Lei Estadual de número 2.307, de 25 de junho de 1958, sendo federalizada pela Lei de n.º 3.849, de 18 de dezembro de 1960, a UFRN é uma universidade que integra a Administração Indireta Federal, sob modalidade autárquica em regime especial, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte, Natal. É integrada por cinco *campi*: em Natal (*Campus* Central), Caicó (Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES), Macaíba (Escola Agrícola de Jundiá – EAJ), Santa Cruz (Faculdade de Ciências da Saúde de Trairi – FACISA) e Currais Novos (Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó – FELCS). Além do ensino superior, oferece educação profissionalizante em nível médio e fundamental. Seu corpo discente é formado por 35.160 alunos;

Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Criada pelo Decreto Lei n.º 269, de 28 de fevereiro de 1967, sob a modalidade jurídica de fundação, a Universidade Federal de Sergipe tem seu *campus* sede em São Cristóvão, onde há, também, um Colégio de Aplicação (CODAP), em que os ensinamentos fundamental e médio também são ofertados. Além da sede universitária, há cinco *campi* que compõem a UFS: Nossa Senhora da Glória, Itabaiana, Laranjeiras, Lagarto e Aracaju. Tem aproximadamente 24 mil alunos matriculados.

Proceder-se-á à averiguação de um total de 54 relatórios de gestão publicados nos sítios eletrônicos das respectivas universidades federais durante o intervalo temporal indicado,

compreendendo o orçamento traçado pelo Governo Dilma (2016), os orçamentos elaborados pelo Governo Temer (2017 e 2018), sob a égide da Emenda Constitucional 95/2017, que estipulou o teto de gastos públicos, e pelo Governo Bolsonaro (2019, 2020 e 2021).

O Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), elenca as áreas que devem ser abrangidas para que as IFES busquem alcançar seus fins democratizantes de inclusão social pela educação (BRASIL, 2010), sem impor modelos de execução. Portanto, há autonomia quanto às escolhas de prioridades, a exemplo das verificadas nas universidades ora pesquisadas.

Os relatórios de gestão analisados assinalam que as ações do PNAES relativas à moradia, à alimentação estudantil e às bolsas de permanência são, quantitativamente, priorizadas por todas as instituições pesquisadas, razão pela qual elas serão enfatizadas nas seções que compõem este capítulo.

Apesar de se reconhecer a importância inclusiva que ostenta a Bolsa Permanência, instituída pela Portaria MEC n.º 389 de 09 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), destinada prioritariamente a discentes indígenas e quilombolas, ela não será abrangida por este trabalho, já que seu custeio cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e não ao PNAES.

Excluem-se também das análises as ações destinadas à inclusão digital criadas no contexto da pandemia de Covid-19 e que tenham sido custeadas por fontes distintas do Programa Nacional de Assistência Estudantil, a exemplo da distribuição de *chips* com pacote de dados móveis para alunos vinculados às respectivas assistências estudantis das universidades pesquisadas. Tais custeios, afinal, decorreram de convênios entre a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e o MEC.

Cumprе ressaltar que a abrangência temporal desta pesquisa tem como limite final o ano 2021, em razão de a disponibilização dos relatórios de gestão de cada uma das universidades sob enfoque, referentes a 2022, dar-se apenas em meados de 2023.

4.1 A execução do PNAES pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

De acordo com a organização interna da UFAL, incumbe à Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) o desenvolvimento de ações englobadas pelo PNAES, com o fim de desestimular a evasão. Para tanto, fiscaliza-as e executa-as, diretamente, no *Campus* C.A. Simões e, de modo indireto, nos *campi* situados no interior, na medida em que são os Núcleos de Assistência ao Estudante (NAEs) os responsáveis por tais assuntos, sob a supervisão da PROEST.

Os benefícios e serviços custeados pelo PNAES e gerenciados pela PROEST são:

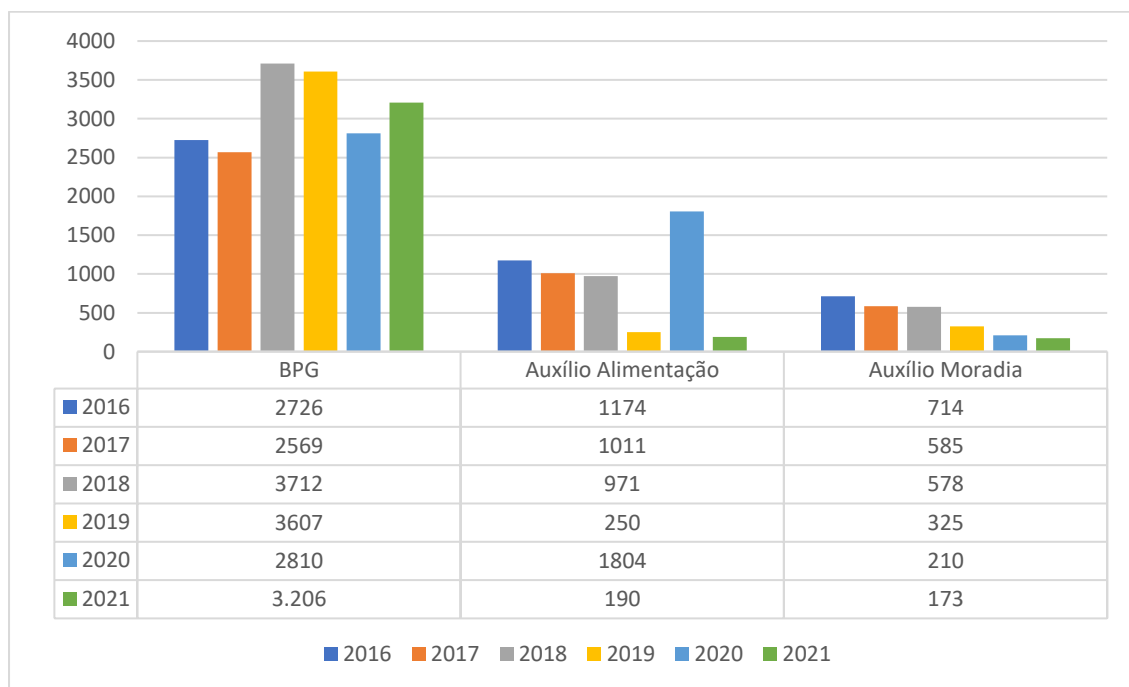
- **Bolsa Pró-Graduando** – objetiva alcançar graduandos em vulnerabilidade social, mitigando a possibilidade de evasão de cursos presenciais, assim como estimulando a inserção deles em atividades acadêmicas de pesquisa e de extensão;
- **Restaurante Universitário** – há três restaurantes, situados no *Campus A.C. Simões*, no Centro de Ciências Agrárias (CECA) e na Unidade de Ensino de Viçosa. Concedem-se refeições gratuitas a estudantes socialmente vulneráveis e, também, aos alunos beneficiários da residência universitária;
- **Residência Universitária** – localizada no *Campus A.C. Simões*, em Maceió, disponibiliza a graduandos, oriundos do interior do Estado de Alagoas e de outras unidades, alojamento para 135 estudantes de graduação sob a modalidade presencial;
- **Auxílio alimentação** – valores pecuniários mensais destinados a ajudarem a suprir as necessidades alimentares dos graduandos socioeconomicamente vulneráveis em face da inexistência de restaurante universitário na localidade em que estejam matriculados;
- **Auxílio moradia** – valores pecuniários mensais para auxiliar com despesas relativas a moradia quando não houver residência universitária disponível;
- **Auxílio emergencial** – criado em 2017, visa a atender graduandos em vulnerabilidade decorrente de dificuldades inesperadas e transitórias que sejam potencialmente hábeis a acarretarem a evasão. A sua concessão ocorre por, no máximo, três meses consecutivos num intervalo de 12 meses;
- **Ações de inclusão e permanência de portadores de deficiências** – em 2017, houve a instalação do Núcleo de Acessibilidade no Centro de Interesse Comunitário (CIC), visando ao fomento de condições propícias ao acolhimento de discentes com deficiências na UFAL;
- **Ajuda de Custo** – consiste em estímulo pecuniário para a participação em eventos acadêmicos: científicos, culturais, artísticos e esportivos, dentro e fora do Estado de Alagoas;
- **Centro de Inclusão Digital** – tem por finalidade o desenvolvimento de habilidades tecnológicas dos graduandos, necessárias no atual estágio da tecnologia da informação, cuja relevância se intensificou durante a fase inicial da pandemia da Covid-19, quando grande parte das atividades acadêmicas realizou-se de modo virtual.

Ademais, a saúde dos estudantes de graduação tem sido relevada pela PROEST, em atenção à diretriz do PNAES. Para tanto, disponibiliza atendimentos médico, odontológico e psicológico aos estudantes.

Releva informar que, a partir de 2016, unificaram-se os editais de seleção para os programas de bolsas e de auxílios, assim como de acesso à residência universitária e ao restaurante universitário, priorizando-se os graduandos economicamente vulneráveis e, por isso, mais suscetíveis à evasão.

Entre 2016 e 2021, em face das limitações orçamentárias voltadas à execução do PNAES, houve uma gradativa redução da concessão de auxílio moradia, de auxílio alimentação e, em menor medida, da bolsa pró-graduando, conforme sintetiza o gráfico abaixo (conferir Gráfico 4):

Gráfico 4 – Série Histórica de Auxílios Regulares Deferidos (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora⁴⁸.

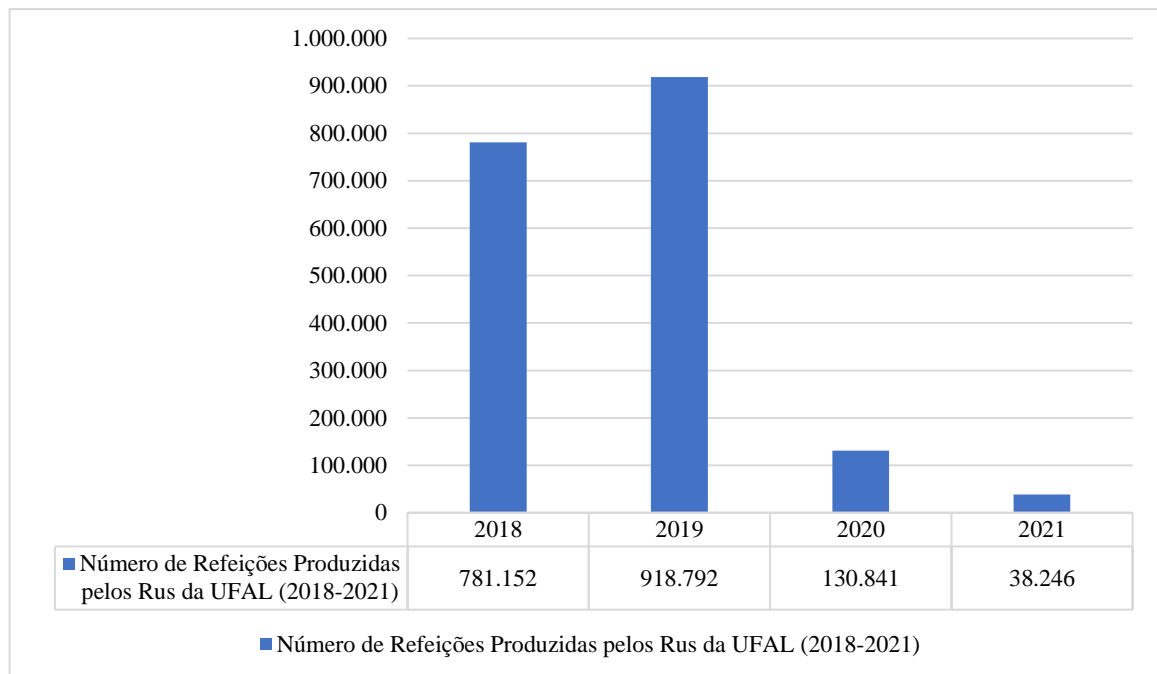
A diminuição de concessões de auxílio alimentação em 2019 coincidiu com a abertura de 2 restaurantes universitários nos *campi* Arapiraca e Sertão (UFAL, 2020), cuja consequência lógica seria, de fato, a extinção da concessão do auxílio alimentação aos estudantes a eles vinculados.

⁴⁸ A partir das informações contidas no Relatório de Gestão 2020 – UFAL (2020, p. 78), bem como no Relatório de Gestão 2021 – UFAL (2021).

Observou-se, porém, o crescimento do número de beneficiários do auxílio alimentação no ano seguinte, 2020, correspondente à variação de 250 para 1804, em virtude de compensação pecuniária pelo fechamento dos restaurantes universitários em obediência às medidas sanitárias de contenção da pandemia da Covid-19.

Ressalte-se que, em 2021, a queda para 190 beneficiários do auxílio alimentação apresentou-se em descompasso com a manutenção do fechamento dos restaurantes universitários, traduzida pela menor produção de refeições dos últimos quatro anos, apenas 38.246, conforme documenta o gráfico a seguir (conferir Gráfico 5):

Gráfico 5 – Quantidade de refeições produzidas nos RUs da UFAL



Fonte: UFAL (2022, p. 56).

As restrições orçamentárias, em desarmonia com a realidade de que a maioria do perfil do alunado se insere no perfil de renda de até 1,5 salário-mínimo familiar *per capita* – de acordo com o que evidenciara a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Graduandos das IFES, em 2019 –, exigiram que se estabelecessem critérios mais restritos para a concessão dos auxílios pecuniários de assistência estudantil.

Para tanto, estabeleceram-se quatro níveis de vulnerabilidade a serem observados nas seleções editalícias da UFAL, cujo primeiro (vulnerabilidade extrema socioeconômica) e segundo (alta vulnerabilidade) seriam os beneficiários de auxílios pecuniários de AE.

A gratuidade de acesso aos restaurantes universitários e ao auxílio alimentação, nos *campi* A.C. Simões e Sertão, apresentam-se extensíveis para a integralidade dos graduandos cujas inscrições sejam deferidas.

Porém, o deferimento não concede imediato alcance dos serviços, na medida em que estariam condicionadas às convocações, realizadas em harmonia com a disponibilidade orçamentária e com as vagas que surjam em decorrência de desligamentos de estudantes que não mais atendam aos requisitos de permanência.

Realce-se que o eixo do PNAES alusivo à saúde, é contemplado pela UFAL por meio de encaminhamento médico para o Hospital Universitário (HU) Professor Alberto Antunes, do mesmo modo que o atendimento odontológico passa por um encaminhamento para o Gabinete Odontológico, vinculado à Pró-Reitoria de Gestão (PROGEP), e o tratamento psicológico é feito por meio da rede pública de atenção psicossocial (UFAL, 2018).

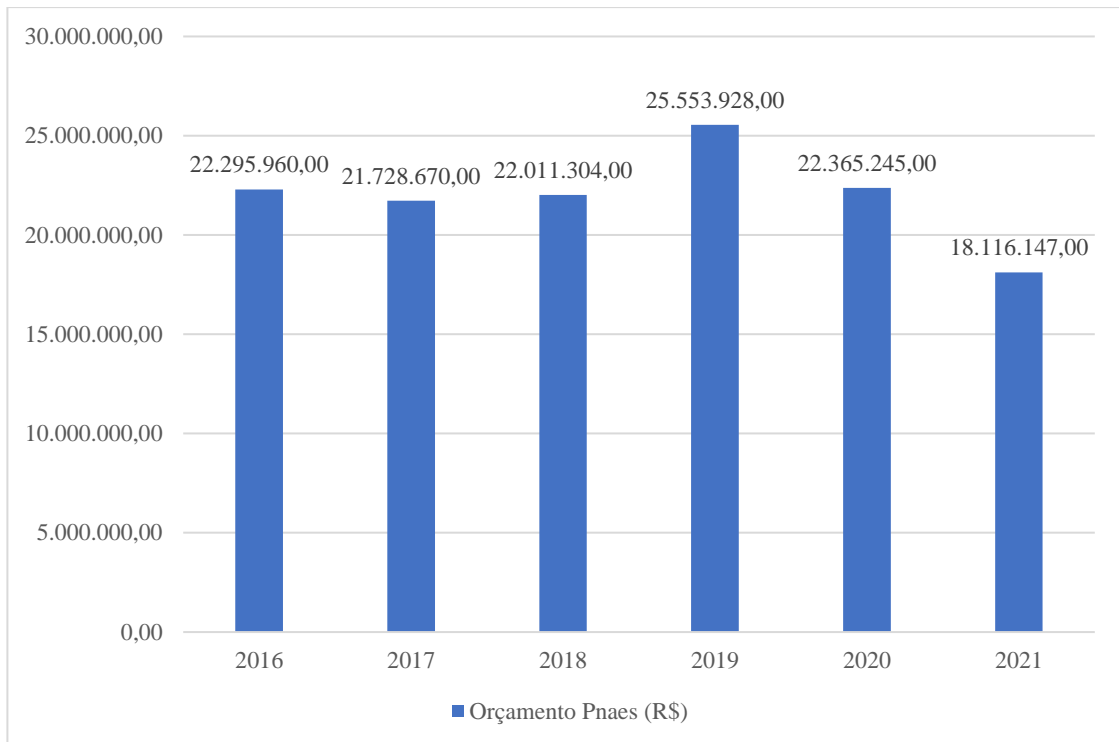
Em 2020, em razão da pandemia da Covid-19, que exigiu a adoção de medidas sanitárias de distanciamento social e, assim, a realização de atividades acadêmicas à distância, de modo virtual, criaram-se auxílios específicos para os alunos mais vulneráveis (UFAL, 2021), a saber:

- **Auxílio para a aquisição de equipamentos de informática** – deferido a 1.493 alunos no valor de R\$1.000,00, pagos em duas parcelas iguais de R\$500,00;
- **Auxílio Estudantil Especial** – para 987 beneficiários no valor de R\$300,00;
- **Reforços dos auxílios regulares** – para 1.665 alunos de graduação no valor mensal de R\$150,00.

Em 2021, foram publicados sete editais, a fim de se concederem: 1) 34 bolsas para instrutores de inclusão digital, 2) 30 bolsas para monitoria do Programa de Esportes, 3) 39 vagas para alunos participarem do Programa de Esportes, 4) 40 monitorias voluntárias no Circuito Penedo de Cinema (UFAL, 2022).

O corte orçamentário do PNAES de 2021 refletiu-se na redução de 26,2% dos auxílios regulares – auxílio alimentação, auxílio moradia e bolsa pró-graduando – em comparação a 2020. Optou-se pela priorização da concessão desta última, a qual representou 81,8% do custeio.

O gráfico que segue (conferir Gráfico 6) sintetiza o histórico orçamentário da UFAL, atinente ao PNAES entre 2016 e 2021:

Gráfico 6 – Série Histórica de Orçamento PNAES UFAL (2016-2021)

Fonte: Elaborado pela autora⁴⁹.

4.2 A execução do PNAES pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

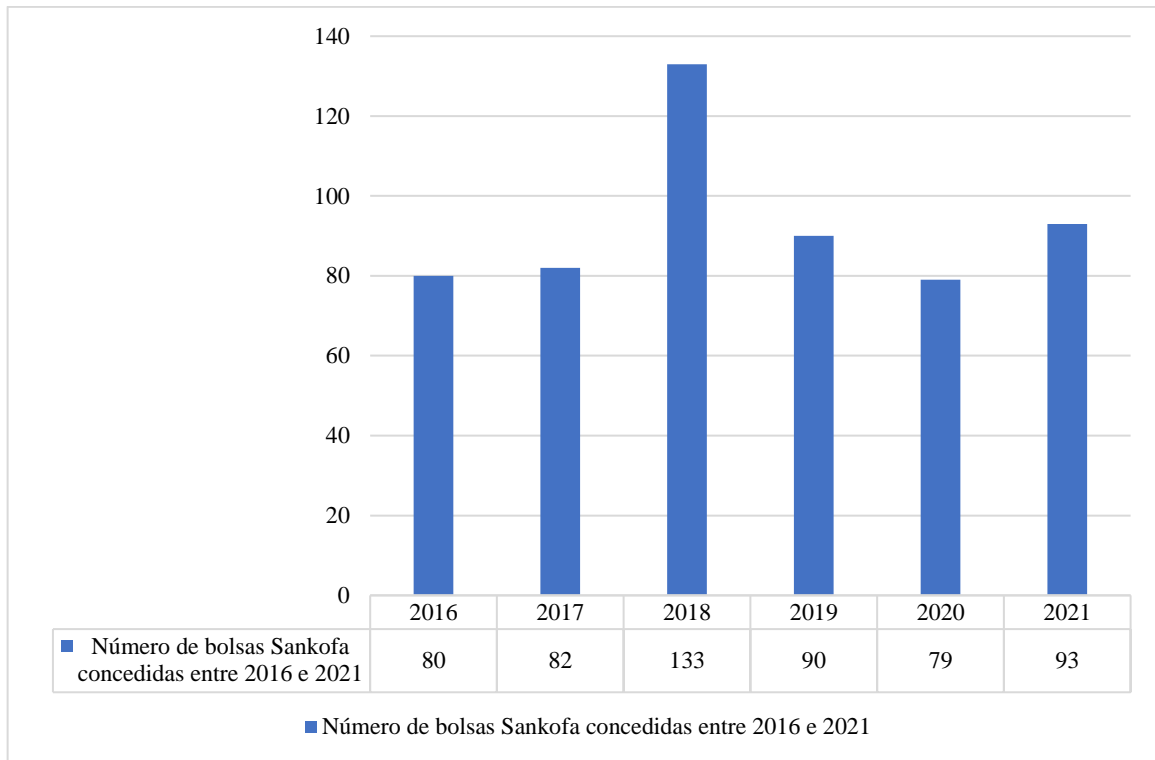
A PROAE (Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil) é a responsável pelas ações e programas de assistência estudantil na UFBA.

Dentre os programas voltados para a concessão de bolsas em benefício de alunos social e economicamente vulneráveis, custeados pelo PNAES, destacam-se:

- **Programa Sankofa** – em 2016, houve o lançamento do Programa Sankofa, com o objetivo de fomentar ações institucionais em defesa dos direitos humanos, do respeito à diversidade, contrário ao sexismo e ao racismo. Volta-se à permanência de estudantes que não⁵⁰ recebam bolsas acadêmicas, nem de estágios, cuja duração compreende um ciclo de 12 meses (conferir Gráfico 7).

⁴⁹ Dados coletados nos Relatórios de Gestão de 2016 a 2021 da UFAL.

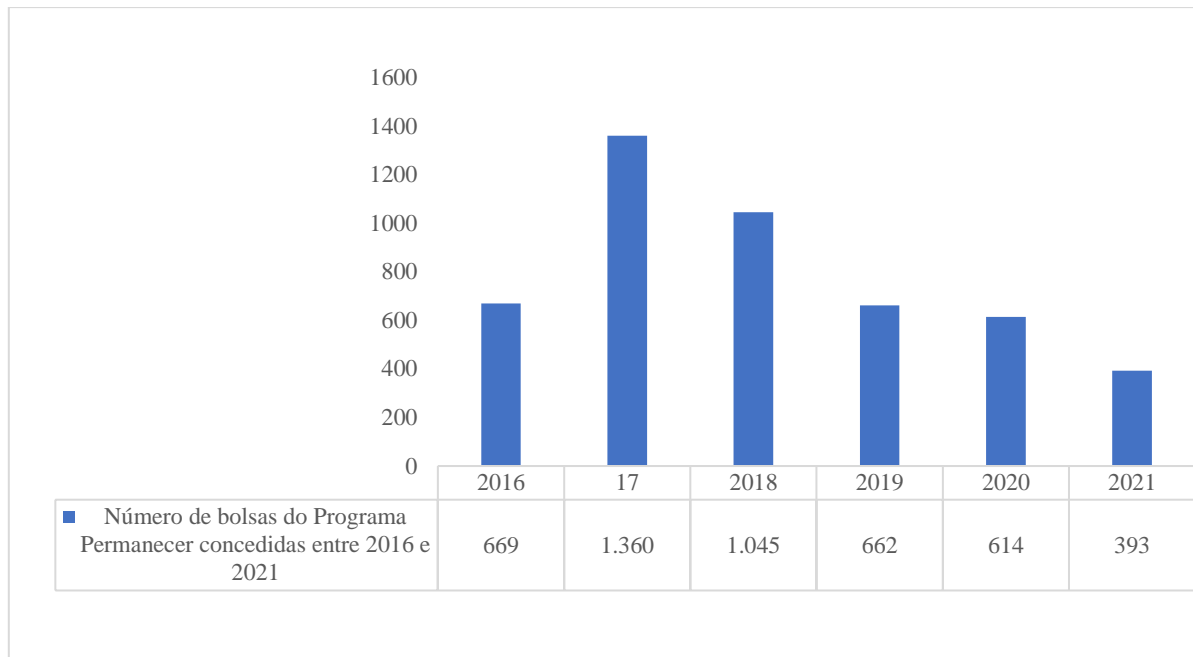
⁵⁰ A bolsa do Programa Sankofa pode ser acumulada com demais bolsas custeadas pelo PNAES, desde que seja respeitado o teto de 1,5 salário mínimo recebido por estudante.

Gráfico 7 – Número de bolsas Sankofa concedidas entre 2016 e 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Programa Permanecer** – consiste em rede integrada de ações, englobando ensino, pesquisa e extensão, com vigência de 12 meses. Objetiva a inserção científica de alunado social e economicamente vulnerável à evasão. Há a reserva de vagas editalícias para indígenas, quilombolas e para pessoas com necessidades educativas especiais.

O próximo gráfico (conferir Gráfico 8) sintetiza a evolução da concessão de bolsas do Programa Permanecer entre 2016 e 2021:

Gráfico 8 – Número de bolsas “Permanecer” concedidas entre 2016 e 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos demais benefícios custeados pelo PNAES, destacam-se os seguintes: auxílio alimentação, acesso gratuito ao restaurante universitário, auxílio moradia, residência universitária, auxílio- creche, cuidados com a saúde, inclusão digital e acessibilidade a alunos com deficiências. Cabem, porém, a esse respeito, duas observações: 1) a saúde não se restringe ao aspecto físico, mas inclui o psicológico – condição importante para a mitigação das dificuldades financeiras e de aprendizagem recorrentemente enfrentadas por alunos cotistas (UFBA, 2019), razão pela qual a PROAE disponibiliza atendimento médico, odontológico e psicológico aos discentes; e 2) em relação aos alunos portadores de deficiência, o NAPE (Núcleo de apoio à inclusão do aluno com necessidades especiais) desenvolve ações de conscientização e de promoção da empatia na comunidade acadêmica quanto à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiências, sejam estas físicas ou mentais.

Aos alunos originários de cidades distintas daquelas a que se vinculam por matrícula, que não tenham onde morar e nem disponham de recursos financeiros para o custeio de uma morada durante o período de graduação, há duas possibilidades: 1) as residências universitárias da UFBA, em Salvador/BA (capazes, porém, de acolher no máximo 400 estudantes); e 2) o auxílio moradia, cujo número de beneficiários é variável, consistente em valor pecuniário deferido por meio de seleção, previamente publicada em edital, para ajudar a custear as despesas com habitação. Tanto os residentes universitários quanto os que recebem auxílio moradia têm acesso gratuito ao restaurante universitário.

A variação do número de auxílios moradia (conferir Tabela 3), a partir de 2016, mostra-se pequena, em descompasso com a demanda estudantil crescente, sobretudo desde a entrada em vigor da Lei de Cotas.

Tabela 3 – Evolução da concessão de Auxílio Moradia na UFBA (2016-2020)

Auxílio moradia	2016	2017	2018	2019	2020⁵¹
	1256	1342	1075	1066	1299

Fonte: Elaborado pela autora.

O auxílio alimentação na UFBA, deferido por meio de seleção editalícia, custeia, no máximo, duas refeições diárias, significando o deferimento mensal de, até, R\$230,00. Aos seus beneficiários, oferece-se também o direito a uma refeição diária em pontos específicos de distribuição da UFBA.

O fechamento do restaurante universitário, em 2020, em razão da pandemia da Covid-19, ampliou a relevância social do auxílio⁵² em comento, pois serviu à compensação da impossibilidade de acesso ao RU por seus beneficiários com gratuidade: residentes universitários, beneficiários de auxílio moradia e demais estudantes vulneráveis, de acordo com a PROAE (conferir Tabela 4).

Tabela 4 – Número de beneficiários do auxílio alimentação entre (2016 e 2020)

Auxílio Alimentação	2016	2017	2018	2019	2020⁵³
	627	855	3.022	662	3.247

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2020, com o início da pandemia da Covid-19, as atividades do restaurante universitário da Ondina foram suspensas, mas 2.215 alunos em vulnerabilidade, assim como os

⁵¹ O relatório de Gestão de 2021 não informou qual o número de beneficiários de auxílio moradia.

⁵² O Relatório de Gestão de 2021 afirma que houve a continuidade de deferimento de auxílio alimentação compensatório aos usuários do RU no valor mensal de R\$200,00. Contudo, o documento não expressa o número exato de estudantes beneficiários.

⁵³ O Relatório de Gestão de 2020 informa que o número de alunos contemplados pelo auxílio alimentação “convencional” foi de 1.132. Porém, em razão da pandemia da Covid-19 foram criados alguns auxílios eventuais, dentre os quais um decorrente do fechamento do RU, cujo número de beneficiários foi de 2.115. Desse modo, o total inserido na tabela consubstancia o somatório de ambos.

estudantes que já integravam programas estudantis, foram contemplados por um auxílio alimentação compensatório no valor de R\$400,00 mensais (UFBA, 2021).

Sem especificar o número de beneficiários, o Relatório de Gestão de 2021 documenta que as ações instituídas no ano anterior, que visavam a aplainar a vulnerabilidade amplificada pela pandemia da Covid-19, foram mantidas com recursos do PNAES: 1) o auxílio inclusão digital, 2) o auxílio emergencial e 3) o auxílio alimentação, que passou a ser de R\$200,00.

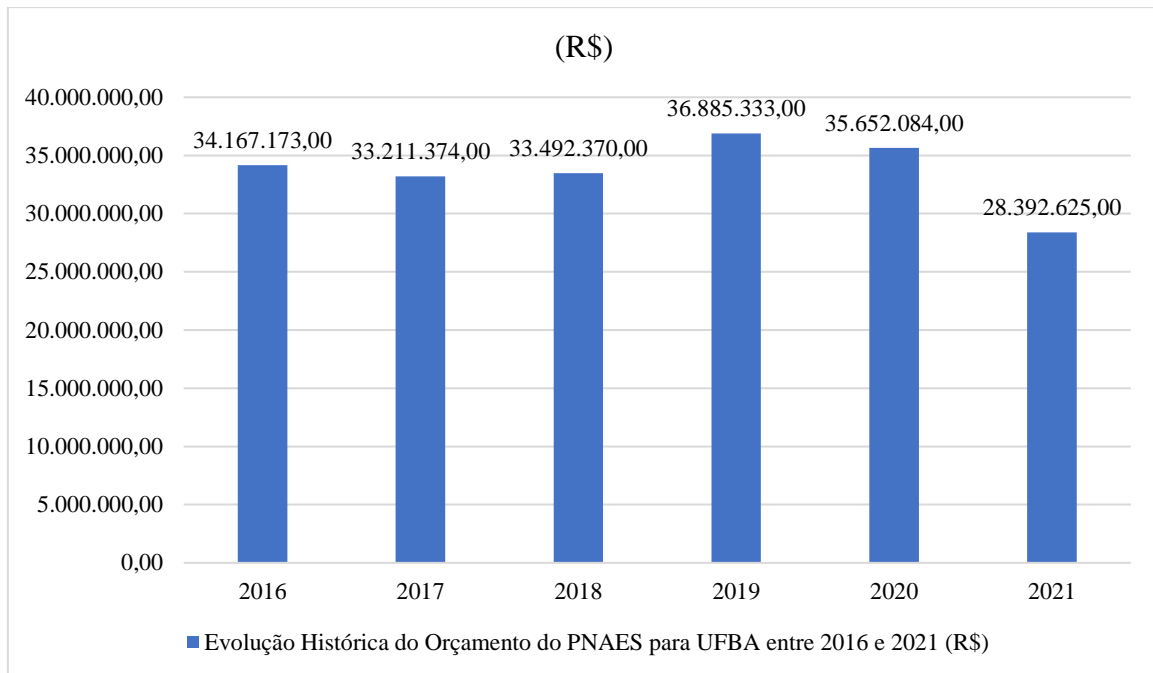
A análise dos relatórios de gestão da UFBA revela a ênfase dos esforços da gestão quanto à inclusão de minorias, sobretudo indígenas, quilombolas e transexuais. A tabela a seguir (conferir Tabela 5) ratifica a observação:

Tabela 5 – Números de Auxílios para Indígenas, Quilombolas e pessoas Trans

Estudantes	Auxílio	Quantidade	Total/mês
Quilombolas	Auxílio emergencial (fechamento do R.U.) – R\$400,00	327	12
Quilombolas (Salvador)	Auxílio alimentação – R\$230,00	327	12
Indígenas (Salvador)	Auxílio emergencial (fechamento do R.U.) – R\$400,00	240	12
Indígenas (Salvador)	Auxílio alimentação – R\$230,00	240	12
Quilombolas (Vitória da Conquista)	Auxílio emergencial (fechamento do R.U.) – R\$400,00	45	12
Indígenas ingressantes não cadastrados no PBP	Auxílio emergencial (fechamento do R.U.) – R\$400,00	58	12
Indígenas ingressantes não cadastrados no PBP	Auxílio Alimentação R\$230,00	58	12
Quilombolas ingressantes não cadastrados no PBP	Auxílio emergencial (fechamento do R.U.) – R\$400,00	98	12
Quilombolas ingressantes não cadastrados no PBP	Auxílio Alimentação R\$230,00	98	12
Pessoas Trans	Auxílio emergencial (fechamento do R.U.) – R\$400,00	23	12

Fonte: UFBA (2021, p. 80).

Por fim, mostra-se pertinente trazer à lume a evolução da série histórica do orçamento do PNAES destinado à UFBA entre 2016 e 2021 (conferir Gráfico 9):

Gráfico 9 – Série Histórica do Orçamento do PNAES/UFBA entre 2016 e 2021

Fonte: elaborado pela autora.

4.3 A execução do PNAES pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é a responsável pela assistência estudantil na UFC.

Cumprir informar que a metodologia dos relatórios de gestão de 2016 e de 2017 era concisa, sem que houvesse a especificação das ações e dos programas de assistência estudantil custeados pelo PNAES. Eram apresentados, assim, apenas os valores orçamentários executados de modo global, R\$26.143.813,00 e R\$25.835.229,00, respectivamente, de 2016 e 2017.

Em 2018, o modelo de relatório tornou-se mais detalhado, especificando as ações sob a responsabilidade da PRAE, dentre as quais se destacam:

- **Isenção de taxa para acesso ao restaurante universitário** – benesse destinada a graduandos vulneráveis, sob o enfoque socioeconômico, regularmente matriculados em cursos presenciais, a fim de garantir a concessão de três refeições diárias de modo gratuito. Entre março de 2020 e 2021, as isenções foram suspensas, pois os restaurantes permaneceram fechados;

- **Auxílio alimentação emergencial**⁵⁴ – a oficialização do início da pandemia da Covid-19, em março de 2020, acarretou a adoção de regras sanitárias de distanciamento social, ensejando a suspensão das aulas presenciais nas universidades federais, assim como do restaurante universitário. Desse modo, a fim de mitigar a indisponibilidade de concessão de refeições aos beneficiários de acesso gratuito em RU, deferiram-se valores pecuniários mensais, a título de auxílio alimentação emergencial;

- **Auxílio Inclusão Digital**⁵⁵ – em razão das atividades acadêmicas terem-se realizado por meio virtual em razão da pandemia do novo coronavírus, a PRAE determinou, a 2.045 graduandos vulneráveis, previamente inscritos em obediência às exigências editalícias, o valor pecuniário de R\$1.500,00, com o intuito de auxiliá-los na aquisição de equipamento eletrônico necessário à inclusão digital;

- **Auxílio moradia**⁵⁶ – objetiva viabilizar a permanência de graduandos matriculados nos *campi* de Sobral, Cariri e Canindé e que estejam vulneráveis economicamente, por meio de concessão de auxílio pecuniário a ser utilizado no custeio com despesas relativas à moradia;

- **Auxílio moradia temporário** – existiu entre 2016 e abril de 2021 (UFC, 2022) e consistia no deferimento dos mesmos valores pecuniários referentes ao auxílio moradia, diferenciando-se, porém, por ter caráter temporário, correspondente à espera entre 12 e 18 meses, até a vacância de vaga na residência universitária em Fortaleza;

- **Auxílio Deslocamento**⁵⁷ – auxílio ofertado, em 2020, sob valor único a residentes universitários que quisessem retornar às cidades de origem durante o período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, a fim de evitar aglomerações nas residências universitárias;

- **Residência universitária**⁵⁸ – no município em que se situa a sede da UFC, Fortaleza, há dez residências universitárias, hábeis ao alojamento de graduandos matriculados, socioeconomicamente vulneráveis e que não tenham residência no município;

⁵⁴ Em 2020, o benefício correspondia a R\$516,04 mensais. Em 2021, o valor mensal passou a corresponder a R\$550,00.

⁵⁵ Além do auxílio inclusão digital, custeado pelo PNAES, a PRAE concedeu *chips* de dados móveis, decorrentes de convênio RNP/MEC. Ademais, em 2021, houve a distribuição de *tablets* e de celulares doados pela Receita Federal. Contudo, o enfoque desta pesquisa não recai sobre ambas, pois não foram custeadas pelo PNAES.

⁵⁶ O benefício corresponde a R\$400,00 mensais. Em 2019, 2020 e 2021 foram deferidos, respectivamente, 1001, 1080 e 1.389 auxílios moradia (UFC, 2022).

⁵⁷ 179 discentes foram contemplados pelo benefício, no valor de R\$200,00 (UFC, 2021).

⁵⁸ Os residentes universitários fazem jus, diariamente e sem ônus, a três refeições no restaurante universitário. Em 2019, 2020 e 2021 foram deferidas, respectivamente, 458, 403 e 481 vagas nas residências universitárias.

- **Programa de Desporto Universitário** – estimula os graduandos às práticas desportivas. Para tanto, há a concessão, por meio de satisfação de exigências editalícias, de bolsas de incentivo ao desporto (BID), com duração de dez meses;

- **Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA)** – Destina-se prioritariamente aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fomentando vivências acadêmicas e o sentimento de pertencimento à universidade, de modo a evitar a evasão;

- **Auxílio-Creche⁵⁹** – Trata-se de benefício pecuniário mensal, destinado a discentes economicamente vulneráveis que detenham a guarda e coabitem com filho entre seis meses e quatro anos incompletos de idade;

- **Ajuda de custo⁶⁰** – valor pecuniário para auxiliar nas despesas decorrentes da participação em eventos acadêmicos;

- **Auxílio emergencial** – refere-se a auxílio financeiro, em caráter eventual, em benefício de graduandos que estejam em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica – mas que não tenham sido beneficiados por outros auxílios. Durante a fase aguda da pandemia da Covid-19, associada ao empobrecimento da população brasileira, houve ampliação da demanda, assim como de sua oferta;

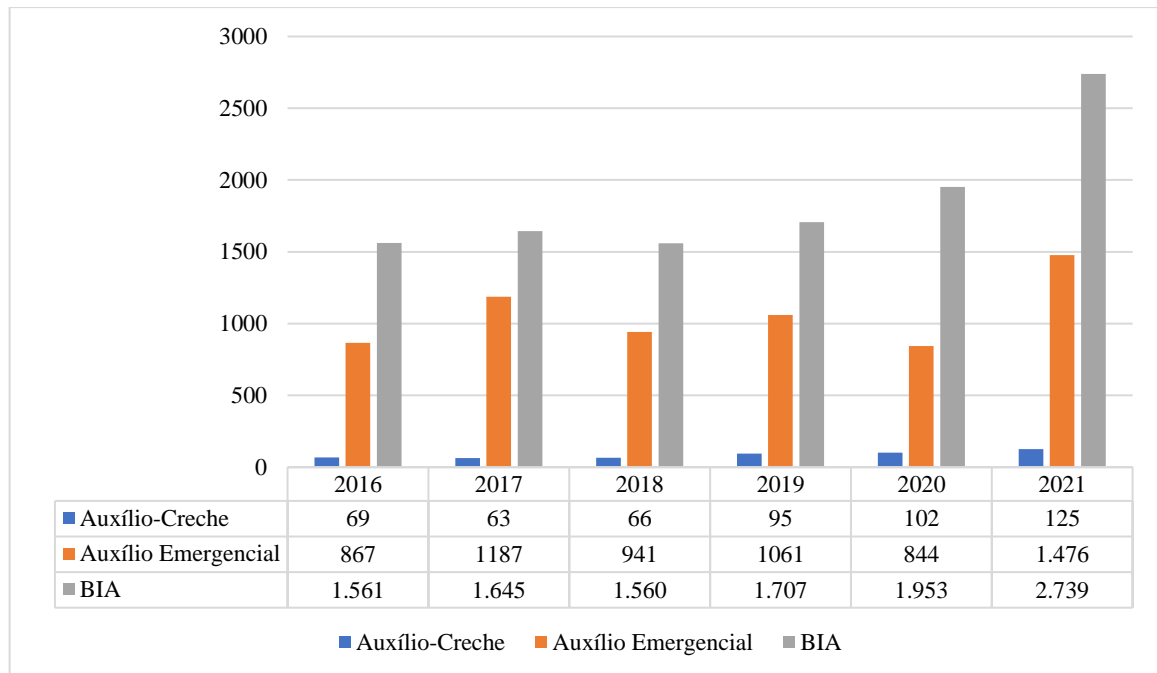
- **Atendimento médico-odontológico e psicológico⁶¹** – a PRAE intermedeia a realização de consultas e tratamentos nos três âmbitos.

Entre 2016 e 2021, percebe-se discreta ampliação do número de discentes beneficiários pelo auxílio-creche, auxílio emergencial e BIA. Destaque-se o crescimento desta última em 2020 e 2021, fase aguda da pandemia ainda em curso, em detrimento da restrição orçamentária suportada pelas IFES, conforme se observa no gráfico a seguir (conferir Gráfico10):

⁵⁹ O valor mensal do benefício corresponde a R\$210,00.

⁶⁰ O benefício apresentou drástica queda a partir de 2020, em razão da suspensão dos eventos presenciais. Ratifica esta informação o cotejo entre os anos de 2019, 2020 e 2021, em que foram concedidos, respectivamente, 1.146, 83 e 126 ajudas de custo.

⁶¹ O acompanhamento psicopedagógico é realizado pelo Serviço de Intervenção e Estudos Psicopedagógicos (SIEP), bem como pelo Serviço de Acolhimento, implementado em 2019, ocorrendo de modo remoto até 2021, em virtude das exigências sanitárias de distanciamento social decorrentes da pandemia ainda em curso. Atualmente (início de 2023), vem-se desenvolvendo de forma híbrida.

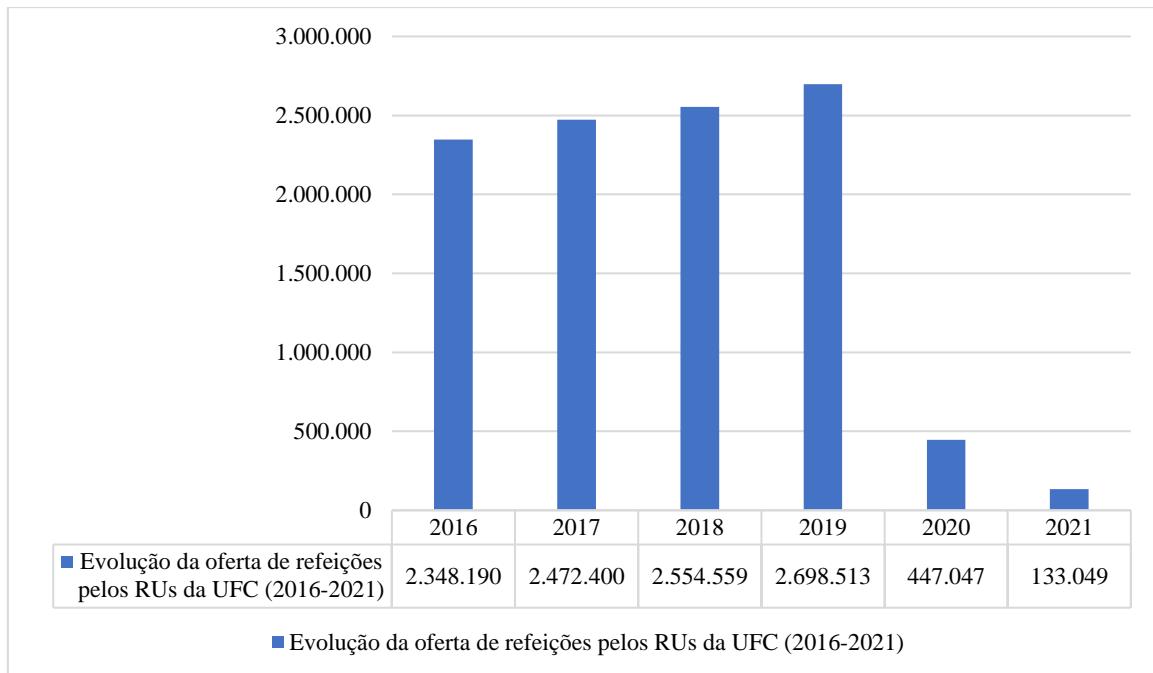
Gráfico 10 – Histórico do número de discentes beneficiários de auxílios (2016-2021)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2020, a criação do auxílio alimentação emergencial deveria mitigar o fechamento dos restaurantes universitários por meio da concessão de auxílios pecuniários mensais em favor de discentes vulneráveis socioeconomicamente. Foram beneficiados 1.340 alunos a partir de abril e, no ano seguinte, 2021, 1.588 graduandos.

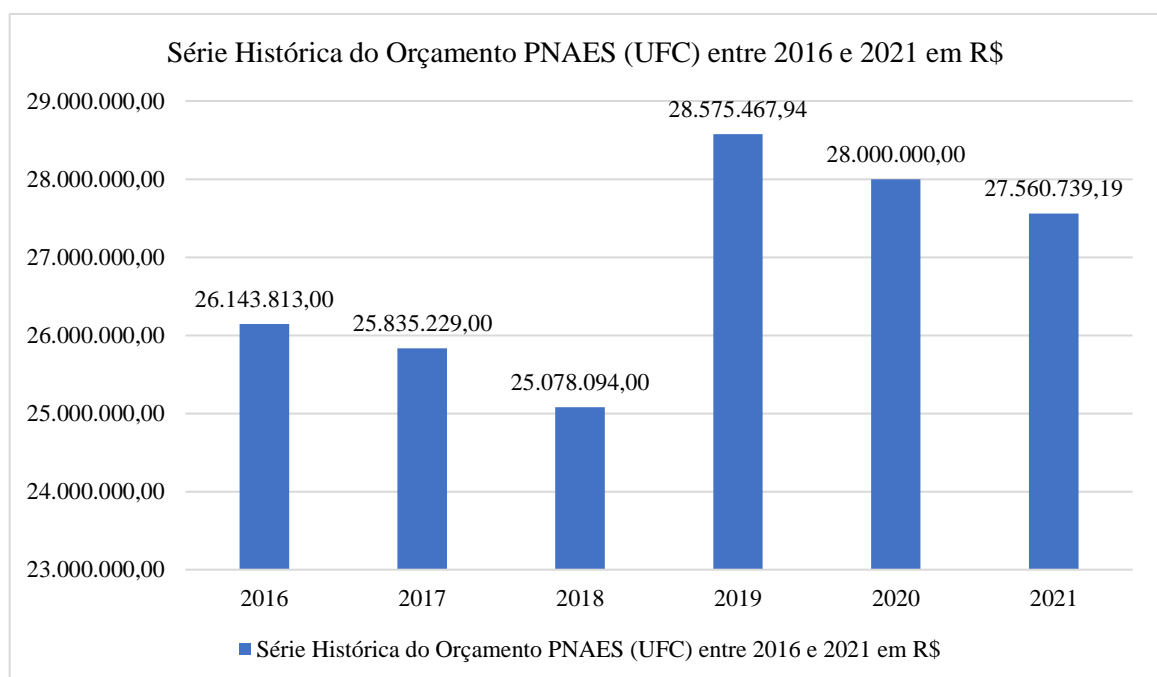
O Relatório de Gestão de 2019 expressa que o número de beneficiários de isenção de acesso a restaurantes universitários correspondia a 4.516 estudantes. Desse modo, percebe-se que houve decréscimo da ação atinente à segurança alimentar descrita pelo PNAES como sendo uma das incumbências da assistência estudantil.

O gráfico abaixo (conferir Gráfico 11), em que se discrimina a evolução histórica da oferta de refeições pelos restaurantes universitários da UFC, ratifica a sobredita afirmação:

Gráfico 11 – Evolução da oferta de refeições pelos RUs da UFC (2016-2021)

Fonte: Adaptado do Relatório de Gestão da UFC de 2021 (2022, p. 285).

A série histórica orçamentária (conferir Gráfico 12) permite inferir que houve crescimento em 2019, seguido de estabilidade nos dois anos seguintes.

Gráfico 12 – Série Histórica do Orçamento do PNAES/UFC entre 2016 e 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, a ampliação da concessão de benesses de assistência estudantil apresentou-se aquém das necessidades do público prioritário a ser beneficiado pelo PNAES. Dentre os fatores limitadores, vale destacar o processo inflacionário ocorrido durante o período analisado, corrosivo do poder aquisitivo.

Releva observar que a UFC acompanha o rendimento dos alunos beneficiários do PNAES, utilizando-se como principais indicadores a taxa de permanência e o índice de desempenho acadêmico, por convergirem com objetivos do programa, redução das taxas de retenção e evasão (BRASIL, 2010).

A taxa de permanência, consistente na aferição do percentual de beneficiários do PNAES que permanece com suas matrículas ativas, entre 2020 e 2021, superou os 90%. O índice de desempenho acadêmico satisfatório, que compreende o alcance cumulado de carga horária mínima de 256 horas e aprovação igual ou superior a 50% das disciplinas matriculadas (UFC, 2021), superou 60% do número de alunos assistidos pelo programa.

O Relatório de Gestão de 2021 da UFC informa que está em fase de implantação do sistema Secretaria de Apoio ao Estudante (SAE), o qual permitirá um processo integralmente *on line*, unificando a seleção de benefícios, tanto para Fortaleza quanto para o interior. A partir do aprimoramento desse sistema, visa-se à criação de um banco de dados de AE que terá o condão de acompanhar e avaliar o desempenho dos beneficiários de modo mais simplificado e imediato (UFC, 2022).

4.4 A execução do PNAES pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) é a responsável pelo gerenciamento de ações e programas voltados à assistência estudantil na UFMA.

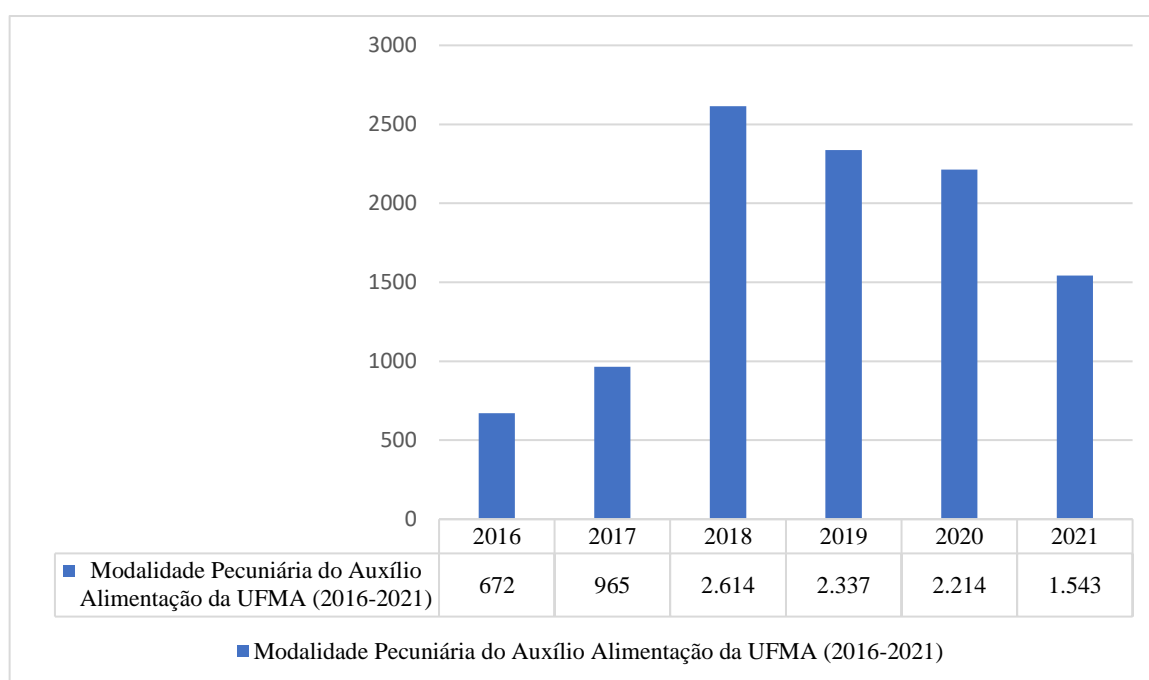
O Relatório de Gestão de 2016 da UFMA enfatiza o desafio que enfrentara em razão do contingenciamento orçamentário, mas que, ainda assim, o PNAES foi executado por inteiro. No ano seguinte, houve dificuldades de a UFMA fazer frente à crescente demanda por assistência estudantil em razão de suas limitações financeiras, identificando-se, inclusive, retrocessos quantitativos de benefícios, destacando-se as seguintes espécies:

- **Auxílio Moradia** – há 2 espécies: 1) vagas gratuitas em residências universitárias, cujo público-alvo prioritário compreende o alunado advindo de outras localidades e que não disponha de domicílio na cidade em que esteja matriculado; e 2) valor pecuniário mensal (R\$400,00) para subsidiar o custeio dos beneficiários com despesas relativas à habitação;

• **Auxílio Alimentação** – há 2 espécies: 1) em prestações pecuniárias mensais de R\$300,00, concedido, dentro das limitações orçamentárias, a graduandos matriculados em localidades em que inexistam restaurantes universitários; 2) acesso gratuito⁶² aos restaurantes universitários⁶³ para que sejam feitas, diariamente, até duas refeições (almoço e/ou jantar). O Relatório de Gestão de 2017 da UFMA afirma que houve a constatação, naquele ano, da inclusão social dos beneficiários do livre acesso ao RU e de sua consequente contribuição para o êxito da formação acadêmico-profissional deles, razão pela qual teria se tornado um pilar do Programa de Assistência Estudantil (PPAE) da UFMA.

A série histórica da modalidade pecuniária do auxílio alimentação demonstra que houve ascensão constante do número de beneficiários até 2018 e, a partir de 2019, diminuição ininterrupta:

Gráfico 13 – Modalidade Pecuniária do Auxílio Alimentação da UFMA (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

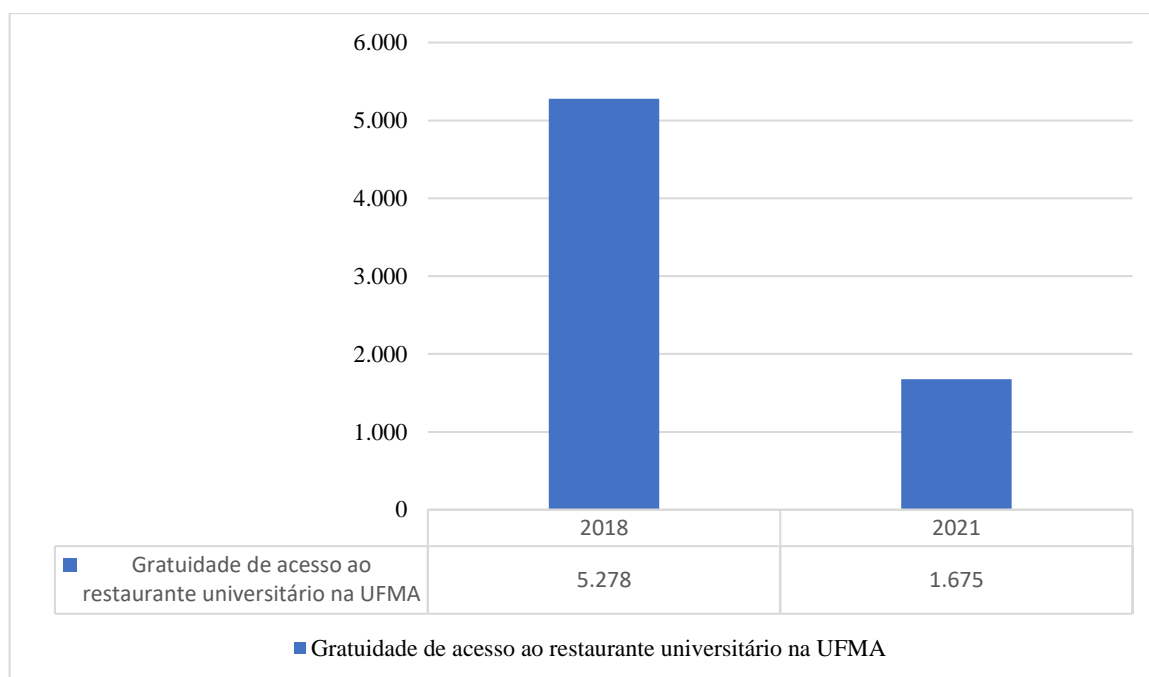
O decréscimo da modalidade pecuniária de auxílio alimentação, especialmente, no período agudo da pandemia, entre 2020 e 2021, coincidiu com a queda do acesso gratuito aos

⁶² Consta no Relatório de Gestão de 2016 da UFMA que, após a realização de estudo de viabilidade, empreendeu-se a ampliação, em 50%, do número de estudantes com acesso gratuito ao RU. Deste modo, o benefício que atendia a 672 alunos, em 2016, passou a abranger 965 graduandos em 2017 (UFMA, 2018).

⁶³ Há restaurantes universitários nos *campi* das cidades de Bacabal, Codó, Grajaú, Imperatriz (Unidade Avançada de Bom Jesus), Pinheiro e em São Luiz (na Cidade Universitária Dom Delgado) (UFMA, 2020).

restaurantes universitários, cujas atividades ficaram suspensas⁶⁴ em razão das medidas sanitárias de contenção da proliferação do vírus da Covid-19. Em 2020, foram apenas 613 os beneficiários e, em 2021, 1.675, números muito inferiores ao patamar apresentado em 2018, quando 5.278 estudantes foram contemplados (conferir Gráfico 14):

Gráfico 14 – Variação da gratuidade de acesso ao Rest. Univ. na UFMA (2018-2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

- **Auxílio Transporte** – Benefício pecuniário, em dez parcelas mensais, de R\$180,00 para transporte local; e de R\$300,00 para intermunicipal, deferido a graduandos com o fim de subsidiar seu deslocamento no trajeto residência/campus/residência;
- **Auxílio Emergencial** – Modalidade pecuniária de benesse, consistente no recebimento de, até três parcelas anuais no valor de R\$400,00. Destina-se a estudantes que se apresentem em dificuldades socioeconômicas inesperadas, momentâneas e emergenciais, potencialmente capazes de acarretar a evasão do graduando;
- **Auxílio Emergencial Inclusão Digital** – o início da pandemia da Covid-19 em março de 2020 acarretou a necessidade de que as atividades acadêmicas tivessem de se desenvolver de modo tele-presencial. Para tanto, utilizando-se aparato de informática e de

⁶⁴ O fornecimento de refeições pelo RU foi mantido, apenas, para as residências universitárias, situadas no município de São Luiz.

internet. A solução encontrada pela PROAES para incluir os discentes que não dispunham desse acesso foi a oferta de planos de dados móveis para um total de 1.017 alunos;

- **Auxílio acadêmico odontológico** – Consiste no deferimento do valor de R\$2.500,00 por semestre a graduandos de odontologia regularmente matriculados na UFMA para a compra de material laboratorial e/ou didático necessários para o curso, de modo a possibilitar a permanência dos beneficiários até o término da graduação;

- **Auxílio Creche** – Trata-se de subsídio de R\$200,00 mensais, destinado a discentes em vulnerabilidade socioeconômica que sejam pais/mães de crianças com as quais coabitem;

- **Bolsa Permanência UFMA** – consiste em auxílio financeiro de R\$400,00 mensais, destinado a graduandos que permaneçam na universidade em tempo parcial;

- **Bolsa Foco Acadêmico** – implantada em 2016 com o fim de ampliar o significado de assistência estudantil, oportunizando os graduandos a estabelecerem contato com atividades de pesquisa, extensão e ensino. No ano seguinte, passou a se chamar Programa Foco Acadêmico;

- **Bolsa Aprimoramento Acadêmico** – prioritariamente destinada a graduandos vulneráveis sob o enfoque socioeconômico, objetiva associar a formação acadêmica ao efetivo exercício profissional em setores da própria instituição. O Valor mensal bolsa é de R\$400,00, com duração de até 24 meses;

- **Bolsa Atleta** – criado em 2020, fomenta a prática desportiva por graduandos, a fim de abranger todos os *campi* da UFMA;

- **Auxílio participação em eventos**: de caráter ressarcitório, consistente no reembolso de até R\$350,00 das despesas suportadas pelo graduando para a participação em eventos acadêmicos nacionais;

- **Programa de atendimento médico⁶⁵ e odontológico⁶⁶** – propõe-se a orientar os graduandos acerca de consultas médicas e odontológicas;

- **Programa de atendimento psicológico** – Serviço integrado ao SAPsi - Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAPsi) (UFMA, 2019);

⁶⁵ O serviço de Atenção à Saúde, em face do crescimento da busca de atendimento por parte dos discentes, apresentou relevo durante a fase aguda da pandemia da Covid-19. No período, inclusive, a ajuda médica especializada em transtornos mentais foi a mais buscada: 342 solicitações de um total de 570; as demais compreenderam clínica médica (42 requerimentos) e avaliação pós-Covid, 186. (UFMA, 2022).

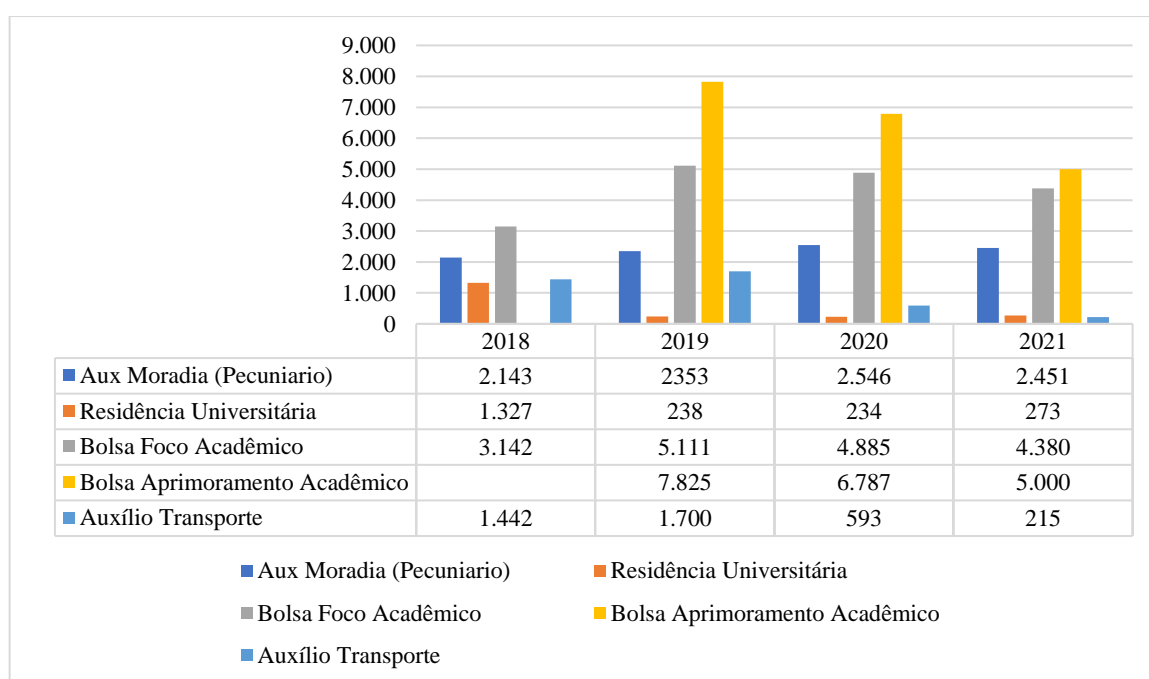
⁶⁶ Os Relatórios de Gestão de 2016 e de 2017 da UFMA fazem referência ao auxílio odontologia, que beneficiou, respectivamente, 45 e 71 graduandos.

- **Projeto Curso de Estudos de Idiomas (CEI)** – propõe-se ao ensino básico das línguas inglesa, francesa e hispânica;

As bolsas e auxílios custeados pelo PNAES são concedidos aos que forem selecionados em processos publicados em editais, priorizando-se o alunado social e economicamente vulnerável. Entretanto, é forçoso ressaltar que a insuficiência de recursos financeiros restringe o alcance amplo de alunos que se encaixam no perfil.

O gráfico abaixo (conferir Gráfico 15) esboça a evolução histórica de oferta de auxílios e de benefícios na UFMA (2016-2021):

Gráfico 15 – Oferta de Auxílios e de Bolsas pela UFMA (2018-2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

De modo ilustrativo, destaque-se que, em 2021, houve 6.284 solicitações de bolsas de assistência estudantil. Delas, 1.716 foram deferidas e factualmente usufruídas (UFMA, 2022). Além disso, em 2020, o percentual de atendimento de solicitações por assistência estudantil foi de, tão somente, 34,35% (UFMA, 2021).

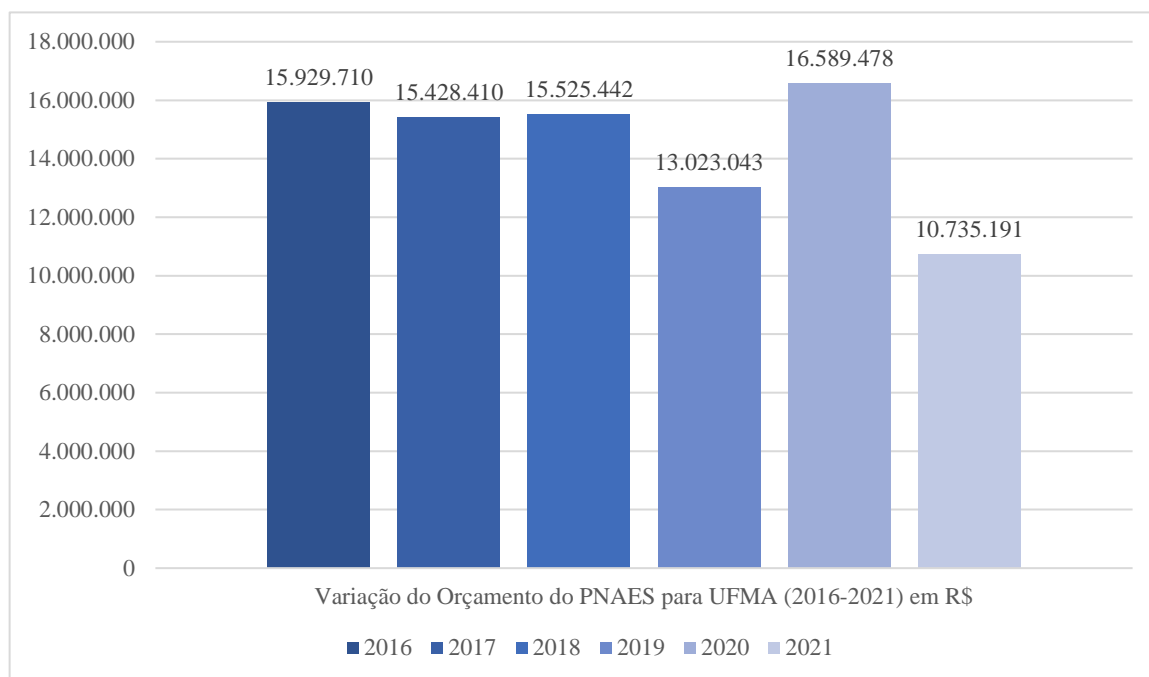
Ademais, o número total de bolsas e auxílios executados pela PROAES vem caindo de modo contínuo, considerando-se que, em 2019, foram 22.133; em 2020, 21.672; e, em 2022, 17.805 (UFMA, 2020, 2021, 2022).

Os sobreditos dados recentes ratificam que há crescente insuficiência de oferta em detrimento da demanda tendente a ampliar-se em razão da diversificação da população discente,

fomentada pela vigência da Lei de Cotas que tem possibilitado o ingresso nas IFES de estudantes integrantes de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo.

Por fim, vale observar a série histórica do orçamento do PNAES destinado à UFMA entre 2016 e 2021 (conferir gráfico 16):

Gráfico 16 – Série Histórica de Orçamento do PNAES para UFMA (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

4.5 A execução do PNAES pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

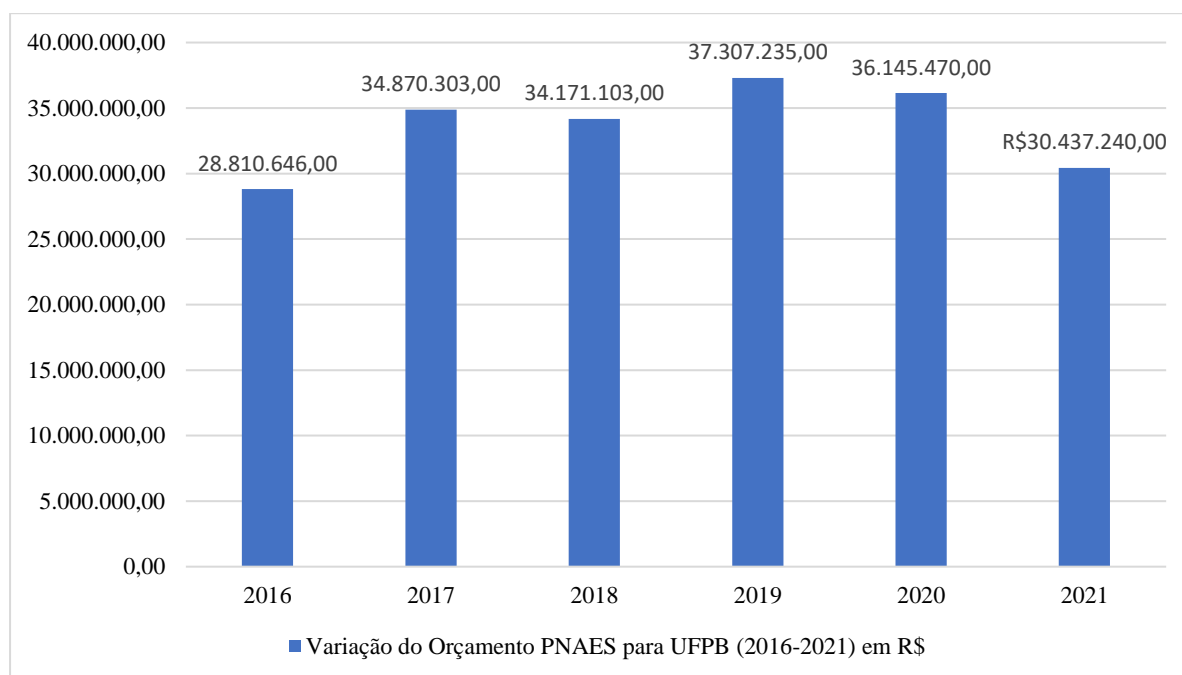
A Pró- Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) é a responsável por gerenciar as ações de assistência estudantil.

O Relatório de Gestão de 2016 da UFPB informa que as metas traçadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, quanto à assistência estudantil, foram alcançadas naquele ano, tendo havido a ampliação em 253% dos beneficiários pelo auxílio moradia, em 171% do auxílio alimentação e em 101% os alunos com deficiência contemplados pelo Programa Bolsa/Apoiador⁶⁷ (UFPB, 2017).

⁶⁷ As Políticas públicas de assistência aos estudantes com deficiência foram enfocadas nos relatórios de gestão de 2016 e 2017, apesar de esta incumbência ser inerente ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), desmembrado da PRAPE em 2014 e que continuou a dar suporte ao tema, procedendo às seleções de dos alunos apoiadores, além de acompanhar a ampliação do número de vagas em restaurantes universitários destinadas a alunos com deficiência e de seus apoiadores (UFPB, 2017). A partir de 2018, porém, os relatórios de gestão não fazem menção ao tema.

A partir do ano seguinte, 2017, os relatórios de gestão apontam dificuldades de execução das ações atinentes à assistência estudantil, em virtude de restrições orçamentárias. O gráfico a seguir (conferir Gráfico 16), que delinea a pequena variação do orçamento PNAES destinado à UFPB entre 2016 e 2021, a despeito da crescente demanda, ratifica o decréscimo:

Gráfico 16 – Série Histórica de Orçamento do PNAES para UFPB (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os auxílios ofertados pela PRAPE/UFPB objetivam reduzir os índices de retenção, ou seja, de reprovação em disciplinas, assim como de evasão por meio de acompanhamento institucional, sob os moldes propostos pelo artigo 4º do Decreto n. 7.234/2010 (PNAES). Após a concessão, semestralmente os beneficiários devem atender aos critérios que garantem a permanência da benesse, enumerados no artigo 3º da Portaria n.º 13/2019/PRAPE, quais sejam:

- I - Estar matriculado na carga horária mínima exigida pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no semestre letivo em vigência;
- II - Aprovação em no mínimo de 60% das disciplinas matriculadas no semestre anterior ao vigente;
- III - Permanecer dentro do perfil de renda familiar bruta *per capita* de até um salário-mínimo e meio;

IV - Possuir semestres suficientes para a conclusão da graduação com base no tempo de duração do curso no cadastro do e-MEC, acrescido de dois semestres (PRAPE/UFPB, 2019).

Os auxílios elencados em todos os relatórios de gestão são os seguintes:

- **Auxílio Alimentação** – trata-se de valor pecuniário mensal de R\$360,00, destinado preferencialmente a alunos em vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em *campi* que não disponham de restaurante universitário;

- **Auxílio Restaurante Universitário**⁶⁸ – aos contemplados, garante-se o livre acesso ao restaurante universitário em dias letivos, a fim de fazerem todas as refeições, com exceção do *Campus IV* e da RUFET (*Campus I*), os quais têm disponíveis apenas o almoço e o jantar. Além disso, em excepcionais hipóteses de suspensão das atividades dos RUs, os beneficiários fazem jus ao recebimento de valores pecuniários compensatórios;

- **Auxílio Moradia** – corresponde a valor pecuniário de R\$600,00 mensais, destinado a auxiliar os estudantes que tenham se mudado para a sede do curso em que estejam matriculados em razão exclusiva do objetivo acadêmico de se graduarem;

- **Auxílio Residência Universitária** – destina-se a estudantes que estejam em primeira graduação e que não tenham núcleo familiar domiciliado na localidade onde esteja matriculado, concedendo-lhes habitação, acesso ao restaurante universitário para todas as refeições diárias, materiais de apoio pedagógico e de higiene pessoal, bem como auxílio pecuniário no valor de R\$400,00 mensais (Edital n.º 10/2022/PRAPE/UFPB);

- **Auxílio Pré-escola (auxílio creche)** – trata-se de ajuda de custo mensal no valor de R\$250,00, destinada aos discentes que tenham filhos menores de seis anos de idade;

- **Auxílio Transporte** – oferta de auxílio pecuniário destinado a subsidiar as despesas com transporte do itinerário, residência/UFPB/residência do graduando. O benefício varia de R\$95,00 a R\$415,00, a depender dos municípios abrangidos (Portaria PRAPE 01/2019).

O enfrentamento da pandemia da Covid-19 empreendido pela PRAPE consistiu na criação de auxílios especiais para que houvesse a inclusão digital do máximo de alunos vulneráveis à evasão. Para tanto, foram criados:

⁶⁸ Há cinco restaurantes universitários localizados nos cinco *campi* (*Campus I* – João Pessoa, *Campus II* – Areia, *Campus III* – Bananeiros, *Campus IV* – Rio Tinto e Mamanguape. O RU do *campus I* é o maior, com capacidade para 2.200 refeições por turno. Servem até quatro refeições diárias.

- **Auxílio Emergencial Temporário** – trata-se de valor pecuniário, em parcela única de R\$1.200,00, custeado pelo PNAES, deferido a 830 estudantes em vulnerabilidade socioeconômica com o fim de amenizar os efeitos da pandemia da Covid-19;

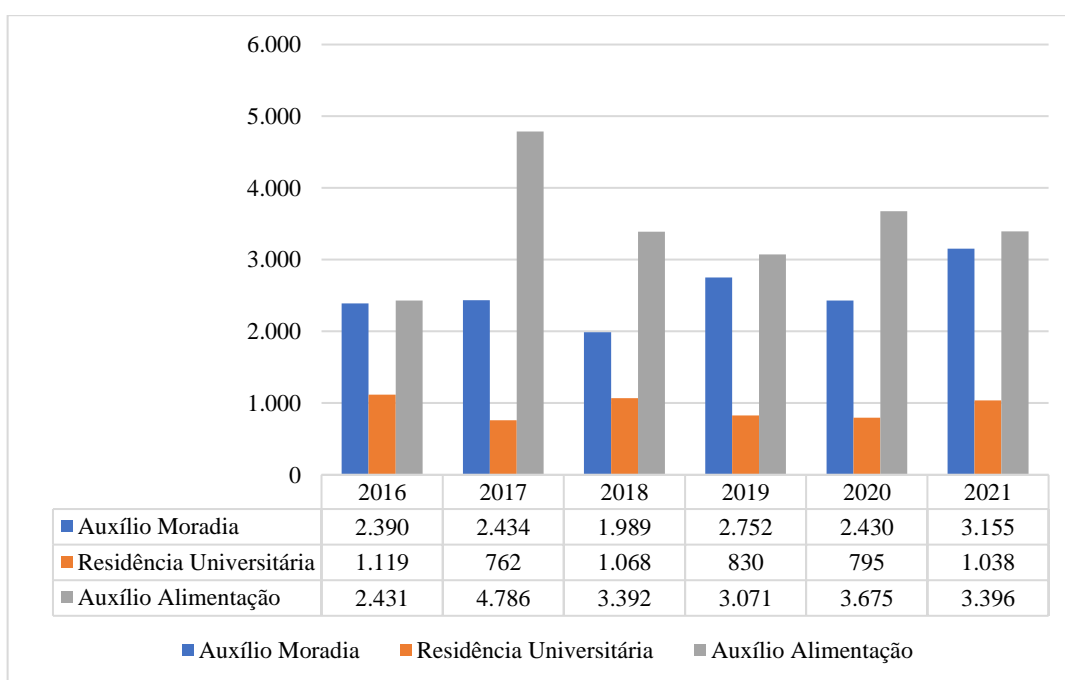
- **Auxílio Inclusão Digital** – alunos conectados – consistente no fornecimento de *chips* do tipo cartão SIM para 5.000 alunos, custeados pela União por meio de convênio entre a Rede Nacional de Educação (RNP) e o MEC;

- **Auxílio de Acesso Digital** – a fim de compensar o atraso na entrega dos *chips* provenientes do convênio RNP/MEC, para que as aulas remotas pudessem ser acompanhadas pelos estudantes beneficiários do auxílio inclusão digital, a PRAPE/UFPB destinou mensalmente valor pecuniário (R\$50,00) para que cada um deles adquirisse pacotes de dados enquanto do Auxílio Inclusão Digital não se efetivasse;

- **Auxílio Instrumental** – modalidade pecuniária para a aquisição de dispositivos de informática que beneficiou 5.400 estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, custeado por recursos orçamentários discricionários da UFPB (UFPB, 2022).

A relativa estabilidade nominal dos orçamentos referentes aos PNAES, entre 2016 e 2021, refletiu-se no patamar de benefícios concedidos no período, em harmonia ao que se observa abaixo (conferir Gráfico 17):

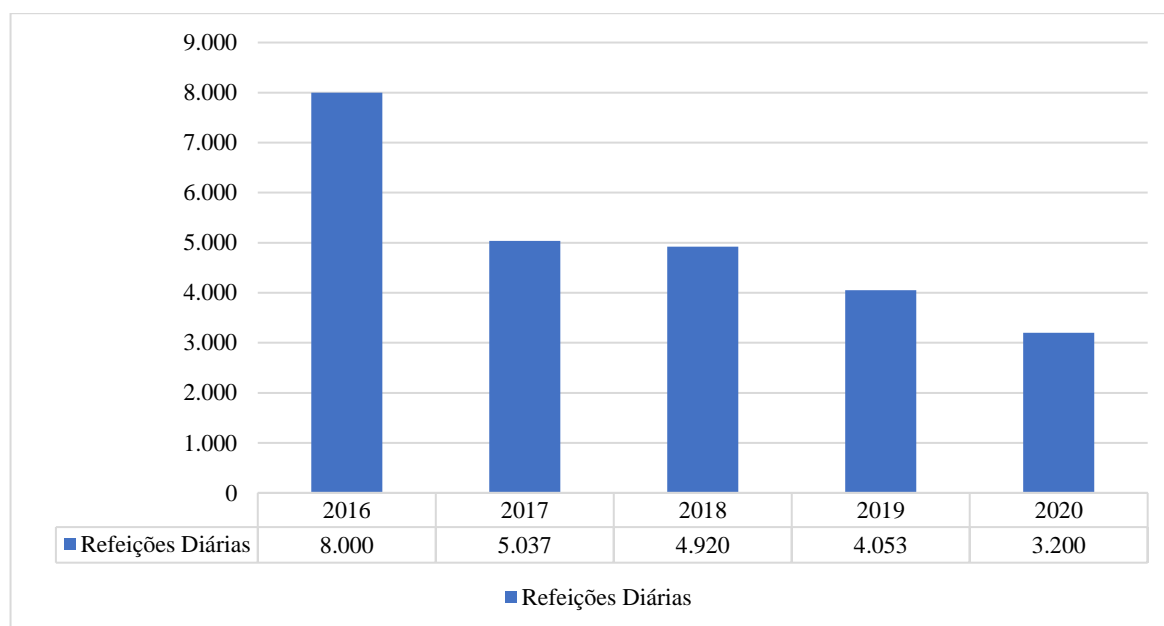
Gráfico 17 – Evolução de Auxílios Estudantis na UFPB (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

A oferta de refeições diárias nos restaurantes universitários apresentou franco declínio entre 2016 e 2020 (conferir Gráfico 18), em detrimento do crescente ingresso de graduandos componentes de famílias de camadas populares (com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo):

Gráfico 18 – Refeições diárias servidas em Rest. Univ. da UFPB (2016-2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Infere-se que o declínio de oferta de 2020 relacione-se à suspensão das atividades dos restaurantes, em razão das medidas sanitárias de contenção da proliferação da Covid-19. Entretanto, a omissão do quantitativo de refeições diárias no relatório de gestão do ano seguinte, 2021, impossibilita observar se o decréscimo foi interrompido.

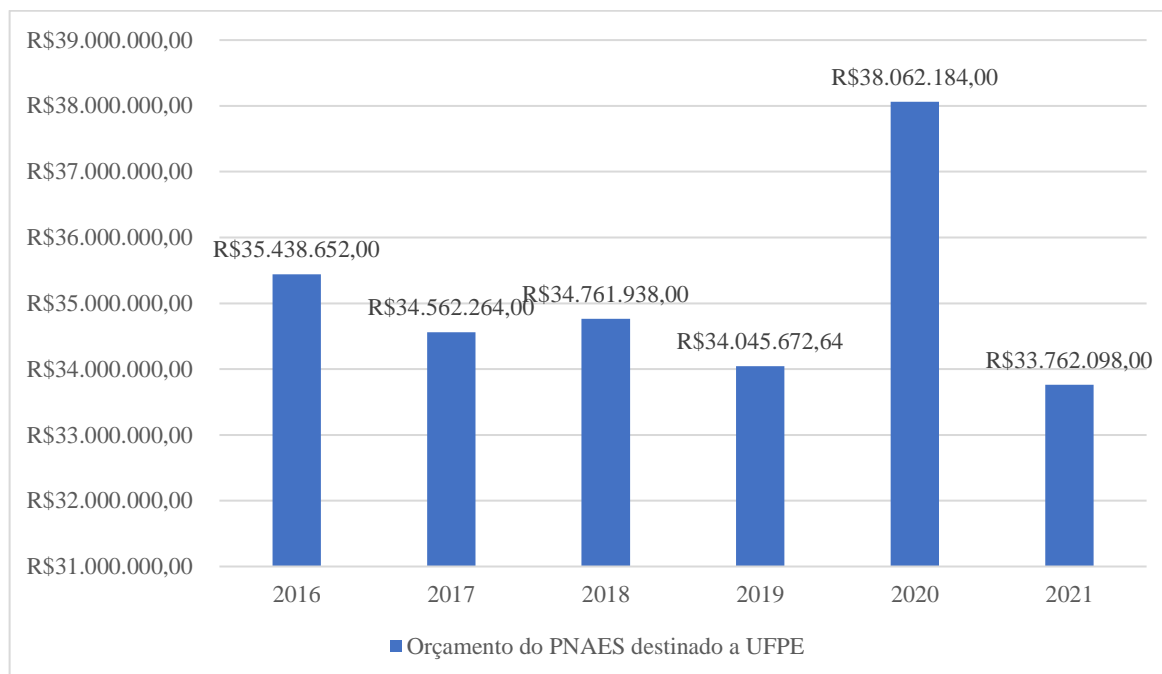
4.6 A execução do PNAES pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) incumbe-se do gerenciamento da assistência estudantil no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, a fim de “promover e consolidar políticas de gestão da vida acadêmica em suas diversas dimensões” (UFPE, 2022, p.49) e, por consequência, contribuir com a melhoria do desempenho acadêmico, a partir da redução das taxas de retenção e de evasão escolar em harmonia ao que objetiva o PNAES.

Os relatórios de gestão da UFPE são concisos, em geral, sem que haja detalhamentos acerca de quantitativos de beneficiários por espécies de bolsas e/ou auxílios. Há

maior enfoque nas cifras orçamentárias específicas do PNAES, cuja variação pode ser observada a seguir (conferir Gráfico 19):

Gráfico 19 – Orçamento do PNAES destinado à UFPE (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

No período em análise, 2016 a 2021, houve a concessão de benesses que se harmonizam com os eixos do PNAES custeadas por ele, destacando-se os seguintes:

- **Auxílio Alimentação** – concessão de parcelas mensais pecuniárias com o fim de subsidiar as despesas com alimentação em benefício de alunos que atendam aos requisitos do PNAES;
- **Restaurante Universitário** – fornecimento de alimentação balanceada, feita sob a responsabilidade de profissionais da nutrição, cujos preços são módicos para graduandos matriculados na UFPE em geral (subsídio parcial) e, ainda, isentos para alunos selecionados, comprovadamente vulneráveis social e economicamente, a exemplo dos moradores das Casas dos Estudantes e dos contemplados com o auxílio moradia;
- **Programa de Moradia Estudantil** – formado por dois eixos: 1) para a concessão de bolsa moradia, no valor mensal de R\$800,00, servível para auxiliar no pagamento de despesas tanto com manutenção acadêmica quanto com moradia; e 2) para bolsa residente, consistente em parcela mensal no valor de R\$600,00, destinada a residentes em casas do estudante;

- **Bolsa Manutenção Estudantil I⁶⁹ e II⁷⁰** – consistentes em modalidades de benefícios voltados à inserção social de alunos que atendam às exigências do decreto que instituiu o PNAES, cujos valores mensais correspondem, respectivamente, a R\$300,00 e R\$400,00 (UFPE, 2022);

- **Auxílio Dificil Acesso** – conforme a nomenclatura indica, valor pecuniário mensal de R\$200,00, concedido para alunos socioeconomicamente vulneráveis, matriculados no *campus* CAA, situado em área não abrangida por transporte público;

- **Auxílio Emergencial** – caracteriza-se por sua temporariedade. Destina-se a graduandos que demonstrem extrema vulnerabilidade socioeconômica, de maneira a inviabilizar o aguardo do período ordinário de seleção dos auxílios e das bolsas custeadas pelo PNAES;

- **Auxílio Financeiro Covid-19** – aos alunos beneficiários do Programa Moradia Estudantil, a UFPE concedeu, entre os anos de 2020 e 2021, ajuda de custo mensal, a fim de diminuir os efeitos negativos advindos das restrições sanitárias impostas como forma de contenção da propagação da pandemia da Covid-19;

- **Auxílio Internet** – fomento à inclusão digital, destinada a bolsistas Manutenção Estudantil I e II, no valor de R\$70,00 mensais;

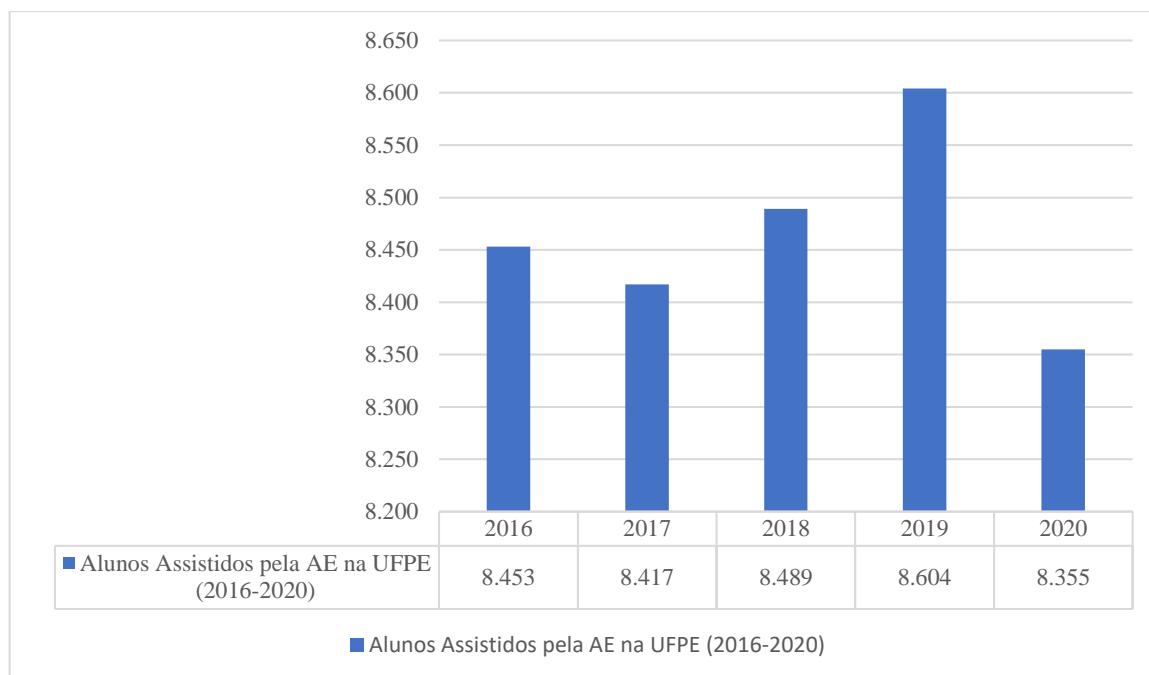
- **Núcleo de Assistência à Saúde dos Estudantes (NASE)⁷¹** – formado por núcleos de medicina clínica, enfermagem, psicologia, psiquiatria, nutrição e serviço social, cujo fim é zelar pela saúde dos bolsistas de assistência estudantil, bem como não bolsistas que estejam em vulnerabilidade aferida pela assistência social da UFPE.

Os relatórios de gestão da UFPE demonstram relativa estabilidade do número total de estudantes assistidos por bolsas e auxílios custeados pelo PNAES (conferir Gráfico 20), o que destoa do crescimento do ingresso de discentes cotistas – os quais totalizavam 17.561 em 2019, tendo sido acrescidos 3.568 no ano seguinte (UFPE, 2021) –, fazendo jus às benesses de AE, sem as quais as taxas de evasão e de retenção tendem a se ampliar.

⁶⁹ Modalidade de bolsa substitutiva das bolsas então denominadas Nível 2 e 3.

⁷⁰ Modalidade de bolsa substitutiva à anterior bolsa Nível 4.

⁷¹ Vale ressaltar que o Programa de Bem-Estar Mental (PROBEM), criado pela PROAES em 2017, viabilizava atendimentos psicológicos e psiquiátricos aos alunos beneficiários de assistência estudantil..

Gráfico 20 – Alunos Assistidos pela AE na UFPE (2016-2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalte-se que, por ocasião das medidas restritivas de contenção da Covid-19 em 2020, houve a suspensão da publicação de editais para a seleção de novos bolsistas de assistência estudantil.

Somente em 2021 retomaram-se as publicações editalícias, convocando-se, até o mês de dezembro, 640 alunos a serem assistidos por meio de recursos do PNAES (UFPE, 2022). Contudo, o Relatório de Gestão de 2021 não especificou o número total de beneficiários de AE existentes na UFPE.

A redução da evasão e da retenção de graduandos bolsistas de AE, em comparação com alunos não bolsistas, apresenta-se em evolução na UFPE, pois 46,69% daqueles integralizam seus cursos dentro do tempo mínimo previsto, enquanto apenas 34,11% destes logram iguais êxitos (UFPE, 2022).

Além disso, o Relatório de Gestão de 2021 informa que, de um total de 4.736 bolsistas de AE da instituição, 78,06% – 3.697 graduandos – estão na fluência do prazo mínimo para integralizarem seus cursos, inferindo-se, desse modo, que a concessão de meios efetiva a democratização da permanência no ensino superior até a graduação, sem que isso importe, em regra geral, na protelação da conclusão.

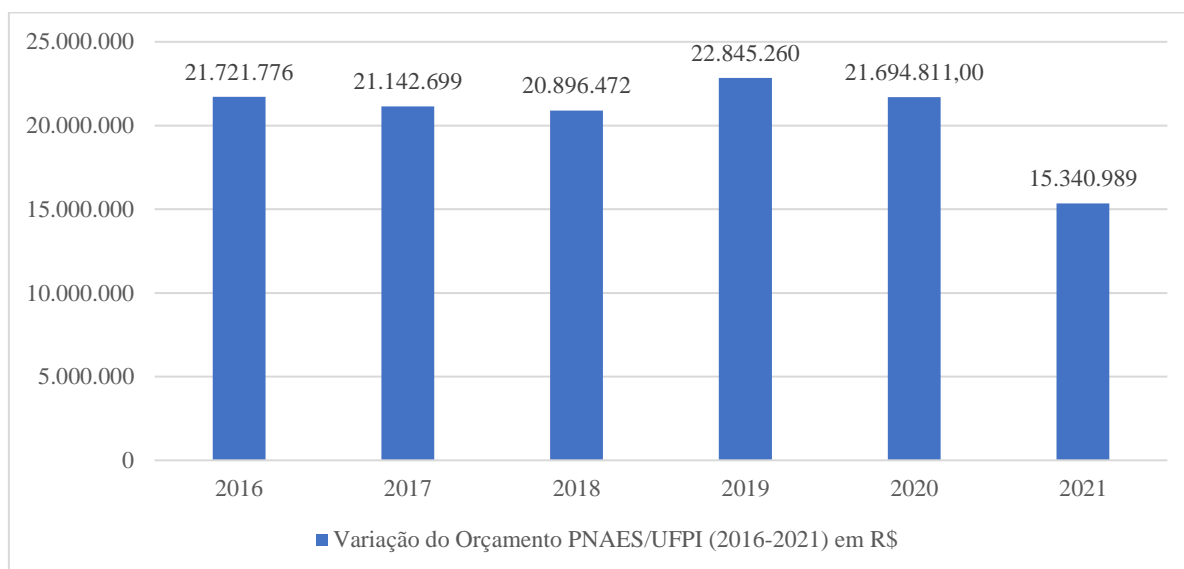
4.7 A execução do PNAES pela Universidade Federal de Piauí (UFPI)

A Pr -Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) incumbe-se do gerenciamento da política de assistência estudantil, em especial, ao gerenciamento de bolsas e de auxílios não pecuniários custeados pelo PNAES.

Nos Relatórios de Gestão analisados, de 2016 a 2021, a UFPI reitera que encontra dificuldades de efetuar o planejamento para a concessão das benesses de AE em razão da disponibilidade tardia do orçamento decorrente dos sucessivos contingenciamentos federais.

Abaixo (conferir Gráfico 21) representa-se a evolu o orçamentária do PNAES destinado   UFPI no período supracitado:

Gráfico 21 – Varia o do Orçamento PNAES/UFPI (2016-2021) em R\$



Fonte: Elaborado pela autora.

A síntese contida no gráfico 21 denota ter havido estabilidade orçamentária entre 2016 e 2020, com prejuízo ao poder de compra dos montantes, uma vez que estão desprovidos de atualiza es monetárias que seriam hábeis   preserva o do poder aquisitivo.

Insta observar que, em 2021, quando ainda estavam em curso as medidas restritivas de conten o da Covid-19, houve significativa redu o orçamentária para R\$15.340.989,00, limitando ainda mais os recursos destinados   assistência estudantil.

Mesmo em face das restri es orçamentárias vigentes, mantiveram-se as convoca es editalícias de discentes vulneráveis sob o critério socioeconômico e que

estivessem com matrículas ativas em cursos de graduação presenciais, com o fito de ingressarem em programas de AE, cujos destaques são os seguintes:

- **Auxílio Residência** – auxílio pecuniário mensal destinado a estudantes de graduação presencial, oriundos de outros estados federativos ou cidades que se situem a mais de 50 quilômetros de distância daquela em que estejam matriculados. Os contemplados por este benefício também recebem isenção de taxa de alimentação (em restaurante universitário). Sua vigência abrange todo o período regulamentar do curso e pode ser acrescida de dois semestres;

- **Residência Universitária (REU)** – existentes nos *Campi* de Teresina, Floriano e Pico, com o fim de alojar gratuita e permanentemente estudantes de graduação originários de outros estados federativos ou de cidades situadas a mais de 50 km do *campus* onde estejam matriculados. A permanência dos alunos contemplados estende-se ao término do curso e pode ser acumulada com bolsa meritória, Bolsa Permanência (MEC), bolsas de assistência estudantil custeadas pelo PNAES;

- **Isenção da Taxa de Alimentação (ITA)** – consiste em acesso gratuito do discente ao restaurante universitário existente na localidade em que esteja matriculado em graduação presencial. Sua vigência compreende o período regulamentar do curso, podendo ser acrescida de dois semestres;

- **Bolsa de Apoio Estudantil (BAE)** – visa a contribuir com a permanência de estudantes por meio de subsídio pecuniário mensal de 400 reais, cuja duração pode perdurar por 24 meses;

- **Bolsa de Inclusão Social (BINCS)** – trata-se de valor pecuniário mensal (R\$400,00) deferido a alunos matriculados na UFPI que auxiliem, no âmbito acadêmico, colegas com deficiência, desde que sejam escolhidos por estes e que disponham das habilidades necessárias para a assistência;

- **Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas (BIASE)** – objetiva estimular os alunos a participarem de atividades socioculturais e esportivas, sobretudo em benefício da difusão de um dos eixos do PNAES (moradia estudantil, alimentação, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, participação e aprendizagem com estudantes com deficiência).

O Relatório de Gestão de 2016 informa que 2.590 discentes foram atendidos pela AE e que, além de permanecerem sob acompanhamento social, psicológico e pedagógico da PRAEC, deveriam manter o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) acima de 70% como condição de permanência.

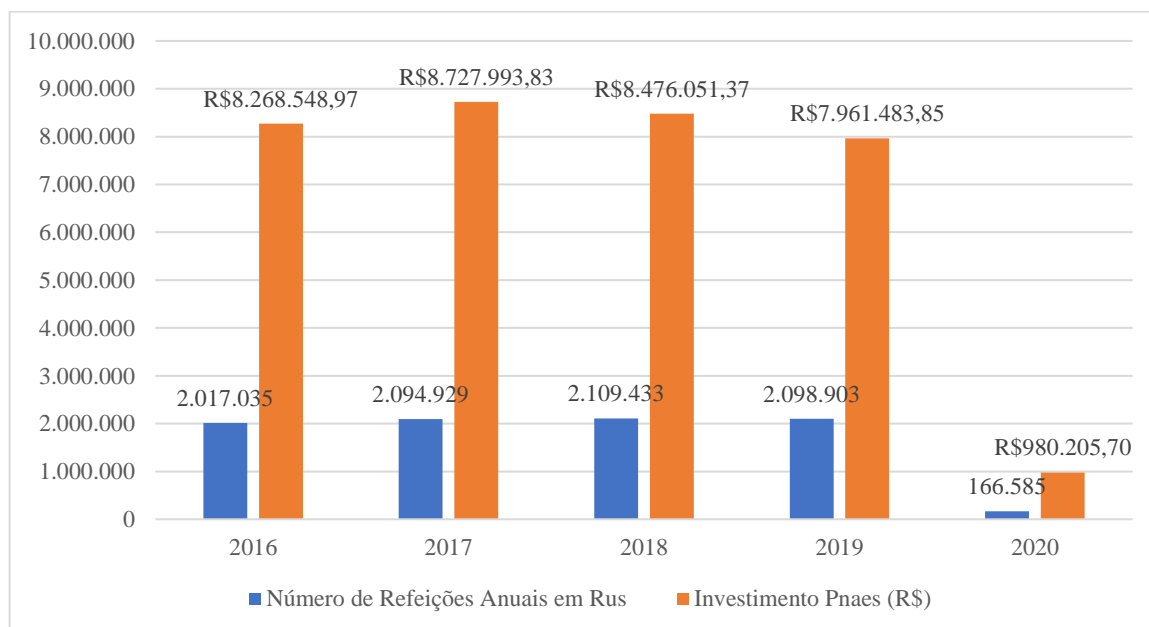
Os eixos do PNAES relativos à saúde e ao apoio pedagógico a discentes são destacados no Relatório de Gestão de 2017: aquele enfatizou os serviços de odontologia e de psicologia, consubstanciando 5.765 atendimentos; este, o total de 2.879 atendimentos (UFPI, 2018).

O fomento à participação em eventos culturais e esportivos foi considerável, totalizando 17.992 beneficiários. Ademais, foram pagas 2.548 bolsas de assistência estudantil com o fim de mitigar os riscos de evasão.

Em 2018, o reconhecimento de que as bolsas de AE viabilizam a permanência de alunado hipossuficiente social e economicamente acarretou a destinação de 67.27% do orçamento do PNAES destinado à UFPI, ou seja, de R\$ 14.056.017,00, para o pagamento delas (UFPI, 2019, p. 35).

Os investimentos com alimentação foram estáveis até 2019. Contudo, em 2020, houve redução expressiva em razão do fechamento dos restaurantes universitários ocasionado pela imposição de medidas de restrição sanitárias no início da pandemia da Covid-19 (conferir Gráfico 22).

Gráfico 22 – Evolução das Refeições em RUs da UFPI (2016-2021)

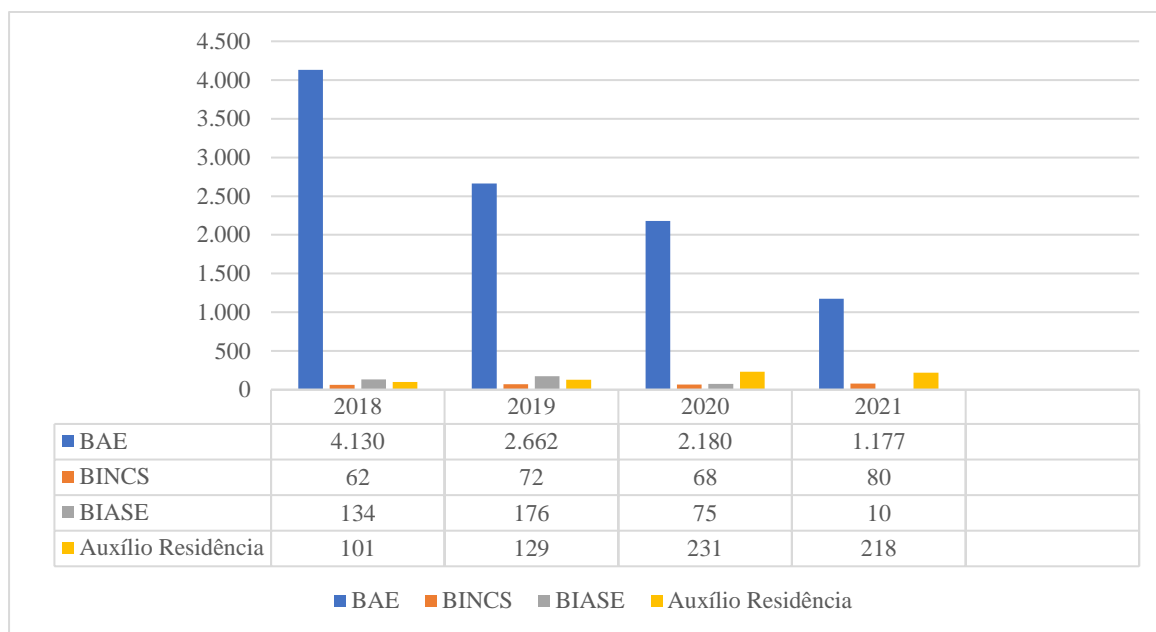


Fonte: Elaborado pela autora⁷².

⁷² A partir da sistematização de dados contidos nos Relatório de Gestão da UFPI de 2019 e de 2020.

Importa destacar também a variação quantitativa de algumas das principais bolsas de assistência estudantil da UFPI – BAE, BINCS e BIASE –, assim como o deferimento de auxílio residência entre 2016 e 2021 (conferir Gráfico 23):

Gráfico 23 – Deferimento do auxílio residência UFPI (2016-2021)



Fonte: Elaborado pela autora⁷³.

A atipicidade da dinâmica acarretada pela Covid-19, em que as desigualdades sociais ficaram ainda mais expressivas, exigiu a criação de benefícios especiais como forma de evitar a evasão do alunado beneficiário de AE e subsidiar a sobrevivência de alunos vulneráveis, a exemplo de:

- **Auxílio Calamidade** – benefício instituído durante o período do fechamento de fronteiras em razão do advento da Covid-19, a fim de custear as despesas imprevisíveis decorrentes de permanência involuntária de alunos oriundos de outras localidades, sem recursos próprios para se manterem durante o período de isolamento social e que fossem recém-concluintes de graduação/pós-graduação na UFPI;
- **Auxílio Alimentação Emergencial** – valor pecuniário mensal destinado àqueles estudantes beneficiários da taxa de isenção de alimentação (ITA) nos restaurantes

⁷³ A partir da sistematização de dados contidos nos Relatórios Anuais de Atividades 2018, 2020 e 2021 da PRAEC e do Relatório de Gestão de 2019 da UFPI.

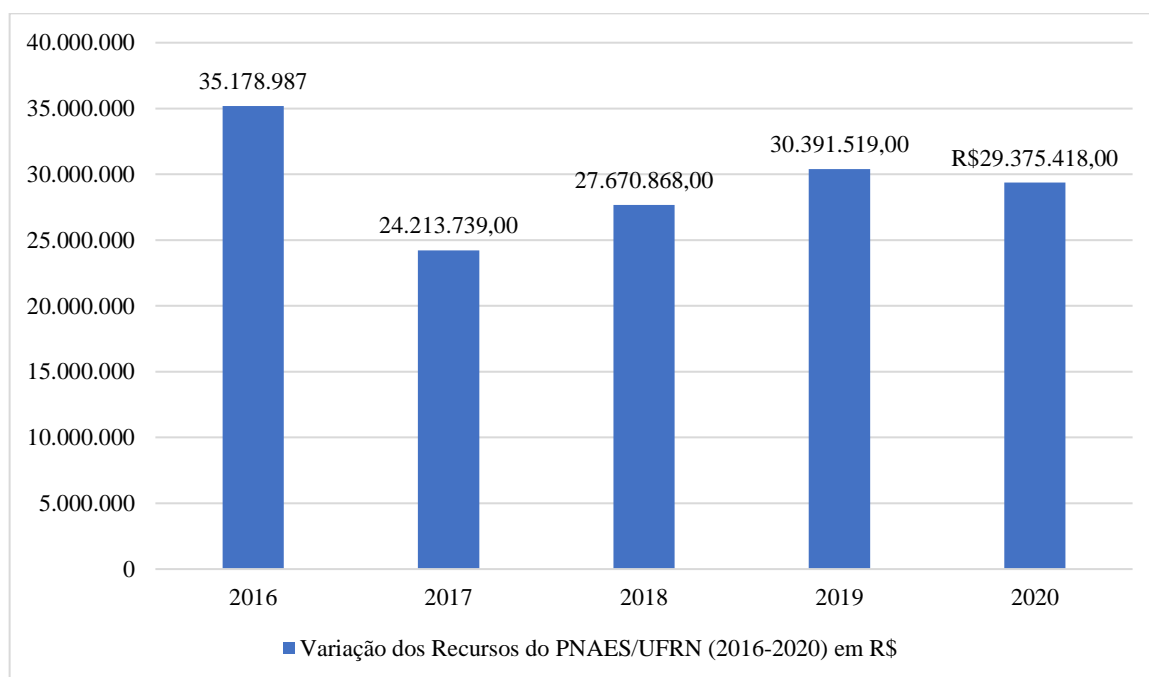
universitários, a fim de mitigar a insegurança alimentar durante o período de suspensão de suas atividades em razão da pandemia.

Por fim, destaque-se o reconhecimento de que há a necessidade de ampliação do número de bolsas ordinárias, em face da demanda crescente, no relatório de atividades da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC – 2021, documento em que se opina favoravelmente a que isso ocorra tão logo acabe a pandemia e extingam-se os benefícios especiais a ela relacionados (PRAEC, 2022).

4.8 A execução do PNAES pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) incumbe-se do gerenciamento das ações e dos programas de assistência estudantis, os quais são subsidiados, em grande medida, por recursos do PNAES, os quais apresentaram pequenas variações nominais nos últimos anos, conforme se observa no gráfico 24:

Gráfico 24 – Variação dos Recursos do PNAES/UFRN (2016-2020) em R\$



Fonte: Elaborado pela autora.

A omissão quanto ao orçamento do PNAES de 2021 deveu-se à imprecisão desta informação no Relatório de Gestão de 2021, uma vez que se limitou a informar que o orçamento

destinado à “Assistência ao Estudante de Ensino Superior, sob o código de ação 4002, equivaleria a 14,65% da dotação atualizada de custeio da universidade” (UFRN, 2022, p. 158).

Os benefícios e auxílios de assistência estudantil custeados pelo PNAES – cujas concessões e manutenções pressupõem processos seletivos – condicionam-se ao rendimento acadêmico mínimo dos beneficiários e distribuem-se da seguinte forma:

- **Residência** – objetiva assegurar aos estudantes que se insiram no perfil de vulnerabilidade socioeconômica, advindos do interior do Estado do Rio Grande do Norte ou de outros estados, a concessão de moradia numa das nove residências universitárias existentes, as quais têm capacidades para acomodar 703 pessoas;

- **Auxílio Moradia** – nas hipóteses em que o *campus* no qual o aluno esteja matriculado não disponha de residências universitárias, o discente que faria jus à benesse poderá receber um auxílio pecuniário mensal para subsidiar suas despesas;

- **Auxílio Alimentação** – alunos que precisem continuar em turnos consecutivos na universidade, desde que cumpram as exigências editalícias, assim como os beneficiários de residências universitárias, farão jus ao recebimento de ajuda de custo ou de acesso gratuito ao restaurante universitário;

- **Auxílio Alimentação (pagamentos subsidiados)** – a partir do segundo semestre de 2016, nos *campi* Natal e Macaíba, os alunos que comprovem possuir renda *per capita* entre um e três salários-mínimos têm direito a pagar preços módicos por suas refeições nos restaurantes universitários;

- **Auxílio Transporte** – trata-se de subsídio financeiro a ser empregado nas despesas do trajeto casa-universidade-casa;

- **Auxílio Creche** – refere-se a benefício pecuniário, mensalmente adimplido durante o período acadêmico, para auxiliar nas despesas com filhos de alunos sob a guarda deles e que estejam na faixa etária entre zero e seis anos incompletos;

- **Auxílio Atleta** – bolsa destinada ao fomento da prática desportiva por discentes que tenham aptidão para tal;

- **Auxílio Óculos** – subsídio pecuniário (R\$200,00) para auxiliar no custeio de óculos ou de lentes corretivas em prol de alunos socioeconomicamente vulneráveis;

- **Bolsa Acessibilidade** – refere-se a uma ação afirmativa da UFRN consistente em favorecer a permanência de alunos com deficiência por meio do oferecimento de subsídio financeiro (R\$400,00) para auxiliar nas despesas com deslocamento e com a compra de materiais didáticos;

- **Bolsa de Apoio Técnico-Administrativo** – são bolsas ofertadas a graduandos para que desenvolvam suas atividades profissionais no bojo da própria universidade, durante uma carga horária semanal variável entre 12 e 20 horas;

O Relatório de Gestão de 2016 realça a preocupação com a saúde mental dos discentes, pois enumera a existência de: Programa de Saúde Mental, Plantão Psicológico, grupos de apoio terapêutico, além do Projeto de Extensão Hábitos de Estudos (PHE), coordenado por uma psicóloga e que visa a auxiliar na construção de estratégias eficazes que facilitem o sucesso acadêmico.

Em 2017, o pagamento das ações de assistência estudantil excederam ao orçamento do PNAES e, por isso, teve de ser complementado por recursos próprios da UFRN. Porém, a meta de 16980 benefícios deferidos estipulada pela Lei Anual Orçamentária, LOA, foi superada de forma ampla, na medida em que se totalizaram 25.848 benesses de AE (UFRN, 2018).

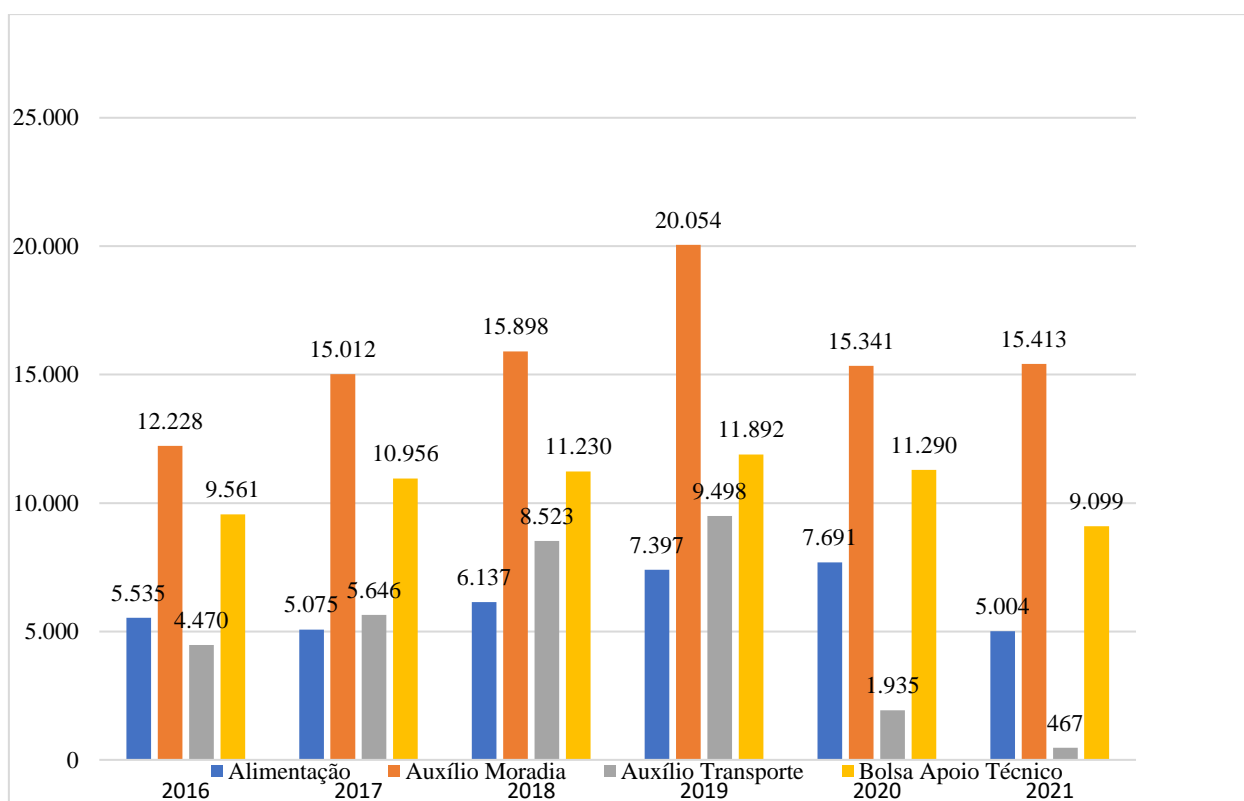
Ressalte-se que a atenção à saúde dos discentes novamente apresentou relevância, pois o Relatório de Gestão de 2017 informa que a Coordenação de Saúde do Estudante (CASE), vinculada à PROAE, realizou a triagem de 3.291 estudantes para atendimentos médico e odontológico durante o ano.

As metas da concessão de benefícios fixadas pela LOA foram superadas nos últimos seis anos, à exceção em 2018, quando a meta proposta correspondia a 13.570 benefícios durante o ano, mas apenas 10.588 foram deferidos. De acordo com o Relatório de Gestão de 2018, o déficit decorreria da alta dos preços dos alimentos, que exigiram a realocação de recursos para os restaurantes universitários, a fim de manter o patamar de refeições em nível semelhante ao do ano anterior.

Entre 2020 e 2021, em razão da pandemia da Covid-19, realocações emergenciais orçamentárias do PNAES foram necessárias, com o fim de amenizar a carência de recursos financeiros, o que se refletiu na escassez de acesso a aparatos tecnológicos imprescindíveis para o acompanhamento das atividades acadêmicas de discentes abrangidos pela assistência estudantil, as quais passariam a ser remotas.

Desse modo, por meio de processo seletivo previamente divulgado em edital, no ano de 2020, 3.286 estudantes foram contemplados com o “auxílio instrumental” para a compra de equipamentos de informática e, em 2021, mais 2.010 discentes, no valor de parcela única de R\$1.200,00 (UFRN, 2021, 2022).

Insta observar que a variação da concessão de bolsas e de auxílios, entre 2016 e 2021, manteve-se crescente até 2019, decrescendo em 2020 e 2021, em harmonia ao que se atesta abaixo (conferir Gráfico 25):

Gráfico 25 – Variação da concessão de benefícios no tempo (2016-2021)

Fonte: Elaborado pela autora⁷⁴.

É importante que se diga que o número total de deferimentos de benefícios não coincide com o número de discentes beneficiários, pois o recebimento mensal de bolsas e/ou auxílios, de acordo com a metodologia adotada pela UFRN em seus relatórios, significaria a reiteração de concessões das benesses: por exemplo, o recebimento de auxílio moradia por 12 meses significaria que o aluno teria sido contemplado 12 vezes pelo benefício.

4.9 A execução do PNAES pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, PROEST, incumbe-se da política de assistência social da Universidade Federal de Sergipe. Em 2021, passou a se dividir em três coordenações: a Coordenação de Assistência e Integração do Estudante (CODAE), a Coordenação de Promoções Culturais e Esportivas (COPRE) e a Coordenação de Alimentação e Nutrição (CANUT).

⁷⁴ A partir da sistematização de dados dos Relatórios de Gestão da UFRN de 2020 e 2021.

Os benefícios custeados por recursos do PNAES, destinados à assistência estudantil, são precedidos de preenchimento de cadastro único e de questionário socioeconômico dos alunos, com o objetivo de os hierarquizar, priorizando os mais carentes.

Os auxílios e os benefícios gerenciados pela PROEST são:

- **Programa de Residência Universitária (PRU)** – consistente em moradias semelhantes às familiares, comportando até oito pessoas, com deferimento de valores pecuniários mensais para o custeio com moradia (R\$900,00);

- **Auxílio Moradia** – discentes que se inserem no perfil de assistidos pela AE, mas que não tenham obtido vagas no PRU, recebem valor mensal para ajudar no custeio de suas despesas (R\$200,00);

- **Auxílio Alimentação (Residência)** – acesso gratuito ao restaurante universitário destinado aos estudantes beneficiários do PRU;

- **Auxílio Alimentação (Individual)** – benefício pecuniário (R\$200,00) destinado a alunos sem acesso a restaurantes universitários;

- **Auxílio Creche** – benefício pecuniário mensal (R\$200,00) destinado a alunos ou alunas que detenham perfil de assistidos pela AE e que sejam genitores(as) de crianças na faixa etária entre três meses e seis anos incompletos de idade;

- **Auxílio Inclusão** – trata-se de benefício pecuniário mensal (R\$400,00) destinado a estudantes com deficiência;

- **Apoio Inclusão** – bolsa destinada a alunos que prestem apoio acadêmico a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais;

- **Auxílio Transporte** – refere-se a auxílio pecuniário mensal (R\$50,00) com o fim de subsidiar o custeio com transporte para o deslocamento de casa para universidade;

- **Manutenção Acadêmica** – auxílio pecuniário mensal (R\$50,00) para a aquisição de material didático;

- **Auxílio Esporte e Auxílio Cultura** – consiste no deferimento de bolsa (R\$400,00), precedida de processo seletivo, a discentes que tenham aptidões artísticas ou esportivas;

- **Auxílio Apoio Acolhimento** – deferida em caráter esporádico e em parcela única (R\$800,00), em benefício de estudantes calouros;

O início da pandemia da Covid-19, em março de 2020, fez surgir necessidades extraordinárias que ensejaram ações especiais:

- **Plano de Ação Emergencial** – no caráter excepcional do cenário acadêmico decorrente da Covid-19, em 2020, foi criado o Plano de Ação Emergencial, que perduraria até dezembro de 2021, destinando-se a alunos que, à época, recebessem mensalmente menos de R\$400,00;

- **Plano Especial de Manutenção Acadêmica** – criado em 2020, no início da pandemia da Covid-19, com o objetivo de custear a aquisição de material de estudo, de pesquisa e de extensão em parcela única no valor de R\$489,00 (UFS, 2022);

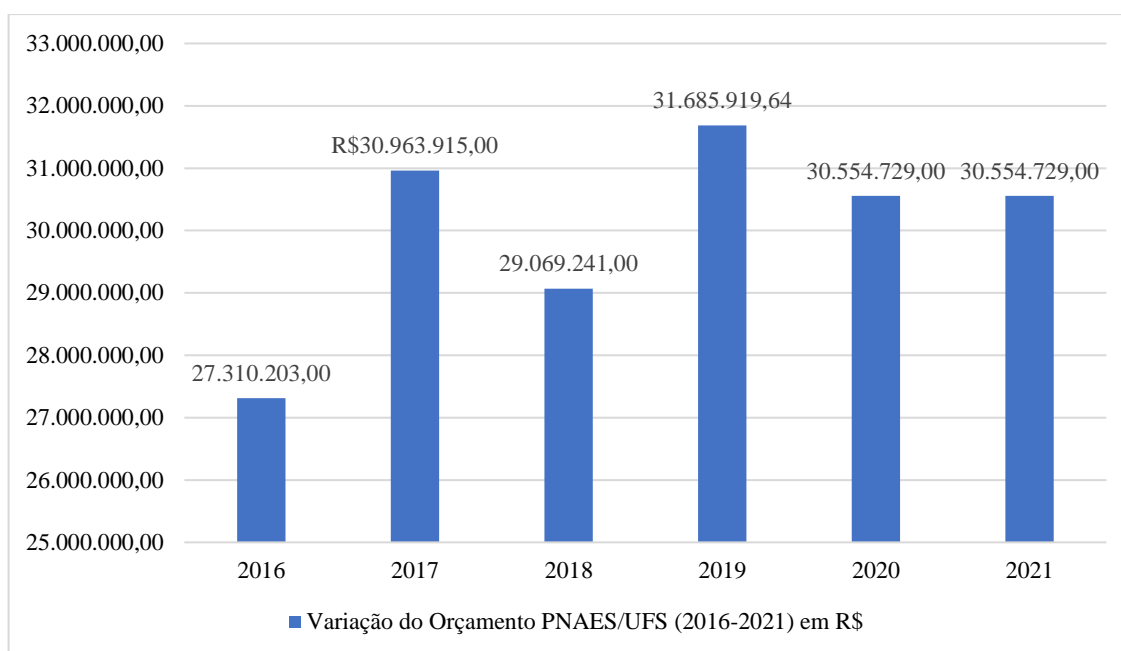
- **Plano de Ação Especial de Inclusão Digital (equipamentos)** – consiste no pagamento de parcela única (R\$1.700,00) para a compra de equipamento eletrônico, possibilitando o acompanhamento das aulas remotas;

- **Plano de Ação Especial de Inclusão Digital (tráfego de dados rede 4G/3G)** – trata-se de parcela única (R\$900,00), equivalente ao somatório de seis mensalidades do auxílio digital, para que os beneficiários pudessem acessar a internet e participar das atividades acadêmicas que ocorriam de modo virtual;

- **Plano Especial de Ações Inclusivas** – parcela única (R\$400,00) destinada a alunos com deficiência.

O Relatório de Gestão de 2016 consigna previsão de por que existiria, nos próximos anos, uma franca tendência ao crescimento de demanda por bolsas e auxílios estudantis: a ampliação do número de vagas em cursos de graduação, a implementação de cotas raciais em favorecimento de alunado advindo de camadas populares, assim como de cotas para o ingresso de alunos com deficiência.

Contudo, apesar de a constatação ser verossímil, a evolução orçamentária dos anos sucessivos, entre 2016 e 2021, não se ampliou de forma expressiva, inviabilizando a ampliação das concessões de AE (conferir Gráfico 26):

Gráfico 26 – Variação do Orçamento PNAES/UFS (2016-2021) em R\$

Fonte: Elaborado pela autora.

Faz-se necessário ressaltar que, inicialmente, a dotação orçamentária de 2016 seria de R\$ 31.954.581,00. Contudo, em razão de bloqueio de R\$ 4.644.378,00, empreendido pelo Governo Federal, a dotação final se limitou a R\$ 27.310.203,00 (UFS, 2017).

Apesar da sobredita restrição orçamentária, em 2016 houve a concessão de um total de 763.390 benefícios. Além disso, foram custeados 100 núcleos habitacionais, com capacidade para o atendimento de 600 estudantes matriculados nos *campi* de Aracaju, São Cristóvão, Laranjeiras, Itabaiana, Lagarto e Nossa Senhora da Glória; e subsidiaram-se 670.786 refeições nos restaurantes universitários.

O relatório de Gestão do ano seguinte aponta que houve o acréscimo de dois núcleos habitacionais e a abertura do primeiro refeitório fora da sede, com capacidade para atender 500 pessoas diariamente, totalizando 12.334 estudantes contemplados por benefícios.

A consolidação da concessão de benefícios atinentes à inclusão digital, ao apoio à cultura e ao esporte e o pleno funcionamento do refeitório do *campus* de Lagarto refletiram-se, segundo o Relatório de Gestão de 2018, na ampliação do número anual de alunos beneficiados: 16.601, importando destacar que 10% do total de discentes da UFS beneficiou-se de auxílios

da AE e 6% se valerem da da Bolsa Permanência⁷⁵ UFS, a qual contemplou 1.280 estudantes de graduação (UFS, 2019).

Em 2019, ofertaram-se 16.734 benefícios, de sorte que 6.270 alunos eram atendidos por pelo menos um dos auxílios, os quais beneficiaram 13% dos discentes. No quesito bolsas, a Bolsa Permanência UFS conservou o quantitativo do ano anterior, beneficiando 6% do total de alunos da instituição (UFS, 2020).

O Relatório de Gestão de 2020 documenta que 1.578 alunos foram beneficiados com auxílios pecuniários e 343, com planos de internet. Enquanto os primeiros foram custeados com R\$2.182.200,00, os últimos foram demandaram R\$308.700,00, ambos os recursos vindos do PNAES.

Além disso, foi implementado o Plano de Ação Especial de Inclusão Digital para a aquisição de equipamentos, consistindo na concessão de parcela única no valor de R\$1.400,00.

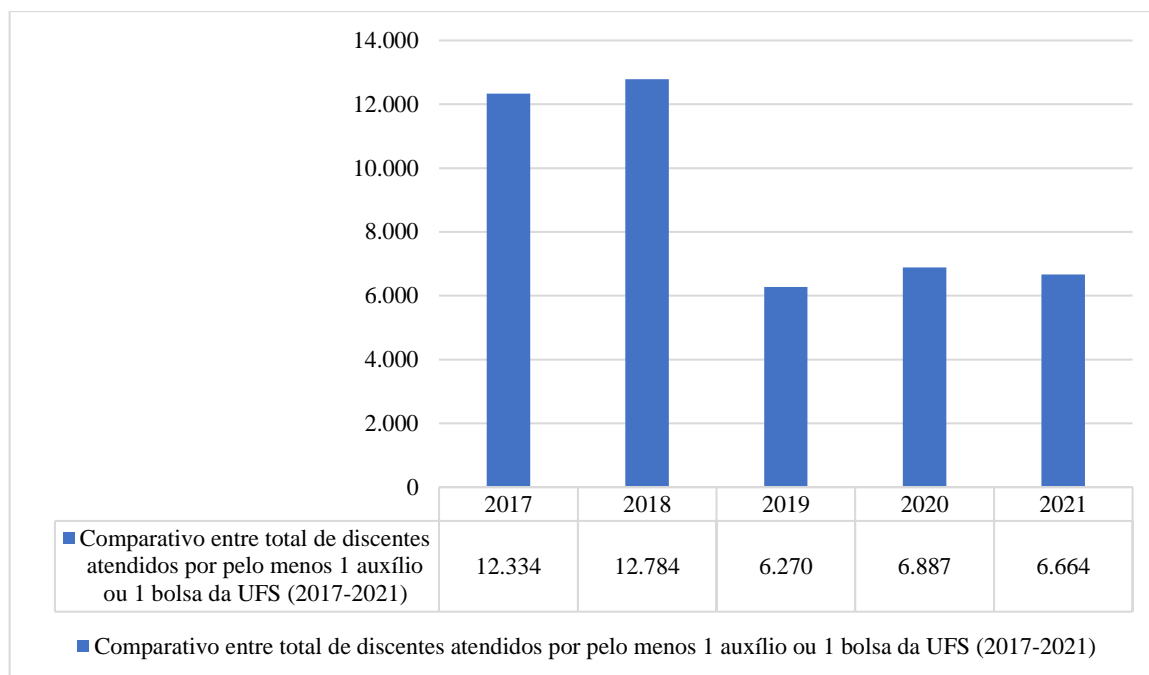
Concederam-se, ao todo, 16.646 benefícios, os quais atenderam 6.887 discentes com bolsas ou auxílios no ano de 2020, o que fez com que a PROEST fosse reconhecida no Relatório de Gestão como responsável por manter estáveis os “índices de média de conclusão, eficiência da carga horária e eficiência no período letivo” (UFS, 2021, p. 61)..

O Relatório de Gestão de 2021 informa que 6.664 discentes foram atendidos por auxílios ou bolsas, das quais se destaca a Bolsa Permanência da UFS, cujo quantitativo de concessão do ano anterior, 1.229, foi mantido.

Realce-se que os trabalhos de monitoramento e de avaliação da PROEST ratificam as conclusões do ano anterior quanto à relevância significativa da assistência estudantil para que a manutenção das metas de conclusão e de eficiência letiva fossem alcançadas.

A seguir (conferir Gráfico 28), faz-se uma comparação atinente à oscilação quantitativa de concessões de bolsas e auxílios, entre 2017 e 2021, excluindo-se o ano de 2016 em razão de a metodologia de quantificação, então adotada, distinguir-se da aplicada nos anos sucessivos:

⁷⁵ A Bolsa Permanência UFS, destinada a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, não se confunde com a Bolsa Permanência MEC, destinada, principalmente, para indígenas e quilombolas. Aquela é custeada pelo FNDE, enquanto esta é financiada pela UFS, com a utilização de recursos do PNAES.

Gráfico 27 – Discentes atend. por ao menos 1 aux. ou 1 bolsa da UFS (2017-2021)

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima denota também, a partir de 2019, decréscimo persistente das benesses, destoando das necessidades crescentes, tanto em razão do ingresso de cotistas com respaldo legal quanto pelos efeitos negativos da pandemia da Covid-19, que ampliou a pobreza no país (e no mundo).

4.10 Análise geral das ações de assistência estudantil implementadas via PNAES nas nove IFES nordestinas

De início, saliente-se a dificuldade em se compilar os dados atinentes às ações de assistência estudantil de cada uma das nove IFES selecionadas, na medida em que o registro de informações apresentado nos respectivos relatórios de gestão, entre 2016 e 2021, não segue um padrão linear, hábil à definição precisa de séries históricas da integralidade de benefícios e de bolsas ofertadas.

Ao longo das nove seções deste capítulo, sem pretender alcançar um caráter exaustivo de todas as ações ofertadas em observância às diretrizes do PNAES pelas nove IFES nordestinas, condensaram-se quantitativos de ações que se referiam à assistência estudantil, custeadas por recursos do PNAES, descritas reiteradamente nas fontes primárias examinadas –

relatórios de gestão –, a fim de que se ilustrassem as variações de concessões ocorridas ao longo dos seis anos sob enfoque, 2016 a 2021.

Partiu-se da hipótese de que as IFES selecionadas, por integrarem uma mesma região do país, a nordeste, consignariam maciças semelhanças. De fato, ainda que cada uma das instituições detenha autonomia para priorizar as ações⁷⁶ contidas no PNAES em face das limitações orçamentárias persistentes, a relevância conferida à alimentação, à moradia e às bolsas acadêmicas parecem ter sido consenso.

Acerca das ênfases às vertentes da alimentação e da moradia, tecem-se as seguintes críticas: os restaurantes universitários e as residências universitárias situam-se, predominante, nas capitais estaduais onde se localizam as sedes das instituições selecionadas para o presente estudo, em detrimento dos discentes matriculados em *campi* do interior e que se insiram no perfil que o PNAES elegeu como sendo prioritário, considerando-se que os auxílios pecuniários (auxílio alimentação e auxílio moradia) são, em regra, valores diminutos, insuficientes a suprirem as necessidades mensais dos beneficiários.

Quanto às ações relevantes e inspiradoras para as demais IFES nordestinas, destacam-se os programas de bolsas:

- **Sankofa**, desenvolvido pela UFBA, estimula a produção científica de conteúdos relacionados a direitos humanos em especial aqueles relacionados a preconceitos contra pessoas com deficiência, à violência contra mulheres e à lgbtfobia;
- **Permanecer**, desenvolvido pela UFBA, diferencia-se das modalidades padrão por reservar vagas editalícias para indígenas, quilombolas e pessoas com necessidades educativas especiais;
- **Inclusão Social (BINCS)**, desenvolvido pela UFPI, consistente no deferimento de bolsas a alunos matriculados na UFPI que auxiliem, no âmbito acadêmico, colegas com deficiência, desde que sejam escolhidos por estes e que disponham das habilidades necessárias para os assistir.

Ainda que os valores de ambas as bolsas sejam diminutos, assemelhando-se ao patamar das demais ofertadas como meio de subsidiar a permanência de discentes propensos à

⁷⁶ Reitere-se o que já foi afirmado em algumas passagens desta dissertação: o PNAES abrange dez ações, as quais se encontram elencadas no artigo 3º, §1º do Decreto 7.234/2010, a saber: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

evasão ou à retenção, a pertinência dos valores humanísticos de respeito às diferenças merecem ser replicados em âmbito nacional, como forma de estímulo à tolerância, pressuposto da civilidade.

A série histórica da variação de recursos orçamentários referentes ao PNAES destinados às IFES selecionadas entre 2016 e 2021, em harmonia ao que fora especificado em gráficos sintéticos em cada uma das nove seções anteriores, não se mostra conclusiva quanto à expressiva alteração de seu financiamento durante os governos neoliberais Temer e Bolsonaro.

Entretanto, a diminuição acentuada do orçamento do PNAES, executado durante o ano de 2021, ignorando o contexto de ampliação da pauperização populacional em razão do crescimento do desemprego durante o ano anterior, 2020, como uma das consequências da pandemia da Covid-19, parece fundamentar-se em lógica liberal segundo a qual políticas públicas são vislumbradas como despesas, passíveis de serem reduzidas, sem que os impactos sociais negativos sejam amplamente relevados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tardia criação da primeira universidade brasileira, em 1920, assim como do primeiro Ministério da Educação, em 1930, refletem o reduzido enfoque político da universalização do acesso à educação no Brasil, por não ser priorizada pela agenda burguesa nacional (LEHER, 2016).

Especificamente quanto ao ensino superior, a limitação do número de vagas nas universidades públicas e, ainda, os desafios vivenciados pelos gestores de municípios e estados para garantir a oferta de ensino de qualidade (no âmbito da educação pública no ensino fundamental e médio) podem ser considerados como elementos que dificultam a preparação dos jovens oriundos da rede pública de ensino para o ingresso deles nas IFES. Além disso, a inexistência de uma política nacional de assistência estudantil, até a primeira década dos anos 2000, restringia e até impossibilitava a permanência dos ingressantes que se inserissem em perfil socioeconômico vulnerável.

A inclusão da assistência estudantil extensiva ao ensino superior no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 fomentou o desenvolvimento de específicas políticas públicas educacionais, quais sejam, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sedimentado sobre um viés reformista moderado, consistente num rápido atendimento à demanda de mercado por mão de obra qualificada, a despeito do comprometimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitárias; e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), fruto de reivindicações conjuntas do FONAPRACE, da ANDIFES e de movimentos estudantis desde os anos 1980. Esses programas coadunam-se com o que Miliband (1972) descreve como sendo uma prática reiterada em governos de esquerda que ascendem ao poder, a conciliação de classes (LIMA, 2019).

A democratização do acesso ao ensino superior, a diminuição das desigualdades sociais e regionais, a redução da retenção e da evasão, além da inclusão social, são objetivos do PNAES (BRASIL, 2010), cujo orçamento manteve-se crescente até o ano de 2016, a fim de atender ao crescimento da demanda advinda do ingresso de alunado de camadas sociais populares.

A Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos), porém, restringiu a ampliação de gastos públicos, gerando impacto negativo no âmbito educacional, inclusive no orçamento destinado ao PNAES, que se manteve estagnado e com tendência ao decréscimo a partir de 2017, a despeito de as Pesquisas do Perfil Socioeconômico do Graduando realizadas pelo FONAPRACE, sobretudo a mais recente, de 2018, evidenciarem que aproximadamente 70%

do corpo discente das IFES brasileiras compõem-se de indivíduos com renda *per capita* familiar de até 1,5 salário mínimo, ou seja, público-alvo do PNAES.

A análise da execução do PNAES em nove universidades federais nordestinas, entre 2016 e 2021, a partir dos respectivos relatórios de gestão de cada IFES, demonstra que as ações enumeradas pelo Decreto n.º 7.234/2010 – moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e inclusão de pessoas com deficiência – são enfocadas por todas, ainda que sob distintas intensidades de prioridades, uma vez que não se impõe às IFES padronização de execução, mas apenas diretrizes a serem implementadas.

Infere-se, de modo geral, que a estagnação orçamentária, em detrimento das necessidades do alunado, amplifica a necessidade de que as instituições selecionem, por meio de critérios “meritocráticos”, os estudantes a serem contemplados, o que, na prática, traduz o desvirtuamento da pretensa universalização de acesso traçada pelo PNAES.

Considerando-se, porém, a priorização orçamentária identificada nos relatórios de gestão das nove universidades federais nordestinas analisadas, que enfatizam em especial a alimentação, a moradia e as bolsas de permanência, é válido realçar que:

- 1) Há restaurantes universitários em, pelo menos, um de seus *campi*, além de oferta de auxílio financeiro compensatório para graduandos matriculados em localidades onde inexistam RUs;
- 2) Residências universitárias são disponibilizadas por todas, assim como benefícios financeiros com o fim de auxiliar nas despesas com moradia em favor dos graduandos matriculados em localidades onde elas inexistam ou onde o número de vagas existentes é inferior à quantidade de alunos que delas necessitam);
- 3) Bolsas de estímulo à permanência, destinadas exclusivamente a alunos que preencham os requisitos do PNAES, são concedidas, em quantidades variáveis, por todas as universidades pesquisadas.

Contudo, entre 2020 e 2021, observou-se drástica diminuição da oferta de refeições por restaurantes universitários da maioria das instituições pesquisadas, sem que tenha havido o crescimento compensatório de auxílio pecuniário, destinado ao custeio alimentício. Adicione-se a isso a insuficiência de vagas nas residências universitárias, cujas limitações orçamentárias institucionais impedem a ampliação das existentes, gerando a formação de listas de espera.

Além do número limitado de bolsas de fomento à permanência, a duração delas, restrita, em média, a 24 meses, não se afigura ideal para garantir a sobrevivência dos estudantes

durante o tempo mínimo de graduação (quatro anos), gerando receio em seus beneficiários quanto à sobrevivência após o término delas.

Oportuniza-se destacar que a imprensa (G1, 2022; MATTOS, 2022) relatou, no final de 2022, a imposição de sucessivos contingenciamentos orçamentários às universidades públicas federais, inclusive atinentes ao PNAES, gerando incerteza nos discentes assistidos pela AE, que não dispõem de outros meios de sobrevivência, quanto à possibilidade de permanência até a conclusão de suas graduações e, conseqüentemente, à realização da expectativa de alcançarem ascensão social por meio da qualificação profissional adquirida e exigida pelo mercado de trabalho, sob uma perspectiva neoliberal (SOUZA, 2017).

A vitória eleitoral de Lula em 2022 e o retorno ao Poder Executivo Federal de uma agenda política progressista, em que haja a priorização de demandas sociais, dão margem à inferência de que a assistência estudantil nas IFES poderá ser fortalecida e ampliada, ainda que, como vimos na trajetória dos governos petistas com relação à educação superior, com contradições e limites.

Para tanto, apresenta-se como medida essencial a conversão da natureza do PNAES de política de governo para política de Estado, alcançada, por exemplo, com a aprovação do projeto de lei (PL) de número 1.270/2015 (BRASIL, 2015), que tramita na Câmara dos Deputados, tornando-a mais estável, já que respaldada por lei ordinária.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Luiz Antônio; LUGÃO, Ricardo Gandini; BRUNOZI JR, Antônio Carlos; SILVA, Fernanda Cristina; SOUZA, Alisson Penna de. **Reforma Universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o Reuni**. Brasília: Reuni, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96929>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- ABREU, Raimundo Luidi Santos de; ALEXANDRE, João Welliandre Carneiro. Elitismo discente: pistas de sua ocorrência na história da Universidade Federal do Ceará. *In: RODRIGUES, Maxwell Veras; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo (Orgs.). Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior: integrando Saberes*. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2018. p. 77-97.
- ALMEIDA, Antônio Jones Bezerra; RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa; LIMA, Alberto Sampaio. Uma análise empírica do auxílio moradia no contexto da assistência estudantil na UFC. *In: RODRIGUES, Maxwell Veras; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo (Orgs.). Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior: integrando Saberes*. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2018. p. 98-118.
- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; BITTAR, Mariluce; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante – trabalhador. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 33, n. 19, p. 279-304, set./dez. 2008.
- ALMEIDA, Pauline. Após institutos, universidades federais são notificadas sobre corte de 12% no orçamento. **CNN Brasil**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apos-institutos-universidades-federais-sao-notificadas-sobre-corte-de-12-no-orcamento/> Acesso em: 23 jul. 2022.
- AMARAL, Luciana. Após corte, reitores pedem \$1,2 bilhão para manter universidades em 2021. **UOL**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/12/apos-corte-reitores-pedem-r-12-bilhao-para-manter-universidades-em-2021.htm>. Acesso em: 26 nov. 2022.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil”**. Goiânia: UFG, 2017. v.7, p. 12. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza; BONTEMPO, Gínia Cezar; BRANCO, Amanda Leal Castelo; SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer. O Processo de Escolha por um Curso Superior Após a “Lei de Cotas” e o ENEM/SISU: O Caso dos Cursos de Licenciatura da UFV Campus Viçosa. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, RS, v. 2, n. 1, p. 21-33, jan./mar., 2016.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 17 fev. 2018.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação Superior no Brasil: Políticas Públicas para a inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, jan./jul. 2009. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5332750/mod_resource/content/1/TextoPOEB_Financiamento.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

ARAÚJO, Andreza de Lavor; ALEXANDRE, João Welliandre Carneiro. Assistência estudantil entre textos e contextos. *In*: RODRIGUES, Maxwell Veras; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo (Orgs.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior: integrando Saberes**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2018. p. 119-138.

ARRUDA, Gerardo Clésio Maia; GONÇALVES, Flávio José Moreira. Paideia dos degradados: raízes dos condicionamentos inibidores da Universalização do direito à educação no Brasil. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano 13, n. 17, p. 203-231, jan./dez. 2015.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica, **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355–374, jul. 2011.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: primórdios (1500-1930). *In*: V ENECULT – QUINTO ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2009, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Faculdade de Comunicação UFBA, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEZERRA, Jonas Menezes. **Política e Financiamento das Universidades Estaduais Cearenses (2003-2018) no contexto do ajuste fiscal e da desresponsabilização do Estado**. 2022. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORSATO, Francieli Piva. A assistência estudantil no contexto da “democratização” da educação superior. *In*: VII JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 2015, São Luís, Maranhão. **Anais [...]** São Luís, Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-assistencia-estudantil-no-contexto-da-democratizacao-da-educacao-superior-brasileira.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição 206 de 2019**. Dá nova redação ao artigo 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao artigo 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0be6gg8ip4qdz2slss2dc63ru13123204.node0?codteor=1839016&filename=PEC+206/2019. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº8.659, de 05 de abril de 1911**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,com%20as%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20deste%20decreto>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei de n.4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº20.302, de 02 de janeiro de 1946**. Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20302-2-janeiro-1946-327736-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

BRASIL. **Decreto nº34.330, de 21 de outubro de 1953.** Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº37.106, de 31 de março de 1955.** Institui a Companhia da Merenda Escolar. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972.** Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho" Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.1.254, de 04 de dezembro de 1950.** Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11254.htm#:~:text=LEI%20No%201.254%2C%20DE%204%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201950.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20sistema%20federal,Art. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 14.350, de 25 de março de 2022.** Altera as Leis nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114350.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria Normativa nº 389, de 09 de maio de 2013.** Cria o Programa Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Relatório de Gestão 2019.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/copy_of_RelatoriodeGestao_2019.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Relatório de Gestão 2020.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/Relatorio2021v6.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Relatório de Gestão 2021.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/R_MEC2021_V7.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei Ordinária da Câmara dos Deputados n.1.270 de 2015.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01inb5pogkvtolgnz45a7ejy2315266620.node0?codteor=1333818&filename=Avulso+-PL+1270/2015. Acesso em: 27 dez. 2022.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; DA SILVA, Mateus Thomaz. O Plano Nacional de Assistência Estudantil: Ampliação de Vagas X Garantia de Permanência. **SER Social**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 489–512, 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025/11380. Acesso em: 10 ago. 2022.

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CLEMENTINO, Josbertini Virgínio; LEITÃO Ana Lourdes Maia. Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. *In*: LEITÃO, Ana Lourdes Maia (Org.). **Proteção Social**: Programa integrado de educomunicação. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2021. p. 04-15.

COUTO, Cláudio Gonçalves; ARANTES, Rogério Bastos. Constituição, governo e democracia no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 21, n. 61, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/mGtBmj9Xw5m99PDdqRzjdj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06 set. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed.. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior, na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 jul. 2022.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DURAT, Kleber Rodrigo. **As contradições das classes sociais presentes no ensino superior: considerações sobre a assistência estudantil**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, Paraná, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1991/1/Kleber%20Rodrigo%20Durat.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcMLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Difel – Difusão Editorial S.A., 1979.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o provo cobrasse? **Educ. Pesqui**, v. 34, n. 2, p. 273-289, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tg4j5WkmPT5Ffp4TXk3j79d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FLORES, Sharon Rigazzo. A Democratização do Ensino Superior no Brasil, uma breve história: da Colônia à República. **Revista Internacional de Educação Superior – RIESUP**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 401-416, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Histórico**. [S.l.] 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 30 set. 2021.

FONAPRACE/ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições de Ensino Superior**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 1997. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/I-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022

FONAPRACE/ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições de Ensino Superior**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2004. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/II-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FONAPRACE/ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições de Ensino Superior**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2011. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=88767>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FONAPRACE/ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e

Comunitários. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições de Ensino Superior**. Uberlândia: FONAPRACE/ANDIFES, 2014. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/IV-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FONAPRACE/ANDIFES. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições de Ensino Superior**. Uberlândia: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de assuntos comunitários e estudantes, coordenação, ANDIFES. UFU, PROEX. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

FONSECA, Dogoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995/2017). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bFjBQtWgLnWsQXVNWtBCVZc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 07-26, jul./dez. de 2015.

G1. **Governo 'raspou' orçamento de universidades federais enquanto país via jogo do Brasil, diz Andifes**. [S.l.], 29 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/11/29/governo-raspou-orcamento-de-universidades-federais-enquanto-pais-via-jogo-do-brasil-diz-andifes.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GONÇALVES, Elizabete de Menezes Farias. **Políticas públicas educacionais: a evasão no curso de administração da Universidade Federal do Amapá**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

Disponível em: <https://storage.woese.com/documents/57f04c0cdccc10eb390a1b4c50122d225ac1104a.pdf>.

Acesso em: 07 fev. 2021.

GONÇALVES, Flávio José Moreira; SOUSA, Célia Maria Rufino. A educação como fator de combate à pobreza: uma análise dos resultados do Plano Brasil sem miséria. *In: XXVII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI*, 2018, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Editora ou [s.n.], 2018. p. 45-60. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/0ds65m46/wk261873/gud3HWbYI78oUWRU.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

GONÇALVES, Rodrigo Santaella. **Teoria e Prática em Fernando Henrique Cardoso: da nacionalização do marxismo ao pragmatismo político (1958 – 1994)**. 2018. 364 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-29102018-161356/pt-br.php>. Acesso em: 03 ago. 2022.

GUERRA, Agercicleiton Coelho. **A implementação do Reuni na Universidade Federal do Ceará no contexto da contrarreforma da Educação Superior**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25069/1/2017_dis_acguerra.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes; OLIVEIRA, Luís Fernando Bezerra de. **Caderno Temático I: análise regionalizada da expansão das IFES tendo como referência o perfil dos graduandos**. Editor: Fonaprace/Andifes. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. *E-book*.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HOWLETT, Michel; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=45813>. Acesso em: 17 fev. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Ser.Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/agosto de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; MEIRELES, Everson. **Caderno Temático IV: políticas afirmativas no ensino superior**. Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural

dos/as graduandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior. Editor: Fonaprace/Andifes. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. *E-book*.

LEAL, Fernando Geremias; LEHER, Roberto; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Perspectivas e desafios para a Educação Superior na América Latina e o Caribe: Entrevista com Roberto Leher, Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com comentários de Mário Luiz de Azevedo, da Universidade Estadual de Maringá. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 26, n. 166, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4286/2187>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LEHER, Roberto. Luta de classes e mercantilização da educação brasileira. *In: III INTERNATIONAL CONFERENCE STRIKES AND SOCIAL CONFLICTS: COMBINED HISTORICAL APPROACHES TO CONFLICT. PROCEEDINGS*, 2016, Barcelona 2016, Barcelona. **Anais [...]** Barcelona: CEFID-UAB, 2016. p. 959-971. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/78542586.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

LEHER, Roberto. Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 171-177, janeiro/abril de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BBCPkXmpPYYdkvv8ShSy8nK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 32, p. 114-138, jun. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1045>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIMA, Kátia. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista em pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 15-32, 2019.

LUSA, Mailiz Garibotti; MARTINELLI, Tiago; MORAES, Samara Ayres; ALMEIDA, Tiago Pacheco. A universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 536-547, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/BLdLLDvkvxvFHRGWNpkMJPbc/?lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2022.

MACIEL, Danilo Alain Simões. **Políticas públicas e democratização educacional: acesso e permanência no ensino superior através do Programa Reuni**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16465/1/A%20Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Danilo%20Alain%20Democratiza%20c3%a7%20a3o%20Programa%20REUNI.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARINI, Ruy Mauro; SPELLER, Paulo. A Universidade Brasileira. **Revista de Educación Superior**, México, n. 22, abr.-jun., 1977. Tradução do espanhol ao português: Fernando

Correa Prado. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marini/1977/06/41.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: Dialética da dependência e outros escritos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 169-216.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito: conceito, objeto, método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MATTOS, Laura. Universitários relatam não ter o que comer em meio à insegurança de auxílios. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 10 dez. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/12/universitarios-relatam-nao-ter-o-que-comer-em-meio-a-inseguranca-de-auxilios.shtml>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, Pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira e tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 205-221, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MENDES, Marcos J. **Desigualdade e Crescimento: uma revisão da literatura**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, ago/2013 (Texto para Discussão nº 131). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-131-desigualdade-e-crescimento-uma-revisao-da-literatura>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MILIBAND, Ralph. **O Estado na sociedade capitalista**. Tradução de Fanny Tabax. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MOCELIN, Cássia Engres. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, [S.l.], ano XXII., n. 45, p. 239/260, set.-dez/2019. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_11.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 fev. 2021.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334186>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Carlos Fernandes de. **O sistema de cotas como expectativa de acumulação de capital econômico: uma questão de cidadania substantiva sob a perspectiva dos direitos humanos**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Estudos Sociais da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em:

http://uece.br/politicaseuece/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O_FINAL_ROBERTO_CARLOS.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

ORSO, Paulino José; SAVIANI, Demerval; SILVA JUNIOR, João dos Reis; NOSELLA, Paolo. Paulino José Orso (Orgs.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

PALAVEZZINI, Juliana; ALVES, Jolinda de Moraes. **Assistência estudantil nas universidades federais: o orçamento do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) garante a permanência do estudante?** *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, IV SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS, CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL, 2019, Londrina. **Anais** [...] Londrina, PR: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019/assets/4604-231334-35803-2019-04-04.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, outubro de 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12387/14164>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v4QvPxCR99Z874zpkLvmSMF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PEREIRA, Ludmila Gama. A universidade e a contra-revolução clara e rígida: uma análise sobre as transformações do meio acadêmico na década de 1960 à luz de Florestan Fernandes. *In*: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2009, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/30-snh25?start=1200>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (Orgs.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

POSSAMAI, Angélica Pereira; SARTOR, Ingrid Brandão. A execução de políticas públicas pelo terceiro setor e a criação de estímulos à gestão democrática a partir da lei no 13.019/2014. *In*: XIII SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA & IIIAMOSTRA DE TRABALHOS CIENTÍFICOS, 2017, Santa Cruz. **Anais** [...] Santa Cruz: [s.n.], 2017.

PROLO, Ivor; VIEIRA, Rosilene Carla, CORREIA LIMA, Manolita; LEAL, Fernandes Germias. Internacionalização das Universidades Brasileiras: contribuições do Programa

Ciências sem Fronteiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 319-361, mai./ago. 2019.

PSL. **O caminho da prosperidade. Proposta de plano de governo**. [S.l.], 2018. Disponível em:

https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf Acesso em: 14 ago. 2022.

RIBEIRO, Flávio. Institucionalismo da escolha racional e institucionalismo histórico: divergências metodológicas no campo da Ciência Política. **Pensamento Plural**, Pelotas, v.2, n.10 p. 89-100, jan. /jun. 2012. Disponível em:

<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/10/04.pdf> Acesso em: 26 jul. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 27, n. 52, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15207>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582015000300791&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

SÁ, Gilvana dos Santos. **O Reuni na Universidade Federal do Amapá: análise da ampliação de vagas e da inclusão social**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://storage.woese.com/documents/c867d10a2ea0187450a41968f828bbf3d88b3804.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

SALATA, André. Ensino superior no Brasil das últimas décadas redução nas desigualdades de acesso? Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v30n2/1809-4554-ts-30-02-219.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], n. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Univ%20seculo%20XXI_EducacaoSociedadCulturas_2005.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

SANTOS, Diego Ferreira dos; VELHO, Lea Maria Leme Strini; FELTRIN, Rebeca Buzzo. O papel do Ciência sem Fronteiras na inclusão social: análise interseccional do perfil dos beneficiários do programa na Unicamp. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, n. 01, p. 283-314, mar.2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/PGL9Y7s635vLs3t79GtjBkG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. A crise da universidade. **Revista de Ensino Superior da Unicamp**, v. 10, n. 1, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-crise-da-universidade>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SILVA, Adão Rogério Xavier; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 01-26, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100230&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, Alan Santos da. **Políticas públicas de educação: jubramento ou exclusão?** Estudo sobre evasão e retenção realizado na Universidade Federal do Amapá. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://storage.woese.com/documents/5b12813f4c783a297848c2bddd078b890c0a9a08.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

SILVA, Charlene de Carvalho; SILVA, David Costa Correia; CHAVES, Marcelo Santos. A relação da formação de capital humano com o desempenho econômico brasileiro. **Planejamento e Políticas Públicas | PPP**, [S.l.], n. 52, p. 49-72, jan./jun. 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9731/1/ppp_n52_rela%20c3%a7ao.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

SILVA, Sara Renata Menezes *et al* (Orgs.). **Relatório de Gestão: UFC 2021**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://proplad.ufc.br/pt/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-base-2021/>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVEIRA, Miriam Moreira da. **A assistência estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA_A-Assist%20C3%AAncia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-a-n%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%AAncia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

SOUSA, Maria Leirislene. FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Políticas de assistência estudantil e programas de bolsas como mecanismos de incentivo à permanência de jovens de baixa renda na universidade. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, [S.l.], v. 2, n. 14, p. 100-

124, jan.-dez. 2020. Disponível em: <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/451/296>. Acesso em: 02 set. 2022.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma Universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos De História Da Educação**, Campinas, v. 7, p. 117-134, jan. /dez. 2008. Disponível em: [//seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1886](https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1886). Acesso em: 12 jul. 2022.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na travessia**: assistência estudantil na educação profissional: as interfaces das políticas de assistência social e educação. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23610>. Acesso em: 11 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 111, p. 21- 82, jul./set. 1968.

TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. *In*: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini**: Dialética da dependência e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022, p.32-39.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Prestação de Contas Ordinárias Anual. **Relatório de Gestão do Exercício 2016**. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2016>. Maceió. Março/2017. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Prestação de Contas Ordinárias Anual. **Relatório de Gestão do Exercício 2017**. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2017>. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de Gestão 2018**. Disponível em: https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-integrado_exercicio-2018.pdf/view. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de Gestão na Forma de Relato Integrado Exercício 2019**. Maceió, ago. 2020. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-exercicio-2019.pdf/view>. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de Gestão Universidade Federal de Alagoas 2020**. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2020/relatorio-de-gestao-2020.pdf/view>. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de Gestão na Forma de Relato Integrados Exercício 2021**. Maceió, abr. 2022. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2021/relatorio-de-gestao-exercicio-2021.pdf/view>. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório de Gestão Exercício 2016**. Salvador, 2017. Disponível em:
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/relatorio_de_gestao_tcu-ufba_2016_final_0.pdf. Salvador. Março/2017. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório de Gestão Exercício 2017**. Salvador, 2018. Disponível em:
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/relatorio_de_gestao_2017_final.pdf. Salvador. Abril/2018. Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório Integrado de Gestão Exercício 2018**. Salvador, 2019. Disponível em:
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/relato_integrado_de_gestao_ufba_2018.pdf. Salvador, mar. 2019. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório de Gestão 2019**. Salvador, 2020. Disponível em:
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/relatorio_de_gestao_ufba_2019_final.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório de Gestão 2020**. Disponível em:
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/rg_ufba_2020_0.pdf. Salvador. Junho/2020. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório de Gestão Exercício 2021**. Salvador: UFBA, 2022. Disponível em:
https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/rg_ufba_2021_-_vr_final.pdf Acesso em: 14 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão UFC 2016**. Planejamento Organizacional e Resultados. Disponível em:
https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/relatorio_gestao/2016/relatorio_gestao_2016_planejamento.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão UFC 2017**. Planejamento Organizacional e Resultados. Disponível em:
https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/relatorio_gestao/2017/relatorio_gestao_2017_planejamento_organizacional_resultados.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão UFC 2018**. Disponível em:
https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/relatorio_gestao/2018/relatorio_gestao_2018_compilado.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão UFC 2019**. . Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. *E-book*. Disponível em:
https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/relatorio_gestao/2019/relatorio_gestao_2019_compilado.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Gestão UFC 2020**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. *E-book*. Disponível em:

<https://proplad.ufc.br/pt/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao/relatorio-de-gestao-base-2020/>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. São Luiz, 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/YGO8KPChekjrAeX.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. São Luiz, 2018. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ICDwqYNIBvCMTvS.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2018**. São Luiz, 2019. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/E0IDdFRjsuNQFtt.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2019**. São Luiz, 2020. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/6xQfJD1tMgQJk21.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2020**. São Luiz, 2021. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Nf422ROn8Si5IzQ.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2021**. São Luiz, 2022. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/dW3qFffSLuSmtEO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE – PRAPE E A COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO ESTUDANTIS – COAPE. **Edital n.10/2022**: Seleção simplificada para auxílios restaurante universitário e residência universitária (retificado). 2022 Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/noticias/edital-ndeg10-2022-selecao-simplificada-para-auxilios-restaurante-universitario-e-residencia-universitaria>. Acesso em: 30 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE – PRAPE. **Portaria n.01/2019**. Regulamenta o Auxílio-Transporte. Disponível em: https://www.ufpb.br/prape/contents/documentos/legislacao/doc_2019020800006_001.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE – PRAPE. **Portaria n.º 13/2019**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, no sentido de estabelecer mecanismos de acompanhamento que viabilizem a redução nos índices de retenção e evasão nos cursos. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/documentos/legislacao/portaria-prape-no-13-2019-permanencia-e-justificativa-academica.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão de 2016**. João Pessoa, abr. 2017. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/qx8EYaKeeFNq8KR#pdfviewer>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão de 2017**. João Pessoa, mar. 2018. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/AKRfyAbXLys6PZa#pdfviewer>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão de 2018**. Paraíba, 2019. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/t3XKdyTzDiYt2Bf#pdfviewer>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão de 2019**. Paraíba, 2020. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/2FXp8gyZ5zb7gRs#pdfviewer>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão de 2020**. Paraíba, 2021. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/KfTH4f82Wm2snXb#pdfviewer>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório de Gestão de 2021**. Paraíba, 2022. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/MZSxYgcYtDFcpc#pdfviewer>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão do Exercício 2016**. Recife, 2017. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/1226579/RG_2016.pdf/3fc0767a-483e-4da7-b8d3-d7112ba26a5a. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão de 2017**. Recife, 2018. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/1586432/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+-+Exerc%C3%ADcio+2017.pdf/3f3ccff3-1248-4772-a630-203d595f3713>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão UFPE 2018**. Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/2272453/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+2018.pdf/40917c5c-5214-45c4-b47e-41e44844ffad>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão UFPE 2019**. Pernambuco, 2020. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/2271933/Relatorio_Gestao_2019_Versao_Final/da67563c-1900-4a60-ae36-25f55b306cad. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão de 2020**. Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/3224513/0/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+UFPE+-+2020.pdf/5aa245a6-5e14-43aa-b6be-6e29bc12081c>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão de 2021.**

Pernambuco, 2022. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/3224513/0/RELAT%C3%93RIO+DE+GEST%C3%83O+UFPE+-+2021.pdf/7cce4260-1f70-45c3-a20e-5dc8f1ccca80>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. PRAEC. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. Universidade Federal do Piauí. **Relatório Anual de Atividades de 2018.**

Teresina, 2019. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PRAEC_-_Relat%C3%B3rio_de_2018_Consolidado_120191003110840.pdf Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. PRAEC. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. Universidade Federal do Piauí. **Relatório de Atividades das Unidades (Prestação de Contas 2020).**

Teresina, 2021. Disponível em:

https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PRAEC_2021/Relat%C3%B3rio_PRAEC_2020_ok_2.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PIAUÍ. **Relatório de Gestão de 2016.** Teresina, mar.

2017. Disponível em: https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/Relatorio-de-Gestao-2016_final1.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PIAUÍ. **Relatório de Gestão de 2017.** Teresina, 2018.

Disponível em:

https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/RelatoriodeGestao_2017.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PIAUÍ. **Relatório de Gestão Ano 2018.** Teresina, 2019.

Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Relatrio-de-Gesto-UFPI-2018__FINAL_01_04-201920191003111106.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PIAUÍ. **Relatório de Gestão de 2019.** Teresina, 2020.

Disponível em: https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/RG/Relatorio-de-Gestao-UFPI_2019_E_contas.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PIAUÍ. **Relatório de Gestão de 2020.** Teresina, 2021.

Disponível em: <https://www.ufpi.br/relatorios-de-atendimento/39375-relatorio-de-gestao-2020>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PIAUÍ. **Relatório de Gestão de 2021.** Teresina, 2022.

Disponível em:

https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/RG/RELATORIO_DE_GESTAO_2021_30_05_2022.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão de 2016.** Natal, 2017. Disponível em:

<https://ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2016.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão de 2017.** Natal, 2018. Disponível em:

<https://ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2017.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão de 2018**. Natal, 2019. Disponível em:
<https://ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão de 2019**. Natal: EDUFRN, 2020. Disponível em:
<https://ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2019.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão de 2020**. Natal: EDUFRN, 2021. Disponível em:
<https://www.ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Gestão de 2021**. Natal: EDUFRN, 2022. Disponível em:
<https://www.ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Gestão de 2016**. São Cristóvão, Sergipe, 2017. Disponível em:
https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/2441/Relat_rio_Final-_PDF_-_ok.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Gestão de 2017**. São Cristóvão, Sergipe, 2018. Disponível em:
https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/4519/Relat_rio_de_Gest_o_2017_-_Completo.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Gestão de 2018**. São Cristóvão, Sergipe, 2019. Disponível em:
https://www.daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/6257/Texto_ReGgest_2018_com_balancete_v2_Para_web__1_.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Gestão de 2019**. UFS: No desenvolvimento social e produção de conhecimento sergipano. Disponível em:
https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/9468/2019_-_RELATORIO_GESTAO.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Gestão de 2020**. São Cristóvão, Sergipe, abr. 2021. Disponível em:
https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/12165/Relatorio_de_Gest_o_UFS_2020__vs_virtual_completo_-compactado.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Relatório de Gestão de 2021**. Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, São Cristóvão, Sergipe, abr. 2022. Disponível

em: <https://drive.google.com/file/d/1IpL59sRoCvai-cmjTD5C9MifwQjW15Oy/view>. Acesso em: 20 out. 2022.

UTTA, Bergson Pereira; UTTA, Ádria Karoline Souza de Aquino; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. O materialismo histórico-dialético como método para a pesquisa em educação. *In*: VI CONEDU (CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO), 2019, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61495>. Acesso em: 22 jun. 2022.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; GOMES, Cândido Alberto. Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 579-608, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300579. Acesso em: 15 fev. 2021.