

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

MARIANA COELHO DA SILVEIRA

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR: LIMITES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE TRABALHADORAS
(ES) DA ÁREA

POUSO ALEGRE - MG

2025

MARIANA COELHO DA SILVEIRA

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR: LIMITES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE TRABALHADORAS
(ES) DA ÁREA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Doutora em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação e tecnologia: inovação, ferramentas e processos.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva

POUSO ALEGRE - MG

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Silveira, Mariana Coelho da.

Assistência estudantil de instituições federais de ensino superior: limites e desafios na perspectiva de trabalhadoras (es) da área / Mariana Coelho da Silveira – Pouso Alegre: Univás, 2025.

220f.:il.:graf.:tab.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada **"Assistência Estudantil de Instituições Federais de Ensino Superior: limites e desafios na perspectiva de trabalhadores da área"** foi defendida, em 20 de março de 2025, por **MARIANA COELHO DA SILVEIRA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Doutorado, sob o Registro Acadêmico nº 98021557, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Cássio José de Oliveira Silva
CPF: ***.431.356-**
Orientador
Data: 26/03/2025 11:38:08 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
Marcelo Augusto Scudeler
CPF: ***.251.818-**
Membro Interno
Data: 26/03/2025 13:29:13 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Valéria Oliveira de Vasconcelos
CPF: ***.831.068-**
Membro Interno
Data: 26/03/2025 11:39:15 -03:00

UNIVÁS

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Mariana Barbosa de Souza
CPF: ***.402.140-**
Membro Externo
Data: 26/03/2025 12:39:32 -03:00

UNIVÁS

Profa. Dra. Mariana Barbosa de Souza
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
José Osvaldo Xavier de Souza Filho
CPF: ***.530.018-**
Membro Externo
Data: 26/03/2025 13:52:16 -03:00

UNIVÁS

Prof. Dr. José Osvaldo Xavier de Souza Filho
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Examinador

Microdocumento pela Portaria MEC nº 119, de 12/09/2002 - D.O.U. de 18/09/2002, p. 03, Seção 1, p. 30a

Dedico a minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas (os) do CEFET/MG – Campus Nepomuceno, em especial às amigas Ludmila, Ana Flávia e Clarissa, bem como às assistentes sociais intercampi. Expresso minha profunda gratidão à minha mãe, ao meu pai e à Serena. A cada pessoa que, de alguma forma, caminhou comigo nesta jornada pela educação, manifesto meu sincero reconhecimento.

Registro meu agradecimento especial ao Professor Dr. Cássio José de Oliveira Silva pela orientação, assim como pelas valiosas contribuições das professoras e dos professores membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Mariana Barbosa de Souza, Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler, Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos e Prof. Dr. José Osvaldo Xavier de Souza Filho.

RESUMO

SILVEIRA, Mariana Coelho. Assistência Estudantil de Instituições Federais de Ensino Superior: limites e desafios na perspectiva de trabalhadoras (es) da área. 2025. 220 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2025

Impulsionado por programas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida como "Lei de Cotas", o Brasil ampliou significativamente o acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Brasil, 2007; Brasil, 2010; Brasil, 2012). Nesse contexto, as políticas de permanência estudantil recebem importante fomento com a promulgação do Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES/2010 (Brasil, 2010), projetado a partir do Plano Nacional de Assistência Estudantil o programa orientou as políticas de permanência nas IFES até então, buscando reduzir os impactos das desigualdades sociais sobre a continuidade dos estudos e adotando uma abordagem ampliada que vai além da assistência básica (Andifes, 2007). Recentemente sancionada, a Lei nº 14.914/2024 institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, dando continuidade às ações de permanência estudantil nas IFES e estabelecendo um novo marco ao consagrar a assistência estudantil como uma política de Estado (Brasil, 2024). Esta tese se insere no contexto das políticas de expansão do acesso e permanência nas IFES, vinculada à área de Educação, Conhecimento e Sociedade, na linha de Políticas Públicas e Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da UNIVÁS. Objetiva-se investigar ações de assistência estudantil em IFES que ultrapassam medidas prioritárias de suporte, com enfoque especial na formação integral e ampliada das(os) estudantes, analisando seus limites e desafios a partir da perspectiva das(os) trabalhadoras(es) da área. Para tanto, além de levantamento bibliográfico, foi aplicado questionário junto às(aos) profissionais referenciadas(os) pela regional Sudeste do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). O estudo parte da compreensão das estruturas sociais, considerando seu contexto histórico e material, que geram desigualdades sociais, permitindo o reconhecimento das relações sociais enraizadas em um cenário de exploração e sua reprodução na educação (Marx; Engels, 2009). Fundamentada nas categorias analíticas do materialismo histórico-dialético — totalidade, contradição, mediação e práxis — a análise dos dados coletados revela as dinâmicas sociais que as formam (Kuenzer, 2009). E sugere que ações voltadas à formação integral dos(as) estudantes nas IFES estejam alinhadas aos princípios da pedagogia histórico-crítica, com foco na conscientização da realidade opressora e na construção de uma consciência crítica voltada para a transformação social (Saviani, 2019). Os resultados revelam a influência do contexto político e econômico no desenvolvimento das ações de assistência estudantil nas IFES, destacando fragilidades como a ausência de recursos humanos e financeiros, a falta de regulamentação de políticas internas, de processos avaliativos, de articulação institucional, dentre outras. Além disso, apresentam-se uma série de iniciativas e as abordagens teóricas críticas que as orientam. Enfim, os achados deste estudo se destinam a compreender os limites e desafios enfrentados pelas(os) profissionais da assistência estudantil das IFES, a fim de aprimorar as políticas de assistência

estudantil, contribuindo no desenvolvimento das ações direcionadas à formação integral e ampliada, fortalecendo a permanência estudantil nas IFES.

Palavras-chave: Assistência estudantil; Formação integral; Permanência estudantil.

ABSTRACT

Driven by programs such as the Reorganization and Expansion of Federal Universities Plan (REUNI), the Unified Selection System (SISU), and Federal Law 12.711/2012, known as the "Quota Law," Brazil has significantly expanded access to Federal Higher Education Institutions (IFES) (Brasil, 2007; Brasil, 2010; Brasil, 2012). In this context, student permanence policies received significant support with the enactment of the National Student Assistance Program (PNAES/2010) Decree (Brasil, 2010), which was developed based on the National Student Assistance Plan. The program has guided permanence policies in Federal Higher Education Institutions (IFES) until then, aiming to reduce the impacts of social inequalities on the continuity of studies and adopting a broader approach that goes beyond basic assistance (Andifes, 2007). Recently sanctioned, Law 14.914/2024 establishes the National Student Assistance Policy, continuing actions for student permanence in IFES and marking a new milestone by recognizing Student Assistance as a solid and enduring policy (Brasil, 2024). This thesis examines the context of policies aimed at expanding access and ensuring student permanence in IFES, linked to the Education, Knowledge, and Society field under the Public Policies and Management line of the Postgraduate Program in Education, Knowledge, and Society at UNIVÁS. The study aims to investigate student assistance actions in IFES that extend beyond basic support measures, with a particular focus on the comprehensive and critical development of students, analyzing their limits and challenges from the perspective of professionals in the field. To achieve this, in addition to a bibliographical survey, a questionnaire was applied to professionals referenced by the Southeast Regional of the National Forum of Pro-Rectors for Community and Student Affairs (FONAPRACE). The study is grounded in understanding social structures, considering their historical and material context that generates social inequalities and recognizing deeply rooted social relations in an environment of exploitation and its reproduction in education them (Marx; Engels, 2009). Based on the analytical categories of historical-dialectical materialism—totality, contradiction, mediation, and praxis—analysis reveals the social dynamics that shape them (Kuenzer, 2009). The study suggests that actions aimed at the integral development of students in IFES should align with the principles of historical-critical pedagogy, emphasizing awareness of the oppressive reality and the construction of a critical consciousness focused on social transformation (Saviani, 2019). The results highlight the influence of the political and economic context on the development of student assistance actions in IFES, revealing weaknesses such as the lack of human and financial resources, inadequate internal policy regulation, absence of evaluation processes, and poor institutional articulation, among others. The study also presents a range of initiatives and the critical theoretical approaches that guide them. Ultimately, the findings aim to understand the limits and challenges faced by student assistance professionals in IFES, to improve student assistance policies and contribute to the development of actions focused on the comprehensive and emancipatory development of students, strengthening student permanence in IFES.

Keywords: Student assistance; Integral formation; Student permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação Institucional da Assistência Estudantil	43
Figura 2 – Participação das (os) estudantes em programas de assistência estudantil	59
Figura 3 – Conceito de permanência estudantil	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desigualdades no acesso à educação no Brasil: anos de estudo por renda, raça e localização geográfica	55
Gráfico 2 – Desafios na implementação da legislação de cotas na Rede Federal....	56
Gráfico 3 – Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes.....	57
Gráfico 4 – Dificuldades estudantis que impactam no desempenho acadêmico	62
Gráfico 5 – Dificuldades emocionais que interferem na vida acadêmica	63
Gráfico 6 – Dificuldades na dimensão material	71
Gráfico 7 – Dificuldades na dimensão simbólica.....	71
Gráfico 8 – Percentual de assistentes sociais por estudantes nas IFES.....	111
Gráfico 9 – Percentual de psicólogos por estudantes nas IFES.....	113
Gráfico 10 – Percentual de pedagogos por estudantes nas IFES	114
Gráfico 11 – Percentual de técnicos em assuntos educacionais por estudantes nas IFES.....	114
Gráfico 12 – Percentual de nutricionistas por estudantes nas IFES	115
Gráfico 13 – Percentual de profissionais de TI por estudantes nas IFES	116
Gráfico 14 – Percentual de administradores por estudantes nas IFES	116
Gráfico 15 – Percentual de docentes por estudantes nas IFES.....	117
Gráfico 16 – Percentual de outros profissionais por estudantes nas IFES.....	117
Gráfico 17 – Regulamentação da moradia.	119
Gráfico 18 – Regulamentação da alimentação.....	119
Gráfico 19 – Regulamentação das bolsas estudantis.	119
Gráfico 20 – Regulamentação da saúde física e mental.	120
Gráfico 21 – Regulamentação do transporte.....	120
Gráfico 22 – Regulamentação da creche.	120
Gráfico 23 – Regulamentação das condições básicas para atender PCDs.	121
Gráfico 24 – Regulamentação do estágio remunerado.	121
Gráfico 25 – Regulamentação do ensino de línguas.....	121
Gráfico 26 – Regulamentação da inclusão digital.	122
Gráfico 27 – Regulamentação do fomento à participação político acadêmica.	122
Gráfico 28 – Regulamentação do acompanhamento pedagógico.....	123
Gráfico 29 – Regulamentação do acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais.....	123

Gráfico 30 – Regulamentação Acesso as ações de educação esportiva, recreativa e lazer.	129
Gráfico 31 – Regulamentação da orientação profissional para o mercado de trabalho	124
Gráfico 32 – Regulamentação do meio ambiente.	124
Gráfico 33 – Regulamentação da prevenção de fatores de risco.....	124
Gráfico 34 – Regulamentação de política, ética e cidadania.....	125
Gráfico 35 – Regulamentação Saúde, sexualidade e dependência.	125
Gráfico 36 – Recursos Materiais Alimentação.....	127
Gráfico 37 – Recursos Materiais Moradia.	128
Gráfico 38 – Recursos Materiais Saúde Física e Mental.....	129
Gráfico 39 – Recursos Materiais Transporte.....	129
Gráfico 40 – Recursos Materiais Acompanhamento Pedagógico.	129
Gráfico 41 – Recursos Materiais Creche.....	129
Gráfico 42 – Recursos Materiais Condições básicas para atender PCDS.	130
Gráfico 42 – Recursos Materiais Bolsas Estudantis.....	130
Gráfico 44 – Recursos Materiais Estágio Remunerado.....	131
Gráfico 45 – Recursos Materiais Inclusão Digital.	131
Gráfico 46 – Recursos Materiais Ensino de Línguas.....	131
Gráfico 47 – Recursos Materiais Fomento à participação político acadêmica..	133
Gráfico 48 – Recursos Materiais Acesso à Informação e difusão das manifestações artísticas e culturais.....	132
Gráfico 49 – Recursos Materiais Acesso as ações de educação esportiva, recreativa e lazer..	132
Gráfico 50 – Recursos Materiais Orientação profissional para o mercado de trabalho	133
Gráfico 51 – Recursos Materiais Meio Ambiente.	133
Gráfico 52 – Recursos Materiais Prevenção de fatores de risco.....	133
Gráfico 53 – Recursos Materiais Política, ética e cidadania.....	134
Gráfico 54 – Recursos Materiais Prevenção de fatores de risco.....	134
Gráfico 55 – Avaliação da Alimentação.....	136
Gráfico 56 – Avaliação da moradia..	137
Gráfico 57 – Avaliação da saúde física e mental.....	137
Gráfico 58 – Avaliação transporte.	138

Gráfico 59 – Avaliação Creche.....	138
Gráfico 60 – Avaliação das bolsas estudantis.. ..	138
Gráfico 61 – Avaliação das condições básicas para atender PCDS.. ..	139
Gráfico 62 – Avaliação da inclusão digital.. ..	139
Gráfico 63 – Avaliação do Acompanhamento Pedagógico.. ..	139
Gráfico 64 – Avaliação da orientação profissional para o mercado de trabalho.....	140
Gráfico 65 – Avaliação Meio Ambiente.. ..	140
Gráfico 66 – Avaliação da prevenção de fatores de risco.. ..	140
Gráfico 67 – Avaliação estágio remunerado.....	141
Gráfico 68 – Avaliação do ensino de línguas.. ..	141
Gráfico 69 – Avaliação do fomento à participação político acadêmica.....	141
Gráfico 70 – Avaliação do acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais.	142
Gráfico 71 – Avaliação do acesso às ações de educação esportiva, recreativa e lazer.. ..	142
Gráfico 72 – Avaliação Política, ética e cidadania.....	142
Gráfico 73 – Avaliação saúde, sexualidade e dependência.. ..	143
Gráfico 74 – Articulação das ações entre Assuntos Estudantis e Outros Setores (2013-2023).. ..	147
Gráfico 75 – Período de realização das ações de moradia.....	149
Gráfico 76 – Período de realização das ações de alimentação.....	150
Gráfico 77 – Período de realização das ações de saúde física e mental.. ..	150
Gráfico 78 – Período de realização das ações de transporte.....	151
Gráfico 79 – Período de realização das ações de creche.. ..	152
Gráfico 80 – Período de realização das ações de condições básicas para atender PCDS.. ..	152
Gráfico 81 – Período de realização das ações de bolsas estudantis.. ..	153
Gráfico 82 – Período de realização das ações de inclusão digital.. ..	154
Gráfico 83 – Período de realização das ações de acompanhamento pedagógico..	156
Gráfico 84 – Período de realização das ações de fomento à participação política e acadêmica.....	158
Gráfico 85 – Período de realização das ações de acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais.....	158

Gráfico 86 – Período de realização das ações de acesso às ações de educação esportiva, recreativa e lazer.	159
Gráfico 87 – Período de realização das ações de estágio remunerado..	160
Gráfico 88 – Período de realização das ações de ensino de línguas.....	150
Gráfico 89 – Período de realização das ações de orientação profissional para o mercado de trabalho..	161
Gráfico 90 – Período de realização das ações de meio ambiente..	162
Gráfico 91 – Período de realização das ações de prevenção a fatores de risco.....	162
Gráfico 92 – Período de realização das ações de política, ética e cidadania.....	163
Gráfico 93 – Período de realização das ações de saúde, sexualidade..	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Áreas estratégicas do Plano Nacional de Assistência Estudantil.....	41
Tabela 2 – Lista de trabalhos levantados correlatos	67
Tabela 3 – Condições institucionais que podem favorecer ou dificultar a realização de programas e ações de formação integral.....	167
Tabela 4 – Experiências e práticas da Assistência Estudantil na formação ampliada e integral das (os) estudantes.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil.
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro.
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.
DAE	Departamento de Assistência Estudantil.
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INCLUIR	Programa Incluir de Acessibilidade na Educação.
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais.
MEC	Ministério da Educação.
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas.
PAE	Programa de Assistência Estudantil.
PAS	Processo de Avaliação Seriada.
PAS	Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes.
Pases	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior.
Pate	Programa de Apoio ao Transporte do Estudante.
PCDs	Pessoas com Deficiências
PEM	Programa Estudantil de Moradia.
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica.
PNAES/2010	Programa Nacional de Assistência Estudantil (instituído pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010).
PNAES/2024	Programa Nacional de Assistência Estudantil (versão atualizada em 2024).
PNE	Plano Nacional de Educação.
Propepe	Programa de Permanência Parental na Educação.
Promessas	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior.

REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
SENCE	Secretaria Nacional de Educação e Cidadania.
SISU	Sistema de Seleção Unificada.
SM	Salário Mínimo.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo.
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora.
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei.
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas.
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá.
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA.....	20
1	INTRODUÇÃO.....	22
1.1	METODOLOGIA	29
2	BREVE HISTORICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	35
2.1	FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIO E ESTUDANTIS: ORGANIZAÇÃO E RELEVÂNCIA	39
2.2	DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	45
2.3	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ALÉM DA PERMANÊNCIA MATERIAL	61
3	TESES E DISSERTAÇÕES NA CAPES: OPORTUNIDADES PARA FORMAÇÃO INTEGRAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS IFES.....	67
3.1	FUNDAMENTOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL	81
4	MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA COMPREENSÃO DOS LIMITES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	88
4.1	TOTALIDADE E AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: COMPREENDENDO DIMENSÕES SOCIAIS E INSTITUCIONAIS.....	94
4.2	CONTRADIÇÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: TENSIONAMENTOS ENTRE A PNAES E A REALIDADE DAS IFES	103
4.2.1	Equipe multidisciplinar e recursos humanos na assistência estudantil das IFES	108
4.2.2	Regulamentação das políticas internas de assistência estudantil nas IFES.....	118
4.2.3	Recursos materiais na assistência estudantil das IFES.....	127
4.2.4	Avaliação das ações de assistência estudantil nas IFES.....	135
4.2.5	Ações de assistência estudantil nas IFES e sua articulação institucional	144
4.2.6	Desafios: período de realização das ações de assistência estudantil e a pandemia COVID-19	148
4.2.7	Condições para a realização das ações de formação integral na assistência estudantil das IFES	166

4.3	MEDIAÇÃO E AS AÇÕES EXISTENTES DE FORMAÇÃO INTEGRAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS IFES	172
4.3.1	Ações relatadas de formação integral na assistência estudantil das IFES	178
4.3.2	Relação teoria e prática nas ações de formação integral da assistência estudantil das IFES	189
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
	REFERÊNCIAS	201
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO	211
	APÊNDICE II – TCLE	219
	APÊNDICE III – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	220

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Com grande satisfação, compartilho parte da minha trajetória acadêmica e profissional, refletindo sobre as experiências que têm sido fundamentais para a minha jornada até o presente momento. É inevitável que sejamos influenciadas(os) por nossas vivências, contextos sociais e posicionamentos, os quais moldam não apenas nossas escolhas teóricas, metodológicas e interpretativas, mas também impactam diretamente a compreensão do conhecimento produzido. Nesse sentido, é importante demarcar minha experiência profissional e acadêmica, evidenciando como elas se entrelaçam e me conduzem ao caminho traçado nesta tese.

Como ponto de partida, destaco minha graduação em Serviço Social, concluída em 2008. Orientada por seu caráter sociopolítico, crítico e interventivo, a formação em Serviço Social recorre ao instrumental científico multidisciplinar das ciências humanas e sociais para a análise e intervenção nas diversas manifestações da “questão social”, isto é, no conjunto de desigualdades originadas pelo antagonismo entre a socialização da produção e a apropriação privada dos frutos do trabalho. Nessa perspectiva, o Serviço Social compreende a desigualdade social como um fenômeno historicamente produzido, vinculando a atuação da(o) assistente social à luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida e pela garantia de seus direitos. Por meio das políticas públicas, busca-se não apenas mitigar os efeitos da pobreza e da desigualdade, mas também compreender suas causas estruturais e agir para transformá-las. Isso implica um trabalho centrado na conscientização, mobilização e organização das comunidades afetadas, fortalecendo sua capacidade de resistência e luta por mudanças sociais mais significativas. Assim, a educação se revela como um espaço potencialmente poderoso para o impulsionamento de transformações. Foi essa compreensão que me motivou a direcionar minha atuação profissional para o campo da educação, onde, atualmente, exerço meu trabalho como assistente social no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na unidade de Nepomuceno.

No CEFET-MG, trabalho com as políticas de permanência estudantil, que, norteadas pela Política Nacional de Assistência Estudantil, têm como objetivo a democratização do ensino, a mitigação dos impactos das desigualdades sociais e a garantia da permanência estudantil com qualidade para as(os) estudantes das camadas populares nas Instituições Federais de Ensino (IFES). Essas políticas

abrangem desde o apoio material, como acesso à alimentação, transporte, moradia e materiais didáticos, até o suporte psicossocial e o incentivo à cultura, ao esporte e ao lazer, entre outros aspectos. Entre 2017 e 2020, assumi a coordenação da Coordenadoria de Acesso e Temáticas das Juventudes no CEFET-MG, vinculada à Assistência Estudantil. Durante esse período, trabalhamos com temas relacionados ao mundo do trabalho, sexualidade, gênero, saúde física e mental, diversidade e meio ambiente, fomentando ações voltadas à formação estudantil. Nesse percurso, aprofundei-me nas iniciativas de fomento à formação integral na Assistência Estudantil, ao mesmo tempo em que fui me familiarizando com as práticas adotadas pelas IFES.

O ingresso no doutorado em Educação representa um passo significativo em minha trajetória acadêmica e profissional, especialmente ao me dedicar ao aprofundamento do eixo da formação integral nas políticas e programas de Assistência Estudantil. Nesse contexto, percebo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) como um espaço de articulação estratégica e reconheço a importância da perspectiva das(os) trabalhadoras(es) da área sobre tais ações. Com esta pesquisa, busco apresentar os principais desafios e limites que afetam as iniciativas voltadas à formação integral e às políticas de assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino (IFES) analisadas, favorecendo a população atendida e promovendo uma assistência mais abrangente e eficaz, capaz de responder de forma mais significativa e inclusiva às necessidades estudantis.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado um processo de transformações significativas no que se refere à expansão do acesso ao ensino superior, mediante a ampliação das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)¹. O movimento de crescimento no número de vagas nessas instituições teve início no final da década de 1990, mas foi entre 2005 e 2007 que se verificou uma intensificação expressiva dos investimentos públicos. Um dos programas fundamentais para a reestruturação dessa expansão foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas nos cursos de graduação por meio de investimentos em infraestrutura, contratação de pessoal técnico-administrativo e docente, bem como da criação de novos cursos e vagas nas instituições (Brasil, 2007).

De forma semelhante, o ensino técnico passou a ocupar posição de maior destaque com a promulgação da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal marco normativo sinalizou o início de um processo de amplo investimento do Governo Federal na Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008). Entre 1909 e 2002, foram construídas cento e quarenta escolas técnicas no Brasil e, a partir do plano de expansão da educação profissional, entre 2003 e 2016, mais quinhentas unidades, totalizando seiscentas e quarenta instituições. Essa rede é composta por diversos Institutos Federais de Educação Tecnológica, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), vinte e cinco escolas vinculadas a Instituições de Ensino Superior, uma Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II (Brasil, 2016).

Nesse mesmo cenário de políticas de expansão e de agenda de inclusão, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SISU), regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. O SISU constitui um sistema informatizado voltado à seleção de candidatas(os) às vagas em cursos de graduação ofertadas pelas instituições públicas de educação superior participantes. Além disso, busca

¹ A Rede Federal conta com 69 universidades e 41 institutos federais /CEFETS, há ainda 10 faculdades ligada ao MEC e 9 vinculadas a outros órgãos além de 1 Centro universitário (INEP, 2023). Esta pesquisa se concentra na análise de dados obtidos em IFES referenciadas pela regional Sudeste do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis conforme metodologia proposta (Universidades e CEFETS).

promover a democratização do acesso, a mobilidade estudantil e a eficiência na ocupação das vagas.

Outro marco relevante no processo de democratização do ensino, ao longo da última década, foi a promulgação da Lei Federal nº 12.711, de 2012, amplamente conhecida como “Lei de Cotas”. Essa legislação impactou de forma significativa o perfil do corpo discente, promovendo o ingresso de uma população mais popular nas instituições federais, com presença crescente de estudantes oriundas(os) de famílias com renda per capita de até 1,5 salário mínimo, autodeclaradas(os) negras(os). A Lei estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das matrículas nas universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para estudantes oriundas(os) de escolas públicas. Dentre essas vagas, metade deve ser destinada a estudantes pertencentes a famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita (Brasil, 2012). Também se determina a observância do percentual mínimo de pardas(os), pretas(os) e indígenas do estado, conforme os dados do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa política pública proporcionou, pela primeira vez, uma ampliação expressiva do acesso de filhas(os) da classe trabalhadora às universidades e escolas técnicas federais, bem como a presença de indígenas e quilombolas, sujeitos historicamente excluídos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Entretanto, os índices de evasão escolar ainda permanecem elevados. O Censo da Educação Superior de 2023 apontou que a Taxa de Desistência Acumulada, entre os anos de 2013 e 2022, atingiu 58%. Informações mais detalhadas sobre os perfis das(os) estudantes ingressantes nas IFES estão disponíveis na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural das(os) Estudantes de Graduação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), realizada em 2018. Destaca-se que a ausência de atualizações mais frequentes pode ocultar agravamentos nas condições socioeconômicas das(os) estudantes, sobretudo no contexto pós-pandêmico. Essa realidade evidencia a necessidade de se realizarem pesquisas mais abrangentes e com menor intervalo temporal. Contudo, ressalta-se que tais estudos enfrentam obstáculos para sua realização, uma vez que são conduzidos por trabalhadoras(es) das IFES e por participantes da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que não possuem a pesquisa como atribuição exclusiva. A continuidade e a ampliação dessas investigações são essenciais para o aprimoramento das políticas de

Assistência Estudantil, considerando-se a complexidade das condições socioeconômicas enfrentadas no cenário contemporâneo.

Os dados da última edição da pesquisa do FONAPRACE indicam que 51,2% da população estudantil pesquisada nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é composta por estudantes negras(os). Do total, 26,6% vivem em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo (SM), enquanto 26,9% possuem renda per capita superior a meio SM e inferior ou igual a 1 SM. Nessa perspectiva, observa-se que mais da metade (53,5%) das(os) estudantes de graduação pertencem a famílias com renda mensal per capita de até 1 SM (FONAPRACE, 2018, p. 44). Ao se considerar a faixa de renda mensal familiar per capita de até 1,5 SM, o percentual alcança 70,2% (FONAPRACE, 2018, p. 45).

Apesar do panorama nacional, é necessário destacar que, em âmbito regional, as disparidades tornam-se ainda mais significativas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam índices mais elevados de vulnerabilidade socioeconômica. No Nordeste, por exemplo, 38,3% das(os) estudantes vivem em famílias com renda de até meio SM; 64,9% com até 1 SM; e 76,7% com até 1,5 SM. Quanto à origem escolar, cerca de dois terços das(os) estudantes das IFES são egressas(os) de escolas públicas de ensino médio. Além disso, a maioria expressiva das(os) estudantes provém de famílias cujas(os) responsáveis — pai, mãe ou pessoa cuidadora — não tiveram acesso ao ensino superior (FONAPRACE, 2018).

É nesse contexto de expansão do ensino superior que as políticas de Assistência Estudantil (AE) têm ganhado relevância na pauta das IFES, sobretudo diante da ampliação do acesso de segmentos historicamente excluídos da educação superior pública. Nesse sentido, torna-se evidente que a ampliação do acesso não se sustenta sem a criação e consolidação de políticas voltadas à permanência estudantil, capazes de assegurar condições concretas para que estudantes em situação de vulnerabilidade possam permanecer e concluir sua formação acadêmica.

As ações de AE, anteriormente realizadas de forma pontual e fragmentada, passam a ser sistematizadas por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010), conforme proposição da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2007). Tal formalização legal foi precedida e guiada pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil, proposto pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

(ANDIFES, 2007), o qual estabeleceu as bases conceituais e as diretrizes que orientaram a formulação do PNAES/2010 configurando-se como o documento norteador que antecedeu o decreto.

A sanção da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, marca uma nova etapa na consolidação da assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino, ao transformar antigas diretrizes em política de Estado e reorganizar seus princípios e ações (Brasil, 2024). Essa legislação amplia o escopo do Decreto nº 7.234/2010, ao incluir novos níveis de ensino, reformular critérios de acesso e estabelecer programas mais abrangentes (Brasil, 2010). Ao mesmo tempo em que representa um avanço histórico na luta por direitos educacionais, a nova Política Nacional de Assistência Estudantil impõe desafios importantes à sua implementação, exigindo a revisão de práticas institucionais e a adaptação a contextos marcados por desigualdades estruturais. Esta pesquisa não se propõe a esgotar a avaliação da nova legislação, mas busca compreender o cenário das desigualdades que repercutem no cotidiano das (os) estudantes e das (os) profissionais da assistência estudantil, e se materializam nas mediações, disputas e condições concretas que compõem a realidade da educação pública federal.

A insuficiência de renda familiar, associada ou não a outros fatores de exclusão, constitui uma das principais causas de retenção e evasão estudantil. Dessa forma, para o desenvolvimento acadêmico pleno das(os) estudantes, torna-se imprescindível aliar à qualidade do ensino uma política consistente de assistência estudantil, voltada à garantia das condições básicas de permanência, tais como moradia, alimentação, saúde, cultura, lazer, inclusão digital, transporte, apoio acadêmico, entre outras dimensões. Com base nessa compreensão, as ações de AE buscam reduzir os impactos dos fatores que comprometem a permanência estudantil, devendo, ainda, ir além do atendimento exclusivo às necessidades materiais das (os) estudantes (Brasil, 2010).

A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural das(os) Estudantes de Graduação das IFES, promovida pelo FONAPRACE (2018), aponta variáveis relevantes para a compreensão das desigualdades no acesso, na permanência e no êxito acadêmico, tais como disparidades de gênero, renda, vulnerabilidades estudantis, ausência de acesso a bens culturais e dificuldades emocionais, dentre outras. Também exercem influência significativa sobre o processo educativo: a existência ou não de estímulo familiar, a idade de ingresso na educação formal, o nível

de escolarização das(os) responsáveis, as condições socioeconômicas das famílias, a precariedade da educação básica e o ingresso precoce de crianças e jovens no mercado de trabalho.

Dessa forma, os programas de Assistência Estudantil devem se orientar prioritariamente pelo enfrentamento das condições que produzem e reproduzem padrões de exclusão social e educacional. Para tanto, faz-se necessário o investimento em políticas educativas que promovam tanto a superação das condições materiais adversas quanto a construção de identidades culturais afirmativas, valorizando, sobretudo, os grupos sociais historicamente excluídos, como a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras(os), indígenas, pessoas com deficiência, pardas(os) e a população LGBTQIAPN+². Em consequência, torna-se fundamental a oferta de ações que contribuam para a formação acadêmica plena e despertem a consciência crítica. Assim, as ações da AE devem transitar por todas as áreas dos Direitos Humanos, reconhecendo a diversidade das demandas estudantis e a complexidade do ser humano, compreendido como ser social, de direitos e desejos.

Considerando todas as múltiplas variáveis de atuação para a permanência estudantil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil concebeu a AE em uma perspectiva ampliada e não minimalista, que ultrapassa a atuação básica. Ele prevê, em suas dez áreas de atuação, o entendimento da(o) estudante como sujeito integral e aponta, entre seus princípios mais importantes, a “[...] IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes” e prevê como área estratégica os “VII - Assuntos das Juventudes (orientação profissional sobre o mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade e dependência química)” (ANDIFES, 2007, p. 11-13). As ações com esse foco têm sido denominadas pelos(as) profissionais da área como “Projetos Socioeducativos”, “Ações sobre os Assuntos das Juventudes”, “Ações de Formação Integral” e/ou “Permanência Simbólica”. Tais ações consistem em

²LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais. A utilização da sigla LGBTQIAPN+ para representar a comunidade pode parecer moderna, mas as letras remontam aos anos 2000, ainda com o termo GLS, referindo-se a pessoas gays, lésbicas e simpatizantes à diversidade. (Comissão LGBTQIAPN+ da ANAMATRA, 2025). Para mais informações acessar: https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha_Comiss%C3%A3o_LGBTQIAPN.pdf

intervenções pontuais ou continuadas, com abordagens que tratam de temáticas como juventude, mundo do trabalho, sexualidade, gênero, saúde física e mental, diversidade e meio ambiente. São realizadas por meio de oficinas, palestras, grupos, editais, rodas de conversa, mobilização com coletivos, atividades culturais e esportivas, campanhas, cursos, boas práticas, entre outros (Brito, 2021; Moraes, 2019; Soares, 2025).

Percebe-se que tais ações são pouco divulgadas, visto que grande parte das pesquisas sobre AE se concentra em questões como os indicadores de resultados da política, abordagens quantitativas sobre rendimento, evasão e retenção, ou ainda, na expansão frente a desproporção dos investimentos. É compreensível que essas categorias analíticas estejam no centro das atenções investigativas, uma vez que a prioridade tem sido garantir a continuidade dos programas de atendimento às necessidades básicas — conquistas históricas importantes.

Contudo, as ações voltadas à formação integral e ampliada também constituem dimensão fundamental do trabalho da AE e necessitam ser fortalecidas. Nesse sentido, a presente pesquisa parte da seguinte indagação: como as ações de Assistência Estudantil voltadas para a formação integral e ampliada estão sendo implementadas nas Instituições Federais de Ensino (IFES), e quais são seus limites, desafios e possibilidades no contexto das políticas de permanência estudantil?

Com o intuito de responder a essa problemática, a pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, coleta de dados institucionais e aplicação de um questionário direcionado a trabalhadoras(es) da Assistência Estudantil das IFES referenciadas pelo FONAPRACE Sudeste. O objetivo geral foi investigar as ações de AE desenvolvidas nessas instituições, com atenção especial às iniciativas voltadas para a formação integral e ampliada de estudantes, analisando seus limites e desafios a partir da perspectiva das(os) profissionais da área.

Para alcançar esse objetivo, identificaram-se, com base na percepção das(os) profissionais da AE, variáveis que influenciam essas ações, como a estrutura administrativa das instituições, a regulamentação institucional vigente, a disponibilidade de recursos, além da identificação dos principais programas e ações desenvolvidos, considerando sua relação com o período da pandemia de COVID-19. A análise também buscou compreender se as práticas de AE voltadas à formação integral se orientam por referenciais teórico-metodológicos específicos.

A pesquisa propôs-se, ainda, a analisar os principais limites e desafios enfrentados pelas políticas de AE nas IFES, visando compreender os obstáculos que comprometem a efetividade das ações e as possibilidades de superação dessas dificuldades no cenário atual.

A tese encontra-se organizada em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo trata da Introdução e Metodologia de pesquisa, apresentando tanto o cenário, a problemática e a justificativa de pesquisa, assim como os procedimentos adotados, o tipo de pesquisa, as fontes de dados, os instrumentos de coleta e as técnicas de análise utilizadas. O segundo capítulo realiza a contextualização histórica das políticas de AE no Brasil, com destaque para sua trajetória, organização e principais marcos legais desde sua origem até os dias atuais. Expõe a evolução das normativas, evidenciando como foram sendo construídas para responder às demandas de permanência e inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade, além de afirmar a importância da consolidação dessas políticas como políticas públicas essenciais.

O terceiro capítulo discute os fundamentos e a concepção de formação integral com base na abordagem histórico-crítica de Saviani (1991), promovendo uma revisão bibliográfica sobre ações de formação integral no contexto da AE. Busca consolidar um panorama teórico que permita compreender sua aplicação nesse campo, analisando avanços, lacunas e possibilidades de desenvolvimento institucional.

O quarto capítulo analisa as dinâmicas sociais e históricas que condicionam, por meio das contradições do modo de produção capitalista, as políticas públicas de AE e suas práticas nas IFES. Com base em dados coletados por meio de questionários aplicados a servidores(as) da AE na região Sudeste, procura-se compreender como essas contradições influenciam o funcionamento das políticas, especialmente no que se refere à formação integral. O capítulo também aborda os processos de mediação, reconhecendo o ser humano como sujeito transformador, que ao se relacionar com o mundo, ressignifica suas experiências. São utilizadas as categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético — totalidade, contradição, mediação e práxis — como fundamentos epistemológicos. As categorias Estado, luta de classe e trabalho também são analisadas, evidenciando suas manifestações na AE e nas relações entre políticas educacionais, instituições, trabalhadores(as) e estudantes.

Nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados da pesquisa, discutindo suas implicações para o aprimoramento das políticas de AE nas IFES. Apontam-se caminhos para a construção de práticas mais emancipadoras, alinhadas às necessidades sociais contemporâneas, e reflete-se sobre as contribuições do estudo para o campo acadêmico e para os(as) profissionais da AE. Sugere-se, ainda, novas perspectivas de investigação e ações futuras para o fortalecimento dessas políticas. A formação integral é apresentada como horizonte político e pedagógico que visa à transformação social, ao enfrentamento das desigualdades estruturais e à emancipação estudantil.

Por fim, destaca-se que, embora a formação crítica não seja função específica da AE, ela confere ao campo uma potência particular para denunciar as violências e discriminações enfrentadas por estudantes, articulando ações que promovam sua emancipação. A AE pode ocupar lugar central no enfrentamento das desigualdades estruturais, promovendo práticas transformadoras que contribuam para uma vida mais digna e plena. Reconhece-se que as ações da AE que vão além do suporte básico estão sendo progressivamente implementadas nas IFES, embora enfrentem desafios. Assim, compreende-se que as bases teóricas que orientam os(as) profissionais da área podem favorecer uma leitura aprofundada das dinâmicas sociais, econômicas e políticas, sendo essenciais para a formulação de estratégias que enfrentem os limites e desafios sistêmicos vivenciados pelos(as) estudantes.

Ainda que a formação crítica não constitua função exclusiva da AE, quando integrada às práticas pedagógicas por meio das ações de formação integral, pode viabilizar espaços de resistência e denúncia das diversas violências e discriminações vivenciadas. Essa perspectiva amplia a compreensão da AE ao reconhecê-la como política educacional articulada à reconfiguração do ambiente institucional, promovendo práticas que incidem nas dinâmicas sociais e contribuindo para a superação das desigualdades estruturais.

1.1 METODOLOGIA

A pesquisa possui natureza crítica, documental e bibliográfica, com métodos quantitativos e qualitativos. Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura sobre as ações de formação integral na assistência estudantil nas IFES, seguida pelo

levantamento de dados institucionais e pela aplicação de um questionário online direcionado às(aos) servidoras(es) da assistência estudantil das IFES.

Para o levantamento bibliográfico sobre a temática da formação integral e ampliada na assistência estudantil, as bases de dados consultadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da Capes. A busca foi organizada a partir dos seguintes termos: Assistência Estudantil; Políticas de Permanência Estudantil; Ações de Permanência Estudantil. O período de busca compreendeu os anos de 2013 a 2023, sendo combinadas, em busca avançada, com as expressões: Formação Integral; Formação Ampliada; e Permanência Simbólica.

A seleção das produções considerou os seguintes critérios: se o trabalho trata de questões relativas às políticas de permanência nas IFES, se aborda, ainda que superficialmente, a formação integral e ampliada, e se foi realizado no âmbito da assistência estudantil das IFES, com base nas premissas do PNAES. O recorte temporal de 2013 a 2023 permite analisar a historicidade das ações de formação integral na assistência estudantil, considerando o contexto das políticas da área, as mudanças políticas do período, bem como explorar os impactos da pandemia no contexto da assistência estudantil, investigando como as políticas e ações de formação integral foram afetadas nesse intervalo.

O levantamento de dados institucionais das IFES participantes e a aplicação dos questionários tiveram como objetivos: Identificar variáveis relacionadas às condições diretas que influenciam as ações, incluindo a estrutura administrativa, a regulamentação institucional, a disponibilidade de recursos, bem como seus processos avaliativos e o registro das ações; Apresentar os programas e ações das IFES participantes, considerando a sua relação com o período da pandemia da COVID-19 e discutir, a partir da percepção das(os) trabalhadoras(es) da assistência estudantil das IFES participantes, as políticas de permanência, em especial as ações de formação integral e ampliada, identificando limites, desafios e se as práticas são orientadas por algum referencial teórico-metodológico.

A investigação se concentra nas IFES sob jurisdição da regional Sudeste do FONAPRACE. Este grupo inclui as Universidades Federais da regional, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro. O FONAPRACE, criado em 1987, congrega pró-reitoras(es), sub-reitoras(es), decanas(os) ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES, sendo um espaço decisório e

formativo relevante para as(os) profissionais da área. O Fórum é um dos atores históricos na luta pela consolidação de uma política nacional de assistência estudantil e, por ser composto por gestoras(es) e técnicas(os) que atuam cotidianamente com a assistência estudantil, possui condições de sistematizar dados e fomentar a construção dessa política. Trata-se de um espaço de articulação, sistematização de ideias e troca de experiências entre profissionais. Nesse sentido, os levantamentos e pesquisas compilados pelo Fórum também foram úteis para identificar ações e políticas já realizadas pelas IFES.

É importante reconhecer a diversidade geográfica e cultural do país, visto que cada região apresenta particularidades nos desafios relacionados à educação e à assistência estudantil. Além disso, as(os) servidoras(es), trabalhadoras(es) e gestoras(es) participantes podem responder pela Instituição e/ou campus de atuação, o que gera dados extensos que exigem análise cuidadosa.

A amostra selecionada para o estudo se justifica também pela relevância da oferta de vagas na região Sudeste em relação ao restante do país, pela dimensão geográfica da região e suas IFES, e pela diversidade das ações realizadas. Optou-se, portanto, por focar na regional Sudeste por se tratar de uma região expressiva, compreendendo 22 instituições, o que torna o recorte substantivo em termos de representatividade, além de viabilizar o monitoramento e contato com as(os) participantes, realizado nos encontros regionais do FONAPRACE, por e-mail e por grupos de WhatsApp. Essa dedicação detalhada ao exame da regional possibilitou uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e políticas que afetam especificamente essa parte do país.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário online³, desenvolvido no Google Formulários (conforme Apêndice). A divulgação do estudo foi direcionada à “população-alvo”, composta por profissionais da assistência estudantil e/ou gestoras(es) da área nas IFES referenciadas pela regional Sudeste do FONAPRACE. A divulgação ocorreu por e-mails enviados com apoio da coordenação do Fórum, por e-mails diretos às(aos) profissionais e gestoras(es) e por contatos telefônicos, quando necessário. Além disso, a pesquisa foi divulgada em grupo de WhatsApp com profissionais da regional e em reunião periódica do Fórum.

³ Link do questionário: https://docs.google.com/forms/d/1EGHzoc_va4vy-nVBvX9fVHa8k_jF07a--Tv-rYninKo/edit?pli=1

Ressalta-se que não houve riscos graves aos(às) participantes, além de eventuais desconfortos ao responder às perguntas. O questionário foi anônimo e confidencial, voltado à avaliação das percepções das(os) profissionais sobre as ações de assistência estudantil.

O contato com as(os) participantes ocorreu após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí, conforme a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com o número de CAAE: 76287623.5.0000.5102 e Parecer nº 6.664.674. A partir disso, foram convidadas(os) profissionais, servidoras(es) e/ou gestoras(es) de assistência estudantil da regional mencionada, e os instrumentos de pesquisa foram enviados por correio eletrônico.

O questionário contou com treze perguntas, sendo dez de múltipla escolha e três descritivas. Podiam responder ao questionário todas(os) as(os) servidoras(es) atuantes nos serviços de assistência estudantil das instituições ou unidades de ensino.

Após a aplicação do questionário e o levantamento das variáveis, a base de dados foi organizada por meio de planilhas e gráficos. As(os) participantes incluíram chefes de setores, assistentes sociais, pedagogas(os), psicólogas(os), reitoras(es) de assistência estudantil e administradoras(es). Dentre as(os) respondentes, 19 eram mulheres e 5 homens. O número total de questionários respondidos foi de 24, provenientes de 15 instituições: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

Embora o número de respostas tenha sido inferior ao esperado, os questionários recebidos fornecem elementos significativos para discussão e análise das ações de formação integral na assistência estudantil. Ainda que programas como alimentação, transporte, moradia e bolsas continuem como principais ofertas, as ações de formação integral estão presentes nas IFES. As variáveis que influenciam

sua realização seguem como objeto de análise, revelando a complexidade e os motivos para seu desenvolvimento.

As respostas indicam as dificuldades e desafios enfrentados pelas(os) trabalhadoras(es) na execução dessas ações, ao mesmo tempo em que evidenciam boas iniciativas em andamento e a diversidade temática abordada na formação integral. Elas não apenas comprovam a existência dessas práticas, como também contribuem para o debate das hipóteses de pesquisa, que são analisadas considerando a articulação entre os diversos atores envolvidos, a disponibilidade e regulamentação das ações, sua avaliação e monitoramento, além das condições impostas pela pandemia de COVID-19, que impuseram novos desafios e abriram oportunidades de inovação na oferta da formação integral.

O instrumento de coleta proporcionou vantagens importantes, como a captação direta das percepções das(os) profissionais da área, permitindo uma análise prática e detalhada das ações em curso. A escolha desse instrumento garantiu a coerência com os objetivos do estudo, centrados nas percepções das(os) profissionais e no mapeamento das ações de formação integral.

A interpretação dos dados baseou-se na abordagem do materialismo histórico-dialético, cuja estrutura se organiza em categorias analíticas e de conteúdo. As categorias de análise do método — totalidade, contradição, mediação e práxis — orientam a relação entre o sujeito e o objeto investigado, permitindo uma compreensão dinâmica e crítica das políticas de assistência estudantil nas IFES (Kuenzer, 1998). A totalidade situa essas políticas no contexto das relações sociais mais amplas, evidenciando suas determinações no modo de produção capitalista contemporâneo. A contradição explicita os conflitos estruturais que as atravessam, demonstrando como, embora visem mitigar desigualdades, operam em um sistema que tende a reproduzi-las. A mediação possibilita a análise dos processos por meio dos quais as(os) indivíduos interagem com essas políticas, ressignificando suas condições objetivas. A práxis, enquanto ação transformadora, destaca o papel ativo das(os) sujeitos na construção e ressignificação dessas políticas no cotidiano institucional.

As categorias de conteúdo, por sua vez, constituem o fio condutor da análise, delimitando os recortes específicos da investigação. Conceitos como Estado, luta de classes e trabalho são mobilizados ao longo do estudo para aprofundar a análise crítica e evidenciar as determinações estruturais que condicionam a assistência

estudantil. Assim, essas categorias permitem compreender como as práticas institucionais, embora fundamentais, são atravessadas e limitadas por forças históricas e sociais mais amplas, revelando tanto suas potencialidades quanto seus desafios estruturais (Kuenzer, 1998).

2 BREVE HISTORICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A Assistência Estudantil na Rede Federal configura-se como um conjunto de ações, serviços e políticas implementadas pelas instituições de ensino, com o objetivo de apoiar as(os) estudantes, especialmente aquelas(es) em situação de vulnerabilidade social, garantindo sua permanência e êxito acadêmico. Essa política busca atender às necessidades materiais, emocionais, sociais e acadêmicas das(os) discentes, promovendo a equidade no acesso e na trajetória educacional. As iniciativas abrangem desde o apoio financeiro, por meio de bolsas, auxílios e isenções, até a oferta de serviços de saúde, lazer, esporte, cultura, moradia estudantil e suporte psicossocial, incluindo acompanhamento psicológico e orientação educacional. Tal política articula-se com as ações afirmativas, atuando de forma complementar, na medida em que se configura como um dos pilares para a viabilização da permanência das(os) estudantes nas IFES.

A formalização das diretrizes da Assistência Estudantil como política pública constitui um processo recente. No entanto, sua origem remonta às primeiras instituições universitárias no Brasil, no início do século XX, com a implementação de programas de alimentação e moradia estudantil. O primeiro ato governamental brasileiro voltado ao apoio de estudantes universitários data de 1928, com a inauguração da “Casa do Estudante Brasileiro”, localizada em Paris. Por meio do Decreto nº 5.612, o governo brasileiro comprometeu-se com o financiamento da manutenção dessa residência universitária, destinada a jovens que se deslocavam para a França com o propósito de realizar seus estudos (Barbosa e Silva; Crosara, 2020). Essa instituição, instalada em um edifício de três andares e equipada com um restaurante popular, recebeu apoio financeiro do governo federal durante a Era Vargas. As ações desenvolvidas concentravam-se, especificamente, em programas de alimentação e moradia estudantil (Kowalski, 2012).

Com a promulgação dos Decretos nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, e nº 20.559, de 23 de outubro de 1931, que destinou recursos à Casa do Estudante do Brasil, a Assistência Estudantil passou a ser institucionalizada, consolidando-se como patrimônio por meio da criação de equipamentos sociais vinculados a essa política (Barbosa e Silva; Crosara, 2020).

Em agosto de 1937, com o apoio do Ministério da Educação, a Casa do Estudante do Brasil organizou o primeiro Conselho Nacional de Estudantes. Dessa

iniciativa surgiu a União Nacional dos Estudantes (UNE), resultado da crescente conscientização sobre a necessidade de uma organização política estudantil permanente e de alcance nacional. A UNE emergiu como um dos principais agentes na luta pela Assistência Estudantil no país e, a partir desse momento, passou a promover congressos anuais, buscando articulações com outros setores progressistas da sociedade. No II Congresso Nacional dos Estudantes, realizado em 1938, a "Situação Econômica do Estudante" foi tema de debate, abordando questões como taxas de matrícula, apoio financeiro do Estado, moradia estudantil, alimentação, oportunidades de emprego, estágios remunerados e assistência médica. Durante o evento, aprovou-se um plano de reforma educacional que enfatizava a necessidade de medidas voltadas ao suporte das(os) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ampliando a conscientização sobre a relevância da Assistência Estudantil no contexto universitário brasileiro (UNE, 2019).

A Constituição de 1934 também estabeleceu a destinação de recursos regulares para a Assistência Estudantil, determinando, pela primeira vez, a obrigação da União, dos Estados e do Distrito Federal de constituírem um fundo de financiamento para essa política (Brasil, 1934). Já a Constituição de 1946, ao instituir a educação como um direito de todas(os), tornou obrigatória a Assistência Estudantil em todos os sistemas de ensino, conforme previsto em seu texto:

Artigo 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Brasil, 1946) [...]

Artigo 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar." (Brasil, 1946)

Na sequência desse marco, ocorreu um amplo processo de federalização e criação de universidades entre 1940 e 1970, ampliando a demanda por ações específicas voltadas ao atendimento estudantil (Barbosa e Silva; Crosara, 2020). As instituições criadas e federalizadas passaram a ser regulamentadas, a partir de 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou um título específico à Assistência Estudantil, estabelecendo-a como um direito a ser garantido de forma equitativa a todas(os) estudantes:

Artigo 90 - Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos [...]. Artigo 94 - A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: a) Bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos; B)

Financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos. (Brasil, 1961)

A Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 representaram avanços significativos nas políticas educacionais e no reconhecimento da necessidade de ações voltadas à permanência estudantil, ao estabelecerem uma estrutura institucional para o apoio aos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. No entanto, essas políticas permaneciam focalizadas e condicionadas a critérios como eficiência escolar e aptidão para os estudos, restringindo o acesso aos benefícios da assistência estudantil a um número limitado de discentes. Além disso, a cobertura das ações voltadas à assistência estudantil restringia-se, predominantemente a áreas como saúde e concessão de bolsas, dedicando pouca atenção a outras necessidades fundamentais, como moradia, alimentação e suporte psicossocial. Esse cenário evidenciava uma abordagem pontual e limitada, incapaz de contemplar a diversidade de desafios enfrentados pelos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, embora os avanços normativos tenham representado um passo importante para a institucionalização da assistência estudantil, as políticas implementadas nesse período ainda careciam de maior abrangência e de uma perspectiva ampliada, capaz de garantir as condições necessárias à permanência e ao êxito acadêmico das (os) estudantes em sua totalidade.

Na década de 1960, a UNE, por meio de seminários, defendeu a Reforma Universitária, um movimento significativo voltado à transformação da estrutura e do funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil. Em 1964, com o golpe militar, estudantes, intelectuais, artistas e políticos passaram a ser perseguidos, presos, torturados ou exilados pela Ditadura Militar (Silva, 2020). Paradoxalmente, o governo militar manteve o apoio ao ensino superior e, em 1967, a Constituição preservou os mesmos pressupostos sobre assistência estudantil, acrescentando apenas o direito à igualdade de oportunidades educativas, conforme disposto em seu artigo 169, § 2º: “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (Brasil, 1967).

Em 1970, o governo regulamentou a Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE) com o objetivo de apoiar o MEC na implementação de programas de assistência estudantil. No ano seguinte, a nova LDB reforçou a obrigatoriedade dos

serviços de assistência educacional. Os programas desse período contemplavam ações voltadas à alimentação, moradia, assistência médica e odontológica, além da concessão de bolsas de estudo e da "bolsa-trabalho". Em 1972, esse último programa foi formalizado como uma política de proteção social, condicionada à contrapartida laboral, o que impôs restrições ao direito à assistência estudantil (Silva, 2020).

Na década de 1980, a DAE foi extinta, resultando na fragmentação das ações de assistência estudantil, que passaram a ser geridas individualmente, por cada instituição de ensino. Esse processo levou à precarização da assistência, caracterizada por iniciativas esparsas e desarticuladas (Silva, 2020).

É possível observar, até aqui, que a trajetória das políticas de assistência estudantil segue um caminho oscilante, mas que pode ser caracterizado pela constitucionalização e legalização da assistência estudantil, pela institucionalização em órgãos definidos e com responsabilidades exclusivas, pela ausência de articulação vertical da política em diferentes níveis, pela focalização, estigmatização e moralização da permanência e pela insuficiência da dimensão de direito livre de contrapartidas para o acesso à educação." (BARBOSA E SILVA; CROSARA, 2020, p. 30)

Dessa forma, a Assistência Estudantil seguiu um processo gradativo de institucionalização. No final da década de 1970 e início dos anos 1980, as transformações sociais e políticas impulsionaram a regulamentação das políticas de permanência (Barbosa e Silva; Crosara, 2020). Com a transição política pós-ditadura militar e o progressivo processo de redemocratização do país, consolidou-se um ambiente propício à intensificação e sistematização do debate sobre a autonomia universitária e a Assistência Estudantil (Barbosa e Silva; Crosara, 2020). Os anos 1980 marcaram um ponto de inflexão fundamental na trajetória da Assistência Estudantil. O avanço do processo de redemocratização, aliado ao fortalecimento das discussões sobre a autonomia universitária, contribuiu para que as políticas de permanência ganhassem maior visibilidade e passassem a ser debatidas e implementadas de maneira mais sistemática. No entanto, considerar que a institucionalização da Assistência Estudantil se consolidou plenamente nesse período seria um equívoco. Embora tenham ocorrido avanços significativos, a década de 1980 não representou o desfecho desse processo. Pelo contrário, inaugurou novas demandas, desafios e transformações que continuariam a moldar a Assistência Estudantil nas décadas seguintes. A continuidade desse histórico será apresentada considerando os desdobramentos ocorridos nos anos subsequentes, culminando em novos marcos para as políticas de permanência. A criação do FONAPRACE, em 1987,

constitui um desses marcos fundamentais, conferindo novos rumos à Assistência Estudantil. O FONAPRACE consolidou-se como um espaço de articulação nacional, fortalecendo o debate sobre as necessidades das (os) estudantes e promovendo a construção de políticas mais amplas e integradas.

2.1 FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIO E ESTUDANTIS: ORGANIZAÇÃO E RELEVÂNCIA

No contexto do período pós-ditadura militar e do processo de redemocratização do país, a democratização do ensino, especialmente nas universidades públicas, tornou-se uma pauta central das novas frentes de mobilização política. No âmbito da Assistência Estudantil, destaca-se a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que emergiu com uma função reivindicativa, articulando a luta pela consolidação de uma política de Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino (IFES). Esse período representou uma nova fase para a política de Assistência Estudantil, e o FONAPRACE desempenhou um papel fundamental na defesa da construção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Além disso, buscou integrar o debate sobre Assistência Estudantil às pautas reformistas da educação superior, fortalecendo sua inserção no planejamento institucional das IFES (FONAPRACE, 2012).

Entre 1984 e 1986 os pró-reitores das áreas de Assistência Estudantil e Comunitários começam a mobilizar-se em vários encontros regionais e nacionais, gerando vários documentos ao MEC, solicitando dotação orçamentaria para atender as demandas de AE nas IFES. Dessa mobilização culminou, em agosto de 1987, a criação do Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e que a partir de 1989 passou a ser um fórum assessor da Associação nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes. O FONAPRACE se constitui como o mais importante espaço de formulação, organização e mobilização para o avanço e consolidação das políticas de democratização do acesso e permanência (BARBOSA E SILVA; CROSARA, pg. 30, 2020).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) foi instituído em 1987, durante o III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, realizado na cidade de Manaus (AM). O evento reuniu pró-reitores, sub-reitores, decanos e demais responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, tendo como principais finalidades:

Artigo 3º - O Fórum tem por finalidade contribuir para a integração das IFES, na busca de um constante aperfeiçoamento e desenvolvimento da Educação Superior, devendo: a) assessorar permanentemente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); b) formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; c) participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; d) promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados. (FONAPRACE, 2003)

Nesse contexto, o FONAPRACE realizou e publicou, nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018 pesquisas amostrais sobre o perfil socioeconômico e cultural das(os) estudantes das IFES. Esses estudos influenciaram diretamente a formulação das políticas de Assistência Estudantil, cujos princípios e diretrizes passaram a nortear, ao longo dos anos, as ações voltadas ao apoio estudantil (FONAPRACE, 2019).

Um ano após a criação do FONAPRACE, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, um avanço significativo foi consolidado, garantindo os direitos sociais e políticos arduamente conquistados no processo de redemocratização do Brasil. Esse marco histórico resultou da pressão exercida por diversos movimentos sociais que, por meio de mobilizações e reivindicações, contribuíram para a inclusão e a garantia desses direitos fundamentais na legislação do país. Dentre esses direitos, a educação foi reconhecida como um direito social inalienável, essencial para o desenvolvimento integral das pessoas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a partir da Constituição de 1988, a Assistência Estudantil passou por um processo de amadurecimento quanto aos direitos das(os) estudantes, uma vez que a Carta Magna estabelece o ser humano como foco central do sistema jurídico, determinando que as ações do poder público devem ser voltadas para a plena realização das pessoas (Kowalski, 2012).

Esse compromisso se concretiza por meio de princípios e da obrigação estatal de assegurar direitos fundamentais, tais como vida, saúde, alimentação, moradia, educação, desenvolvimento urbano, previdência social, entre outros.

Dentre os direitos essenciais previstos na Constituição Federal de 1988, o direito à educação se destaca, sendo expressamente mencionado nos artigos 6º e 205. No artigo 206, estabelece-se que o ensino deve ser ministrado com base em diversos princípios, sendo o primeiro deles: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

A mesma diretriz é contemplada no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada na década de 1990, conferindo respaldo legal à Assistência Estudantil. De forma complementar, a Lei nº 9.394/1996, que institui a LDB, também aborda aspectos relacionados à assistência às(aos) discentes no âmbito educacional. O artigo 4º dessa legislação dispõe que o dever do Estado com a educação escolar pública deve ser 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).

Durante a década de 1990, o Fórum Nacional de Pró-Reitoras(es) de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) consolidou-se como uma instância de resistência frente a agenda neoliberal implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse período foi marcado por uma redução significativa dos recursos destinados ao ensino superior público em âmbito nacional, conforme destacado por Kowalski (2012). Nesse contexto, o FONAPRACE concentrou esforços na realização de um trabalho sistemático junto às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), conduzindo uma nova pesquisa para traçar o perfil socioeconômico e cultural das(os) estudantes. O objetivo era obter dados precisos que subsidiassem o debate, a formulação e a implementação de políticas sociais voltadas à permanência estudantil. Os resultados da pesquisa evidenciaram a urgência de desenvolver programas de apoio às(aos) universitárias(os), ao revelar, entre outros aspectos, a expressiva presença de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora para arcar com os custos da formação acadêmica (Kowalski, 2012).

Os desdobramentos dessas pesquisas foram determinantes para a institucionalização da assistência estudantil como uma política pública estruturante, influenciando a formulação de diretrizes governamentais voltadas à permanência estudantil. Com base nos resultados obtidos, o FONAPRACE elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil, encaminhado à Associação Nacional das(os) Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2001. Esse plano estabeleceu diretrizes para a formulação de programas e projetos voltados à ampliação da assistência estudantil, além de demandar a destinação de recursos específicos e a inclusão de uma matriz orçamentária anual a ser assegurada pelo MEC.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil apresenta diretrizes claras para a ampliação e consolidação da assistência estudantil, inserindo-a de maneira estruturante no ambiente acadêmico ao articular-se com o ensino, a pesquisa e a extensão, evidenciando seu caráter transformador na relação entre universidade e sociedade. O plano estabelece um diagnóstico abrangente das demandas estudantis, contemplando aspectos como moradia, alimentação, trabalho, transporte, saúde, acesso as bibliotecas, cultura, esporte, informática, ensino de línguas estrangeiras e participação em movimentos sociais. Seus princípios fundamentais incluem equidade, inclusão, integralidade e participação democrática, com objetivos específicos de promoção estudantil, redução das desigualdades e fortalecimento da diversidade. Além disso, o documento define investimentos, metas, necessidade de recursos humanos, mecanismos de acompanhamento e processos de avaliação, além de delimitar áreas estratégicas para a implementação das políticas de assistência estudantil (Andifes, 2007). Como apresenta:

Tabela 1 – Áreas estratégicas do Plano Nacional de Assistência Estudantil

Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
Permanência	-Moradia -Alimentação -Saúde física e mental -Transporte -Creche -Condições básicas para atender estudantes com necessidades especiais	-Assuntos Estudantis -Ensino -Pesquisa -Extensão
Desempenho Acadêmico	-Bolsas -Estágios Remunerados -Ensino de Línguas -Inclusão Digital -Fomento a participação -Político Acadêmica -Acompanhamento Psicopedagógico	-Assuntos Estudantis -Órgãos das IFES ligadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão -Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura Lazer e Esporte	-Acesso a Informação e difusão das	-Assuntos Estudantis -Órgãos das IFES ligadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão

	manifestações artísticas e culturais -Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer	-Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil
Assuntos da Juventude	-Orientação profissional sobre mercado de trabalho -Prevenção a fatores de risco -Meio Ambiente -Política, ética e cidadania -Saúde, sexualidade e dependência química	-Assuntos Estudantis -Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Plano Nacional de Assistência Estudantil (ANDIFES, 2007)

Conforme exposto no quadro acima, a assistência estudantil abrange diversos eixos de atuação. A proposta do PNAES (2010) busca articular essas diferentes áreas com o objetivo de assegurar um padrão amplo de proteção social. Além disso, prevê-se a implementação de uma *assistência estudantil efetiva, fundamentada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como na cooperação com outros órgãos dentro das instituições. A figura presente na Revista Comemorativa de 25 anos do FONAPRACE representa essa articulação, evidenciando a interconexão da assistência estudantil com diferentes dimensões.*

Figura 1 – Articulação institucional da Assistência Estudantil



Fonte: Revista comemorativa do FONAPRACE – 25 anos (FONAPRACE, 2012).

É fundamental considerar que tanto as ações de assistência básica, como moradia, transporte e alimentação, quanto as ações de assistência de formação integral e ampliada são integradas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação busca, primordialmente, aprimorar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida das(es) estudantes, conforme exposto. Seguindo as reflexões presentes na referida *Revista comemorativa de 25 anos do FONAPRACE* e considerando a tabela exposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, observa-se que, diante da complexidade das demandas humanas, a assistência estudantil no ambiente universitário transcende a mera provisão de necessidades básicas, como alimentação, moradia e transporte. Torna-se essencial implementar políticas que contemplem a saúde física e mental das(es) estudantes, incentivem a participação cidadã e cultural, promovam atividades esportivas e de lazer, garantam acessibilidade e inclusão digital, bem como ofereçam suporte acadêmico e ensino de línguas estrangeiras, entre outras iniciativas.

Seguindo as reflexões presentes na referida publicação, observa-se que, diante da complexidade das demandas humanas, a assistência estudantil no ambiente universitário transcende a mera provisão de necessidades básicas, como alimentação, moradia e transporte. Torna-se essencial implementar políticas que contemplem a saúde física e mental das(es) estudantes, incentivem a participação cidadã e cultural, promovam atividades esportivas e de lazer, garantam acessibilidade e inclusão digital, bem como ofereçam suporte acadêmico e ensino de línguas estrangeiras, entre outras iniciativas. Essa abordagem ampliada da assistência estudantil não apenas rompe com a lógica tecnicista, mas reafirma a necessidade de sua articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo que a permanência estudantil está intrinsecamente vinculada à experiência acadêmica em sua totalidade. No contexto da produção e disseminação do conhecimento, as condições materiais, sociais e subjetivas das(os) estudantes não podem ser tratadas como variáveis secundárias, uma vez que influenciam diretamente seu desempenho e engajamento nas atividades institucionais. Dessa forma, a assistência estudantil deve ser compreendida como parte indissociável das dinâmicas formativas, consolidando-se como dimensão estratégica para a construção de uma trajetória acadêmica que não apenas assegure a permanência, mas também favoreça a participação qualificada e crítica no espaço acadêmico (FONAPRACE, 2012).

2.2 DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Em 2007, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) promoveu a atualização do Plano Nacional de Assistência Estudantil, articulando-se com o Ministério da Educação para discutir a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2010). Esse processo buscou não apenas atender às recomendações do próprio FONAPRACE, mas também incorporar as demandas oriundas das mobilizações estudantis. Como resultado desse movimento, foi publicada a Portaria n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, que representou um marco na institucionalização do PNAES/2010 e na ampliação das políticas de assistência estudantil no país (Brasil, 2007).

Artigo 2º - Parágrafo único [...]. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I. Moradia Estudantil; II. Alimentação; III. Transporte; IV. Assistência à Saúde; V. Inclusão Digital; VI. Cultura; VII. Esporte; VIII. Creche e IX. Apoio Pedagógico (Brasil, 2007).

A portaria foi modificada em 2010, quando o PNAES/2010 passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, conferindo-lhe uma base jurídica mais robusta e garantindo maior estabilidade ao programa. Essa reformulação incorporou diversas inovações, dentre as quais se destaca a definição objetiva da finalidade do PNAES/2010, estabelecendo que sua principal função é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, além de especificar seus objetivos (Brasil, 2010).

Art. 2º:- São objetivos do PNAES/2010: 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)

O artigo 3º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, além de destacar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, reafirma a autonomia das instituições na definição de critérios para a seleção das (os) estudantes beneficiados pelo programa. Ademais, estabelece as áreas de atuação da assistência estudantil, abrangendo moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e ações voltadas ao acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) norteou as políticas e ações de assistência estudantil até 2024, quando, em julho desse ano, foi sancionada a Lei Multiministerial nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2024). A nova legislação, já em seu Capítulo I, contempla todas as áreas previstas no Decreto nº 7.234/2010, além de incorporar novos avanços. Enquanto o Decreto de 2010 tinha como objetivo “[...] aumentar as condições para a permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010, p. 1), a Lei nº 14.914/2024 amplia esse escopo ao estabelecer a meta de “[...] expandir e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal, além de assegurar a conclusão dos respectivos cursos” (Brasil, 2024, p. 1). A sanção dessa legislação representa uma conquista significativa para os estudantes das Instituições Federais de Ensino, bem como para organizações como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Secretaria Nacional de Educação e Cidadania (SENCE), o Movimento Negro e demais coletivos estudantis e populares, que historicamente lutam pela garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Dentre as mudanças introduzidas, destacam-se a inclusão da pós-graduação no escopo dos programas de assistência estudantil federal, a possibilidade de seleção por meio do Cadastro Único e a reformulação do critério de renda, que substitui o limite de até um salário mínimo e meio por um novo parâmetro de um salário mínimo per capita (Brasil, 2024). Embora a assistência estudantil seja um direito fundamental para garantir a permanência das (os) estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, seu acesso continua condicionado a critérios restritivos. A política não é universal e, na prática, observa-se uma limitação expressiva do número de beneficiários, distanciando-se do ideal de inclusão ampla. Além disso, a Lei nº 14.914/2024 reestruturou as dez áreas previstas no Decreto nº 7.234/2010, organizando-as em programas específicos e incorporando novas iniciativas não contempladas anteriormente. Essa ampliação reflete um avanço na concepção da assistência estudantil, tornando-a mais abrangente e alinhada às necessidades contemporâneas do ensino público federal.

Conforme mencionado, a Lei nº 14.914/2024 reestruturou as dez áreas estabelecidas no Decreto nº 7.234/2010, organizando-as em programas específicos. Essa reformulação resultou em uma Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2024) mais abrangente, incorporando novos programas que não estavam

previstos na normativa anterior, o que amplia seu escopo e reforça seu caráter inclusivo, como expressa:

I - Programa de Assistência Estudantil (PAE); II - Programa de Bolsa Permanência (PBP); III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases); IV - Programa Estudantil de Moradia (PEM); V - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate); VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir); VII - Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe); VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); X - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); XI - Benefício Permanência na Educação Superior; XII - oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; XIII - outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas ações com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos aos programas e às ações constantes dos incisos I a XII do caput deste artigo (BRASIL, 2024, p.1).

A incorporação dos Programas de Acolhimento nas Bibliotecas e de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes à Política Nacional de Assistência Estudantil representa um avanço na abordagem das múltiplas demandas das(es) estudantes nas Instituições Federais de Ensino. Embora o Decreto nº 7.234/2010 tenha estabelecido diretrizes para a assistência estudantil, não contemplava, de maneira específica, ações voltadas ao acolhimento e à saúde mental, aspectos fundamentais para o bem-estar e o sucesso acadêmico. A inclusão dessas iniciativas evidencia o reconhecimento de que os desafios enfrentados pelas(es) estudantes transcendem as questões financeiras, exigindo uma abordagem mais ampla e integrada. Além disso, a articulação de programas como o Incluir de Acessibilidade na Educação, o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior e o Benefício Permanência, já em execução no Ministério da Educação, fortalece a rede de suporte às(aos) estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo. Esse modelo integrado contribui para a consolidação de um sistema educacional que não apenas reconhece, mas também atua sobre as diversas realidades das(es) estudantes, garantindo condições dignas para sua formação acadêmica e desenvolvimento pessoal.

O propósito desta seção não é esgotar a análise de todos os aspectos do dispositivo legal, mas destacar elementos inovadores da política e demonstrar como os programas previstos na legislação vigente podem atuar como catalisadores no enfrentamento de demandas estruturais relacionadas à permanência estudantil e à formação integral. Nesse sentido, a legislação não se limita a uma abordagem

segmentada, mas propõe uma articulação de competências que favorecem uma formação que contempla dimensões éticas, sociais e culturais. Ademais, a promulgação da Lei nº 14.914/2024 constitui um marco no panorama jurídico e educacional contemporâneo, demandando avaliação e acompanhamento sistemático de suas repercussões e desdobramentos. A inovação dos dispositivos legais introduzidos impõe a necessidade de investigações contínuas sobre sua eficácia, viabilidade e impacto nas práticas pedagógicas e na vivência estudantil. Considerando a dinamicidade dos contextos social e econômico, a implementação dessas diretrizes está sujeita a desafios e oportunidades que se manifestam de forma interdependente e complexa, tornando imprescindível uma análise abrangente dessas interações para assegurar a efetividade e a sustentabilidade dos objetivos educacionais.

Dentre os desafios e avanços observados, destaca-se a incorporação do Programa Bolsa Permanência⁴ ao escopo da Lei, conferindo-lhe o status de política pública de alcance nacional. Essa mudança fortalece a legitimidade do programa, garantindo maior segurança jurídica para sua continuidade e possíveis ampliações. Importa ressaltar que o artigo 9º, inciso I, da Lei mantém a redação original das portarias que regulamentam o Programa Bolsa Permanência, cujo objetivo central é "garantir a continuidade no curso de graduação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente os indígenas e quilombolas [...]". Além disso, o §3º estabelece que o programa busca "[...] reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais, além de contribuir para a permanência e a formatura dos alunos" (Brasil, 2024, p. 4). Esse dispositivo reflete o reconhecimento das desigualdades estruturais associadas aos marcadores sociais de raça e etnia, que impactam diretamente a permanência de estudantes indígenas e quilombolas no ensino público federal. A interseção entre raça, gênero e classe social exerce influência significativa sobre as taxas de evasão desses grupos, evidenciando a necessidade de políticas que assegurem equidade e condições materiais adequadas para sua permanência e conclusão dos estudos.

No que se refere ao Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior, seu propósito é "promover e assegurar a segurança alimentar e nutricional dos

⁴Programa Bolsa Permanência, que foi criado em 2013 sob a presidência de Dilma Rousseff, por meio da Portaria MEC nº 389, emitida em 9 de maio daquele ano. Este programa passou por uma atualização significativa com a Portaria MEC nº 1.999, publicada em 10 de novembro de 2023. (BRASIL, 2023) BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023. Diário Oficial da União, Br <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1999-2023-11-10.pdf>.

estudantes durante suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no ambiente acadêmico" (Brasil, 2024, p. 4). A iniciativa busca garantir o acesso à alimentação adequada, sobretudo para aquelas(es) em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reafirmando a alimentação como um direito fundamental e um fator determinante para a permanência estudantil, conforme disposto na legislação:

I - Considerar as dimensões ambientais, culturais, econômicas, regionais e sociais na definição das variadas ofertas de alimentação oferecidas no interior das instituições federais de ensino; II - Respeitar, proteger, promover, prover, informar, monitorar, fiscalizar e avaliar a realização do direito humano à alimentação adequada, bem como garantir os mecanismos para sua exigibilidade nas instituições federais de ensino; III - Garantir a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Brasil, 2023, p.4-5).

A inclusão do Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior na legislação representa um avanço significativo, especialmente diante da vulnerabilidade socioeconômica de parte dos estudantes das Instituições Federais de Ensino (IFES), que frequentemente enfrentam dificuldades para garantir refeições diárias adequadas e de qualidade. A insuficiência alimentar não apenas compromete a dignidade humana, mas também afeta negativamente o desempenho acadêmico e a saúde mental, tornando essencial a implementação de políticas que garantam o acesso regular a uma alimentação adequada. A PNAES/2024 estabelece diretrizes para a estruturação de ambientes destinados à alimentação estudantil, conforme expresso no seguinte dispositivo:

As instituições federais de ensino superior e as instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica devem atuar de forma a oferecer espaços adequados para a oferta e o consumo de alimentos, por meio da criação e da disponibilização de restaurantes universitários que também atuem como espaços de formação cultural e para a cidadania (Brasil, 2024, p. 5)

Além de garantir o acesso à nutrição adequada, é fundamental criar condições que proporcionem uma vivência acadêmica plena, incluindo a oferta de espaços como restaurantes universitários e áreas de convivência que favoreçam a interação, o bem-estar e o senso de pertencimento. Assim como o acesso a uma alimentação adequada, em ambientes que assegurem dignidade e inclusão, fortalece as condições de aprendizado, a acessibilidade, por sua vez, rompe barreiras estruturais e institucionais, assegurando uma experiência universitária mais equitativa e democrática. Nesse sentido, a acessibilidade na educação não se limita à adaptação

de espaços físicos; é fundamental que as Instituições Federais de Ensino criem mecanismos que garantam a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições. O Capítulo VI da PNAES/2024 apresenta o Programa Incluir, que busca promover a acessibilidade e fortalecer núcleos especializados, assegurando que pessoas com deficiência tenham pleno acesso ao ensino, à pesquisa e à extensão, em condições de equidade. O Capítulo VI da PNAES/2024 aborda o Programa Incluir, que visa promover a acessibilidade na educação. Este programa foca na criação e fortalecimento de núcleos de acessibilidade, com o intuito de garantir que pessoas com deficiência tenham pleno acesso à educação superior, profissional, científica e tecnológica nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (Brasil, 2024). Os objetivos do programa são:

I -garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica; II - prestar apoio pedagógico específico às pessoas com deficiência, inclusive por meio de práticas de extensão universitária, de forma a ensejar formação pedagógica destinada à inclusão; III -assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores; IV -eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação; V -proporcionar condições de acesso e de utilização de todos os ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida [...] (Brasil,, 2024, p. 5-6)

É importante ressaltar que as iniciativas voltadas à inclusão e ao suporte de PCDS nas IFES estavam, até então, dispersas no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Nesse sentido, a criação de um programa específico para a inclusão de PCDS no escopo de uma política pública nacional amplia o alcance e a efetividade das ações de acessibilidade, consolidando-as como um eixo estruturante da assistência estudantil. Esse avanço fortalece mecanismos institucionais de monitoramento e aprimoramento contínuo, garantindo maior perenidade e sistematicidade às iniciativas voltadas à permanência e à equidade educacional. Além disso, o Programa Incluir estabelece diretrizes para que as IFES desenvolvam políticas de acessibilidade e inclusão de maneira estruturada, ao exigir o fornecimento de dados sobre a implementação, execução e avaliação de suas iniciativas ao Sistema Nacional de Informações e Controle dos Programas e Ações da PNAES. Esse processo contribui para um acompanhamento mais sistemático e qualificado, além de ampliar os instrumentos de monitoramento e de exigibilidade de efetividade por parte da sociedade, em especial da comunidade de PCDs.

O Capítulo VIII da PNAES/2024, que trata do Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe), reorganiza e amplia as políticas de assistência estudantil voltadas a estudantes responsáveis por crianças. Enquanto o auxílio-creche instituído pelo PNAES em 2010 se revelou burocrático, financeiramente insuficiente e ineficaz diante das múltiplas demandas enfrentadas por mães e pais estudantes, o Propepe adota uma abordagem mais abrangente, articulando suporte financeiro e estrutura institucional para viabilizar a permanência acadêmica desse público (Sampaio, 2011). Diferentemente do auxílio-creche, que se limita à transferência de recursos para custear parcialmente despesas com a educação infantil, o Propepe prevê a criação de "infraestrutura física e de acolhimento que atenda às necessidades materno-paternas e infantis das famílias [...]" (Brasil, 2024, p. 6). Ao reconhecer que a responsabilidade parental impõe desafios que extrapolam a questão financeira, o programa incorpora medidas institucionais para garantir condições efetivas de permanência e conclusão da formação acadêmica, promovendo equidade no acesso e na trajetória estudantil.

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

Segundo a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), em 2015, aproximadamente 10% da população mundial — cerca de 700 milhões de pessoas — apresentava algum tipo de transtorno mental. Essa realidade tornou-se ainda mais alarmante a partir de 2020, quando a pandemia de COVID-19 impactou severamente diversos aspectos da vida social, econômica e sanitária, intensificando os índices de sofrimento psíquico, conforme aponta Organização Mundial da Saúde (2023, p. 1).

Diante desse cenário de agravamento da saúde mental e do aumento de processos de adoecimento entre as (os) estudantes das IFES, o governo federal instituiu o Programa de Apoio à Saúde (PAS) no âmbito da Política Nacional de Assistência Estudantil (2024). O PAS tem como finalidade “fomentar a cultura do cuidado no ambiente acadêmico, visando aprimorar as interações entre alunos, docentes e servidores técnico-administrativos” (Brasil, 2024, p. 7). Essa iniciativa parte

do reconhecimento de que as IFES desempenham um papel paradoxal na trajetória dos estudantes: ao mesmo tempo em que são espaços de formação acadêmica e desenvolvimento pessoal, podem também ser fatores que contribuem para processos de adoecimento, seja pela sobrecarga acadêmica, seja pela insuficiência de suporte institucional. Assim, torna-se fundamental que tais aspectos sejam enfrentados de maneira sistemática e estruturada.

I - Consolidar modelo de atenção à saúde mental aberto e de base comunitária, com valorização do convívio com a família e a comunidade, conforme os regramentos adotados na legislação vigente sobre saúde mental; II - Acolher e acompanhar as pessoas em sofrimento psíquico ou com transtornos mentais, propiciando pertencimento institucional; III - Fomentar mais informação e comunicação sobre o sofrimento psíquico e a saúde mental; IV - Construir uma cultura inclusiva, acolhedora, antimanicomial, humanista e não violenta (Brasil, 2024, p. 7).

O Programa de Apoio à Saúde (PAS) constitui um recurso estratégico para a comunidade acadêmica, sobretudo diante das evidências recentes que indicam um aumento significativo nos problemas de saúde mental no ensino superior. Santos, Kahmann e Perry (2024) identificaram que muitos estudantes enfrentam quadros de depressão e ansiedade, resultados que convergem com outros estudos realizados no mesmo período. No que se refere à ideação suicida, os autores também observaram um crescimento na incidência desses casos, corroborado por dados adicionais de pesquisas sobre o tema.

As análises apresentadas da Lei nº 14.914/2024 do PNAES/2024 apresentam um avanço significativo em relação ao PNAES/2010. No entanto, apesar do potencial da nova legislação para fortalecer a assistência estudantil e combater a evasão, persistem retrocessos que comprometem sua eficácia. A indefinição e a falta de padronização dos valores das bolsas para estudantes indígenas e quilombolas, somadas ao veto à gratuidade integral da alimentação, geram incertezas quanto à acessibilidade de estudantes de baixa renda a uma alimentação adequada. Além disso, a falta de consideração da proporcionalidade dos recursos da PNAES/2024 em relação ao número de estudantes beneficiados pela Lei de Cotas compromete a execução dos objetivos inclusivos da política. Neste contexto, torna-se fundamental analisar a viabilidade de uma dotação orçamentária adequada, bem como as condições necessárias para a implementação eficaz das ações previstas pela legislação. O cenário atual, entretanto, impõe desafios significativos à concretização dos avanços esperados. Como destacam Silva e Costa (2018) no estudo *Acesso e*

permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil, embora a assistência estudantil gere efeitos positivos, como maior vínculo, redução da reprovação, diminuição do trancamento e elevação da taxa de conclusão, a cobertura do programa de proteção social para estudantes vulneráveis ainda se mostra insuficiente para atender à demanda existente.

Estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas, ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, ou com renda per capita de até um e meio salário mínimo, entendidos como público alvo do PNAES, estão majoritariamente fora dos programas de bolsa alimentação, transporte, moradia e material didático. Isto posto, os dados comprovam um descompasso entre as políticas de expansão e democratização do acesso, geradoras de demanda para a assistência estudantil, e as políticas de permanência responsáveis pela proteção social que garantiria um vínculo com qualidade para estudantes vulneráveis” (Silva e Costa, 2018, p. 190)

Ademais, o Brasil se encontra em um contexto de planejamento estratégico voltado ao crescimento educacional, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) que define metas para a ampliação e aprimoramento dos indicadores educacionais, refletindo a necessidade urgente de transformar a realidade educacional no país. O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), estabelece diretrizes fundamentais que visam não apenas à expansão do acesso à educação, mas também à promoção da equidade e da qualidade no ensino. Este planejamento ambicioso define objetivos claros, como a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica, destacando a educação como um direito fundamental, essencial para a cidadania e o desenvolvimento social. Conforme prevê o Plano Nacional de Educação (2014).

Lei Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Artigo 2º: São diretrizes do PNE: Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p.1).

A legislação estabelece a base legal necessária para a criação de metas concretas que orientem a implementação eficaz das políticas educacionais, destacando a relevância de diretrizes bem fundamentadas. Nesse contexto, introduz

um conjunto de vinte metas que atuam como instrumentos essenciais para a orientação das políticas educacionais no país. Tais metas funcionam como indicadores cruciais para avaliar o progresso e o cumprimento das diretrizes estabelecidas, assegurando que os princípios consagrados na legislação se concretizem em resultados tangíveis e impactantes no cotidiano das instituições de ensino. Dentre as metas estabelecidas, algumas se destacam por sua influência direta na Rede Federal e no ensino superior, conforme disposto no PNE (Brasil, 2014).

META 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

META 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

META 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

META 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

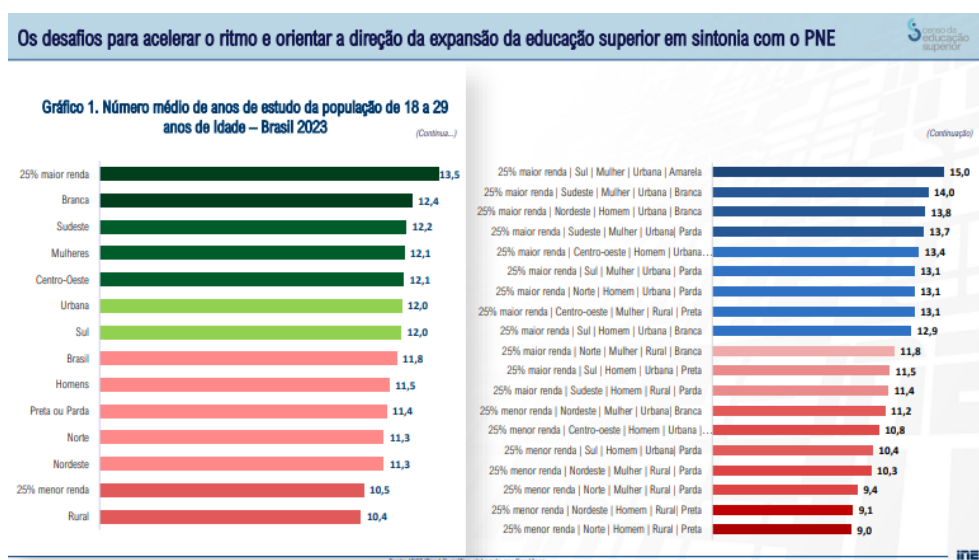
As diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) deixam claro o compromisso com a transformação educacional no Brasil, almejando não apenas a ampliação do acesso, mas também a promoção da qualidade e da equidade no sistema educacional. Por meio da erradicação das desigualdades educacionais, da valorização das profissionais da educação e da promoção de uma gestão democrática e inclusiva, o PNE posiciona-se como um marco estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em conclusão, a implementação eficaz das diretrizes e metas do PNE é crucial para que o Brasil avance em direção a um futuro no qual a educação seja não apenas um direito assegurado, mas também um meio de potencializar o desenvolvimento humano e social em toda a sua diversidade. O país está próximo de atingir a Meta 8 do PNE, que estabelece doze anos de escolaridade para a população de 18 a 29 anos. A meta prevê “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de

modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25 % mais pobres, além de igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE” (Brasil, 2014).

No entanto, os desafios permanecem significativos, sobretudo diante das disparidades que refletem desigualdades estruturais conhecidas. Embora o avanço expresso na Meta 8 seja substancial, sua consolidação requer compromisso contínuo com a equidade no acesso e na permanência na educação. Os dados do INEP (2023) evidenciam a necessidade de ajustes territoriais e de políticas específicas para mitigar tais desigualdades, que se manifestam em diferentes dimensões, como raça e gênero.

Gráfico 1 - Desigualdades no Acesso à Educação no Brasil: Anos de Estudo por Renda, Raça e Localização Geográfica

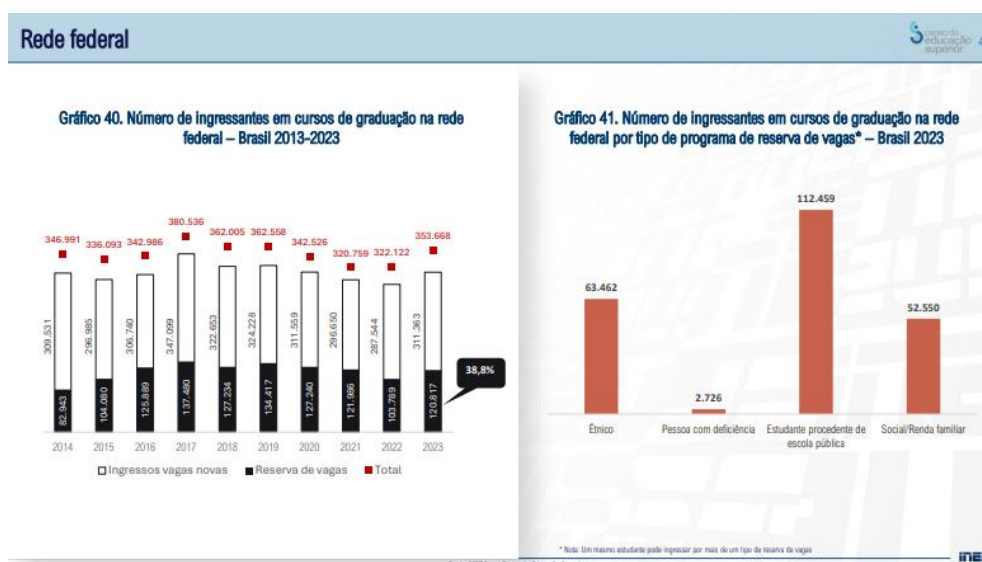


O gráfico evidencia as desigualdades significativas no acesso à educação no Brasil, refletidas no número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos em 2023. Eles apontam que a exclusão educacional é mais pronunciada entre grupos sociais específicos, com destaque para indivíduos de baixa renda, residentes em áreas rurais e pertencentes à população negra e parda. Os segmentos com menor tempo médio de estudo incluem a população rural de baixa renda, cujos índices são os mais baixos. O valor mínimo registrado no gráfico refere-se aos 25 % de menor renda na zona rural, com média de apenas 10,4 anos de estudo. Nesse recorte, mulheres negras e pardas, bem como homens rurais, apresentam médias entre 9,1 e

10,1 anos, o que evidencia acentuada exclusão educacional. Além disso, a população negra e parda na faixa de menor renda também figura entre os grupos mais excluídos, refletindo a persistência das desigualdades raciais no acesso à educação. A localização geográfica surge como fator determinante, com as regiões Norte e Nordeste apresentando os menores tempos médios de estudo, especialmente entre indivíduos de baixa renda e moradores de áreas rurais. Em contraste, os grupos com maior número médio de anos de estudo pertencem aos 25 % de maior renda, sendo as mulheres brancas urbanas das regiões Sul e Sudeste as que apresentam os maiores índices. Esse contraste evidencia o impacto de renda, cor/raça e localização geográfica no acesso à educação superior, sublinhando a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à redução dessas desigualdades estruturais.

A Rede Federal de Ensino representa 66 % da rede pública de educação no Brasil. Em 2023, foram registrados 311 mil ingressos em cursos da Rede Federal por meio de processos seletivos para novas vagas. Destes, 120 mil (38 %) resultaram do programa de reserva de vagas, conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023).

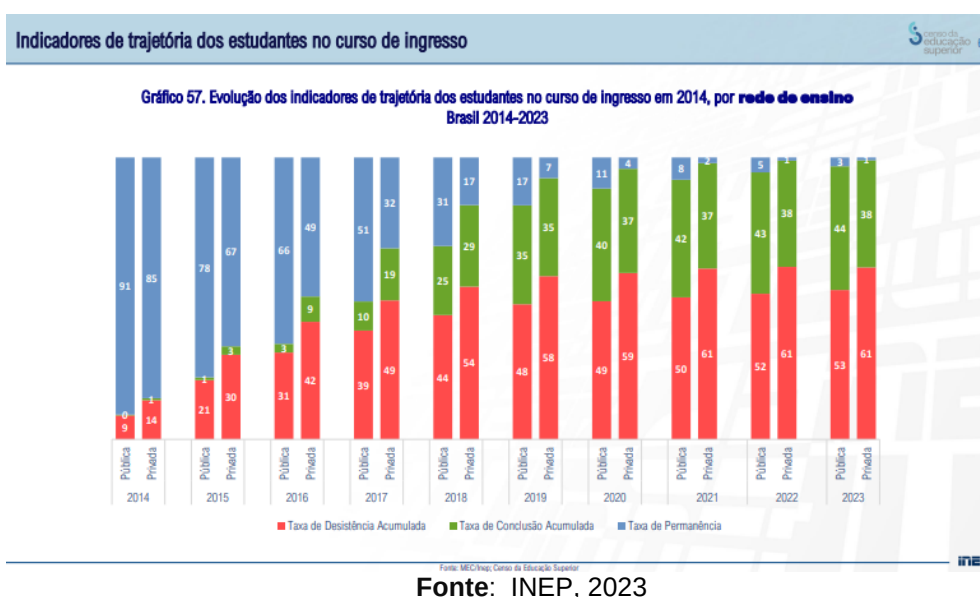
Gráfico 2 - Desafios na Implementação da Legislação de Cotas na Rede Federal



O percentual de ingressantes pelo Programa de Reserva de Vagas na Rede Federal de Ensino, estando abaixo do mínimo de 50 % estabelecido pela legislação de cotas, evidencia problema a ser enfrentado na implementação dessa política. A discrepância entre o previsto e o efetivamente realizado sugere existência de desafios

estruturais que limitam o acesso das (os) estudantes cotistas, o que reforça a necessidade de adoção de medidas que garantam a aplicação da legislação de maneira eficaz. Torna-se necessária análise aprofundada dos fatores que impedem o alcance do percentual estabelecido, bem como adoção de estratégias que reforcem a efetividade das ações afirmativas e assegurem sua plena implementação. O Censo da Educação Superior de 2023 revelou ainda que, na Rede Federal de Ensino, a taxa de conclusão de cursos foi maior entre estudantes cotistas (51 %) do que entre não cotistas (41 %) (INEP, 2023). Já com relação às taxas de conclusão na Educação Superior, os dados mostram 53 % de desistência na rede pública em 2023 (INEP, 2023).

Gráfico 3 – Evolução dos indicadores de trajetória da (os) estudantes no curso de ingresso (2014-2023)



Os dados do Censo da Educação Superior revelam que, entre 2013 e 2023, a taxa de desistência acumulada alcançou 58%. Em outras palavras, mais de um milhão e meio de estudantes de graduação que ingressaram em 2013 deixaram seus cursos nos anos subsequentes, sem concluir (Brasil, 2024). Esse dado reflete um impacto direto no fortalecimento da educação superior, a qual está em um processo de expansão notável (INEP, 2023). Esse índice elevado pode ser atribuído a diversos fatores, como dificuldades financeiras, falta de suporte psicológico e acadêmico, sobrecarga de demandas extraclasse e a inadequação dos cursos às realidades socioeconômicas dos(as) alunos(as). Além disso, a pandemia de Covid-19, com suas

consequências para o ensino remoto e a adaptação às novas formas de aprendizagem, pode ter intensificado esses problemas, afetando a motivação e o sentimento de pertencimento dos(as) estudantes.

Nesse contexto, é necessário ampliar a análise, considerando as políticas públicas de assistência estudantil, a infraestrutura das instituições e as estratégias de acolhimento, que, se aprimoradas, poderiam contribuir significativamente para a redução da evasão. Apesar das diversas promessas e metas condicionais relacionadas aos programas de assistência estudantil, é imperativo refletir sobre a concretização dessas metas diante das limitações e desigualdades observadas nas instituições. A disparidade entre o que está previsto nas políticas públicas e o que efetivamente é oferecido nas IFES, no que se refere a recursos e acesso, evidencia a necessidade urgente de ações mais eficazes e de longo prazo. A escassez de recursos, o aumento das demandas e a falta de atualização das pesquisas sobre o perfil dos(as) estudantes dificultam o alcance dessas metas. Portanto, é imprescindível alinhar as metas propostas às condições reais de execução das políticas de assistência estudantil, a fim de assegurar o cumprimento dos objetivos de permanência e conclusão dos cursos.

O FONAPRACE sistematiza pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes de graduação desde 1996. A última pesquisa, realizada em 2018, envolveu 63 universidades federais, além do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, totalizando 65 IFES. Ao final do processo de cadastramento de estudantes, registraram-se 1.200.300 discentes (FONAPRACE, 2018, p. 22). No entanto, a defasagem desses dados compromete a compreensão das transformações recentes no perfil socioeconômico dos(as) estudantes, dificultando a identificação de novas demandas e a proposição de políticas públicas eficazes. Essa lacuna informacional se torna ainda mais crítica no contexto pós-pandemia, pois impede a avaliação dos impactos das crises recentes sobre os(as) estudantes, limitando a capacidade das instituições de ensino superior de adequar suas ações às novas realidades e desafios enfrentados pela comunidade acadêmica.

A seguir, destaca-se a participação discente em programas de assistência estudantil nas IFES, conforme a pesquisa do FONAPRACE (2018). Contudo, a ausência de um acompanhamento contínuo levanta o risco de que a realidade atual seja ainda mais grave do que a retratada na pesquisa, especialmente após os

impactos socioeconômicos da pandemia de Covid-19, que aprofundaram as condições de vulnerabilidade e ampliaram as dificuldades de permanência estudantil:

Figura 2 - Participação das (os) estudantes em programas de assistência estudantil



Fonte: V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural das IFES

A figura acima ilustra a participação das(os) estudantes em programas de assistência estudantil, evidenciando que 30% das(os) alunas(os) se beneficiam desses programas. Os dados são provenientes da V Pesquisa Nacional do Perfil dos Graduandos das IFES, publicada em 2018 pelo FONAPRACE, que envolveu uma amostra de 1.200.300 estudantes das IFES no Brasil. Dentre as diversas áreas de assistência oferecidas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, a alimentação se destaca como a mais acessada, atendendo 17,3% das(os) estudantes. A seguir, a Bolsa Permanência, que proporciona apoio financeiro contínuo, é utilizada por 9,4% das(os) alunas(os). O transporte também é uma área significativa de suporte, beneficiando 8,2% das(os) estudantes. A moradia, essencial para aquelas(es) que estudam longe de suas residências, atende a 7,5% da população estudantil. Os serviços de atendimento psicológico e médico são acessados por 3% e

2,9% das(os) estudantes, respectivamente, indicando a relevância da saúde mental e física no apoio acadêmico. O material didático, fundamental para o desempenho acadêmico, é fornecido a 2,1% das(os) estudantes, enquanto o atendimento odontológico beneficia 1,8%. Apoio pedagógico, esporte e lazer, cultura e outras áreas menores também são contemplados, embora com menor alcance, beneficiando entre 1% e 1,1% das(os) estudantes (FONAPRACE, 2018).

Muitas vezes, as instituições de ensino respondem às demandas imediatas das(os) estudantes e da comunidade, como alimentação, moradia e transporte, que são frequentemente mais visíveis e urgentes. Esse cenário leva as instituições a concentrar seus recursos nessas áreas para atender às necessidades mais prementes. No entanto, embora o programa regulador da política de assistência estudantil no país defina o grupo a ser beneficiado, persiste o debate sobre quem deve ser atendida(o) pela assistência estudantil nas IFES.

Dutra e Santos (2017) destacam autoras(es) que criticam o caráter focal, residual e seletivo da política de assistência estudantil, argumentando que a assistência deveria ser um direito de todas(os) as(os) estudantes, e não apenas um favor concedido a algumas(os) pessoas consideradas mais vulneráveis, conforme citam Leite (2008, 2012), Nascimento (2012) e Nascimento e Arcoverde (2012). Para as autoras, esses debates giram principalmente em torno dos binômios seletividade versus universalidade e direito versus favor. Dutra e Santos (2017) afirmam, em seus estudos, que o processo conhecido como “bolsificação” da assistência estudantil desvia a discussão da necessidade de universalizar a política e ampliar os direitos. Segundo as autoras, a tendência é que a assistência à(o) estudante se manifeste por meio da concessão de bolsas em diversas modalidades, configurando-se como “pacotes prontos”. Isso resulta em um esvaziamento da proposta de ensino, que deveria garantir o direito à permanência da(o) estudante, promovendo espaços coletivos e de caráter universal. Essa concepção se baseia na ideia de que a assistência estudantil deve se estabelecer como uma política essencial, assegurando não apenas a permanência nos seus aspectos mais básicos, mas também proporcionando uma formação completa e de qualidade para as(os) estudantes (Dutra e Santos, 2017).

Conforme ressaltado por Dutra e Santos (2017), apesar da abrangência das áreas contempladas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), nem todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) implementam programas e

ações em todas essas áreas. Na prática, observa-se uma predominância do que as autoras denominam como o “tripé da assistência estudantil”: auxílios financeiros, alimentação e moradia. As autoras argumentam ainda que a limitação da assistência estudantil às necessidades básicas, principalmente de sobrevivência, justifica-se pela associação da assistência estudantil à política de assistência social. Essa tendência resulta na “bolsificação” dos serviços de assistência estudantil, um reflexo do processo de assistencialização presente nas políticas sociais. Dessa forma, as ações se concentram na distribuição de bolsas em diversas modalidades, sem um diálogo efetivo com as(os) estudantes sobre suas reais necessidades (Dutra e Santos, 2017).

2.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ALÉM DA PERMANÊNCIA MATERIAL

Diante da tendência de que a assistência estudantil se concentre nas necessidades básicas, é necessário reconhecer que as(os) estudantes universitárias(os) apresentam demandas mais complexas, que transcendem a mera garantia de permanência material. Para compreender melhor essas necessidades, a pesquisa conduzida pelo FONAPRACE em 2018 forneceu informações valiosas sobre o perfil socioeconômico das(os) graduandas(os) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e suas vulnerabilidades. A pesquisa do FONAPRACE (2018) aborda diversos aspectos relacionados ao perfil das(os) graduandas(os), analisando suas características gerais, como sexo, faixa etária e cor ou raça, além de aspectos socioeconômicos, como a renda familiar bruta e per capita, a situação de ocupação, a natureza administrativa das escolas de ensino médio frequentadas, condições de moradia, caos urbano e dificuldades de deslocamento. Também examina questões relacionadas ao trabalho, à distribuição geográfica dos campi das IFES e ao ano de ingresso das(os) estudantes. A pesquisa destaca a importância de reconhecer os fatores de risco e as vulnerabilidades vivenciadas pelas(os) estudantes, que exigem atenção às múltiplas dimensões que impactam na permanência estudantil. Assim, a análise de variáveis como saúde física e mental, dificuldades pedagógicas, relações interpessoais, experiências de violência e intolerância, bem como desafios relacionados ao ativismo, ao incremento cultural e ao domínio de competências tecnológicas, revela a necessidade de programas que contemplem esses aspectos

mais complexos. Esse enfoque mais amplo reforça a importância de estratégias que promovam o desenvolvimento pleno das(os) estudantes, para além da garantia de permanência no ensino superior.

Destacam-se as principais dificuldades enfrentadas pelas(os) estudantes que impactam o desempenho acadêmico, conforme apontado na pesquisa a seguir:

Gráfico 4 – Dificuldades estudantis que impactam no desempenho acadêmico



Fonte: V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural das IFES

A figura apresenta um gráfico de barras que ilustra as dificuldades enfrentadas pelas(os) estudantes, impactando seu desempenho acadêmico, em porcentagem, com base em dados de 2018. As dificuldades são ordenadas da maior para a menor porcentagem de impacto. As mais significativas são a falta de disciplina ou hábito de estudo (28,4%), dificuldades financeiras (24,7%), problemas emocionais (23,7%) e carga excessiva de trabalhos acadêmicos (23,7%). Seguem-se: o tempo de deslocamento para a universidade (18,9%), adaptação a novas situações (16,0%), relacionamento familiar (15,2%), relacionamento social ou interpessoal (13,8%),

dificuldades de aprendizado (13,4%), carga horária excessiva de trabalho (12,6%) e a relação professor(a)-estudante (12,5%) (FONAPRACE, 2018).

Outras dificuldades mencionadas incluem relações amorosas ou conjugais (9,6%), dificuldades de acesso a materiais (8,6%), problemas de saúde (5,9%), discriminações e preconceitos (4,6%), situações de violência psicológica ou assédio moral (3,7%), conflitos de valores ou religiosos (3,0%), maternidade ou paternidade (2,8%), situações de violência física (0,8%) e situações de violência sexual (0,7%) (FONAPRACE, 2018).

A pesquisa também analisa as dificuldades emocionais que impactam a vida acadêmica das(os) estudantes. Durante o estudo, as(os) participantes foram questionadas(os) sobre seu estado psicológico, sendo abordados aspectos como: ansiedade, tristeza persistente, timidez excessiva, medo ou pânico, insônia ou distúrbios no sono, sensação de desamparo, desatenção, desorientação e confusão mental, problemas alimentares, desânimo ou falta de motivação, sentimento de solidão, ideias de morte, pensamentos suicidas e dificuldades emocionais em geral. Os dados apresentados seguem conforme o gráfico:

Gráfico 5 – Dificuldades Emocionais que interferem na vida acadêmica

Problemas ou sensações de:	Não	Sim
Ansiedade	36,4	63,6
Tristeza persistente	77,1	22,9
Timidez excessiva	83,8	16,2
Medo/pânico	86,5	13,5
Insônia/alterações no sono	67,3	32,7
Desamparo/desespero	71,8	28,2
Desatenção/desorientação/confusão mental	77,9	22,1
Problemas alimentares	87,7	12,3
Desânimo/desmotivação	54,4	45,6
Solidão	76,5	23,5
Ideia de morte	89,2	10,8
Pensamento suicida	91,5	8,5
Dificuldades emocionais	16,5	83,5

Fonte: V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural das IFES (2018)

Segundo os dados, 63,6% das (os) estudantes relataram sentir ansiedade, 22,9% enfrentaram tristeza persistente e 16,2% lidaram com timidez excessiva. Além disso, 13,5% relataram medo ou pânico, enquanto 32,7% apresentaram insônia ou

alterações no sono. Problemas de desamparo ou desespero afetaram 28,2% das (os) estudantes, e 22,1% experimentaram desatenção, desorientação ou confusão mental. Problemas alimentares foram relatados por 12,3% das (os) estudantes, e 45,6% enfrentaram desânimo ou desmotivação. A solidão foi sentida por 23,5%, e 10,8% tiveram ideias de morte. Pensamentos suicidas foram relatados por 8,5% das (os) estudantes, enquanto 83,5% enfrentaram algum tipo de dificuldade emocional.

A pesquisa também questionou os estudantes sobre o uso de álcool, indagando com que regularidade consumiam bebidas alcoólicas. As respostas indicaram que cerca de 35,4% dos participantes relataram consumir álcool menos de uma vez por semana, enquanto 22,2% afirmaram fazê-lo nos finais de semana. Outros 3,7% indicaram consumir álcool várias vezes por semana, e 0,6% afirmaram consumir diariamente. Notavelmente, o álcool é uma substância comum na vida de seis em cada dez estudantes, destacando-se como uma das mais prevalentes entre eles. Ressalta-se que o consumo entre estudantes do sexo masculino é mais alto, com 30,3% relatando o uso da substância pelo menos uma vez por semana, quando agrupadas as opções "nos finais de semana", "várias vezes por semana" e "diariamente". Para estudantes do sexo feminino, esse percentual é ligeiramente menor, atingindo 23,3%. Quanto ao uso de tabaco, 12,5% das (os) estudantes entrevistados eram usuários (FONAPRACE, 2018).

Quando questionados sobre o acompanhamento psicológico, 67,6% dos entrevistados afirmaram nunca ter procurado atendimento psicológico, sendo 73,6% das (os) estudantes do sexo masculino e 62,8% do sexo feminino. Enquanto 13,7% procuraram atendimento psicológico há mais de um ano, 9,0% disseram ter procurado atendimento no último ano e 9,7% declararam estar realizando acompanhamento psicológico.

Estudos têm consistentemente investigado a adaptação e a saúde mental no contexto universitário, sublinhando a necessidade de aprofundamento das pesquisas e de implementação de intervenções direcionadas a essa população (Silva & Martins, 2021). A entrada na universidade é frequentemente vivenciada como um período de considerável tensão, com potencial para impactar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar psicossocial das (os) estudantes. A identificação de dificuldades (Moreno & Soares, 2014; Padovani et al., 2014) é um tema recorrente, assim como a prevalência de sintomas como ansiedade, estresse e depressão. Contudo, ainda se observa uma carência na descrição detalhada tanto dos recursos

que os estudantes precisam desenvolver para enfrentar tais desafios quanto das estratégias de intervenção que se mostram eficazes para mitigar ou solucionar essas problemáticas.

Os dados são alarmantes. Considerando ainda a pandemia de COVID-19, é plausível supor que essas porcentagens tenham aumentado. A pandemia trouxe consigo incertezas, isolamento social e mudanças abruptas na rotina acadêmica, fatores que podem ter exacerbado problemas emocionais preexistentes e gerado novos desafios. O aumento da ansiedade, da depressão e de outras dificuldades emocionais entre estudantes durante e após a pandemia tem sido relatado em diversos estudos e pesquisas, sugerindo que o impacto emocional na vida acadêmica pode ter se intensificado.

A pesquisa do FONAPRACE (2018) também revela disparidades nos recortes de raça e gênero, destacando questões que acentuam as desigualdades sociais e as experiências distintas das (os) estudantes universitários. Esses recortes apontam para as dinâmicas sociais presentes no ambiente acadêmico, exigindo uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados por diferentes grupos. Nesse sentido, é fundamental considerar a interseccionalidade entre raça e gênero na formulação de políticas de assistência estudantil, uma vez que esses fatores influenciam as diferentes vivências estudantis e moldam as oportunidades disponíveis para os alunos.

Ao considerar a amplitude do conceito de vulnerabilidade social, é imprescindível desenvolver políticas que abranjam não apenas os indivíduos em situação de risco imediato, mas também aqueles afetados por diversos fatores, como a perda de vínculos afetivos, identidades estigmatizadas, exclusão social pela pobreza e uso de substâncias psicoativas, entre outros (Dutra & Santos, 2017).

Os dados evidenciam que as interseccionalidades amplificam as desigualdades, demonstrando que a falta de acesso a bens básicos para a subsistência, como alimentação, moradia e renda, exerce um impacto significativo sobre a saúde mental das (os) estudantes. A insegurança alimentar está associada a níveis elevados de estresse, ansiedade e depressão, assim como a insuficiência de suporte financeiro pode levar os estudantes a assumirem empregos de longas jornadas, aumentando a exaustão e interferindo em suas responsabilidades acadêmicas. Consequentemente, a instabilidade habitacional também contribui para um ambiente de incerteza, agravando os problemas de saúde mental.

No entanto, conforme discutido pelos autores citados, a assistência estudantil não pode se limitar a abordar apenas a pobreza por meio de programas que visam exclusivamente o fornecimento de condições básicas de subsistência. Ignorar outras formas de vulnerabilidade social, que vão além das questões financeiras, seria inadequado e insuficiente para atender às necessidades complexas das (os) estudantes.

3 TESES E DISSERTAÇÕES NA CAPES: OPORTUNIDADES PARA FORMAÇÃO INTEGRAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS IFES

Visando compreender as ações que abordam as diversas demandas das vulnerabilidades estudantis e explorar concepções que transcendam a mera garantia da permanência material, apresenta-se, a seguir, o levantamento bibliográfico relacionado à temática da pesquisa. Essa fase consiste em investigar o entendimento e a concepção das ações de assistência estudantil que vão além da permanência material. Além disso, busca-se identificar boas práticas, políticas e programas implementados especificamente nas políticas de Ações de Assistência Estudantil, que abordam demandas de permanência integral e ampliada. Dentre as práticas estudadas, destacam-se aquelas que oferecem suporte integral aos estudantes, promovendo não apenas a permanência material, mas também simbólica, por meio de ações e iniciativas de formação integral e ampliada. Esta etapa visa contribuir para uma compreensão mais abrangente das políticas de assistência estudantil e fornecer subsídios para o aprimoramento das práticas e políticas voltadas para as ações que atendem às demandas oriundas das diferentes vulnerabilidades estudantis.

As bases de dados consultadas para o levantamento bibliográfico foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A busca foi organizada a partir dos seguintes termos: Assistência Estudantil, Políticas de Permanência Estudantil e Ações de Permanência Estudantil, no período de 2013 a 2023, combinando a palavra "Assistência Estudantil" com as expressões: Formação Integral, Formação Ampliada e Permanência Simbólica. Foram encontrados, ao todo, 83 trabalhos, entre Teses e Dissertações, correlatos à temática. Todos os resumos foram lidos na íntegra, e, desses, foram selecionados 16 trabalhos para leitura completa. A seleção das produções levou em consideração os seguintes critérios: se o trabalho trata de questões relativas às políticas de permanência nas IFES, se aborda, mesmo que superficialmente, a formação integral e ampliada, já no resumo do estudo, e se o trabalho foi realizado pela assistência estudantil das IFES com base nas premissas da Política Nacional de Assistência ao Estudante.

Tabela 2 – Lista de trabalhos levantados

TÍTULO	AUTORIA
A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DAS ESTUDANTES-MÃES NA UNIFAL-MG. 2019	FIGUEIREDO, RAQUEL FERREIRA DE.
PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CABEDELO. 2020	CARVALHO, EVELIN SARMENTO DE.
POLÍTICA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E FORMAÇÃO DE QUALIDADE. 2020	SILVA, VISLENE QUERINO FOFANO DA.
A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DOS/AS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CAMPUS DE TAUÁ. 2019	MELO, CLAUDENIRA CAVALCANTE.
CIÊNCIA E MATERNIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PERMANÊNCIA DE MULHERES-MÃES NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR. 2019	ALVES, ISABELA BAPTISTA.
CAE NA REDE: CONSTRUINDO UM APLICATIVO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. 2020	OLIVEIRA, JAQUELINE DUTRA DE.
PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE COTISTAS NEGRAS E NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: SERÁ QUE ESSE ESPAÇO É PRA MIM? 2020	CORNELIO, BEATRIZ GOMES.
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DO IFCE. 2019	VIEIRA, GERMANA DE SOUSA.
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES INDÍGENAS DO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE PROGRAMA INSTITUCIONAL. 2020	COSTA, DEBORAH CRISTINA OLIVEIRA DA.
AÇÕES AFIRMATIVAS: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. 2019	CAVICHIOLO, KATIA SILENE.
ASSISTENCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINAMICA INSTITUCIONAL E SIGNIFICADOS NA FORMACAO: EVIDENCIAS DA MODALIDADE VIVENCIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS. 2020	SILVA, ALLANA SOUSA.
AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS E DE CLASSE. 2020	ALVARENGA, PAULA PEREIRA DE.

ARTE E CULTURA NA POLÍTICA E AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UMA VIA PARA A PERMANÊNCIA? 2022	FER, PRISCILA MARCAL.
AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO MÉDIO DO IFRJ: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES NEGROS. 2020	MIRANDA, MARIA APARECIDA.
EXPERIÊNCIAS DE VIVER EM MORADIA UNIVERSITÁRIA: CONDIÇÕES PSICOSSOCIAIS DE RESIDENTES. 2019	JESUS, LUCIANA OLIVEIRA DE
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ANÁLISE SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO CURSO DE AGROPECUÁRIA DO IFPI – CAMPUS OEIRAS. 2020	MARTINS, JOAO PAULO LIRA.

Fonte: Elaborado pela autora

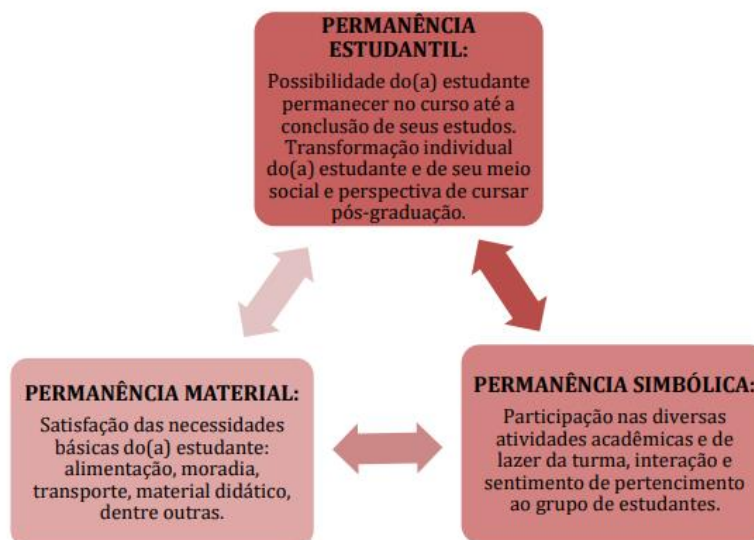
Do total de 83 resumos lidos, cerca de 30% abordam, ainda no resumo, a importância da assistência estudantil para a permanência das (os) estudantes, ao mesmo tempo em que apontam a insuficiência nas políticas de assistência estudantil, como falta de orçamento, recursos humanos, estrutura, sistemas de avaliação, gestão, entre outros. Entre os temas discutidos nos resumos, destacam-se: análise dos programas e políticas, análise de rendimento e evasão das (os) estudantes atendidos, ações afirmativas, atuação da psicologia, atuação do serviço social, perfil socioeconômico, discussão histórica e conceitual da assistência estudantil, política focalizada e seletividade, orçamento, gestão de recursos, auxílio moradia, aquisição de materiais pedagógicos, permanência dos cotistas, ações afirmativas, cotas, moradia, Proeja e PNAES, governança da PNAES, orçamento, contrarreforma e modelos de avaliação. Verifica-se que uma parte significativa dos trabalhos de pesquisa sobre assistência estudantil atende à urgência pela visibilidade de questões como os indicadores de resultados da assistência estudantil, ou traz abordagens quantitativas relacionadas ao rendimento, evasão e retenção, ou são pesquisas que discutem a expansão em face da desproporção dos investimentos e recursos nos programas de assistência estudantil. É compreensível que essas categorias de análise estejam no centro da atenção dos pesquisadores, visto a prioridade em garantir a manutenção dos programas de atendimento às necessidades básicas estudantis conquistadas até então, como os restaurantes universitários e os programas de bolsas.

Entretanto, outros temas apontados nos resumos estudados indicam a diversidade de fatores que influenciam a permanência estudantil e que devem ser trabalhados na assistência estudantil de maneira a garantir a permanência com qualidade. Entre esses temas, destacam-se: demandas de estudantes mães, permanência simbólica, racismo, residência universitária, desenvolvimento integral do estudante, formação cidadã, rede de atendimento, vivência acadêmica-profissional, formação, acompanhamento, educação para inclusão, apoio a estudantes com deficiência, violência simbólica, arte, cultura, pertencimento, atenção à saúde, capital cultural e trajetória acadêmica.

Como o objetivo deste levantamento é direcionar o foco para os estudos das ações de permanência que ultrapassam a permanência material, a direção dos apontamentos busca compreender a complexidade e a diversidade das demandas estudantis, além de elucidar o que se tem entendido sobre permanência simbólica e formação integral no âmbito da assistência estudantil. A intenção é identificar os desafios, mas também enfatizar as boas práticas que atendem às diversas demandas das (os) estudantes. Para Figueiredo (2019), a permanência estudantil deve transcender a permanência material. A autora relata que, para os jovens de camadas populares, ingressar na universidade representa uma grande conquista, mas concluir o curso é ainda mais significativo. Isso ocorre porque, apesar da gratuidade do ensino nas instituições públicas, o estudante possui gastos com o estudo, como alimentação, moradia, transporte e materiais didáticos. Dessa forma, muitos estudantes se veem obrigados a trabalhar em regime integral ou parcial para suprir essas demandas e, assim, permanecer na universidade. Esses desafios também ultrapassam as questões materiais. Com frequência, os estudantes se deparam com o dilema entre seus anseios e as restrições impostas pela carga horária de trabalho, os requisitos do curso e a escassez de recursos financeiros para adquirir materiais acadêmicos, participar de eventos acadêmicos ou mesmo desfrutar de atividades culturais, como cinema ou teatro. Diante dessas situações, muitos optam pelo isolamento social como forma de resposta. A autora conclui que a inclusão de estudantes das classes populares no ensino superior não elimina as diferenças sociais “pelo contrário, tais diferenças são reiteradas na composição social dos cursos e em diversos aspectos da vida acadêmica” (Figueiredo, 2019, p. 77). A autora problematiza dois tipos de permanência estudantil: a material, relacionada às necessidades materiais objetivas que o estudante precisa satisfazer para concluir seu curso, e a simbólica, que se refere

ao processo de identificação, reconhecimento e pertencimento ao grupo (Figueiredo, 2019).

Figura 3 – Conceito de permanência estudantil



Fonte: Figueiredo (2019, p. 79).

A autora também destaca a importância de se considerar as demandas específicas de grupos vulneráveis dentro do universo estudantil, como as estudantes mães, que enfrentam desafios adicionais para conciliar as responsabilidades acadêmicas e familiares. Figueiredo (2019) aponta que, embora as políticas de assistência estudantil busquem atender às necessidades materiais e de permanência, as particularidades de cada grupo exigem abordagens diferenciadas para garantir a equidade no acesso e na permanência no ensino superior. A autora ainda discorre sobre as demandas estudantis específicas das estudantes mães e aponta nos resultados de sua pesquisa que:

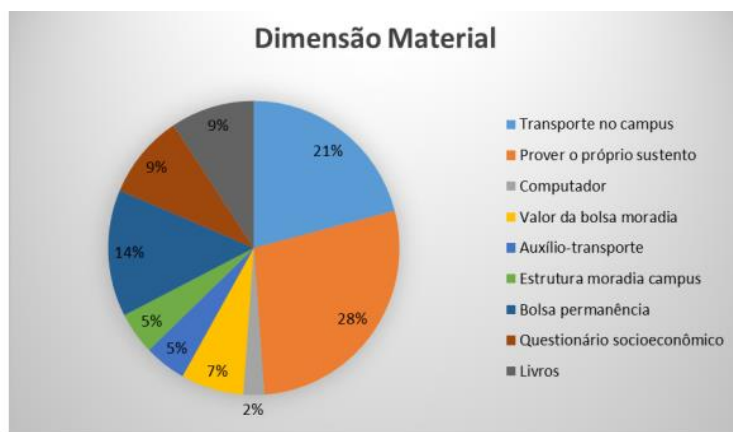
Sobre a permanência material, é possível inferir que a assistência estudantil exerce um papel fundamental na permanência das estudantes mães, pois a maioria delas recebe o auxílio permanência e utiliza o RU. Porém, apenas a assistência estudantil não é suficiente para suprir as demandas da permanência material [...].

Os dados sobre a permanência simbólica sugerem que esse tipo de permanência é ponto mais vulnerável e o menos desenvolvido quando se considera as condições de permanência das estudantes mães na UNIFAL-MG. A maioria delas se sentem discriminadas na Universidade pelo simples fato de serem mães. Também a maioria das pesquisadas sentem dificuldades nas disciplinas e quase não acessam os recursos institucionais disponíveis para apoiar os discentes no processo de ensino-aprendizagem [...].

Dentre as sugestões de apoio a permanências das estudantes mães na UNIFAL-MG, o aspecto da permanência simbólica foi muito ressaltado, inclusive com a sugestão de criação de um grupo de acolhimento e discussão sobre as questões maternas na universidade, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de ações de apoio à permanência simbólica delas.” (Figueiredo, pg.140, 2019).

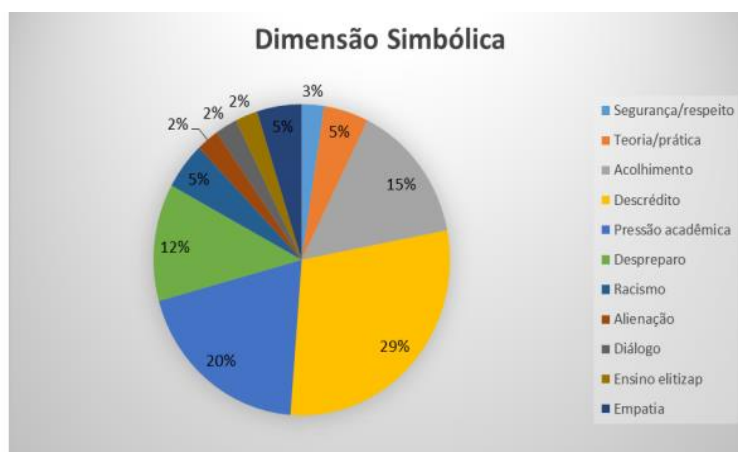
Em levantamento sobre as demandas e dificuldades de natureza material e simbólica de cotistas, outra autora apresenta, em sua dissertação intitulada *Ações afirmativas: políticas de permanência para estudantes cotistas na Universidade Federal de São Carlos*, os seguintes gráficos (Cavichiolo, 2019):

Gráfico 6 – Dificuldades da Dimensão Material



Fonte: Cavichiolo (2019, p. 92).

Gráfico 7 – Dificuldades da Dimensão Simbólica



Fonte: Cavichiolo (2019, p. 92).

Constata-se que a maior dificuldade enfrentada pelas(os) estudantes pesquisadas(os) está relacionada à necessidade de garantir o próprio sustento. A

conciliação entre trabalho e estudo também surge como um desafio, interferindo negativamente no desempenho acadêmico e afetando a saúde mental. A dificuldade simbólica abordada pelas(os) estudantes foi nomeada na figura acima como “descrédito”, termo que se refere à falta de confiança por parte do corpo docente na capacidade das(os) alunas(os) que ingressam por meio de reserva de vagas.

A partir dos dados, a autora infere que, para muitas(os) participantes de sua pesquisa, a pressão acadêmica constitui um obstáculo para a conclusão do curso. O rigor de professoras(es) é considerado excessivo, levando as(os) estudantes a acreditarem que é necessário sacrificar o tempo de descanso e lazer para realizar todas as atividades exigidas. De acordo com os relatos da pesquisa, essa realidade afeta especialmente estudantes de baixa renda, que precisam conciliar estudo e trabalho, além das demandas acadêmicas.

Os relatos enfatizam a importância da construção de um ambiente de diálogo na universidade, onde possam compartilhar as dificuldades de permanência no curso e buscar soluções. A autora também ressalta a necessidade de eliminar estigmas e reduzir as diferenças entre os grupos (Cavichiolo, 2019).

Ainda sobre a permanência simbólica, o trabalho de Cornélio (2020), intitulado “Percepções e vivências de cotistas negros e negras na Universidade Federal de Viçosa: Será que esse espaço é pra mim?”, discorre:

O acesso e permanência da população negra à educação deve ser assegurada não somente por políticas de permanência material, mas também com aparatos subjetivos e simbólicos que reafirmem o direito de ocupação da vaga. Ao entrar em contato com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFV, nos foi informado que não há políticas específicas para a permanência de cotistas na instituição, sendo os requisitos de renda trazidos em pauta para a disponibilização das bolsas. Concordamos que as questões raciais também precisam ser consideradas no momento de formular as políticas de permanência, uma vez que a universidade não pode negligenciar os atravessamentos que perpassam as vivências de estudantes negros/os e como isso pode interferir em sua permanência na instituição” (Cornélio, 2020, p. 80).

A dissertação aborda as experiências de estudantes negras(os) que ingressaram na Universidade Federal de Viçosa por meio do sistema de cotas. A autora relata que suas vivências são profundamente influenciadas pela questão racial, o que leva à criação de estratégias para estabelecerem-se e manterem-se no ambiente universitário. Destaca-se o papel ativo da comunidade negra, tanto por meio de ações individuais quanto de iniciativas coletivas promovidas pelo Movimento Negro Brasileiro (Cornélio, 2020). Além disso, a autora aponta a necessidade de

aprimoramento das ações de enfrentamento ao racismo e a outras formas de opressão, reconhecendo que a permanência estudantil não se restringe aos aspectos materiais, mas envolve também dimensões subjetivas e simbólicas. E critica:

Nem sempre as ações institucionais abarcam as necessidades e minúcias que englobam a complexidade das relações estabelecidas pelas/os estudantes em seus cotidianos. Estudantes também se organizam e criam estratégias para garantir a permanência material e simbólica, sendo algumas vezes essas iniciativas as únicas que possibilitem a continuidade da/o estudante no ensino superior (Cornélio, 2020, p.59).

Em atenção às demandas das(os) estudantes indígenas, a autora do estudo *Assistência estudantil para estudantes indígenas do ensino superior: uma proposta de programa para a Universidade Estadual do Paraná* (Costa, 2020) discute que a jornada acadêmica dessas(es) estudantes é marcada por desafios singulares, destacando-se a separação de suas comunidades e a necessidade de enfrentar situações de solidão e sacrifício pessoal. A autora relata que as(os) estudantes indígenas enfrentam o estranhamento cultural, econômico e social ao se depararem com um ambiente distinto de sua realidade. Seus estudos indicam que o aspecto psicológico constitui o principal motivo para atrasos ou desistências, especialmente entre estudantes indígenas, que lutam não apenas por sua identidade e seus territórios, mas também contra o preconceito e o racismo institucional (Costa, 2020). Sobre a oferta de programas de permanência estudantil específicos para a população indígena, a autora continua:

Em relação aos estudantes indígenas, verifica-se que a assistência estudantil tem se limitado, na maior parte das universidades estaduais, à concessão da “bolsa auxílio” que nem sempre atende às necessidades daqueles. Isto se coloca devido ao fato de que o indígena deve suportar as dificuldades culturais, distância de seus familiares (Costa, 2020, p. 45).

Especialmente para as(os) estudantes indígenas, é necessário não apenas defender seus direitos à identidade, territórios, costumes, educação, culturas e saberes próprios, mas também enfrentar os desafios, preconceitos e racismos, tanto pessoais quanto institucionais, que surgem em seu caminho. A preservação da língua materna indígena, a interação social, os métodos de estudo, as dificuldades de compreensão do conteúdo, bem como os relacionamentos com docentes e colegas de classe, além dos processos de aprendizagem indígenas, são aspectos cruciais a serem considerados. Dessa forma, a autora afirma que as ações direcionadas à

interação social desempenham papel fundamental na promoção do bem-estar dessas(es) estudantes.

Nos programas de assistência estudantil específicos para estudantes indígenas, é imprescindível priorizar aspectos pedagógicos e psicológicos, reconhecendo o impacto emocional do distanciamento de suas comunidades e grupos de convivência nas terras indígenas. Os estudos apontam a diversidade de demandas estudantis e demonstram limitações na atuação da assistência estudantil para a realização da permanência simbólica. No entanto, algumas instituições vêm promovendo a permanência simbólica por meio de ações e projetos de formação integral.

Nesse sentido, pretende-se demonstrar alguns exemplos de iniciativas promovidas pela assistência estudantil nas instituições federais de ensino que se relacionam com a promoção da formação integral das(os) estudantes, realizando uma seleção de boas práticas e oferecendo exemplos concretos de ações que podem ser adotadas, as quais se mostraram eficazes na promoção da formação integral, em consonância com os princípios da PNAES. Essas práticas exemplificativas abrangem uma variedade de aspectos, indo além das necessidades básicas, incluindo também ações voltadas ao estímulo à cultura, ao lazer, à inclusão social e à promoção da saúde mental. Ao analisar essas práticas, é possível não apenas compreender os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, mas também identificar estratégias bem-sucedidas que têm sido implementadas para promover efetivamente a permanência estudantil e, conseqüentemente, o êxito acadêmico e pessoal das(os) estudantes (Costa, 2020).

Como exemplo, Silva (2020), em sua dissertação *Política de permanência no ensino superior no Brasil e formação de qualidade*, analisa e apresenta ações de assistência estudantil que viabilizam a formação de qualidade das(os) estudantes e que vão além da permanência material. São elas:

- a) Programa Boas Vindas: ação voltada para a recepção dos novos alunos, na qual o trabalho desenvolvido pela Pró-reitoria é divulgado e algumas orientações são prestadas coletivamente;
- b) Projeto de Acompanhamento Acadêmico: tem como objetivo oferecer acompanhamento pedagógico, psicológico e social aos estudantes da UFJF que vivenciam dificuldades acadêmicas;
- c) Grupo psicoeducativo “Deboas”: lidando com a ansiedade: tem como finalidade instrumentalizar o estudante para lidar de forma mais saudável com os sintomas da ansiedade;

d) Projeto Tempero Cultural: tem como pretensão socializar os discentes, por meio de diversas vias de expressão artística e cultural, produzidas pelos próprios estudantes da universidade;

e) Grupo Fora de Casa: grupo de intervenção multidisciplinar, oferecido aos discentes que passaram a residir na cidade do campus universitário, distantes de suas famílias, com quem residiam até então, com a finalidade proporcionar melhores possibilidades de adaptação ao novo contexto;

f) Roda Viva: projeto de acolhimento que pretende auxiliar os estudantes recém chegados à UFJF, especialmente aqueles que vêm de outra cidade, para que, como calouros, não se sintam perdidos ou sozinhos na instituição. Estes estudantes podem contar com o suporte de um estudante veterano, que já passou por essa experiência, e que prestará orientações sobre a vida acadêmica na UFJF;

g) Projeto Mindfulness (meditação da atenção plena): se realiza por meio de práticas retiradas das tradições do Yoga e do Budismo, adaptadas e transmitidas em contexto laico através de protocolos que se mostram úteis para o manejo do estresse e melhoria

Os programas e projetos citados estão disponíveis na página da PROAE, no endereço: <http://www.ufff.br/proae/links/> e/ou nos relatórios anuais de gestão da própria Pró-reitoria (relatórios de 2017 e 2018, especificamente) da qualidade de vida. Este projeto é desenvolvido em parceria com a PROGEPE (Próreitoria de Gestão de Pessoas) e é destinado aos estudantes e servidores da UFJF;

h) Programa de Desenvolvimento Metacognitivo (PECOM): tem como objetivo desenvolver a leitura de textos de maneira crítica, criativa e autônoma. O Programa é desenvolvido pela PROAE, em parceria com a faculdade de educação da UFJF;

i) Cine Moradia: O Cine Moradia nasceu de um movimento da equipe técnica interdisciplinar da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Juiz de Fora para ampliar suas possibilidades de atuação, ofertando a execução de atividades na Moradia Estudantil. Desta forma, apresenta-se como uma ação que busca fomentar um espaço de convivência e reflexão aos (e entre os) discentes que residem na Moradia Estudantil, através da exibição de filmes e da realização de debates (com temáticas inerentes ao cotidiano);

j) Palestras pedagógicas: têm como objetivo a orientação de conteúdos relacionados à gestão e organização do tempo no contexto acadêmico, estratégias e atitudes para um melhor desempenho na vida acadêmica do e da discente;

k) Oficina “Transição de métodos (didática) de aprendizagem do ensino médio para a educação superior”: tem o objetivo de apresentar diferenças entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Busca também expor as principais alterações em relação ao cotidiano do discente ao entrar em uma universidade [...];

a) Aprendendo a lidar com a ansiedade: palestras realizadas pelos psicólogos da PROAE em GV, com o objetivo de trazer informações introdutórias sobre a natureza da ansiedade – suas preocupações e funções –, bem como sobre o impacto que o excesso destas experiências pode exercer sobre a vida acadêmica. Além dos projetos e programas destacados aqui, a PROAE promove outras atividades e ações de acordo com a demanda dos estudantes ou da própria instituição, como, por exemplo, a realização de atividades esportivas com os estudantes da Moradia Estudantil, e os seminários temáticos ao longo do ano. É importante esclarecer que os programas, projetos e ações da PROAE, exceto o Programa de Bolsas e Auxílios Estudantis e os atendimentos individuais, ocorrem de acordo com um planejamento anual, portanto, em períodos específicos do ano. Alguns deles acontecem no início dos períodos letivos, outros no decorrer do ano, a depender sempre da demanda e da disponibilidade dos profissionais que os 110 executam, mas os prazos de inscrições e a previsão das atividades programadas são divulgados com antecedência, para que todos os discentes

tomem conhecimento e se organizem para participar, se assim desejarem.” (Silva, 2020, p. 108-109).

Outro exemplo de ação para a formação integral realizada pela assistência estudantil de IFES é apresentado no trabalho *Arte e cultura na política e ações de assistência estudantil na universidade pública: uma via para a permanência?*, de Marçal (2022), que propõe uma análise crítica do papel da arte e da cultura na promoção da permanência estudantil nas universidades públicas. A autora estabelece uma relação entre a permanência estudantil e a expressão artística e cultural, argumentando que esses elementos desempenham um papel crucial no apoio às(aos) estudantes e na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Ao longo do texto, são apresentadas diversas ações voltadas para a permanência estudantil que partem do campo artístico-cultural. A autora também problematiza o eixo "cultura" presente no PNAES (2010), destacando a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva em relação a essa questão. A valorização da diversidade e a compreensão das diferentes concepções de cultura são enfatizadas como aspectos essenciais para a promoção da alteridade e inclusão na universidade. A autora destaca que a estética, a experiência estética e a estética social desempenham um papel fundamental na construção da identidade e no fortalecimento do senso de pertencimento das(os) estudantes. Além disso, são discutidas várias possibilidades de abordagem para a permanência estudantil, com ênfase na conexão com a assistência estudantil. A autora ressalta a importância de políticas públicas e institucionais que promovam a inclusão e o apoio às(aos) estudantes, especialmente àqueles(as) que enfrentam dificuldades financeiras ou emocionais (Marçal, 2022).

Por fim, são apresentados projetos culturais estudantis de IFES que contam com incentivos financeiros, como o “Edital Concurso de Cartazes da UNIFESP”, os “Editais de Concurso UNIFESP em Contos” e o “Edital de Concurso Cultural ‘Educação e Direitos Humanos’” (Marçal, 2022, p. 75). A autora destaca o protagonismo estudantil nesses projetos e ressalta a importância dos editais de apoio como viabilizadores de recursos para a concretização dessas iniciativas. O texto oferece uma reflexão sobre o papel da arte e da cultura na promoção da permanência estudantil e destaca a importância de políticas inclusivas e de apoio às(aos) estudantes nas universidades públicas (Marçal, 2022).

Em relação à promoção da saúde e à construção de coletividade, o estudo intitulado *Experiências de viver em moradia universitária: condições psicossociais de residentes*, de Jesus (2019), busca compreender as condições psicossociais enfrentadas por estudantes que residem em moradias estudantis e os impactos dessas condições na dinâmica tanto da moradia quanto da universidade. A autora relata, a partir de um levantamento da demanda na assistência estudantil, que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) buscou parceria com o Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial (PSICLIN) para lidar com problemas relacionados ao abuso de substâncias psicoativas na moradia estudantil. Como resposta, foram realizados encontros abertos na própria moradia, com o intuito de fortalecer a coletividade e promover a saúde das(os) moradoras(es). Além disso, foram propostas iniciativas culturais e de lazer, como o café literário, bazar para venda e troca de objetos, e mutirões de organização de espaços coletivos, como a lavanderia. Essas intervenções buscam não apenas abordar questões de saúde mental e abuso de substâncias, mas também fortalecer os laços comunitários e promover um ambiente mais saudável e acolhedor na moradia universitária. Assim, destaca-se a importância da organização social e do fortalecimento da coletividade na promoção da saúde e bem-estar das(os) estudantes residentes em moradias universitárias (Jesus, 2019).

A promoção do bem-estar e da saúde mental, como abordado nas ações de coletividade nas moradias universitárias, está diretamente relacionada à criação de espaços de acolhimento e apoio em diversos contextos dentro do ambiente acadêmico. Nesse sentido, a necessidade de ações mais inclusivas e específicas para diferentes grupos de estudantes destaca-se como uma demanda para a permanência estudantil. A criação de espaços de escuta e socialização, como os coletivos, surge como uma resposta a essas demandas, permitindo que as(os) estudantes compartilhem suas dificuldades e fortaleçam suas trajetórias acadêmicas.

Assim, a organização social e a promoção de coletividades se estendem também àquelas(es) que enfrentam desafios adicionais, como as mulheres que conciliam maternidade e estudos. Em sua pesquisa, a autora de *Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino público superior* aborda os dilemas das mães estudantes, problematizando a insuficiência de ações voltadas para esse público nas universidades. Ela também destaca a importância da criação de espaços de escuta, troca e socialização, como coletivos de mulheres, como se vê a seguir:

O Coletivo surgiu no ano de 2016, como rede de apoio entre as alunas e, posteriormente, no ano de 2018, o grupo passa a se institucionalizar, mapeando as mães e suas demandas, sendo gerido pelo Núcleo Interseccional de Estudos em Maternidade (NIEM) é pauta do coletivo a proposta de Sala de Acolhimento para mães e Ludoteca ou espaço infantil para crianças. Esta é uma demanda muito relevante considerando a importância de haver um espaço físico para amamentação e acolhimento de mães e seus filhos, que estarão sob sua responsabilidade e que venham para impulsionar uma “rede de apoio e convívio entre as próprias mães (Alves, 2019, p. 74).

Nesse sentido, a promoção da participação e da organização social é essencial para o desenvolvimento de uma comunidade universitária inclusiva e engajada. Ao criar espaços de encontro e diálogo, nos quais as(os) estudantes possam compartilhar experiências, conhecimentos e ideias, fortalecem-se não apenas os laços entre os membros da comunidade, mas também se promove um ambiente propício ao aprendizado colaborativo e à construção de soluções coletivas para desafios comuns. A participação ativa das(os) estudantes em iniciativas culturais, sociais e acadêmicas não apenas enriquece suas experiências individuais, mas também contribui para a construção de uma universidade mais plural e democrática.

No trabalho de Alvarenga (2020), intitulado *Ações afirmativas no ensino superior público e as (im)possibilidades de enfrentamento da reprodução das desigualdades raciais e de classe*, é destacada, por meio da análise de narrativas estudantis, a persistência das dificuldades enfrentadas pelas(os) cotistas devido às violências simbólicas sofridas. A autora enfatiza a importância da assistência estudantil, articulada ao ensino, como uma estratégia crucial para ampliar o capital cultural das(os) estudantes provenientes de contextos mais vulneráveis, facilitando, assim, a conclusão do curso. Além disso, destaca o papel do desenvolvimento institucional maduro como catalisador para fortalecer o desenvolvimento local, promovendo a participação social e a cidadania (Alvarenga, 2020).

Portanto, os espaços de agrupamento e participação social, ao conferirem oportunidades de formação, têm o potencial de contribuir significativamente para o enfrentamento das opressões que atravessam o cotidiano das(os) estudantes. Esses espaços possibilitam a construção de diálogos coletivos e a ampliação das reflexões sobre as desigualdades sociais, culturais e econômicas, podendo favorecer a promoção de uma formação mais integral, o fortalecimento do senso de coletividade

e da capacidade crítica necessária para atuar em uma sociedade marcada por múltiplas formas de exclusão e hierarquização.

Apesar da PNAES (2024) ser uma política federal, sua implementação é descentralizada, conferindo a cada universidade autonomia para gerir os recursos disponíveis de acordo com suas próprias demandas e características locais. Isso resulta em uma variedade de projetos e serviços adotados por cada IFES. Como se observa, essa diversidade de ações reflete não apenas a adaptação às especificidades institucionais e regionais, mas também a amplitude de estratégias voltadas para a formação integral das(os) estudantes. A pluralidade de iniciativas evidencia a necessidade de articular diferentes dimensões do desenvolvimento acadêmico e social das(os) discentes, contemplando, para além da assistência financeira, também a promoção de espaços formativos.

O contexto brasileiro evidencia que fatores socioeconômicos, culturais, de gênero, étnico-raciais e outros ainda representam obstáculos concretos à continuidade dos estudos. Assim, a implementação de ações que garantam condições dignas para a permanência estudantil torna-se imperativa, pois possibilita que os indivíduos não apenas acessem a universidade, mas também usufruam de um percurso formativo que estimule sua autonomia intelectual e sua capacidade crítica. Nesse sentido, a assistência estudantil não se limita ao financiamento de despesas básicas, como transporte e alimentação, mas deve ser pensada de maneira ampliada, contemplando a formação integral do sujeito.

Isso implica o desenvolvimento de políticas, ações e programas que favoreçam a produção de conhecimento, a inserção em atividades culturais, esportivas, artísticas, políticas, científicas e tecnológicas. Dessa forma, entende-se que a assistência estudantil não pode ser reduzida a um mecanismo paliativo de combate à evasão escolar; ao contrário, ela deve ser incorporada como parte de uma concepção mais ampla de educação, que articula o aprendizado acadêmico com a construção da cidadania e o fortalecimento da autonomia das(os) estudantes.

Portanto, ao integrar a formação integral às políticas de assistência estudantil, amplia-se a concepção de permanência educacional, que deixa de se restringir à superação das barreiras materiais e passa a incorporar também sua dimensão simbólica. A efetivação do direito à educação não se resume à simples ampliação de vagas ou à oferta de programas de permanência material; ao contrário, exige um compromisso mais amplo com a democratização das oportunidades e a redução das

desigualdades sociais, garantindo que as(os) estudantes tenham condições reais de se desenvolver em todas as suas potencialidades.

Para tanto, as políticas de assistência estudantil devem transcender o suporte material e estrutural, incentivando a criatividade, a reflexão crítica e a participação ativa das(os) estudantes em atividades culturais, esportivas, artísticas, políticas, científicas e tecnológicas. Dessa forma, busca-se compreender o conceito de formação integral e suas implicações teóricas e práticas para sua incorporação nas políticas de assistência estudantil, de modo a torná-las mais alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

A formação integral, enquanto um conceito que ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos acadêmicos, oferece uma perspectiva que considera a totalidade do indivíduo, valorizando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social, cultural e político das(os) estudantes. Ao refletir sobre suas implicações práticas, é preciso analisar como essas dimensões podem ser traduzidas em políticas públicas que integrem o suporte acadêmico, psicológico, social e cultural, permitindo que as políticas de assistência estudantil não se limitem a uma resposta às necessidades básicas das(os) estudantes, mas se configurem também como um mecanismo para fomentar a reflexão crítica, a cidadania ativa e a participação nos diversos espaços sociais.

Essa análise deve, portanto, contribuir para a construção de um modelo de assistência estudantil que atenda às complexas demandas educacionais e sociais contemporâneas, promovendo uma formação que articule o conhecimento acadêmico com as experiências vividas pelas(os) estudantes, criando condições para sua formação plena.

3.1 FUNDAMENTOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

A proposta de formação integral, especialmente no contexto da assistência estudantil das IFES, tem como objetivo estabelecer a formação cidadã e promover a emancipação social. Essa concepção busca assegurar que a formação para o trabalho ocorra de maneira ampla, abrangendo tanto os processos produtivos quanto os contextos educacionais. Tal abordagem propõe o trabalho como princípio educativo fundamental, com o intuito de superar a tradicional separação entre o trabalho manual

e o intelectual (Ciavatta, 2005). A ideia central é integrar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando indivíduos que, além de desempenharem funções técnicas, sejam capazes de exercer plenamente a cidadania, conforme se observa a seguir:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

O trabalho é reconhecido como um princípio educativo central, abrangendo todas as suas dimensões. Essa concepção de integração visa uma formação ampla, que não apenas possibilita especializações em áreas específicas, mas também promove o desenvolvimento de capacidades mais complexas. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de se apropriar de conceitos fundamentais para uma intervenção crítica na realidade social, além de compreender os processos históricos que influenciam a construção do conhecimento. Entende-se que o objetivo da educação não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, mas busca a formação integral do indivíduo, capacitando-o a atuar de maneira consciente e crítica na transformação da realidade e na emancipação humana.

Para que a educação integral seja efetivamente destacada, é fundamental considerar alguns pressupostos importantes: a educação integral não deve ser confundida com uma educação em tempo integral, e as modalidades de educação integral mais acessíveis não podem ser equiparadas ao modelo voltado para a classe dominante. Com base nos princípios de Marx e Engels (2011), Frutuoso e Maciel (2016) definem a educação integral como um modelo educacional que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo, compreendendo esse desenvolvimento como o aprimoramento das capacidades cognitivas, físicas e o uso da base tecnológica. Nesse sentido, "esse modelo educacional busca expandir as potencialidades e habilidades humanas" (Frutuoso; Maciel, 2016, p. 156). A educação integral envolve a integração de disciplinas, conhecimentos, espaços e a interação entre os sujeitos em formação e aqueles responsáveis pela formação (Frutuoso; Maciel, 2016).

Em uma perspectiva emancipatória para a educação, torna-se imprescindível buscar um princípio pedagógico que abarque as diversas dimensões do processo escolar e suas implicações na condição humana. Esse princípio deve ser aplicado em todos os níveis de ensino, sendo capaz de integrar o desenvolvimento de todas as faculdades humanas — não apenas o cognitivo, mas também as dimensões emocionais, sociais e políticas. Nesse sentido, a Politécnica se apresenta como o princípio pedagógico que se fundamenta na ideia de que o ser humano é histórico e cultural, moldado a partir de sua práxis social, na qual o trabalho é o elemento determinante, e a consciência é sua forma mais desenvolvida. O desenvolvimento de capacidades cognitivas, sensoriais, físicas e sociais é, assim, essencial para sua humanização plena (Frutuoso; Maciel, 2016; Maciel, 2018).

A formação integral, voltada para uma participação transformadora, consiste em processos educativos que possibilitem a compreensão da natureza de classe da sociedade capitalista e do papel do Estado que a legitima. Quando a emancipação política e humana não é alcançada, o indivíduo permanece preso à alienação da sociedade que divide o trabalho, sendo, por meio da ideologia dominante, distorcido no processo de formação do conhecimento. A primeira forma de alienação é gerada pela divisão social do trabalho, já que o trabalhador não reconhece sua identidade no produto que cria, nem tem acesso ao que produz. Isso se configura como a "[...] relação do trabalhador com sua própria atividade enquanto atividade estranha, que não lhe oferece satisfação em si mesma, mas apenas através do ato de vendê-la a outro" (Mészáros, 2016, p. 20).

Segundo Mészáros (2008), a educação pode ter dois papéis distintos: servir como instrumento de adaptação às relações existentes ou como ferramenta de transformação dessas relações. Com base nas ideias de Marx, ele defende a necessidade de um movimento revolucionário para superar e transformar a atual ordem social, promovendo uma mudança radical. Nesse contexto, é imperativo "[...] romper com a lógica do capital [...]" (Mészáros, 2008, p. 27), enfrentando as raízes do problema da sociedade privada, que deve ser superada para a superação do capitalismo. Dessa forma, os profissionais da educação podem adotar uma postura de resistência, engajando-se em uma política contra-hegemônica, utilizando o trabalho educacional como um instrumento de luta.

Segundo Mészáros (2008), embora a educação não seja a única responsável por gerar um pensamento revolucionário ou organizar uma revolução social, ela

desempenha um papel essencial na formação teórica. A educação deve formar o indivíduo para compreender a sociedade em que vive, o conhecimento produzido até então e a estrutura social vigente. Além disso, é necessário analisar como essas estruturas foram construídas e como podem ser transformadas, alinhando-se com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que destaca a importância de um ensino aprofundado nas áreas como ciência, arte e história. Essa perspectiva confere à educação uma orientação política, pois seu papel é contribuir para a construção de uma classe trabalhadora revolucionária. A convergência entre a PHC e a educação integral reside na possibilidade de proporcionar aos indivíduos acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Portanto, se a formação de uma classe revolucionária é o objetivo da educação, isso implica a criação de um novo modelo educacional. Essa educação se dedicaria ao desenvolvimento das capacidades humanas, incluindo as dimensões intelectuais, afetivas e morais, direcionando-as para o que há de mais avançado na produção cultural, material e simbólica da humanidade ao longo da história.

Saviani (2018) afirma que a escola que resiste ou nega as transformações não consegue acompanhar as mudanças sociais e históricas. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que parte da perspectiva da classe trabalhadora, a qual, ao ser excluída e alienada pelo sistema de produção capitalista, é marginalizada. Lutar contra o modelo hegemônico e dominante é uma necessidade vital para a sobrevivência humana, para a preservação do gênero humano e do meio ambiente. Conforme destacado por Saviani (1991, 2019), o conhecimento só adquire sentido quando não é produzido de forma isolada, mas sim com a finalidade de promover a dignidade humana, beneficiando a coletividade e não apenas um grupo restrito.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx, considera o currículo como um resultado de uma luta coletiva, não sendo apenas um documento técnico. Ele busca, por meio da seleção de conteúdos, proporcionar uma compreensão profunda do mundo. Para Martins (2013), o ser humano só alcança o pleno desenvolvimento de suas aptidões quando tem acesso ao patrimônio cultural humano, constituído pela produção material e intelectual da sociedade. A apropriação desse patrimônio pela classe trabalhadora é essencial para o movimento de transformação, permitindo identificar o que deve ser mantido, alterado ou destruído.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende o conceito de "educação integral" como aquele que proporciona a cada sujeito os elementos necessários para a formação de uma segunda natureza. Essa segunda natureza é composta por ideias, conceitos, valores, conhecimentos, atitudes, entre outros. Em outras palavras, o conjunto desses elementos constituintes da segunda natureza é o que formará a humanidade propriamente dita. Como Marx (1863) expôs nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, esses conteúdos são fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sentidos humanos e para a formação humana omnilateral. A PHC tem como objetivo considerar o desenvolvimento humano em sua totalidade, buscando não apenas a formação integral do ser humano em seus diversos aspectos, mas também compreendendo que esses elementos se integram em uma unidade. De acordo com Frigotto (2012, p. 267), o termo Omnilateral, derivado do latim, traduz-se:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012).

Como destaca Sousa Junior (2010), a omnilateralidade envolve uma busca contínua pelas práticas transformadoras no presente, que, embora sempre presentes, só podem se realizar de forma plena com a superação das limitações impostas pela sociedade capitalista. Esses elementos de ruptura com as unilateralidades dominantes se manifestam cotidianamente nas relações com a natureza, a propriedade, o outro, as artes, o conhecimento e nas novas formas de convivência ética. No entanto, a verdadeira realização dessa ruptura só será alcançada quando houver uma práxis social coletiva e livre, que permita a universalização das relações não-alienadas, seja no intercâmbio com a natureza ou nas interações sociais em geral (Sousa Junior, 2010, p. 288-289).

Embora Marx não tenha desenvolvido um conceito específico de omnilateralidade, sempre que abordava esse tema, associava-o à superação do homem limitado pela lógica burguesa. Trata-se de uma abordagem que propõe uma "Educação além do Capital", com o objetivo de alcançar uma ordem social substancialmente distinta (Mészáros, 2008). Dessa forma, o trabalho educativo visa produzir a humanidade no indivíduo, por meio da apropriação dos produtos da história

humana. A formação para o mundo do trabalho, tal como é pensada na sociedade capitalista, não corresponde a uma verdadeira formação, principalmente no contexto da complexidade do mundo contemporâneo. O sistema educacional prepara os indivíduos apenas para ocupar posições subalternas no mercado de trabalho (Maciel; Jacomeli; Brasileiro, 2017).

A educação integral, portanto, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, está diretamente relacionada ao movimento real e às transformações sociais, com o objetivo de combater as desigualdades sociais. Essas desigualdades são, na verdade, um reflexo das condições materiais que determinam e condicionam a existência humana. Dessa forma, apenas uma educação integral que consiga desalienar os sujeitos e, ao mesmo tempo, capacitá-los para a intervenção em sua realidade concreta, pode conferir aos educandos as condições necessárias para a transformação. Saviani (2015) classifica as tendências pedagógicas em dois blocos: as liberais, que buscam a adaptação social dos indivíduos, e as progressistas, que visam à emancipação social. Embora compartilhem de termos como "democracia" e "emancipação", o significado desses conceitos é radicalmente distinto em cada uma dessas abordagens. Enquanto nas pedagogias liberais, "emancipar" pode significar garantir um lugar no mercado de trabalho, nas pedagogias progressistas, trata-se de uma compreensão profunda e transformadora da realidade (Saviani, 2015).

A crise social do capitalismo afeta diretamente a educação, resultando em uma formação frágil, sem a devida apropriação de conteúdos essenciais. Isso gera um déficit que enfraquece a sociedade como um todo. O papel da escola é socializar os conhecimentos científicos mais avançados e, assim, proporcionar um aprendizado que permita aos indivíduos transformar a realidade de maneira consciente. Isso envolve, por um lado, o domínio da leitura e, por outro, o acesso a conteúdos que não são acessíveis no cotidiano (Malachen; Anjos, 2013). Para Saviani (2012), a educação é um ato político, pois está sempre inserida nas características da sociedade na qual se encontra, e sua função é possibilitar que os educandos se relacionem de maneira consciente com a realidade.

É sabido que a educação, em sua totalidade, não se restringe à política pública de educação formal. Da mesma forma, reconhecemos que a transformação social não pode ser atribuída exclusivamente à educação como instituição. Desse modo, para além do acesso à educação nas IFES, é fundamental que suas políticas de assistência estudantil estejam estruturadas de forma a garantir que os estudantes tenham

condições de enfrentar os desafios impostos por sua realidade social. A integração entre assistência estudantil e formação acadêmica deve ser pensada em uma perspectiva que reconheça a universidade como um espaço de produção e circulação de conhecimento, mas também como um ambiente que pode reproduzir ou mitigar desigualdades sociais. Dessa maneira, compreender como essas políticas se materializam nas IFES e quais são seus impactos na trajetória acadêmica das (os) estudantes permite ampliar a análise sobre a efetividade das ações institucionais e os desafios que ainda persistem. A diversidade de abordagens na formulação e implementação das políticas de permanência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior reflete a influência de uma multiplicidade de fatores que moldam as estratégias institucionais e está diretamente ligada a uma variedade de fatores que influem na maneira como as universidades abordam e implementam programas de apoio aos estudantes, adaptando suas estratégias de acordo com as necessidades e características locais. Reconhecendo que a diversidade de condições institucionais pode ter impacto no padrão de proteção estudantil, é crucial refletir sobre o que está sendo feito nas instituições em termos de formação integral das (os) estudantes. Nesse sentido, o caminho metodológico desta pesquisa enfatiza a necessidade de identificar e analisar as condições específicas que influenciam a implementação dessas ações. Mas, antes de avançarmos na apresentação dos dados levantados, é necessário recorrer ao arcabouço teórico que fundamenta a compreensão das dinâmicas educacionais e sociais que atravessam as políticas públicas no Brasil.

4 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA COMPREENSÃO DOS LIMITES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Este capítulo busca explorar o materialismo histórico-dialético enquanto fundamento metodológico para a análise das políticas públicas educacionais. Para tanto, parte-se de uma reflexão sobre o significado dessa abordagem, com ênfase nos conceitos centrais que sustentam sua aplicação no estudo das relações sociais, econômicas e políticas. Ao investigar as políticas públicas voltadas para a educação e a assistência estudantil no Brasil, torna-se possível revelar as contradições que configuram a realidade histórica e suas implicações. A perspectiva histórica, no método do materialismo histórico-dialético, ocupa um papel central, pois enfatiza a análise das dinâmicas históricas como chave para entender as transformações sociais. A abordagem marxista propõe que a história não deve ser compreendida como uma sequência de eventos isolados ou aleatórios, mas como um processo contínuo de mudança e desenvolvimento, que ocorre por meio de contradições internas entre as forças produtivas e as relações de produção. Ao destacar esse movimento histórico, o materialismo histórico permite entender como os eventos do passado influenciam diretamente o presente, oferecendo uma base crítica para examinar o contexto político e econômico contemporâneo.

Em relação ao materialismo, a proposta marxista se opõe às interpretações metafísicas e idealistas que, muitas vezes, dissociam o pensamento da realidade concreta e das condições materiais da vida social. O materialismo histórico, ao contrário, parte da observação da realidade concreta, das condições materiais e das relações sociais que estruturam o modo de produção de uma sociedade. Em sua crítica à filosofia idealista, Marx afirma que não são as ideias ou a consciência que determinam a existência social, mas sim as condições materiais da vida, reafirmando, assim, a primazia do mundo material sobre as representações ideológicas: Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 1980, p. 301). Enfatizando que as relações materiais de produção são a base sobre a qual se erguem as ideias, as crenças e as formas ideológicas de uma sociedade, a dialética, no contexto do materialismo histórico, traz à tona a compreensão de que a realidade social não é estática, mas sim um processo dinâmico de mudanças contínuas, resultantes das contradições internas

entre as forças produtivas e as relações de produção. A dialética marxista propõe que os fenômenos sociais devem ser analisados em suas inter-relações e em seu movimento contraditório, onde cada fase do desenvolvimento histórico contém as sementes de seu próprio oposto, que, por sua vez, gera novas formas de desenvolvimento. A mudança social ocorre, assim, não de maneira linear ou gradual, mas por meio de rupturas e transformações profundas, geradas pela tensão entre forças antagônicas. Esse movimento dialético é o motor da história, em que as contradições não são apenas uma condição da realidade, mas o motor de sua transformação e superação.

Assim, ao investigar a educação, é imprescindível analisá-la em conexão com os processos econômicos, políticos e culturais que a atravessam, reconhecendo-a como parte integrante de uma totalidade em constante transformação. Essa abordagem dialética também implica um movimento entre o concreto e o abstrato: parte-se da análise material da educação, eleva-se ao nível das determinações mais amplas e retorna-se ao concreto com uma visão mais aprofundada de sua inserção no contexto social. Desse modo, este capítulo busca explorar, a partir das categorias metodológicas e teóricas que emergem da pesquisa, como a assistência estudantil nas instituições de ensino superior federais se configura como um campo de tensões, marcado por uma disputa entre dois projetos antagônicos.

O primeiro, inserido na lógica do capital, busca preservar as relações de subordinação e mercantilização da educação, tratando a assistência estudantil como um mecanismo paliativo, que visa apenas suavizar as desigualdades sem atacar suas raízes estruturais. O segundo, por sua vez, envolve uma concepção gramsciana de luta contra-hegemônica, que se dá tanto no campo jurídico-político do Estado e das políticas públicas, como na superestrutura e nas relações culturais, por meio do qual a classe trabalhadora pode fazer avançar paulatinamente seu projeto de emancipação. A contra-hegemonia, para Gramsci (2023), é o processo pelo qual as classes subalternas buscam desafiar e superar a hegemonia da classe dominante. Ela envolve a construção de uma nova visão de mundo, valores e práticas que contestam a ordem estabelecida e promovem uma transformação social. A contra-hegemonia não se limita à luta política ou econômica, mas também à luta cultural e ideológica (Gramsci, 2023). Nesse sentido, tem uma relação intrínseca com a importância que a AE tem para as classes populares no interior das IFES do Brasil.

Enquanto a análise de Marx enfatiza a luta de classes como um fenômeno primordialmente econômico, Gramsci expande essa perspectiva ao destacar que o embate político e social se manifesta também no plano das ideias. A hegemonia cultural, para Gramsci, consiste na disseminação de um conjunto de crenças e valores que consolidam o domínio da classe hegemônica, conferindo à sua visão de mundo o status de senso comum. Nesse contexto, instituições como a educação, a religião e a mídia operam na perpetuação da ordem social vigente, apresentando-a como legítima e incontestável. O sistema educacional, por exemplo, não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também inculca normas e valores que reforçam as posições e a lógica da sociedade capitalista. A religião, por sua vez, pode desempenhar um papel de conformação social, fornecendo justificativas morais para as desigualdades existentes (Gramsci, 2023).

Contudo, Gramsci também vislumbra a possibilidade de resistência e transformação. Ele se refere aos esforços das classes subalternas para contestar e substituir a hegemonia dominante. Para que uma mudança social profunda se concretize, é imprescindível a construção de uma nova concepção de mundo, capaz de desafiar as ideias dominantes e oferecer alternativas ideológicas e culturais. Esse processo demanda organização política e ação intelectual, visando a conquista de novos espaços de poder (Gramsci, 2023).

Desse modo, contextualizar a educação no sistema vigente não é tarefa simplória. Enquanto fenômeno social, ela é profundamente influenciada pelas estruturas econômicas e políticas que a circundam. Políticas de austeridade e desregulamentação impõem cortes orçamentários na educação pública, levando a uma série de desafios estruturais e operacionais que afetam a qualidade do ensino e o acesso equitativo à educação. Esse cenário resulta em desigualdades educacionais persistentes. E, embora este estudo não pretenda esgotar ou se dedicar a fazer tal análise, ele busca situar o debate dentro desse contexto crítico, evidenciando a necessidade de uma reflexão sobre as relações entre educação e sistema econômico. Para tanto, a discussão toma como ponto de partida a reflexão sobre de que maneira, no Brasil, a educação e a assistência estudantil refletem e dialogam com as estruturas capitalistas que organizam os modos de produção e reprodução da vida social.

Ao adotar uma perspectiva que enxerga as desigualdades na política educacional como reflexo das contradições intrínsecas de uma sociedade fundamentada na exploração e opressão, torna-se possível identificar diversas

manifestações das mazelas sociais da realidade contemporânea. A gênese das desigualdades que marcam a experiência de vida das pessoas reside, fundamentalmente, na arquitetura social que rege a produção de sua própria existência. A maneira como a sociedade estabelece os processos de geração da riqueza e, crucialmente, os sistemas pelos quais essa riqueza é apropriada e distribuída aponta para uma natureza de classe na compreensão desse fenômeno. (Ianni, 1980). Aqui, parte-se da premissa de que essas condições são reflexos das dinâmicas da vida coletiva. Essa reflexão é entendida aqui a partir do método de análise do materialismo histórico-dialético, que busca compreender a sociedade e suas relações. Tal método, preconizado por Marx e Engels, traz uma análise sobre a dimensão política da sociedade. Marx e Engels (2009, p. 31) expõem:

A produção das ideias, das representações, da consciência, está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores das suas representações, ideias etc., e precisamente os homens condicionados pelo modo de produção da sua vida material, pelo seu intercâmbio material e o seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política.

Ao buscarem entender a realidade social, os autores defendem que a base material da sociedade — que abrange as práticas e relações envolvidas na produção dos bens necessários à subsistência e ao desenvolvimento humano — precisa ser considerada a partir da análise das estruturas e dinâmicas sociais. O enfoque materialista sustentado pelos autores determina as relações econômicas e as condições materiais de existência, as quais não são apenas um aspecto do funcionamento social, mas o fundamento sobre o qual se constroem e se moldam as instituições e ideologias. Marx e Engels (2009) argumentam que são as relações materiais que moldam as formas de organização social, política e ideológica. Não apenas as condições materiais, mas também as mudanças nas relações materiais afetam a organização social ao longo da história. O método, portanto, caracteriza-se pela análise da materialidade histórica da vida em sociedade e busca entender, por meio do desenvolvimento do pensamento e da investigação, as condições materiais e históricas que a compõem.

Essa análise, ao dialogar com as contradições estruturais que marcam a realidade contemporânea, ilumina as dinâmicas da assistência estudantil nas IFES,

demonstrando como as políticas educacionais são, de fato, reflexos das relações de classe e das formas de organização econômica que determinam a distribuição de recursos, o acesso e a qualidade do ensino. Assim, a perspectiva dialética aplicada à educação e à assistência estudantil permite a construção de um olhar crítico, que não apenas descreve a realidade, mas também a questiona, apontando para as possibilidades de transformação que podem surgir a partir da compreensão profunda das relações materiais e históricas que sustentam as práticas educacionais, bem como sugere possibilidades de superação. Desse modo a abordagem marxista do estudo compreende as políticas de assistência estudantil em movimento contínuo e interdependente, no qual suas manifestações são determinadas pela totalidade das relações sociais, econômicas e políticas.

Nesse processo, o sujeito da pesquisa, longe de se colocar como observador neutro ou distante, insere-se de forma ativa nas contradições da realidade em análise, reconhecendo que sua própria posição e sua relação com o objeto investigado são constituídas pelas mesmas forças históricas e materiais que determinam o objeto de estudo. A pesquisa, portanto, não se limita à observação ou à descrição dessas políticas, mas propõe-se a uma análise crítica das condições objetivas que moldam tanto as práticas institucionais quanto os processos de resistência e reconfiguração desses mesmos processos. Ao investigar as políticas de assistência estudantil, busca-se compreender não apenas seus efeitos imediatos e superficiais, mas também as contradições estruturais que as atravessam, as limitações impostas pela lógica do modo de produção capitalista e as possibilidades de transformação que emergem da práxis dos sujeitos envolvidos.

Nesse movimento de análise, as categorias analíticas do método marxista — totalidade, contradição, mediação e práxis — emergem diretamente da realidade observada, guiando o processo investigativo e proporcionando a estrutura necessária para uma análise crítica e aprofundada dessas políticas. Essas categorias possibilitam situar as políticas de assistência estudantil dentro do contexto mais amplo das relações sociais e econômicas que estruturam a sociedade capitalista, revelando as interações complexas e as tensões que as constituem (Kuenzer, 1998).

A noção de totalidade, por exemplo, permite que as políticas de assistência estudantil sejam compreendidas dentro de um sistema maior, no qual as dinâmicas econômicas, políticas e sociais se entrelaçam e se interdependem. Dessa forma, a pesquisa não analisa essas políticas como elementos autônomos, mas como parte

integrante das relações de produção capitalista, que estruturam e limitam suas possibilidades de transformação. A contradição emerge como a categoria de compreensão dos conflitos que atravessam as políticas de assistência estudantil. Enquanto essas políticas se propõem a mitigar desigualdades e promover a inclusão social, estão imersas em um sistema de produção capitalista que, em sua essência, reproduz desigualdades. Assim, a contradição entre os objetivos declarados das políticas e as condições objetivas do sistema capitalista é um dos pontos centrais da análise, evidenciando as limitações estruturais que condicionam suas possibilidades reais de transformação social.

A mediação, por sua vez, surge para compreender como as relações de poder e os interesses dominantes interagem com as políticas de assistência estudantil, moldando sua implementação e seus efeitos práticos. Por meio dessa categoria, torna-se possível analisar como as — gestoras(es), educadoras(es) e estudantes — se relacionam com as políticas, contribuindo para sua ressignificação ou, ao contrário, reforçando as limitações impostas pela estrutura dominante. A práxis destaca a ação transformadora das(os) sujeitas(os) dentro dessa realidade contraditória, evidenciando a capacidade de indivíduos e coletivos de ressignificar as políticas de assistência estudantil. Aqui, a pesquisa não se limita a descrever o que é dado, mas busca compreender como a ação dos sujeitos, dentro das condições materiais existentes, pode modificar a lógica que sustenta as desigualdades educacionais, ainda que de forma limitada.

As categorias de conteúdo do método também se manifestam no texto como fios condutores que orientam a investigação. Elas surgem ao longo do texto não como elementos autônomos, mas como conceitos-chave que permeiam a análise das relações sociais e econômicas que configuram o campo educacional. A categoria Estado, por exemplo, é mobilizada para entender seu papel contraditório enquanto regulador e financiador das políticas, buscando, ao mesmo tempo, promover a inclusão social sem alterar as estruturas de poder que sustentam as desigualdades sistêmicas. A categoria luta de classes surge como motor da dinâmica social e evidencia as tensões entre os interesses dos grupos sociais dominantes e as necessidades de inclusão e permanência dos grupos historicamente marginalizados. Por fim, a categoria trabalho, na perspectiva marxista, revela as condições objetivas da vida das(os) estudantes, refletindo as relações de classe que estruturam a sociedade capitalista. Essas relações manifestam-se nas condições adversas de

trabalho enfrentadas tanto por muitas(os) estudantes quanto por profissionais. A interdependência dessas categorias proporciona uma abordagem dialética e materialista, capaz de compreender tanto as limitações estruturais das políticas de assistência quanto as potencialidades de mudança que podem emergir no confronto entre as condições objetivas e as ações dos sujeitos sociais (Kuenzer, 1998).

4.1 TOTALIDADE E AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: COMPREENDENDO DIMENSÕES SOCIAIS E INSTITUCIONAIS

É importante ressaltar que a totalidade, na perspectiva marxiana, não se refere à apreensão absoluta da realidade nem à simples soma de suas partes. Pelo contrário, trata-se da necessidade de revelar a realidade em seu processo de constituição e desenvolvimento, compreendendo-a, conforme Marx (1988), como uma “síntese de múltiplas determinações”. Dessa forma, a totalidade social não pode ser reduzida a um único fator explicativo, devendo ser analisada a partir da interdependência de múltiplas determinações. Sua formulação crítica se opõe à fragmentação do conhecimento e à visão parcial da realidade social. Em contraposição a análises fragmentadas, essa perspectiva permite apreender as contradições e mediações que estruturam o mundo social. Assim, a totalidade se constitui como uma forma de compreensão da realidade em sua complexidade e, enquanto categoria de análise, possibilita desvendar o contexto mais amplo no qual a assistência estudantil está inserida, compreendendo-a não apenas como uma política isolada, mas como parte de um sistema social mais amplo, condicionado por múltiplas determinações econômicas, políticas e sociais.

Na sociedade capitalista, a oposição entre capital e trabalho gera contradições que permeiam todo o tecido social, as quais podem ser analisadas por meio do “sistema de mediações”. Dessa forma, o desenvolvimento desigual das diversas partes que compõem a totalidade social concreta não deve ser interpretado de maneira simplista ou linear, mas compreendido por meio da investigação das mediações particulares, que permitem a apreensão da relação entre o específico e o geral, ou seja, da dinâmica intrínseca de um fenômeno dentro de um contexto mais amplo. Como exposto por Lukács (2003, p. 105).

Não é o predomínio de motivos econômicos que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes, constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova. A relevância da categoria totalidade leva o autor a complementar que 'para o marxismo, em última análise, não há, portanto, uma ciência jurídica, uma economia política e uma história, etc. autônomas, mas somente uma ciência histórico-dialética, única e unitária do desenvolvimento da sociedade como totalidade.'. Além disso, critica a ciência burguesa por considerar os fenômenos sociais do ponto de vista do indivíduo, levando-o a ter um domínio apenas parcial e fragmentado desses fenômenos. Defende, portanto, que 'o ponto de vista da totalidade não determina, todavia, somente o objeto, determina também o sujeito do conhecimento.' Isso quer dizer, segundo ele, que 'a totalidade só pode ser determinada se o sujeito que a determina é ele mesmo uma totalidade; e se o sujeito deseja compreender a si mesmo, ele tem de pensar o objeto como totalidade.' (LUKÁCS, 2003, p. 107).

A totalidade marxiana, ao possibilitar a análise das interconexões entre diferentes esferas da sociedade, revela como a assistência estudantil nas IFES se articula com transformações sociais mais amplas. As políticas públicas, especialmente no campo da educação e da assistência estudantil, estão profundamente inseridas em um contexto social e econômico. Nesse sentido, a compreensão das transformações sociais que envolvem a reconfiguração das funções do Estado torna-se essencial para analisar as especificidades da assistência estudantil nas IFES.

Essas transformações indicam uma alteração no papel do Estado, que, ao longo do tempo, tem sido crescentemente influenciado por uma lógica que prioriza a eficiência econômica, muitas vezes em detrimento da equidade e do acesso universal a direitos básicos, como a educação. No contexto do capitalismo brasileiro, o Estado se constitui como um legitimador das desigualdades sociais, operando como uma instituição de manutenção das condições sociais existentes. Sua função primordial é regular as relações sociais de modo a garantir a reprodução da estrutura capitalista, perpetuando os privilégios das classes dominantes. O Estado, portanto, situa-se no centro do conflito de classes, mediando suas contradições e exercendo a sujeição de uma parcela da sociedade sobre outra (Marx; Engels, 2009).

Nesse sentido, o Estado firma-se como expressão da dominação de classe. Para assegurar a exploração da classe trabalhadora pelas classes dominantes, o Estado atua como um instrumento de dominação, dado que, em uma sociedade atravessada por interesses antagônicos, torna-se fundamental a existência de mecanismos reguladores das relações sociais para garantir a ordem vigente. Assim, em defesa dos interesses dominantes e da consolidação do sistema capitalista de

produção, o Estado cria dispositivos jurídico-legais de coerção das(os) trabalhadoras(es) (Marx; Engels, 2009).

Nesse contexto, percebe-se que a configuração da política social brasileira é significativamente afetada pelo enfraquecimento das respostas do Estado, o que impacta diretamente as políticas sociais e educacionais. Esse fenômeno é fortemente influenciado pela lógica neoliberal, especialmente no que diz respeito às transformações político-econômicas no cenário internacional e aos processos que delas emergem (Pereira, 2015).

As especificidades da política social e educacional no Brasil estão intrinsecamente ligadas à dependência econômica e política do país no contexto globalizado e à sua posição no cenário político internacional. O caráter dependente e subordinado da economia brasileira, vinculado à dinâmica do capitalismo global, impõe limitações estruturais à formulação e à execução de políticas sociais e educacionais autônomas e eficazes. Essa relação de dependência, tanto econômica quanto política, insere o Brasil em um sistema capitalista mundial interconectado, no qual a hegemonia dos países desenvolvidos e as imposições de organismos internacionais delimitam as possibilidades de atuação estatal.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que as políticas sociais e educacionais no Brasil, frequentemente ajustadas às diretrizes do mercado global e às exigências do capital financeiro, refletem os efeitos dessa subordinação estrutural. Como afirma Saviani (2018):

Atualmente, os rumos dos sistemas educacionais estão sendo definidos globalmente por instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Essas instituições têm imposto aos países a realização de avaliações padronizadas, cujo reflexo é o incentivo à meritocracia e à competição entre as instituições educacionais, que buscam se destacar nos rankings gerados por essas avaliações. Como consequência, os currículos escolares acabam sendo reduzidos aos conteúdos mínimos, definidos conforme os interesses do mercado (SAVIANI, 2018).

Essa dinâmica de dependência histórica não se limita ao campo econômico, mas também influencia a formulação de políticas sociais e educacionais, que acabam refletindo interesses externos em detrimento da autonomia nacional. Esse processo insere-se em uma longa trajetória de adaptação do Estado às exigências do capitalismo global, cuja origem remonta às teorias sobre o Estado formuladas a partir

do século XVII e que se consolidam com o advento do Neoliberalismo⁵, conforme aponta Kuenzer (2004):

As origens da corrente neoliberal podem ser rastreadas na teoria do Estado, formulada a partir do século XVII, que expressava os ideais do liberalismo clássico em ascensão na época. Essa teoria foi gradualmente alterada e adaptada à medida que o avanço do capitalismo tornava mais evidente a estrutura de classes sociais, destacando a economia e a política. Nesse contexto, o Estado liberal burguês começou a incorporar uma nova forma de legitimidade, que se manifesta através da ideia de igualdade, expressa no alargamento dos direitos políticos dos cidadãos. Este alargamento foi visto como uma forma de garantir tanto a participação quanto o controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. (KUENZER, 2004).

Para Kuenzer (2004), nessa perspectiva, a atuação estatal deve restringir-se à garantia de bens essenciais, como educação, segurança e justiça, deixando a regulação da economia a cargo do mercado. Essa abordagem incorpora elementos da teoria de Adam Smith, bem como as formulações de Jeremy Bentham e James Mill, ao defender que o mercado, por meio da "mão invisível", assegura a maximização do bem-estar social. Os ideais de liberdade e individualismo servem de base para a crença na autorregulação do mercado, pressupondo que a livre concorrência e a busca pelo lucro favorecem a distribuição de riqueza e renda de maneira natural e eficiente. Com a reconfiguração das relações entre Estado e mercado, em meio às transformações políticas e econômicas do século XX, consolidou-se um novo padrão de acumulação e regulação do capital e do trabalho. Esse processo encontrou terreno favorável para se fortalecer diante da crise econômica da década de 1970, que proporcionou o ressurgimento e a expansão das ideias neoliberais.

O Neoliberalismo desafia o modelo de Estado intervencionista e questiona sua atuação na organização social e econômica. Seu lema central, "menos Estado e mais mercado", sintetiza a defesa da liberdade individual, conceito herdado do liberalismo clássico. Essa concepção de liberdade pressupõe a existência de uma esfera privada

⁵ Enquanto movimento político, o neoliberalismo se consolidou na paisagem ideológica da América Latina a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, especialmente com a difusão das propostas conhecidas como Consenso de Washington, que representa um conjunto de políticas baseado em uma forte crença – mais forte do que o justificável pela teoria econômica ou pela experiência histórica – na liberalização do mercado e no objetivo de reduzir ou mesmo minimizar o papel do governo. Para mais informações sobre Consenso de Washington, consultar Oliveira (2020).

inviolável, na qual a interferência governamental deve ser mínima. Dessa forma, a atuação estatal deveria se restringir à criação de normas gerais, evitando qualquer tipo de regulação que pudesse ser interpretada como discriminação arbitrária entre os indivíduos (Kuenzer, 2004, p. 11). No campo das políticas sociais, o Neoliberalismo defende a primazia do mercado sobre a intervenção estatal. Programas de proteção social, como seguros-desemprego, aposentadorias e auxílios para populações vulneráveis, são vistos como obstáculos à livre iniciativa e à competitividade. Sob essa ótica, tais medidas não apenas desestimulam o esforço individual, mas também comprometem a eficiência do mercado, contribuindo para a desestruturação das relações sociais e familiares. Ademais, a expansão das políticas sociais é apontada como uma das principais responsáveis pelo aumento da carga tributária, gerando desequilíbrios orçamentários e comprometendo o crescimento econômico. Outro aspecto central do pensamento neoliberal é a crítica ao crescimento da máquina estatal. Argumenta-se que a ampliação dos gastos públicos resulta na necessidade de elevação dos tributos e no aumento da dívida pública, fatores que, em última instância, impactam negativamente a economia. Segundo essa perspectiva, a gestão governamental de serviços públicos é ineficiente, pois tende a perpetuar programas sociais não lucrativos em benefício dos próprios servidores, o que levaria à hipertrofia do Estado e ao agravamento da crise fiscal.

A influência neoliberal também se manifesta na área educacional, com a adoção de paradigmas inspirados na gestão empresarial, como a "qualidade total". Esses princípios defendem uma abordagem orientada para resultados, baseada na competitividade e na eficiência, aproximando a lógica educacional daquela utilizada no setor privado. Assim, o neoliberalismo redefine o papel do Estado e das políticas sociais, reforçando a centralidade do mercado na regulação econômica e social.

No Brasil, a adoção de ideários neoliberais começou a ganhar força na década de 1980, especialmente após o fim da ditadura militar, mas se tornou mais pronunciada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir da metade da década de 1990 (Silva, 2003). Sob a ótica neoliberal, os direitos sociais são vistos como um obstáculo à economia, uma vez que demandam investimentos substanciais para a implementação de políticas públicas, especialmente nas áreas de educação, saúde e seguridade social. Assim, no contexto neoliberal, as políticas de ajuste estrutural passam a ocupar um papel central na agenda política, manifestando-se por meio de medidas como os pacotes de privatização e reformas no trabalho, na

previdência e na administração pública. Também incluem cortes de gastos em setores sociais essenciais, como habitação, saúde, infraestrutura, seguridade social e educação (Silva, 2003).

Quando um governo implementa políticas de austeridade propostas pela agenda neoliberal, observa-se uma redução nos investimentos sociais, resultando em uma proteção social estatal que, progressivamente, se revela inadequada para atender às necessidades da população. Essa diminuição se reflete em menores aportes para a educação básica e superior, redução no financiamento à pesquisa, cortes nos recursos destinados à saúde e à previdência social, além de uma diminuição na assistência aos trabalhadores, o que leva ao aumento da desigualdade social. Por outro lado, a estrutura do Estado permanece disponível para apoiar o mercado sempre que este demanda subsídios (Silva, 2003). Portanto, diante de emergências e crises sociais, como a pandemia de Covid-19, os chamados “Estados mínimos” enfrentam grandes desafios para responder e proteger as camadas mais vulneráveis da população. No contexto neoliberal, espera-se que a educação desempenhe um papel central na resolução de questões relacionadas à qualificação da força de trabalho, ao desemprego e à competitividade econômica.

A fragmentação das políticas sociais, impulsionada por agendas neoliberais, tende a gerar um conjunto de ações desarticuladas que não respondem de forma eficaz às necessidades das populações mais pobres, agravando as desigualdades. Esse fenômeno ocorre porque as políticas, ao se concentrarem em soluções pontuais e específicas, perdem de vista a interconexão das diversas dimensões da vida social que afetam os grupos mais vulneráveis. Em vez de oferecer um suporte abrangente, que considere as múltiplas facetas das desigualdades, tais iniciativas resultam em intervenções isoladas, incapazes de promover mudanças estruturais significativas (Silva, 2003).

As políticas de assistência estudantil também refletem os impactos de um cenário neoliberal desafiador e contraditório, no qual as políticas sociais são marcadas por tendências de focalização e privatização. Nesse contexto, a expansão do ensino superior, as políticas afirmativas, os programas de apoio estudantil e a alocação de recursos públicos para atender às demandas sociais ocorrem em um ambiente permeado por tensões inerentes à conjuntura político-econômica contemporânea. De maneira geral, nos países latino-americanos, a partir do último quartel do século XX, observa-se a redução do papel do Estado como regulador das relações sociais. Essa

dinâmica não apenas impacta a economia, mas também afeta as estruturas democráticas, uma vez que o enfraquecimento das instituições públicas contribui para a marginalização de setores vulneráveis da população.

Do ponto de vista histórico, a experiência democrática no Brasil tem sido mais uma exceção do que uma regra, dado que o período republicano é marcado por rupturas institucionais, golpes de Estado e regimes autoritários. A fragilidade democrática é uma característica recorrente em sociedades com histórico de concentração de renda e poder, promovendo não apenas dificuldades materiais para amplas parcelas da população, mas também o descrédito nas instituições e nos agentes políticos que operam o regime democrático. Ademais, as consequências do passado autoritário permanecem profundamente enraizadas na cultura política nacional, manifestando-se em novas formas, especialmente com o avanço da onda conservadora que mobilizou diversos segmentos da sociedade em torno do bolsonarismo (Nobre, 2020). Nesse sentido, o resultado das eleições de 2018 revelou um cenário emblemático, uma vez que o candidato eleito expressava, de forma explícita, valores e atitudes antidemocráticos, incluindo uma nostalgia pela ditadura militar. A resistência à vacinação durante a pandemia de covid-19 ilustra essa orientação política, caracterizada pelo negacionismo científico. Além disso, observou-se um constante embate do governo federal contra as universidades e a pesquisa científica.

Ademais, tivemos a Emenda Constitucional 95/2016, aprovada durante o governo de Michel Temer, que assumiu a presidência do Brasil após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016. Conhecida como a “PEC da Morte”, essa emenda foi formalmente chamada de “PEC do Teto de Gastos”. Ela estabeleceu um limite para o crescimento das despesas públicas federais, vinculando o aumento anual dessas despesas à inflação do ano anterior, sem permitir aumento real nos gastos pelos próximos 20 anos, com a possibilidade de revisão após 10 anos (Silva, 2020).

O apelido “PEC da Morte” foi atribuído por críticos da medida, que argumentavam que a restrição no orçamento teria efeitos devastadores sobre setores essenciais, como saúde, educação e assistência social, uma vez que, ao longo do tempo, o aumento da demanda por esses serviços públicos não seria acompanhado de recursos adicionais. Os opositores também afirmavam que a emenda contribuiria para o aumento das desigualdades sociais no país e para a precarização dos serviços públicos. Por outro lado, os defensores da PEC argumentavam que ela era necessária

para controlar os gastos públicos, reduzir o déficit fiscal e trazer estabilidade econômica ao país, após um período de crise financeira e aumento da dívida pública (Silva, 2020).

Dessa forma, mesmo com a expansão do acesso ao ensino superior, o cenário recente de cortes orçamentários e ataques ideológicos constrangeu o processo em curso. Sem o devido aporte de recursos, uma área sensível como a educação acaba por reproduzir hierarquias sociais, ou seja, apenas aqueles que possuem condições favoráveis podem se manter sem a política de bolsas. Isso corrobora a elitização estrutural da universidade e ataca o direito à formação superior de qualidade, resultando em expressiva retenção de estudantes que não continuam seus estudos além da Educação Básica, bem como em altos índices de evasão na graduação e pós-graduação (Zago, 2016).

Assim, a assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior deve ser analisada como parte de um sistema mais amplo, em que as condições econômicas, políticas e sociais exercem influência direta sobre sua configuração e funcionamento. A assistência estudantil não pode ser compreendida de forma isolada, pois está inserida em um contexto marcado por disputas em torno do financiamento da educação pública, pelas contradições das políticas sociais e pelas transformações no mundo do trabalho. Dessa maneira, sua estruturação reflete não apenas as demandas dos(as) estudantes, mas também os limites impostos pelo Estado e pela lógica da gestão neoliberal. Além disso, as transformações nas políticas educacionais nas últimas décadas impõem desafios adicionais à assistência estudantil. A adoção de medidas de austeridade fiscal, os cortes orçamentários e a crescente mercantilização da educação impactam diretamente a capacidade das universidades de manter e expandir seus programas de assistência. Em um contexto de restrição de investimentos públicos, a assistência estudantil frequentemente se torna alvo de desmonte.

Diante desse cenário, a análise crítica da assistência estudantil exige uma abordagem que leve em conta sua relação com a totalidade social, composta por relações econômicas, políticas e ideológicas que se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, a categoria totalidade mantém constante a interpretação e reinterpretação das relações que configuram a realidade. É compreendida como um sistema de relações, no qual o todo não se reduz à soma de suas partes, mas as supera, permanecendo em constante transformação. A totalidade não é algo fixo ou

concluído; ao contrário, cada dimensão da realidade carrega um conjunto de determinações e contradições, sejam elas atuais ou superadas. Nesse contexto, cada esfera da realidade está interligada em uma relação recíproca com as demais, formando um tecido de interações múltiplas e complexas. No entanto, conceber a totalidade sem reconhecer suas contradições resulta em uma visão esvaziada e estática, pois ignora a riqueza da realidade e sua natureza contraditória. Quando se busca apenas a coerência, em detrimento das contradições, corre-se o risco de reduzir a análise a um esquema rígido, incapaz de apreender a complexidade dos processos sociais. Assim, a dialética exige que a totalidade seja sempre considerada em sua tensão interna, reconhecendo que a transformação da realidade decorre justamente dessas contradições (Masson, 2024)

Nesse contexto, na sociedade capitalista, a relação antagônica entre capital e trabalho engendra contradições que perpassam o conjunto social, as quais podem ser apreendidas por meio do “sistema de mediações”. Assim, o desenvolvimento desigual das totalidades parciais que constituem a totalidade social concreta não se explica de maneira mecânica ou linear, mas unicamente pela análise das mediações do particular, o que possibilita apreender a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica específica do objeto inserido em uma totalidade abrangente. (Masson, 2024).

Ao examinar a abordagem de Lukács sobre a dialética, Mészáros (2013, p. 58) evidencia a importância atribuída à noção de totalidade concreta em sua elaboração teórica:

Totalidade social” sem “mediação” é como “liberdade sem igualdade”: um postulado abstrato –e vazio. A “totalidade social” existe por e nessas mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos –isto é, as “totalidades parciais” –se ligam uns aos outros em um complexo dinâmico geral que se altera e modifica o tempo todo. O culto direto da totalidade, a mistificação da totalidade como imediatez e a negação das mediações e interconexões complexas de umas com as outras só podem produzir um mito e, como provou o nazismo, um mito perigoso. O outro extremo da separação não dialética, o seja, o culto da imediatez e a negação da totalidade, das interconexões objetivas entre os complexos individuais, também é perigoso e produz a desorientação, a defesa da fragmentação, a psicologia da insignificância de nossas ações, a rejeição cínica da atividade inspirada pela moral e a aceitação impotente de nossas condições, por mais inumanas que sejam.

Ao ser exposta, a totalidade não apenas estabelece uma visão integradora e dinâmica da sociedade, mas também abre espaço para a discussão das contradições que a permeiam. Essa abordagem permite, por um lado, compreender como as partes

que compõem o todo estão interligadas de maneira complexa e, por outro, como essas partes, em seu desenvolvimento desigual, geram tensões, contradições e mediações internas que refletem as condições sociais, políticas e econômicas. A totalidade, portanto, não se apresenta como um conceito estático, mas como uma categoria dinâmica que revela a interação constante entre as diversas esferas da sociedade, ao mesmo tempo que carrega em si as contradições que emergem dessas interações. Esse movimento dialético da totalidade, que envolve tanto a articulação entre os aspectos particulares quanto sua inserção no contexto mais amplo da sociedade, possibilita um campo fértil para a reflexão sobre os conflitos e contradições que atravessam o cenário social. A partir dessa compreensão, torna-se possível examinar como as políticas públicas, como a assistência estudantil nas Instituições de Ensino Superior, são moldadas não apenas por intenções e discursos oficiais, mas também pelas contradições estruturais do sistema capitalista em que estão inseridas, dando margem à exploração de seus limites e potencialidades.

4.2 CONTRADIÇÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: TENSIONAMENTOS ENTRE A PNAES E A REALIDADE DAS IFES

A partir deste ponto, serão apresentados os dados da pesquisa, os quais evidenciam as contradições estruturais que permeiam a implementação das políticas de assistência estudantil nas IFES. A análise se concentrará nas condições diretas apontadas pelas servidoras(es), abordando as limitações relacionadas aos recursos humanos e materiais disponíveis, o processo de avaliação das ações de assistência estudantil e a regulamentação das políticas, destacando como essas variáveis influenciam a efetividade das ações voltadas à permanência estudantil. Ao discutir essas questões, foi possível identificar as contradições que surgem entre o discurso normativo e a realidade institucional, refletindo as tensões entre os objetivos da PNAES e as limitações econômicas, políticas e institucionais. As questões do questionário aplicado junto às trabalhadoras(es) e analisadas confirmam as hipóteses levantadas, proporcionando uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios concretos enfrentados pelas IFES, especialmente no que tange ao atendimento das necessidades emergenciais das(os) estudantes. Dessa forma, é possível

compreender como essas contradições não apenas desestabilizam a implementação das políticas públicas, mas também indicam a necessidade de superação dessas condições para a efetivação de uma assistência estudantil mais ampla e emancipatória.

Embora a PNAES/2024 proponha uma concepção ampliada de permanência estudantil, abrangendo dimensões que vão além da concessão de auxílios financeiros e incluem suporte acadêmico, psicológico e social, verifica-se, na prática, uma restrição dessas ações ao atendimento de necessidades básicas, como alimentação e moradia. Esse descompasso entre o discurso normativo e a realidade institucional explicita a contradição entre a promessa de uma assistência integral e as limitações concretas enfrentadas no cotidiano das IFES, evidenciando a subordinação das políticas educacionais às dinâmicas do capital e à lógica da austeridade fiscal.

A assistência estudantil, ao buscar promover condições mais equitativas para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, desafia a própria lógica excludente do sistema educacional sob o capitalismo, que tende a reproduzir desigualdades sociais. No entanto, essa tentativa de romper com tais desigualdades esbarra em entraves estruturais, como a insuficiência de recursos orçamentários, a sobrecarga de trabalho das profissionais responsáveis pelo atendimento às(os) estudantes e a carência de políticas institucionais eficazes que garantam a ampliação e a continuidade das ações de assistência. Os impactos da pandemia da COVID-19 intensificaram ainda mais essas dificuldades, exacerbando crises preexistentes e ampliando as demandas por suporte estudantil, sem que houvesse um correspondente fortalecimento das condições institucionais para atendê-las. Assim, os dados coletados revelam um cenário de precarização e tensionamento contínuo, no qual a assistência estudantil, apesar de sua relevância, enfrenta obstáculos que comprometem sua efetividade.

O levantamento realizado junto às servidoras(es) das IFES permitiu discutir variáveis relacionadas às condições diretas e indiretas que influenciam a implementação das ações de assistência estudantil, contribuindo para uma compreensão crítica da contradição entre o direito à educação e os limites impostos por um modelo de sociedade que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da permanência estudantil, restringe os meios para sua efetivação. A análise dessas contradições, a partir da perspectiva dialética, não apenas evidencia os conflitos inerentes às políticas públicas educacionais, mas também aponta para a necessidade

de superação desse quadro por meio de um modelo de assistência que não se limite à mitigação de carências imediatas, mas que efetivamente contribua para a emancipação das(os) estudantes e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. A implementação dessas políticas, embora reconheça a necessidade de garantir condições de permanência às(os) estudantes, opera dentro de um quadro institucional que, ao mesmo tempo, é condicionado e condiciona as dinâmicas sociais e econômicas. Dessa forma, a assistência estudantil também carrega contradições entre o direito formal à educação e a materialidade de sua efetivação, evidenciando os limites impostos por uma estrutura que mantém e reproduz desigualdades. Esse quadro remete diretamente à concepção marxista de contradição, que permite compreender como essas tensões não são meramente circunstanciais, mas inerentes ao funcionamento do sistema social e educacional vigente. A categoria de análise do método marxista, contradição, constitui-se como a chave para compreender as forças subjacentes ao desenvolvimento social, pois está vinculada ao movimento incessante das estruturas sociais e à transformação histórica. A contradição emerge das tensões entre os diferentes elementos que compõem as relações sociais, sendo um produto das múltiplas determinações e das condições materiais de existência. Nesse sentido, a contradição não se resolve dentro das estruturas vigentes, pois ela é intrínseca ao próprio processo de reprodução das formas sociais existentes. No entanto, a contradição possui uma ambiguidade estrutural: ao desestabilizar as condições de existência, ela também gera a possibilidade de superação, visto que sua continuidade é intolerável dentro das condições de seu próprio surgimento. Este movimento dialético, portanto, não é um simples conflito pontual, mas o motor que assegura o dinamismo da história. As forças em contradição, ao se confrontarem, não apenas mantêm o movimento social, mas são também as responsáveis pela reconfiguração das relações sociais, com a manutenção de um estado de tensão que garante a busca contínua por transformações. Nesse sentido, a luta entre forças opostas não apenas mantém a dinâmica social em constante mudança, mas também promove a reconfiguração das relações estabelecidas. A contradição, enquanto categoria analítica do materialismo histórico dialético, configura-se como o princípio estruturante do desenvolvimento histórico e social, uma vez que expressa a cisão inerente à totalidade concreta das relações sociais. Marx (1968), em sua análise crítica do modo de produção capitalista, evidencia que a contradição não é um elemento externo ou

contingente à sociedade, mas sua própria essência, manifestando-se na dinâmica dos antagonismos de classe e na permanente tensão entre as forças produtivas e as relações de produção. Nesse sentido, a contradição é constitutiva do real, pois materializa as determinações conflitantes que impulsionam as transformações estruturais, tornando-se, simultaneamente, condição e resultado do movimento histórico. Como aponta Kosík (1976), a contradição não é um obstáculo ao funcionamento da totalidade, mas a própria forma pela qual essa totalidade se realiza e se refaz. O real, portanto, não se apresenta como um dado fixo, mas como um processo dinâmico, em que cada momento carrega em si as condições de sua negação e superação. Assim, a sociedade não se reproduz de maneira homogênea, mas em permanente tensão e ruptura, pois a contradição não apenas desestabiliza as estruturas existentes, mas também funda novas possibilidades de organização social.

Essa compreensão refuta qualquer interpretação linear da história, reafirmando a necessidade de apreender o movimento social em sua complexidade e concretude. Lukács (2003) enfatiza que a contradição não se reduz a um mero paradoxo lógico, mas expressa um processo real, em que os polos antagônicos não apenas coexistem, mas se determinam mutuamente, em uma relação de interdependência e conflito. As condições de trabalho das profissionais que atuam na assistência estudantil nas IFES revelam essas contradições de maneira evidente. O cenário é caracterizado pela sobrecarga de trabalho, pela insuficiência de recursos humanos e pela precarização das condições laborais, fatores que impactam diretamente a qualidade do atendimento prestado às(os) estudantes. A expansão das universidades federais nos últimos anos não foi acompanhada por uma ampliação proporcional dos quadros técnicos e administrativos, resultando em um descompasso entre a demanda crescente por serviços de assistência e a capacidade institucional de ofertá-los de forma adequada.

Como se vê, a assistência estudantil não se limita à concessão de auxílios financeiros, mas envolve um conjunto de ações que visam garantir a permanência das(os) estudantes, tanto de ordem material quanto simbólica. O trabalho de assistentes sociais, psicólogas(os), pedagógicas(os) e demais profissionais da área é essencial para a efetivação desse direito, pois envolve desde o acompanhamento das trajetórias acadêmicas até o desenvolvimento de políticas de inclusão e suporte social. Contudo, a insuficiência de profissionais nas IFES compromete essa atuação de

maneira significativa. Dados indicam que há uma grande disparidade entre o número de estudantes atendidos e a quantidade de servidoras(es) responsáveis pelo suporte estudantil. Em muitas instituições, uma única assistente social ou psicóloga(o) precisa dar conta de centenas, ou até milhares, de alunas(os), o que torna inviável a realização de um acompanhamento aprofundado e individualizado. Essa realidade reflete não apenas uma limitação de ordem administrativa, mas também um projeto político que busca reduzir o papel do Estado na garantia de direitos sociais. A escassez de recursos materiais e financeiros, que limita a contratação de mais profissionais e a oferta de serviços adequados, agrava ainda mais a situação. Muitas instituições enfrentam dificuldades orçamentárias que comprometem a implementação de políticas de suporte e acompanhamento das(os) estudantes, além de dificultar a aquisição de infraestrutura necessária para o atendimento. Além disso, os processos avaliativos de políticas públicas nas IFES nem sempre consideram as especificidades das condições de trabalho e a qualidade do atendimento oferecido. A avaliação muitas vezes se concentra na quantidade de serviços prestados, sem levar em conta a qualidade e a profundidade do acompanhamento, o que resulta em uma visão superficial da realidade. A articulação institucional entre as diferentes áreas responsáveis pelo suporte estudantil também se mostra insuficiente, o que gera um isolamento entre as equipes, dificultando a construção de uma rede de apoio efetiva que atenda de forma integral às necessidades das(os) estudantes.

A precarização do suporte estudantil nas IFES não se resume a uma questão administrativa ou de recursos humanos, mas reflete uma política pública que tem negligenciado a importância do investimento em áreas essenciais para a formação e bem-estar das(os) estudantes. A pandemia, por sua vez, acentuou essas lacunas, revelando as consequências de uma estrutura educacional fragilizada e subfinanciada, que compromete a possibilidade de atender de forma digna e integral as necessidades da população acadêmica. "O ensino remoto e a adaptação das atividades a distância evidenciaram a crescente vulnerabilidade de uma parcela significativa das(os) estudantes, que enfrentaram não apenas dificuldades tecnológicas, mas também questões psicológicas, emocionais e sociais agravadas pela crise sanitária. O distanciamento social, a insegurança financeira e o aumento de casos de ansiedade e depressão entre as(os) estudantes demandariam uma presença mais robusta dos serviços de suporte. No entanto, a escassez de recursos e de profissionais especializados dificultou a oferta de acompanhamento adequado. Nesse

contexto, as limitações no desenvolvimento da assistência estudantil foram ampliadas, comprometendo a eficácia de qualquer tentativa de garantir a permanência de forma mais integral.

4.2.1 Equipe multidisciplinar e recursos humanos na assistência estudantil das IFES

Ao todo, foram respondidos 24 questionários de 15 instituições, evidenciando a participação diversificada e abrangente. As instituições que responderam ao questionário foram: CEFETMG (1 resposta), UFMG (1 resposta), UFES (2 respostas), UFJF (2 respostas), UFOP (1 resposta), UFRJ (2 respostas), UFRRJ (1 resposta), UFSJ (3 respostas), UFTM (3 respostas), UFU (3 respostas), UFV (2 respostas), UNIFAL-MG (1 resposta), UNIFEI (1 resposta) e UNIFESP (1 resposta). O questionário da pesquisa inicia com perguntas direcionadas à identificação da instituição e do perfil das(os) respondentes. As primeiras questões foram projetadas para fornecer informações básicas e contextuais, começando pela identificação da unidade ou instituição à qual a(o) respondente está vinculada(o). Foram solicitados o nome completo da(o) respondente e o seu cargo/função na instituição. A(o) servidor(a) poderia responder pela unidade ou instituição geral, desde que mantivesse o padrão de resposta para todas as questões. As questões iniciais foram as seguintes: 1) Está respondendo por qual unidade ou instituição? (manter padrão de resposta para todas as questões: responder pela unidade ou Instituição-geral); 2) Nome completo da(o) respondente; 3) Cargo da(o) respondente; 4) Qual a média de estudantes da instituição ou unidade informante?

Os cargos das(os) entrevistadas(os) foram diversificados, com predominância de assistentes sociais. Do total de respondentes, os cargos se distribuíram da seguinte forma: Assistente Social (13 respostas), Pedagoga(o) (2 respostas), Psicóloga(o) (2 respostas), Técnico em Assuntos Educacionais (1 resposta), Administradora(or) (1 resposta), Chefe de Setor (2 respostas), Pró-Reitora(o) de Assuntos Estudantis (3 respostas). A maioria das(os) respondentes é composta por assistentes sociais, mas a diversidade de cargos reflete a representação das diferentes áreas envolvidas na pesquisa.

Seguindo para os levantamentos quantitativos, o questionário de pesquisa inclui perguntas sobre o tamanho da instituição e a relação com a equipe de

servidores, especificamente no que tange à quantidade média de estudantes e o número de servidores da assistência estudantil por categoria. Essas informações visam levantar dados sobre a equipe e o tamanho da instituição, possibilitando uma análise da estrutura de apoio aos estudantes.

Cabe destacar que, do total de 24 respondentes, 19 eram mulheres e 5 homens. A assistência estudantil nas IFES enfrenta um processo contínuo de desvalorização, “ se evidencia com a ampliação da participação feminina em determinados setores, sem, contudo, garantir mudanças significativas nas relações de poder e valorização dessas atividades. Esse processo, que poderia representar um avanço para a equidade de gênero, muitas vezes resulta na manutenção de desigualdades estruturais, pois o ingresso feminino em determinadas áreas nem sempre é acompanhado de melhores condições de trabalho e reconhecimento salarial adequado. A lógica da divisão sexual do trabalho historicamente segregou ocupações em funções masculinas e femininas, sendo as últimas frequentemente subvalorizadas e associadas ao espaço privado (YANNOULAS, 2013). Dessa forma, a precarização do trabalho nessas funções não ocorre de maneira isolada, mas sim como parte de um processo mais amplo de desvalorização das atividades associadas ao gênero feminino. Além disso, a feminização da assistência estudantil nas IFES deve ser analisada a partir das interseccionalidades que atravessam a presença das mulheres no mercado de trabalho. Fatores como classe social e raça influenciam diretamente a inserção e as condições de permanência das trabalhadoras, evidenciando que a naturalização da presença feminina nesse setor não é um processo neutro, mas sim um mecanismo que reforça desigualdades estruturais. A análise da divisão sexual do trabalho revela que a feminização não implica necessariamente em empoderamento ou melhores condições para as mulheres, mas pode, ao contrário, consolidar um modelo de trabalho fragilizado e marcado pela instabilidade e baixa valorização. As desigualdades geradas por essa estrutura, marcadas por uma sobrecarga de funções e baixa valorização, podem refletir nas IFES.

As desigualdades estruturais, refletidas na feminização do trabalho e na precarização das condições profissionais, evidenciam como as questões de instabilidade, sobrecarga de funções e baixa valorização se amplificam nas IFES. A precarização do trabalho, caracterizada pela falta de reconhecimento, instabilidade nas relações sociais e redução de direitos, tem impactos profundos nas condições de trabalho das servidoras(es). Essa fragilização das condições laborais, somada ao

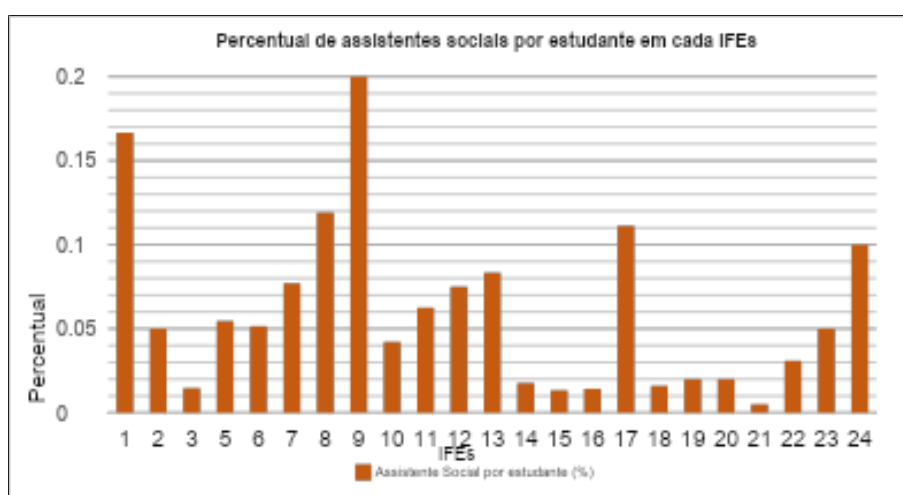
número insuficiente de profissionais, afeta diretamente a qualidade do suporte oferecido às(os) estudantes, limitando a capacidade das IFES de atender de forma adequada às necessidades. A partir dos dados coletados com as (os) servidoras(es) da assistência estudantil, a pesquisa aponta não apenas fragilidades na composição das equipes, mas também deficiências na regulamentação das ações, na alocação de recursos e nos processos de avaliação relacionados à implementação da assistência estudantil.

Embora os dados apresentados se baseiem nas percepções dos trabalhadores e não em informações oficiais, eles fornecem uma visão importante sobre as dinâmicas da assistência estudantil, revelando os desafios e as condições enfrentadas no dia a dia das instituições. Enfim, a pesquisa evidencia, a partir da escuta das (os) profissionais da área, que a efetividade da assistência estudantil demanda a articulação entre regulamentação, recursos e avaliação, entendidos como pilares interdependentes de uma política pública que se pretende transformadora. Esses elementos, quando analisados em conjunto, revelam tanto os limites impostos pelas condições institucionais quanto as potencialidades de resistência e invenção presentes nas práticas cotidianas das (os) trabalhadoras(es) da assistência estudantil.

A relação entre a quantidade de estudantes e a quantidade de profissionais nas IFES pesquisadas revela variações significativas nas condições de trabalho e no suporte oferecido às(os) estudantes. Observa-se que algumas categorias de profissionais são mais prevalentes do que outras, influenciando diretamente a capacidade das instituições de atender às necessidades estudantis. O levantamento do tamanho da equipe de Assistência Estudantil foi feito por meio da pergunta número 5: Informar a quantidade de servidores da assistência estudantil da unidade de ensino ou instituição (geral) por categoria. As respostas recebidas foram numeradas de 1 a 24. Foram elaborados gráficos da relação de estudantes X servidores da equipe de Assistência Estudantil, com o objetivo de demonstrar a relação entre o número de estudantes e o número de profissionais disponíveis para o atendimento em diversas instituições de ensino. Os gráficos utilizam barras horizontais para facilitar a comparação visual entre essas duas variáveis, organizadas de forma crescente de acordo com o número de estudantes, o que torna o entendimento imediato e acessível. No eixo vertical, o número de estudantes em cada instituição é representado, e as barras são ordenadas conforme esse valor. O eixo horizontal, por sua vez, refere-se ao número de profissionais que cada instituição possui, com valores variando de 0 até

"6 ou mais" (para base de cálculo, foi considerado o número máximo de 6 profissionais). Contudo, as instituições podem possuir um número igual ou superior a seis profissionais. A instituição de número 4 foi excluída, pois não apresentou o número de estudantes. O gráfico demonstra a proporção de profissionais por estudante em cada IFES. Por exemplo, um percentual de 0,1% indica que há 1 profissional para cada 1.000 estudantes, enquanto valores mais altos ou mais baixos representam uma variação na quantidade de profissionais, refletindo a relação inversa entre o percentual apresentado e o número de alunas(os) atendidos por profissional em cada instituição. Dessa forma, o gráfico facilita a visualização imediata da discrepância entre o número de alunas(os) e os profissionais da Assistência Estudantil das IFES, oferecendo uma compreensão clara da necessidade de mais profissionais para atender adequadamente as(os) estudantes em diversas instituições.

Gráfico 8 – Percentual de assistentes sociais por estudantes nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

De maneira geral, as(os) assistentes sociais são as(os) profissionais mais frequentemente presentes em comparação com outras categorias. Por exemplo, a Instituição 5, com 11.000 estudantes, conta com 6 ou mais assistentes sociais, resultando em uma proporção de aproximadamente 1 assistente social para cada 1.833 estudantes. A expressiva presença de assistentes sociais reflete o esforço em responder às questões sociais que afetam o corpo discente, bem como a necessidade de realização de análises socioeconômicas para a seleção das(os) beneficiárias(os) dos programas de assistência estudantil. Contudo, mesmo essas quantidades

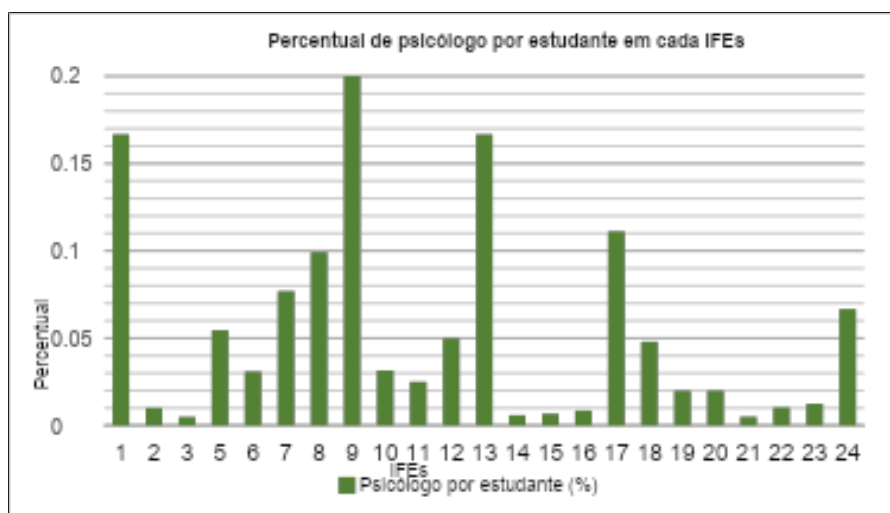
relativamente mais elevadas podem não ser suficientes, diante da complexidade e do volume da demanda atendida pelas ações de permanência das IFES, especialmente se outras categorias profissionais estiverem sub-representadas,

Observa-se, a existência de instituições com um quadro reduzido desse(a) profissional. A título de exemplo, a resposta de número 21 declara-se com 20.000 estudantes, contando com apenas 1 assistente social, o que compromete significativamente a capacidade de oferta de suporte adequado frente à magnitude da demanda. Essa discrepância evidencia não apenas a distribuição desigual de profissionais, mas também os limites estruturais impostos à efetivação das ações de assistência estudantil. As instituições com até 2.000 estudantes tendem a contar com um número de assistentes sociais variando entre 1 e 3 profissionais. Instituições com cerca de 10.000 a 20.000 estudantes, em sua maioria, dispõem de 3 a 5 assistentes sociais. É perceptível que a relação entre o número de estudantes e o de profissionais não cresce proporcionalmente ao aumento da população discente. Já nas instituições com mais de 35.000 estudantes, podendo chegar a até 45.000, observa-se a presença de pelo menos 6 assistentes sociais. No entanto, mesmo esse número pode ser insuficiente, considerando o total de estudantes a serem atendidas(os), o que indica que essas instituições enfrentam demandas amplas, muitas vezes superiores à capacidade de atuação das equipes. Algumas respostas indicam instituições de mais de 20.000 estudantes contando com apenas 1 assistente social, dado preocupante, visto que a sobrecarga de atendimento compromete significativamente a qualidade do suporte oferecido. Ainda que exista um número relativamente maior de assistentes sociais em instituições com maior quantidade de estudantes, a distribuição desses(as) profissionais não se dá de forma proporcional. Em diversas instituições, mesmo com mais de 10 mil estudantes, o número de assistentes sociais permanece bastante limitado, o que aponta para uma insuficiência estrutural crônica no atendimento à demanda estudantil.

Esses dados sinalizam a necessidade de revisão dos processos de planejamento e alocação de recursos humanos nas instituições, considerando os impactos diretos sobre a efetividade do suporte prestado às(aos) estudantes. Tal realidade expressa a urgência de uma política de permanência estruturada, que considere as especificidades de cada contexto institucional e as condições concretas de trabalho das(os) profissionais envolvidas(os).

As(os) psicólogas(os) apresentam uma situação variada. O gráfico a seguir ilustra a relação entre o número de estudantes e a quantidade de psicólogas(os) disponíveis para atendimento nas instituições.

Gráfico 9 – Percentual de psicólogos por estudantes nas IFES



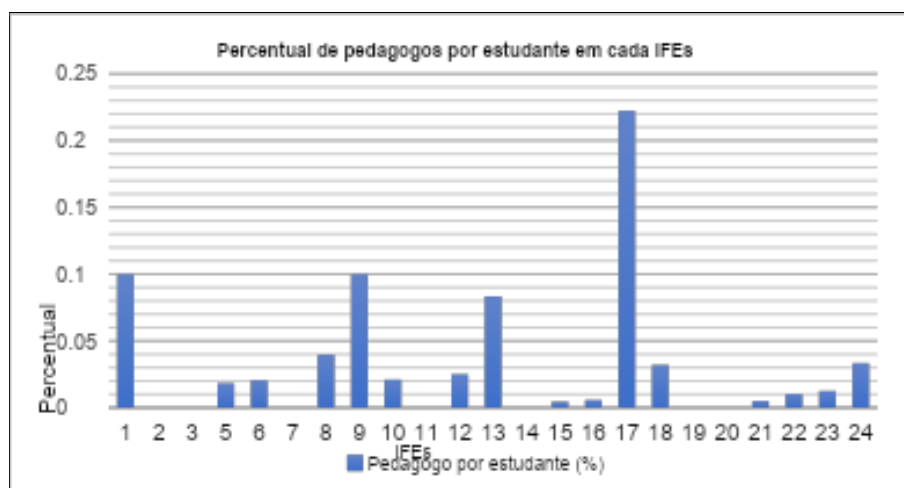
Fonte: elaborado pela autora

A distribuição demonstra que, na maioria dos casos, instituições com um número elevado de estudantes, como 45.000 e 35.000, contam com apenas 3 psicólogas(os). Esse padrão se repete em diferentes faixas de quantidade de estudantes, indicando uma presença relativamente baixa de psicólogas(os), mesmo em instituições de grande porte. Por exemplo, entre as instituições com 20.000 estudantes, em três ocorrências, observa-se uma variação de 1 a 4 psicólogas(os), o que reforça a insuficiência de profissionais diante do total de estudantes atendidas(os). A maior concentração de psicólogas(os) – entre 4 e 5 profissionais – ocorre em instituições com número de estudantes entre 2.000 e 5.000, enquanto aquelas com mais de 10.000 estudantes, em geral, contam com apenas 1 ou 2 psicólogas(os). Esses dados evidenciam um descompasso entre a quantidade de estudantes e o suporte psicológico disponível, sugerindo a necessidade de ampliação do número de profissionais para atender de forma adequada às demandas institucionais.

As(os) pedagogas(os) também se mostram notavelmente escassas(os) em diversas instituições. Pelo menos 7 das 24 respostas analisadas apresentam ausência total de pedagogas(os), como é o caso da resposta 2, que não possui nenhuma pedagoga(o) para atender 10.000 estudantes. Essa carência pode comprometer o

suporte educacional especializado, essencial para o desenvolvimento acadêmico e para a orientação pedagógica das(os) estudantes.

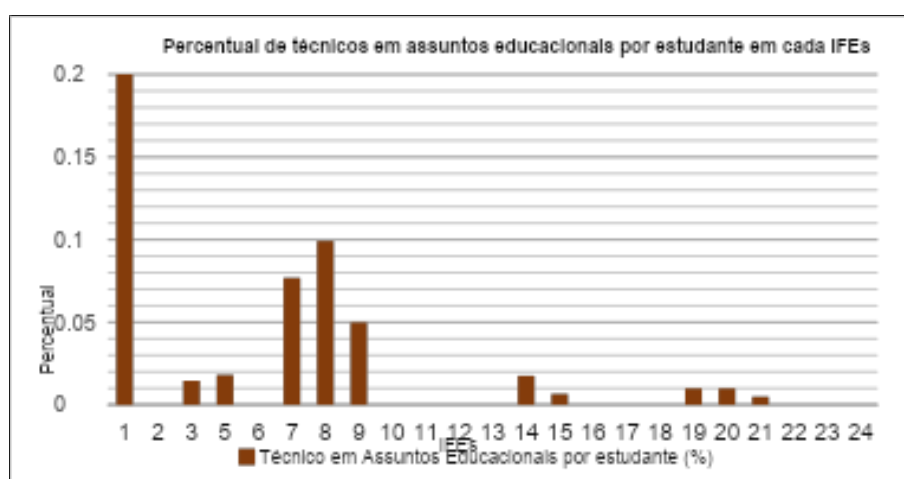
Gráfico 10 – Percentual de pedagogos por estudantes nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

As(os) técnicas(os) em assuntos educacionais e nutricionistas são menos frequentemente encontradas(os) nas instituições analisadas. Em muitas delas, sequer foi relatada a presença de técnicas(os) em assuntos educacionais. Trata-se de uma função crucial para o apoio à gestão acadêmica e administrativa, incluindo a coordenação de programas e a implementação de políticas educacionais. A ausência dessas(es) profissionais pode comprometer significativamente a eficiência dos processos institucionais, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico.

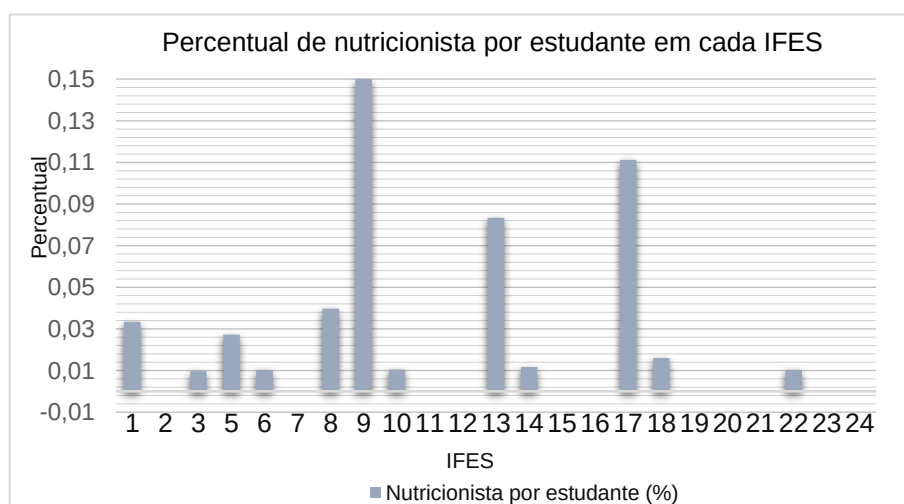
Gráfico 11 – Percentual de técnicos em assuntos educacionais nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

Além disso, a ausência de nutricionistas, também evidenciada em diversas instituições, pode indicar a inexistência de programas de alimentação e/ou a falta de restaurante universitário, o que limita o suporte relacionado à saúde alimentar das(os) estudantes. A presença dessas(es) profissionais é essencial para a promoção de uma alimentação adequada e saudável, impactando diretamente o bem-estar físico e emocional do corpo discente e contribuindo para a permanência com qualidade no ensino superior.

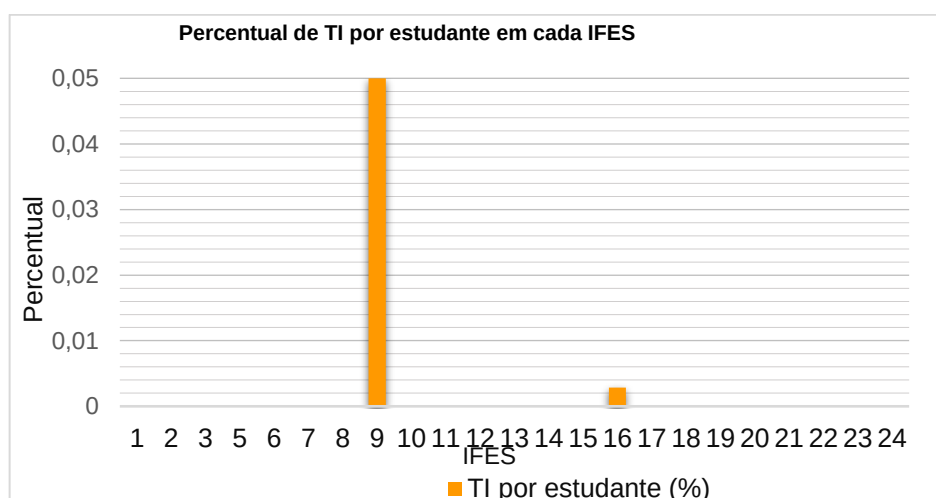
Gráfico 12 – Percentual de nutricionistas nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

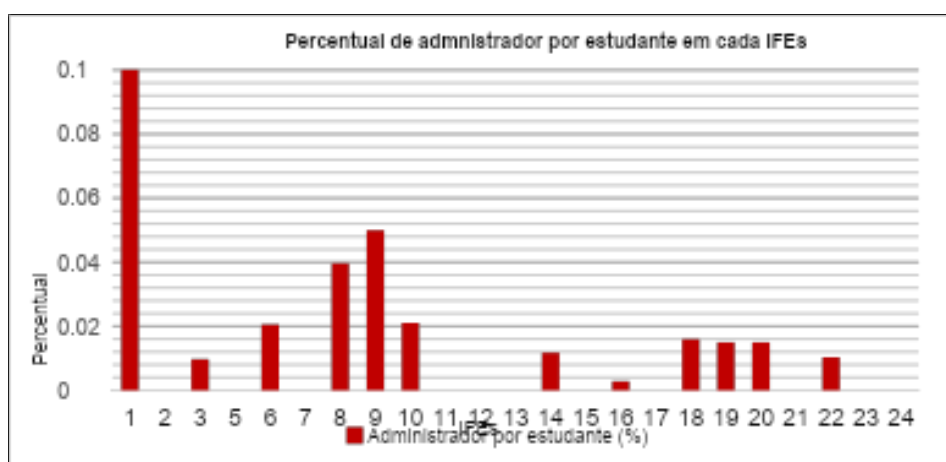
As(os) administradoras(es) e as(os) profissionais de Tecnologia da Informação (TI) são ainda mais escassas(os). A resposta 18, com instituição de 6.205 estudantes, conta com apenas 1 administradora(or) e 1 profissional de TI, enquanto a maioria das respostas não relata a presença de profissionais dessa área. A ausência dessas(es) trabalhadoras(es) pode representar desafios significativos na manutenção de sistemas, no suporte técnico e na gestão administrativa, comprometendo a eficiência dos serviços ofertados e impactando diretamente a qualidade do atendimento à comunidade acadêmica.

Gráfico 13 – Percentual de TIs por estudantes nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

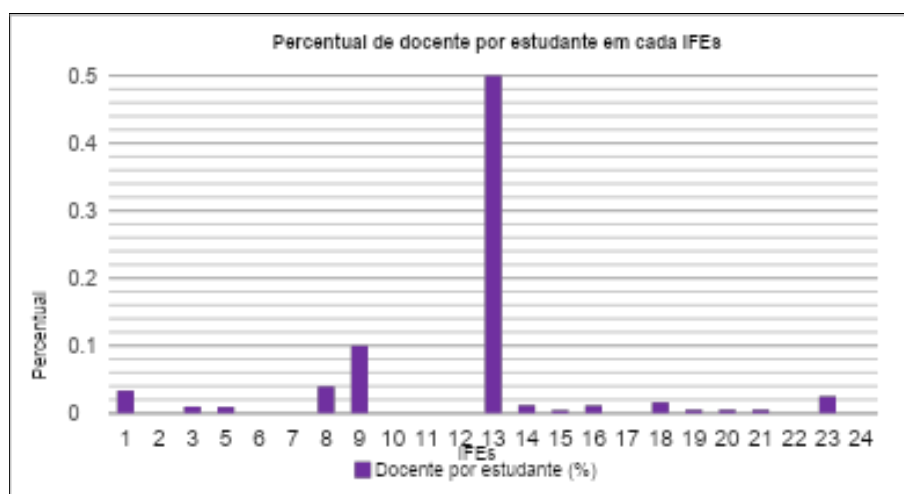
Gráfico 14 – Percentual de administradoras (es) por estudantes nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

O próximo gráfico demonstra a relação entre o número de docentes atuando na assistência estudantil e a quantidade de estudantes em diversas IFES. A análise evidencia uma distribuição bastante desigual. A maioria das respostas apresentam percentuais extremamente baixos, com proporções que chegam a 1 docente para cada 2.000 estudantes ou mais. Esse cenário sugere uma sobrecarga para as(os) poucas(os) docentes que atuam na assistência estudantil, o que pode comprometer a qualidade do suporte oferecido aos estudantes nessas instituições.

Gráfico 15 – Percentual de docentes por estudantes nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

A categoria de outros profissionais é altamente variável. A resposta 18 relata a presença de 6 ou mais outros profissionais para 6.205 estudantes, uma instituição possui 4 outros profissionais para 8.000 estudantes. A ampla variação na quantidade e nas funções dos "outros profissionais" reflete a diversidade das funções não especificadas e sua contribuição para o suporte geral aos estudantes. No entanto, a alta presença de "outros profissionais" pode também indicar uma falta de clareza sobre as funções específicas e seu impacto no atendimento estudantil.

Gráfico 16 – Percentual de “outros” por estudantes nas IFES



Fonte: elaborado pela autora

Essas observações ressaltam a importância de um equilíbrio adequado entre o número de alunos e a quantidade de profissionais em cada categoria. Instituições com uma alta proporção de assistentes sociais e psicólogos tendem a oferecer um suporte mais robusto, mas a ausência de pedagogos e técnicos pode comprometer aspectos cruciais do suporte acadêmico e administrativo. A análise sublinha a necessidade de uma alocação mais estratégica e equilibrada de profissionais para melhorar as condições de trabalho e o atendimento aos estudantes.

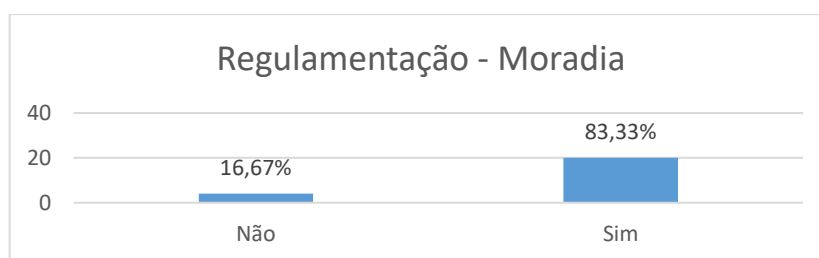
4.2.2 Regulamentação das políticas internas de assistência estudantil nas IFES

Foi realizado levantamento sobre a existência de regulamentação ou normas internas específicas para uma série de serviços, ações e programas voltados à assistência estudantil entre os anos de 2013 e 2023. Os servidores das IFES foram questionados sobre a regulamentação dessas ações em 19 linhas temáticas contempladas no Plano Nacional de Assistência Estudantil na questão 7 – Existe ou existiu (entre 2013 a 2023) regulamentação ou norma interna específica para os serviços/ações/programas?

A investigação foca em identificar a existência de diretrizes formais que tenham orientado e regulado as práticas e os serviços oferecidos aos estudantes ao longo do período mencionado. Isso inclui a análise de quaisquer documentos normativos, regulamentos internos, ou políticas específicas que possam ter sido adotadas para organizar e gerir as iniciativas de assistência estudantil, bem como entender como essas normas influenciaram a operação e a eficácia dos programas de apoio aos estudantes.

De acordo com os dados coletados, a maioria das ações tradicionais da assistência estudantil já conta ou contou com regulamentação ou normas específicas. Moradia, por exemplo, 83,33% das instituições (20 respostas "Sim") informaram ter regras ou normas determinantes, enquanto 16,67% (4 respostas "Não") não possuem tais diretrizes.

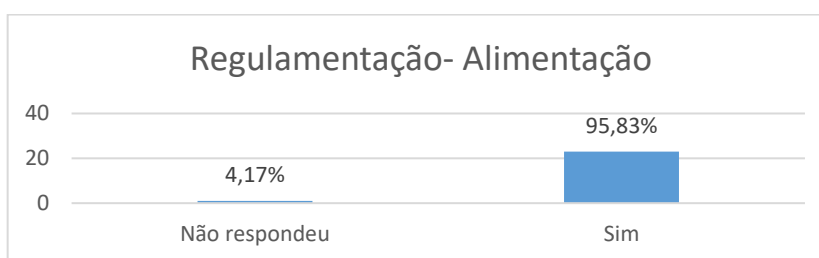
Gráfico 17 – Regulamentação Moradia



Fonte: elaborado pela autora

Da mesma forma, as bolsas de assistência estudantil apresentam 95,83% de regulamentação (23 respostas "sim"), enquanto 1 participante não soube informar. Esses dados demonstram que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm priorizado ações essenciais para a permanência das (os) estudantes, ou seja, aquelas que garantem condições materiais básicas para a continuidade dos estudos.

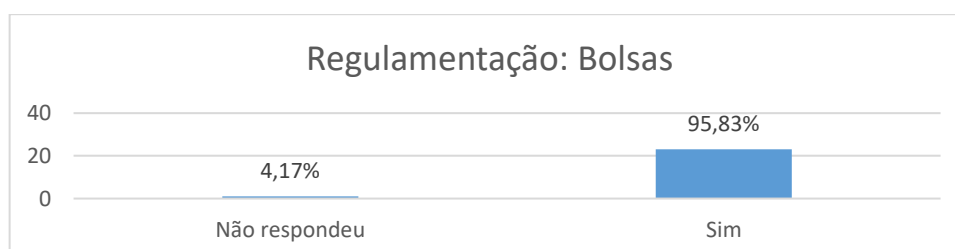
Gráfico 18 – Regulamentação Alimentação



Fonte: elaborado pela autora

Da mesma forma, as bolsas de assistência estudantil apresentam 95,83% de regulamentação (23 respostas "sim"), enquanto uma (um) participante não soube informar. Esses dados demonstram que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm priorizado ações essenciais para a permanência das (os) estudantes, especialmente aquelas que asseguram condições materiais básicas para a continuidade dos estudos.

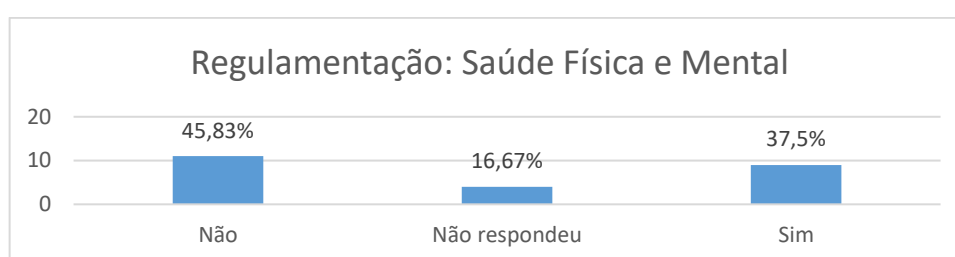
Gráfico 19 – Regulamentação Bolsas



Fonte: elaborado pela autora

A saúde física e mental apresentou um índice menor de regulamentação, com 37,5% de respostas afirmativas. Nove respostas indicaram a inexistência de regulamentação, e quatro participantes não souberam responder. Esse dado aponta que, embora se trate de uma área em crescente relevância, especialmente diante do aumento da preocupação com a saúde mental das (os) estudantes nos últimos anos, ainda existe um espaço significativo para a formulação e consolidação de normas institucionais voltadas a essa temática.

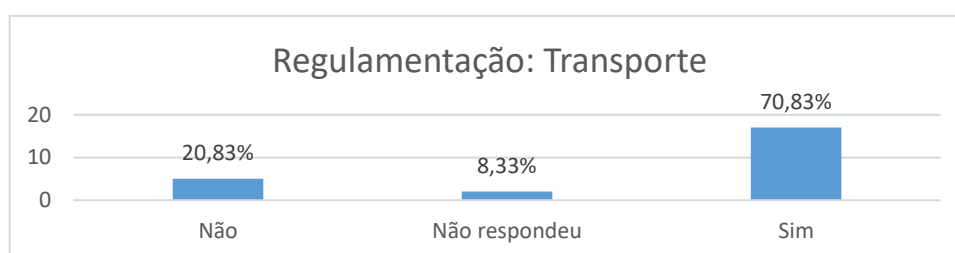
Gráfico 20 – Regulamentação Saúde física e mental



Fonte: elaborado pela autora

A linha temática de transporte apresenta um nível relativamente elevado de regulamentação, com 76,83% das instituições respondendo “sim” (17 respostas). Por outro lado, 20,83% (cinco instituições) informaram não possuir regulamentação específica para essa área, enquanto 8,33% não responderam à pergunta.

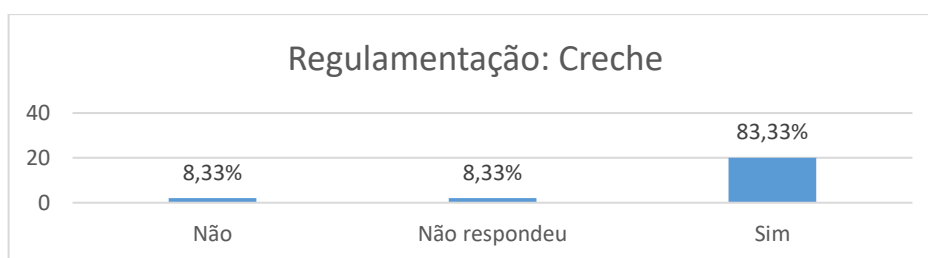
Gráfico 21 – Regulamentação Transporte



Fonte: elaborado pela autora

Enquanto os programas de creche estão regulamentados em 83,33% das instituições (20 respostas "sim"), 8,33% não possuem regulamentação e 8,33% não responderam à questão, o que sinaliza um movimento de expansão dessas políticas que atendem diretamente às necessidades práticas das (os) estudantes.

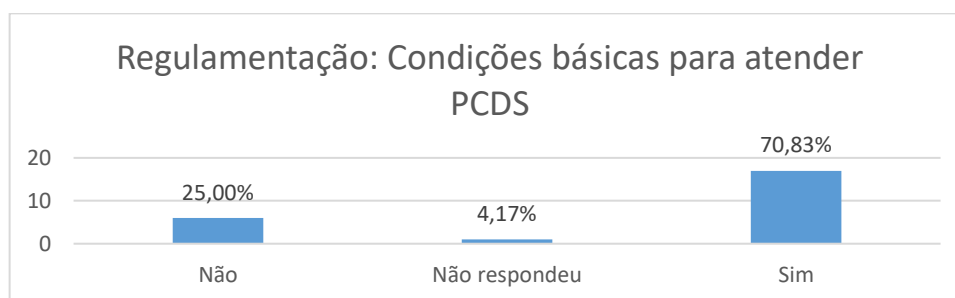
Gráfico 22 – Regulamentação Creche



Fonte: elaborado pela autora

A regulamentação referente às condições para atender estudantes com necessidades especiais foi registrada em 70,83% (17 respostas "sim"), um percentual positivo, mas que ainda indica que, de um terço, 25,00% das instituições não formalizaram normas específicas para garantir acessibilidade e inclusão, enquanto 4,17% não responderam.

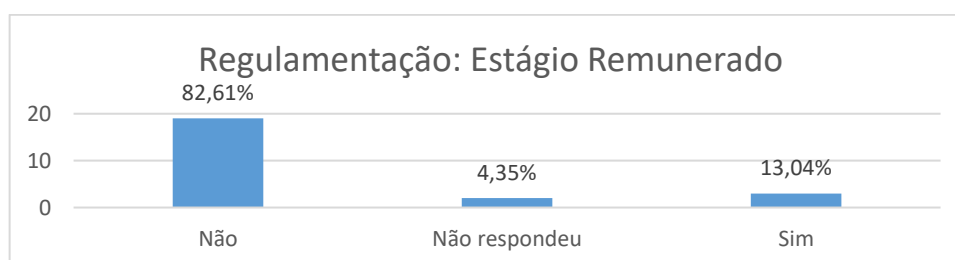
Gráfico 23 – Regulamentação Condições básicas para atender PCDS



Fonte: elaborado pela autora

Em contraste, o estágio remunerado apresentou baixa regulamentação, com apenas 13,04% (3 respostas "sim"), sugerindo que essa política ainda não está plenamente estruturada na assistência estudantil das IFES

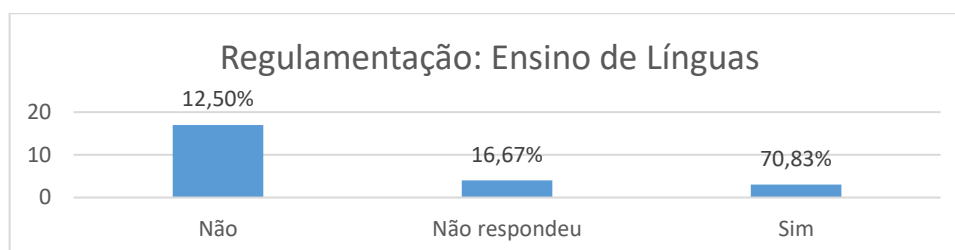
Gráfico 24 – Regulamentação Estágio Remunerado



Fonte: elaborado pela autora

O ensino de línguas também se configura como uma área com pouca regulamentação, com apenas 12,50% (3 respostas "sim"). Além disso, 16,67% das instituições não responderam à questão, e 70,83% não possuem regulamentação para essa área (17 respostas negativas).

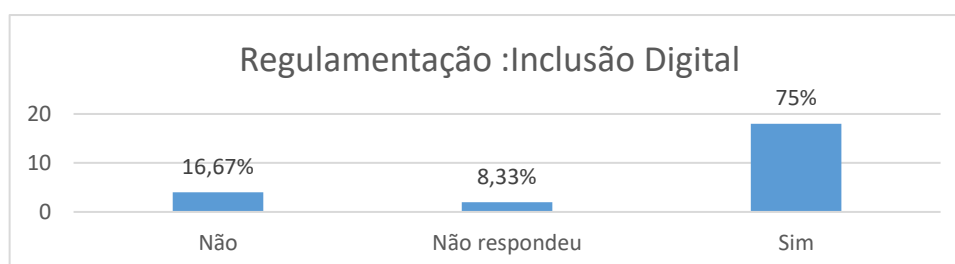
Gráfico 25 – Regulamentação Ensino de Línguas



Fonte: elaborado pela autora

A inclusão digital, que ganhou relevância durante a pandemia de COVID-19, foi regulamentada em 75% (18 respostas "sim") das instituições. Embora muitas IFES tenham formalizado normas para a inclusão digital, esse dado indica que ainda existem desafios significativos para consolidar políticas de inclusão digital de forma abrangente.

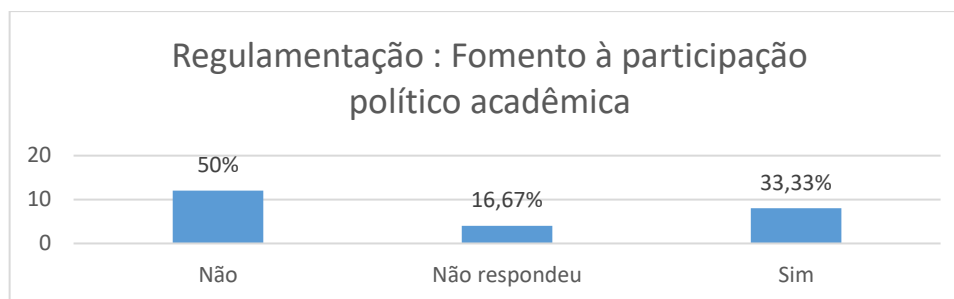
Gráfico 26 – Regulamentação Inclusão Digital



Fonte: elaborado pela autora

O fomento à participação político-acadêmica foi regulamentado em apenas 33,33% (8 respostas "sim"), o que indica que as instituições podem ampliar seus esforços para promover o engajamento dos estudantes em questões acadêmicas e políticas.

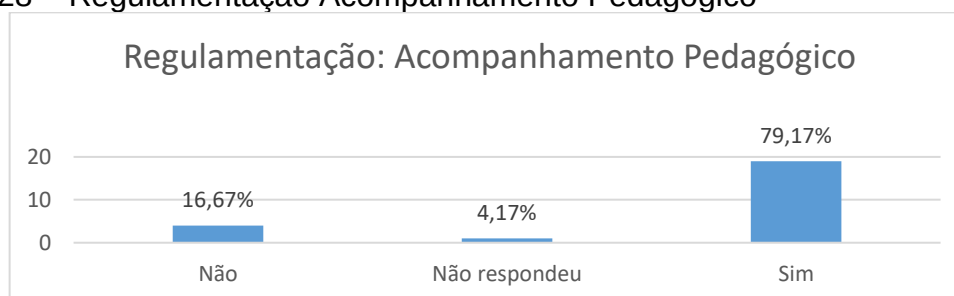
Gráfico 27 – Regulamentação Fomento à participação político acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

O acompanhamento pedagógico, essencial para garantir a permanência e o sucesso acadêmico, é regulamentado em 79,17% das instituições, o que demonstra o reconhecimento da importância dessa ação. No entanto, ainda há necessidade de uma adoção mais ampla dessa prática.

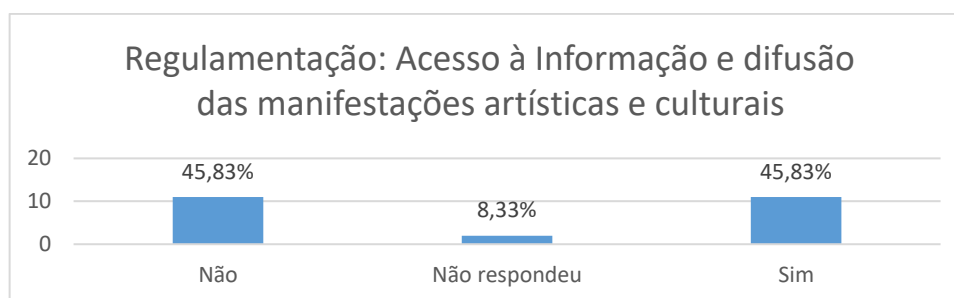
Gráfico 28 – Regulamentação Acompanhamento Pedagógico



Fonte: elaborado pela autora

Em relação ao acesso à informação e à difusão cultural, 45,83% (11 respostas "Sim") das instituições possuem normas, o que indica uma atenção moderada a essas práticas, as quais são fundamentais para a formação integral dos estudantes.

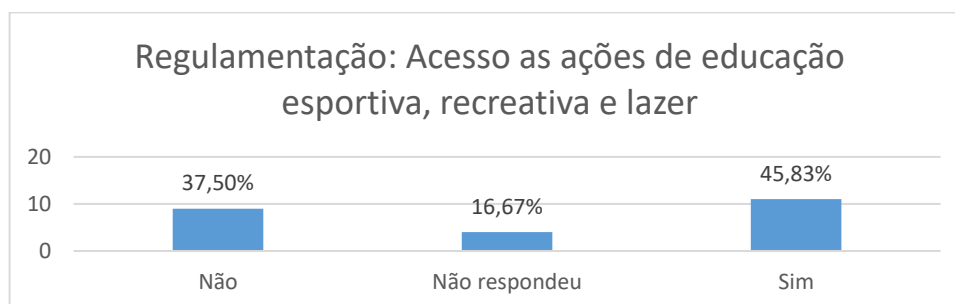
Gráfico 29 – Regulamentação Acesso à Informação e difusão das manifestações artísticas e culturais



Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito às ações de educação esportiva, recreativa e de lazer, 45,83% das instituições possuem regulamentação, o que revela uma preocupação considerável com a promoção do bem-estar físico e social dos estudantes.

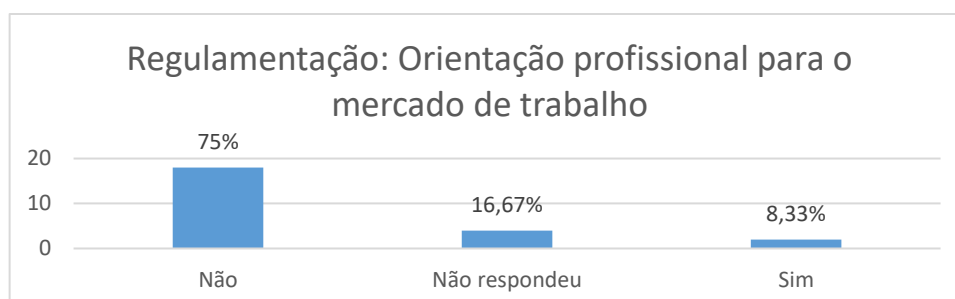
Gráfico 30 – Regulamentação Acesso as ações de educação esportiva, recreativa e lazer



Fonte: elaborado pela autora

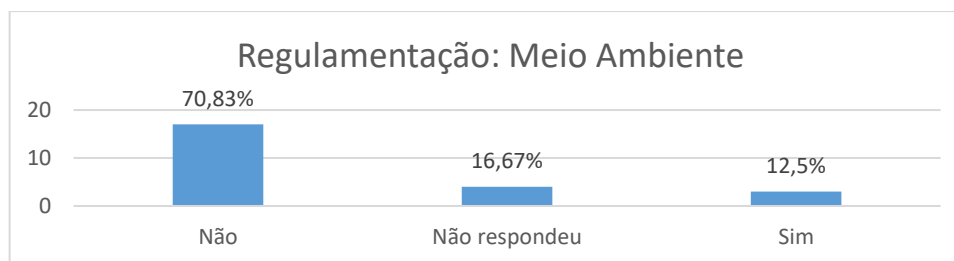
Já a orientação profissional para o mercado de trabalho apresenta regulamentação em apenas 8,33%, sugerindo que essa área ainda não é considerada prioritária no planejamento institucional.

Gráfico 31 – Regulamentação Orientação profissional para o mercado de trabalho



Temas como meio ambiente e prevenção de fatores de risco foram regulamentados por 12,50% (3 respostas "Sim") das instituições. Esses resultados indicam que, embora haja uma necessidade crescente da importância dessas áreas, a formalização de normas ainda é limitada.

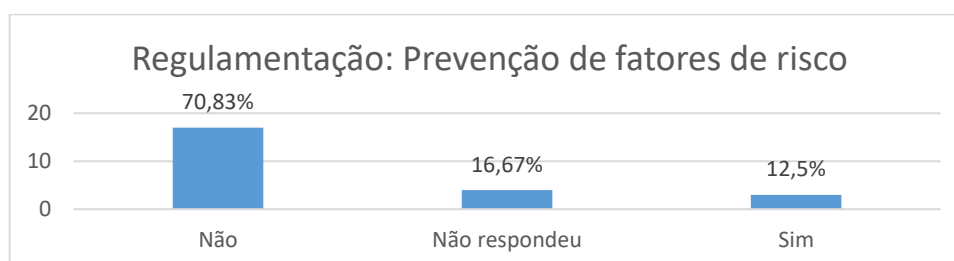
Gráfico 32 – Regulamentação Meio Ambiente



Fonte: elaborado pela autora

A mesma proporção acontece para Prevenção de fatores de risco apenas 12,5 % das IFES pesquisadas relatam regulamentação para essa área.

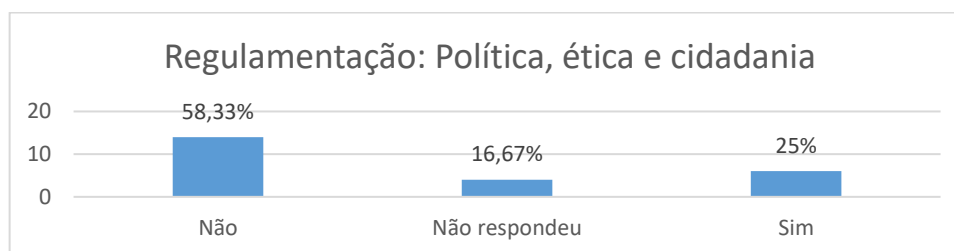
Gráfico 33 – Regulamentação Prevenção de fatores de risco



Fonte: elaborado pela autora

Com relação a área de Política, Ética e Cidadania 25 % regulamentaram as ações.

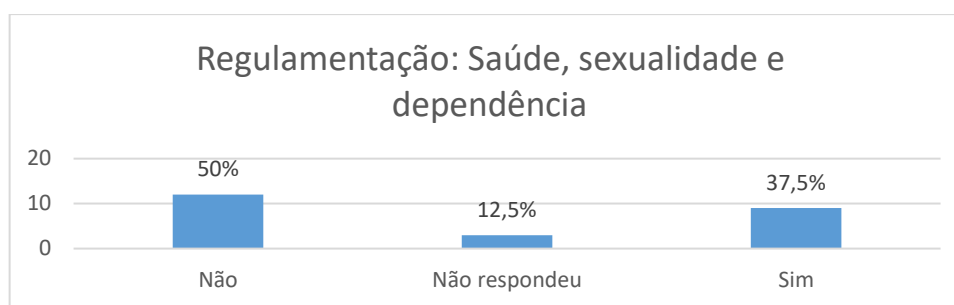
Gráfico 34 – Regulamentação Política, ética e cidadania



Fonte: elaborado pela autora

Finalmente a área de Saúde, sexualidade e dependência em 25,00% (6 respostas "Sim") enquanto 50% não possuem regulamentação de programas e ações da linha temática.

Gráfico 35 – Regulamentação Saúde, sexualidade e dependência



Fonte: elaborado pela autora

Os temas que envolvem questões de desenvolvimento social e emocional ainda carecem de regulamentação mais ampla para garantir sua integração plena às políticas de assistência estudantil. Os dados revelam que muitas áreas tradicionais da assistência estudantil estão bem regulamentadas. As políticas de bolsas e alimentação, por exemplo, demonstram um forte comprometimento das IFES com a garantia das condições materiais básicas para a permanência das (os) alunos. As bolsas de assistência estudantil seguem a mesma tendência, indicando que essas iniciativas são prioritárias para o apoio às (aos) estudantes.

Porém, embora a área de saúde física e mental esteja em crescente necessidade, apresenta uma regulamentação menos robusta, indicando que ainda há espaço significativo para o desenvolvimento de políticas mais estruturadas e abrangentes. A regulamentação em transporte e programas de creche também reflete um esforço positivo para melhorar as condições práticas e atender diretamente às necessidades estudantis.

Por outro lado, as áreas de estágio remunerado e ensino de línguas têm uma regulamentação mais limitada. Esses resultados indicam uma carência de programas formalizados e uma necessidade de maior estruturação e priorização dessas áreas dentro da assistência estudantil.

A inclusão digital, que ganhou destaque durante a pandemia de COVID-19, está ou foi mais regulamentada em muitas instituições, mas ainda enfrenta desafios na aplicação de políticas abrangentes. O fomento à participação político-acadêmica, por sua vez, foi regulamentado em uma proporção menor, indicando que as instituições podem ampliar os esforços para promoção. O acompanhamento pedagógico é razoavelmente regulamentado, refletindo o seu reconhecimento como um fator crucial para a permanência e o sucesso acadêmico das (os) alunos.

O acesso à informação e à difusão cultural tem uma regulamentação moderada, proporcionando uma atenção adequada a essas práticas importantes para a formação integral das (os) estudantes. As ações de educação esportiva, recreativa e de lazer também estão pouco regulamentadas. Áreas como orientação profissional, meio ambiente, prevenção de fatores de risco, política, ética, cidadania, e saúde, sexualidade e dependência apresentaram uma regulamentação ainda limitada. Esses resultados destacam a necessidade de uma abordagem mais ampla e integrada para garantir que essas questões sejam abordadas nas políticas de assistência estudantil.

Em resumo, o levantamento evidencia que, embora muitas áreas essenciais da assistência estudantil sejam bem regulamentadas, existem lacunas específicas que precisam ser preenchidas. A formalização e ampliação das políticas nas áreas emergentes e menos estruturadas são fundamentais para garantir uma assistência estudantil mais abrangente, eficaz e capaz de atender de forma integral às diversas necessidades das (os) estudantes.

A regulamentação das políticas de assistência estudantil, ao ser formalizada, não apenas organiza a prática institucional, como também sinaliza o compromisso explícito das instituições com o direito à educação e à permanência das (os) estudantes. Por meio da normatização, estabelecem-se diretrizes que conferem visibilidade, legitimidade e previsibilidade às ações, criando um marco institucional que orienta o planejamento, a execução e o monitoramento das políticas. Essa formalização, contudo, não se traduz automaticamente em efetividade. Os relatos das (os) profissionais, como será apresentado, revelam que, apesar de avanços persistem desafios relacionados à sua implementação, seja pela distância entre a norma e a realidade concreta das instituições, seja pelas dificuldades operacionais que atravessam o cotidiano da assistência estudantil.

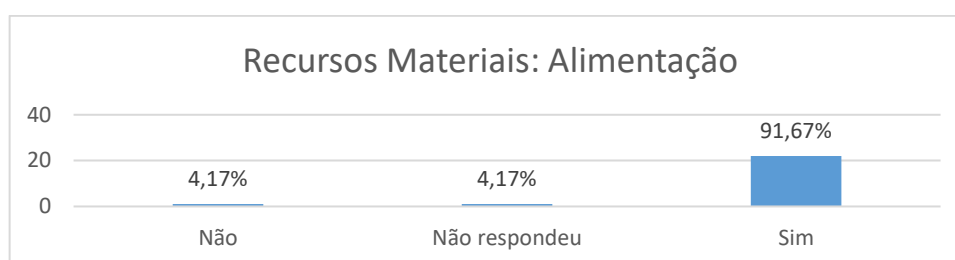
4.2.3 Recursos materiais na assistência estudantil das IFES

Foi realizado um levantamento sobre a presença de recursos destinados a diversas ações e programas de assistência estudantil em instituições federais de ensino (IFES) entre os anos de 2013 e 2023. O objetivo da pesquisa foi identificar se as instituições possuem ou possuíram recursos alocados para 19 linhas temáticas específicas de assistência estudantil do PLANO DE AE (ANO), com a finalidade de

entender como esses recursos foram distribuídos e quais áreas receberam mais ou menos apoio ao longo do período analisado. Os participantes responderam à pergunta 8: "Possui ou possuiu (2013 a 2023) recurso destinado às ações/práticas/programas?"

Os dados coletados revelaram que a maioria das instituições alocou recursos para as áreas fundamentais da assistência estudantil. A alimentação destaca-se como uma prioridade, com 91,67% das instituições confirmando a existência de recursos destinados a garantir o suporte alimentar necessário aos (às) estudantes.

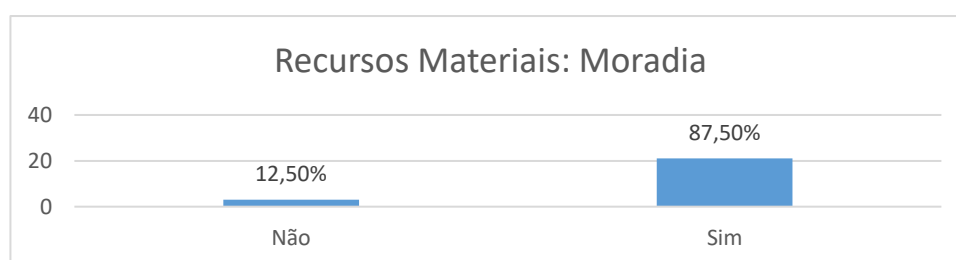
Gráfico 36 – Recursos Materiais Alimentação



Fonte: elaborado pela autora

A moradia também recebeu atenção significativa, com 87,50% das instituições alocando recursos para garantir o subsidio de moradia aos estudantes.

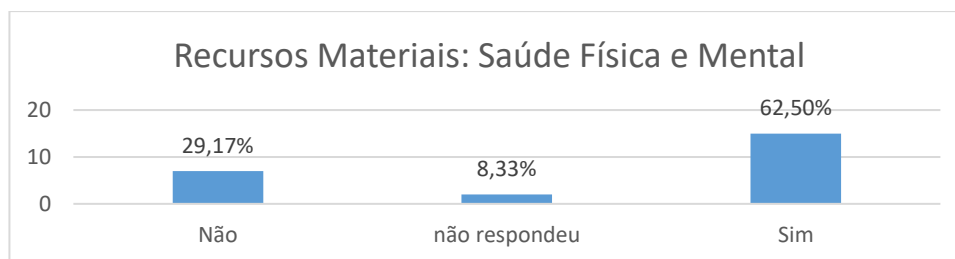
Gráfico 37 – Recursos Materiais Moradia



Fonte: elaborado pela autora

Em relação à saúde física e mental, 62,50% das instituições reportaram ter recursos destinados a essa área, indicando cobertura razoável para a linha temática.

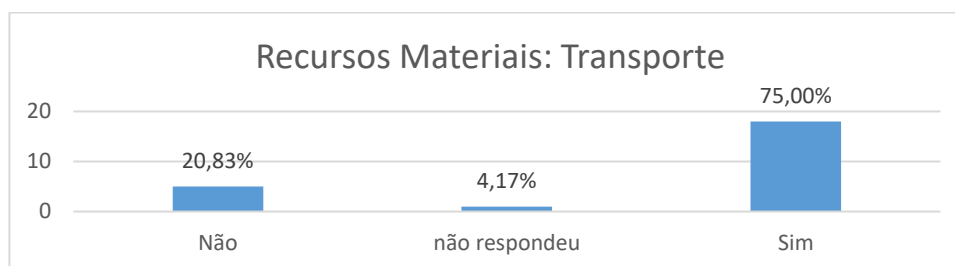
Gráfico 38 – Recursos Materiais Saúde Física e Mental



Fonte: elaborado pela autora

O transporte é outra área significativa, com 75% das instituições possuindo recursos alocados para atendimento desse fim, mostrando um esforço considerável para atender essa demanda dos estudantes.

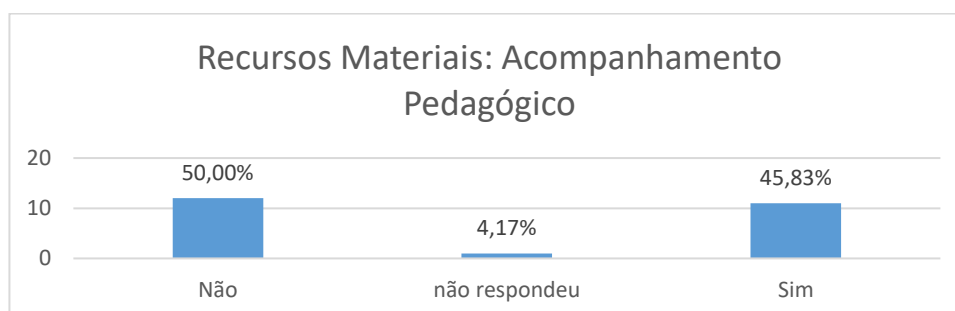
Gráfico 39 – Recursos Materiais Transporte



Fonte: elaborado pela autora

O acompanhamento pedagógico com 50% de suporte de recursos nas IFES.

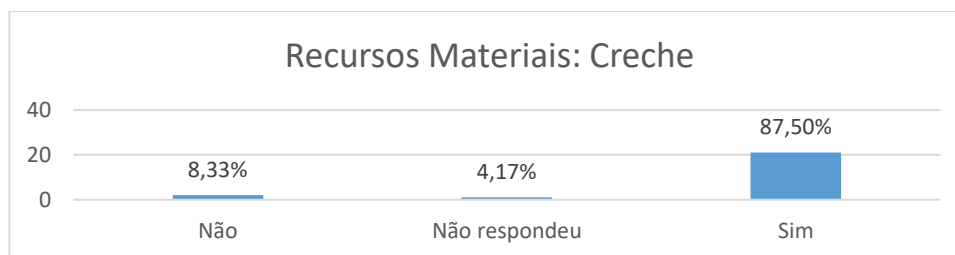
Gráfico 40 – Recursos Materiais Acompanhamento Pedagógico



Fonte: elaborado pela autora

A modalidade creche, recebeu uma cobertura de 87,50% das instituições afirmando quando ofertam tal modalidade de programa declaram ter recursos para algum atendimento que vise essa área.

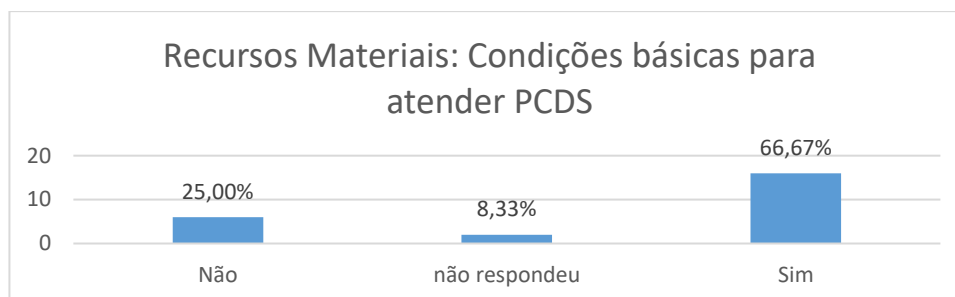
Gráfico 41 – Recursos Materiais Creche



Fonte: elaborado pela autora

No que se refere a condições básicas para atender PCDs especiais, 66,67 % das instituições quando ofertam programas para esse fim, possuem recursos disponíveis, o que indica um bom nível de acessibilidade, mas ainda deixa uma boa parte das instituições sem esse suporte essencial.

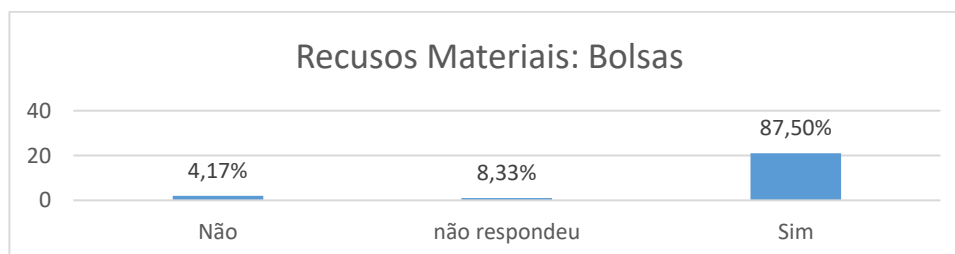
Gráfico 42 – Recursos Materiais Condições básicas para atender PCDS



Fonte: elaborado pela autora

As bolsas de estudo, crucial para a permanência acadêmica dos alunos, também tem cobertura significativa com 87,50%.

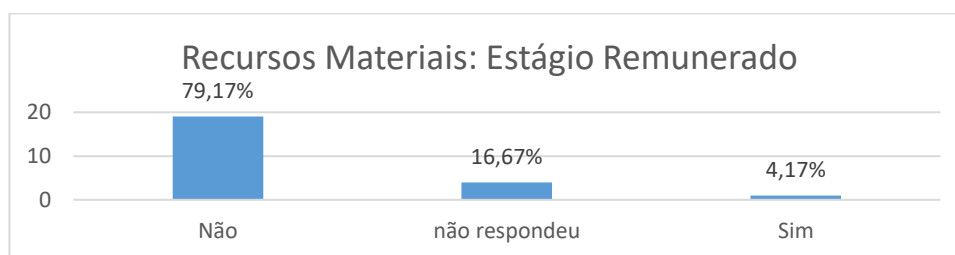
Gráfico 43 – Recursos Materiais Bolsas



Fonte: elaborado pela autora

A disponibilidade de estágios remunerados é mais limitada, com apenas 4,17 % das instituições reportando ter recursos para essa área.

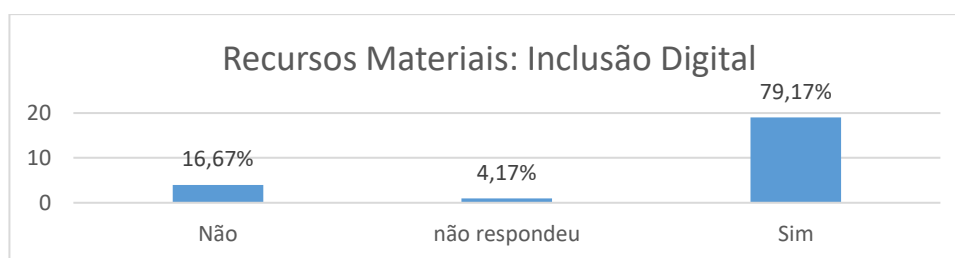
Gráfico 44 – Recursos Materiais Estágio Remunerado



Fonte: elaborado pela autora

A inclusão digital apresenta cobertura de 79,17% nas IFES, a área que ganhou maior relevância durante a pandemia, indica que, apesar de uma boa presença, ainda há espaço para expansão.

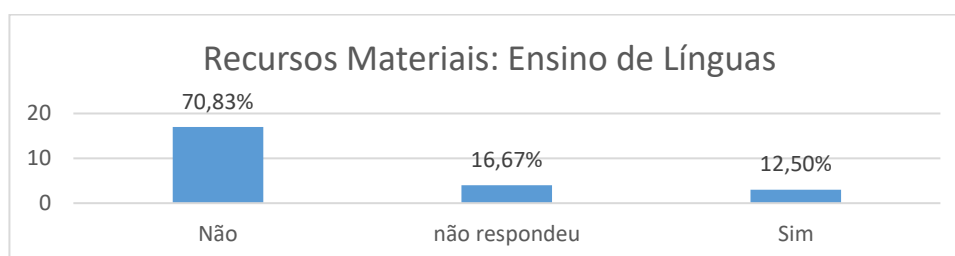
Gráfico 45 – Recursos Materiais Inclusão Digital



Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao ensino de línguas os servidores entrevistados responderam indicando somente 12,50% das IFES com recursos materiais destinados para tal modalidade.

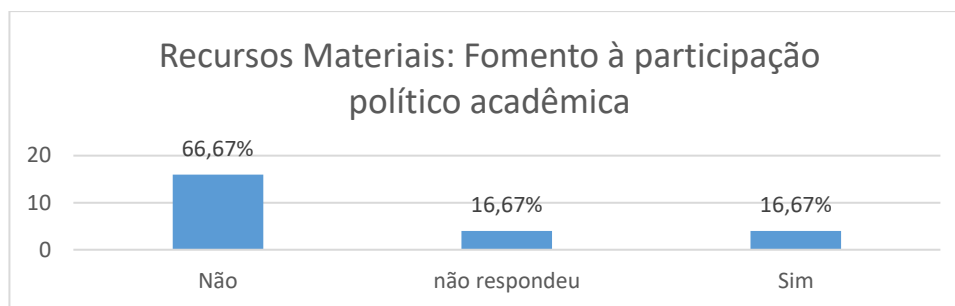
Gráfico 46 – Recursos Materiais Ensino de Línguas



Fonte: elaborado pela autora

O fomento de ações e programas à participação político-acadêmica foram regulamentadas em 16,67 % das IFES.

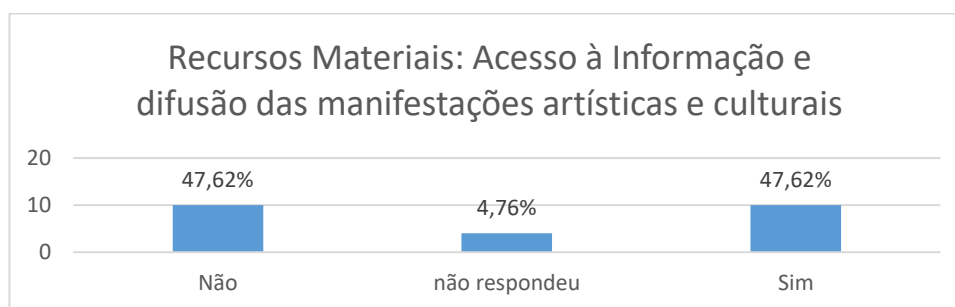
Gráfico 47 – Recursos Materiais Fomento à participação político acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

O acesso à informação e a difusão das manifestações artísticas e culturais, receberam cobertura de recursos em 47,62% das IFES, representando uma preocupação moderada com o enriquecimento cultural dos estudantes.

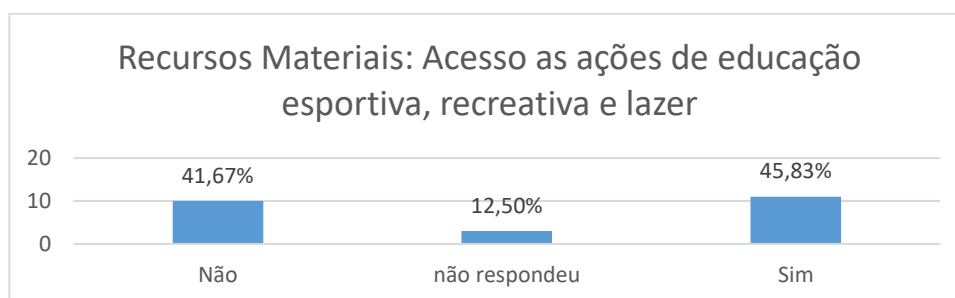
Gráfico 48 – Recursos Materiais Acesso à Informação e difusão das manifestações artísticas e culturais



Fonte: elaborado pela autora

Já as ações de educação esportiva, recreativa e de lazer, aparecem com recursos em 45,83% das IFES.

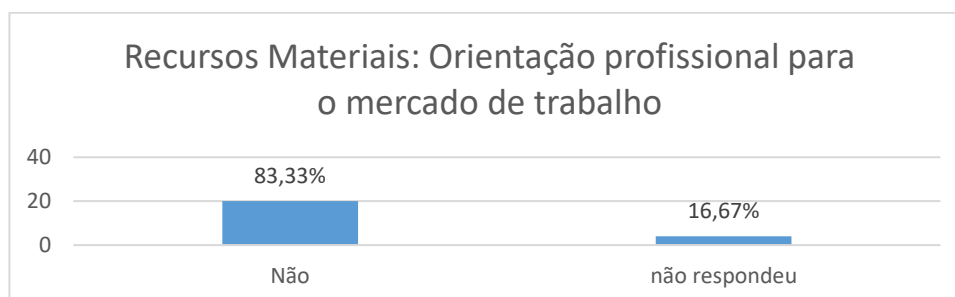
Gráfico 49 – Recursos Materiais Acesso as ações de educação esportiva, recreativa e lazer



Fonte: elaborado pela autora

A orientação profissional para o mercado de trabalho, com 0%, indica que essa área ainda não têm uma presença consolidada nas políticas de assistência estudantil.

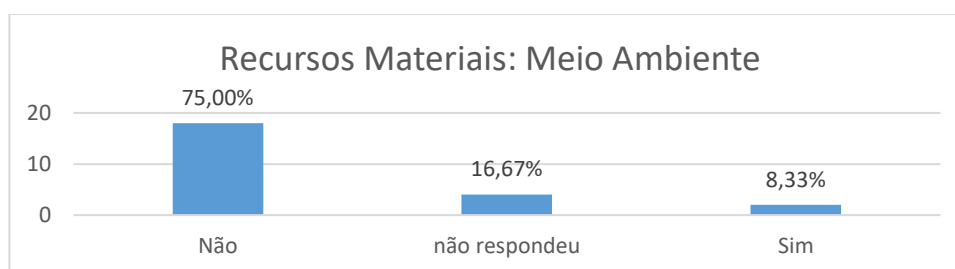
Gráfico 50 – Recursos Materiais Orientação profissional para o mercado de trabalho



Fonte: elaborado pela autora

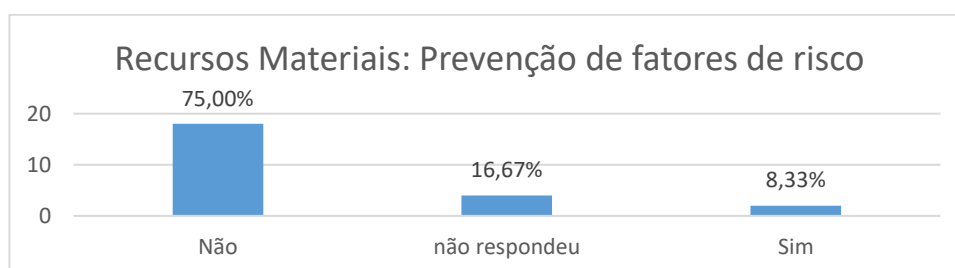
Os temas Meio Ambiente e prevenção de fatores de risco apareceram em 12,5% da IFES com recursos destinados a esse fim.

Gráfico 51 – Recursos Materiais Meio Ambiente



Fonte: elaborado pela autora

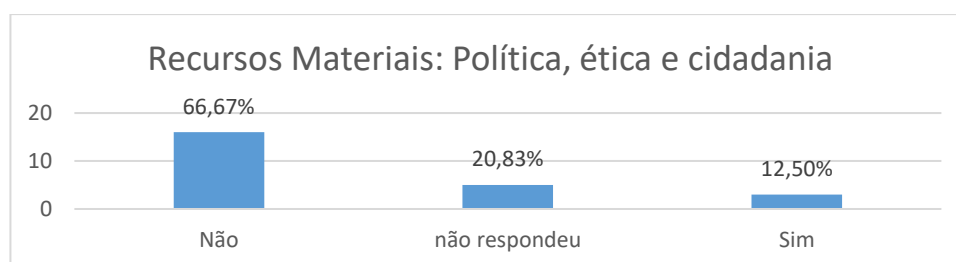
Gráfico 52 – Recursos Materiais Prevenção de fatores de risco



Fonte: elaborado pela autora

A regulamentação das ações e programas relacionados a política, ética e cidadania receberam recursos em 17,65% das IFES.

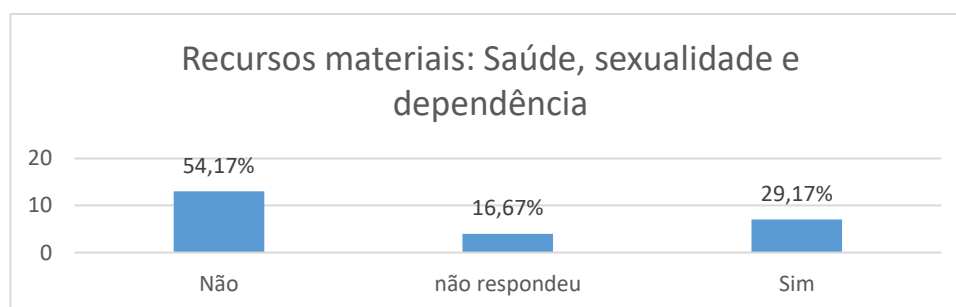
Gráfico 53 – Recursos Materiais Política, ética e cidadania



Fonte: elaborado pela autora

Finalmente, a temática de e saúde, sexualidade e dependência, com 29,17%, mostra que, embora haja algum suporte, essas áreas carecem de uma formalização mais abrangente para garantir uma integração efetiva às políticas institucionais.

Gráfico 54 – Recursos Materiais Saúde, sexualidade e dependência



Fonte: elaborado pela autora

A análise dos dados revela que, embora a maioria das instituições de ensino superior tenha priorizado recursos para áreas fundamentais da assistência estudantil, como alimentação, moradia e bolsas de estudo, garantindo uma cobertura sólida nessas frentes, há uma distribuição desigual no suporte oferecido em outras áreas importantes. A alimentação, com 91,67% das instituições alocando recursos, é claramente a prioridade mais alta, seguida de moradia e bolsas, ambas com 87,50%, evidenciando um compromisso com a permanência dos (das) estudantes. No entanto, outras áreas essenciais, como a saúde física e mental (62,50%), inclusão digital (79,17%) e acompanhamento pedagógico (50%) recebem atenção parcial, refletindo que ainda há lacunas consideráveis a serem preenchidas para garantir o suporte integral aos (às) estudantes. A situação é ainda mais preocupante em áreas como orientação profissional, com 0% de alocação de recursos, e no ensino de línguas

(12,50%), sinalizando uma falta de investimentos em aspectos que são cruciais para o desenvolvimento acadêmico e inserção no mercado de trabalho. A modesta presença de programas que promovem a participação político-acadêmica (16,67%) e de ações relacionadas ao meio ambiente (12,50%) também aponta para a necessidade de expandir essas iniciativas. Além disso, o suporte à saúde sexual, a prevenção de fatores de risco e dependência é limitado (29,17%), o que indica a necessidade de uma maior formalização dessas áreas nas políticas institucionais. Apesar da cobertura relativamente maior em áreas como a acessibilidade para (os) estudantes com necessidades especiais (66,67%), a análise dos dados sugere que há um foco desproporcional nas áreas mais tradicionais de assistência, enquanto as dimensões que promovem a formação integral do(a) estudante, como cidadania, sexualidade e sustentabilidade, carecem de investimentos. Nota-se que ainda é necessário fortalecer e expandir as políticas de assistência estudantil, contemplando não apenas as necessidades básicas, mas também a promoção de um desenvolvimento acadêmico e pessoal por meio da alocação de recursos para melhor atender e ofertar o suporte necessário para o sucesso acadêmico dos (das) estudantes.

Do mesmo modo, a garantia de recursos adequados — sejam eles financeiros, humanos ou materiais — constitui um elemento indispensável para a execução das ações previstas nas normativas. A pesquisa aponta que, mesmo diante da institucionalização progressiva da assistência estudantil, as(os) profissionais relatam insuficiências significativas na alocação orçamentária, que comprometem o alcance das metas estabelecidas e limitam a efetividade dos programas. A escassez de recursos, combinada com a sobrecarga das equipes e a precarização das condições de trabalho, evidencia que a regulamentação, por si só, não sustenta a política. Torna-se necessário um investimento contínuo, articulado a uma gestão comprometida com a justiça social e com a permanência qualificada das (os) estudantes oriundas(os) da classe trabalhadora.

4.2.4 Avaliação das ações de assistência estudantil nas IFES

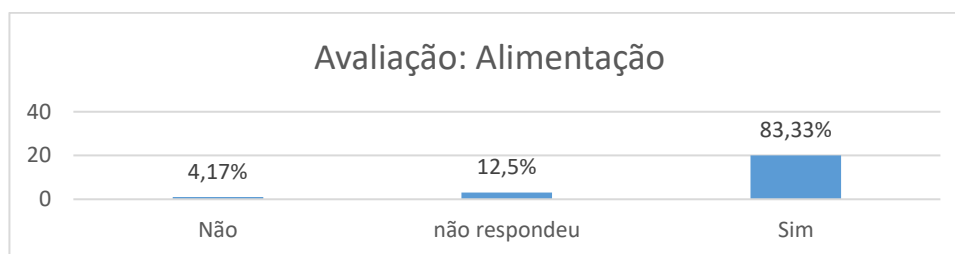
Levantou-se a existência de avaliação e/ou registros oficiais dos programas e ações desenvolvidas das diversas ações e programas de assistência estudantil em instituições federais de ensino (IFES) entre os anos de 2013 e 2023. O objetivo da

pesquisa foi identificar se as instituições possuem ou possuíram recursos alocados para 19 linhas temáticas específicas de assistência estudantil do Plano Nacional de Assistência Estudantil, com a finalidade de entender como esses recursos foram distribuídos e quais áreas receberam mais ou menos apoio ao longo do período analisado. Os participantes responderam à pergunta 9: "Existiram (entre 2013 e 2023) ou existem processos de avaliação e/ou registros oficiais dos programas e ações?"

Entre os processos de avaliação e registros oficiais dos programas e ações investigados entre 2013 e 2023, observou-se uma variação significativa na percepção dos respondentes sobre a existência desses processos nas 19 categorias avaliadas. As categorias que mais se destacaram em termos de presença de avaliações e registros foram alimentação, moradia e saúde física e mental. Assim, foram elaborados gráficos de representação da (in)existência de processos de avaliação e/ou registros oficiais dos programas e ações a seguir:

A alimentação apresentou a maior taxa de reconhecimento, com 83,33% dos respondentes confirmando a existência de processos ou registros oficiais, refletindo a alta prioridade dada a essa necessidade fundamental dos (das) estudantes.

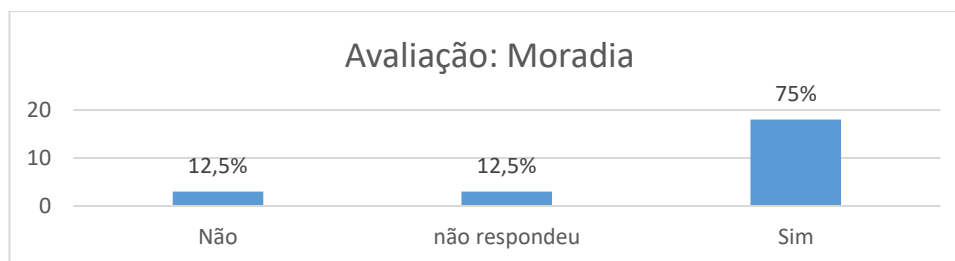
Gráfico 55 – Avaliação Alimentação



Fonte: elaborado pela autora

A categoria Moradia também apresenta considerável percentual de processos avaliativos, 75% das IFES indicaram a existência de avaliação e registros na área temática.

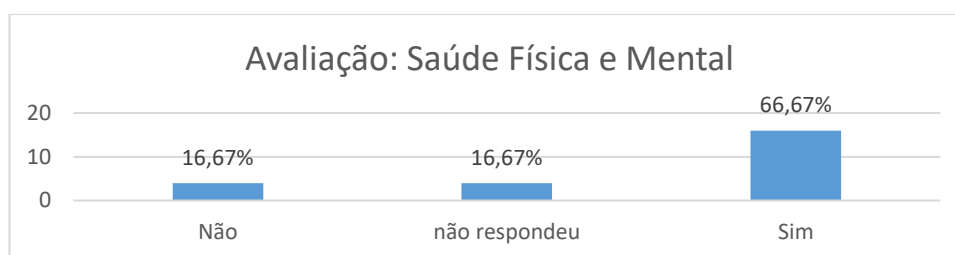
Gráfico 56 – Avaliação Moradia



Fonte: elaborado pela autora

Quanto a Saúde física e mental tais ações e programas tiveram 66,67% de afirmação dos respondentes para processos de avaliação ou registros das ações da área, o que sugere uma tendencia de compromisso com o bem-estar dos estudantes.

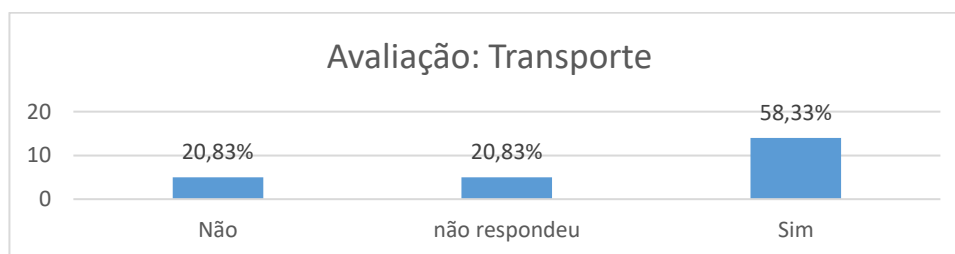
Gráfico 57 – Avaliação Saúde Física e Mental



Fonte: elaborado pela autora

A categoria transporte também foi mencionada por 58,33% dos respondentes, indicando uma presença razoável de processos ou registros nessa área, importante para garantir o acesso dos estudantes à instituição de ensino.

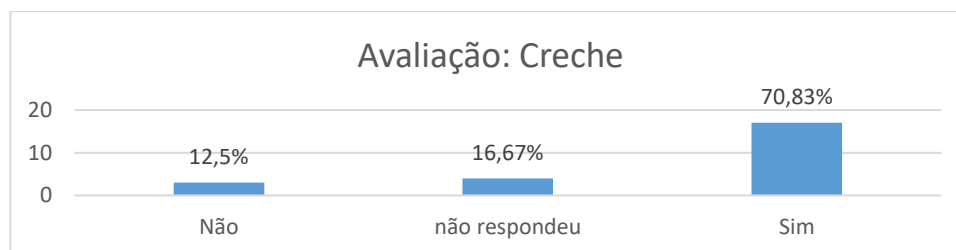
Gráfico 58 – Avaliação Transporte



Fonte: elaborado pela autora

A Creche aparece com 70,83% das IFES possuindo registros e avaliação das ações e programas da área.

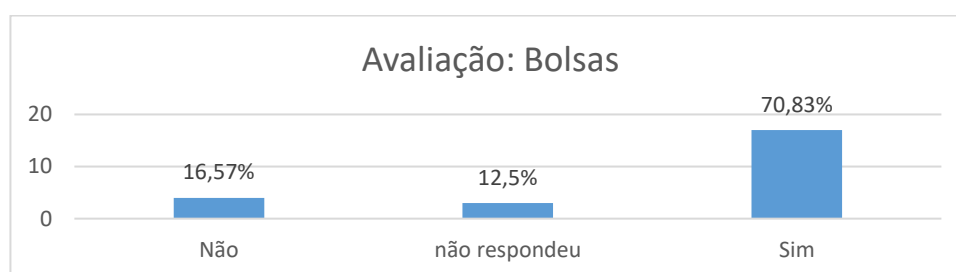
Gráfico 59 – Avaliação Creche



Fonte: elaborado pela autora

As bolsas também foram destacadas, com 70,83% de registros e avaliações nas IFES, refletindo um suporte importante para a infraestrutura e apoio financeiro dos alunos.

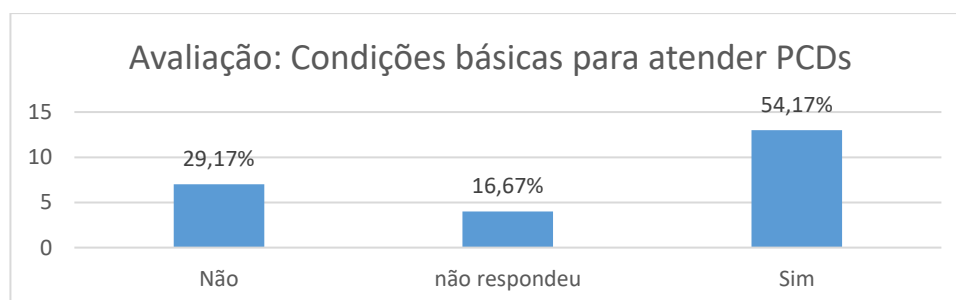
Gráfico 60 – Avaliação Bolsas



Fonte: elaborado pela autora

Já as Condições básicas para atender PCDS especiais apareceu em somente 54,17% das IFES pesquisadas possuindo registros e avaliações, o que deve demonstrar preocupação por se tratar de uma área tão importante para a inclusão.

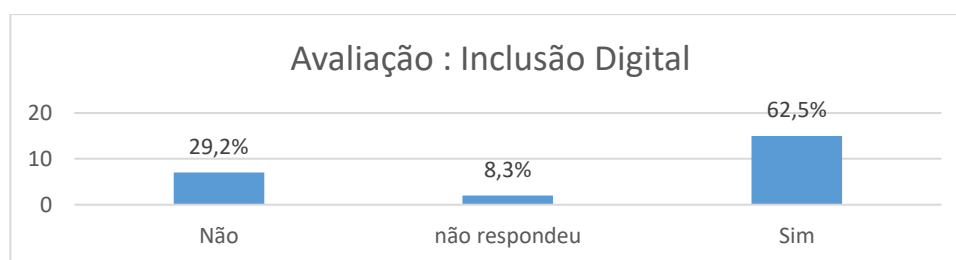
Gráfico 61 – Avaliação Condições básicas para atender PCDS



Fonte: elaborado pela autora

A inclusão digital, que teve destaque na pandemia de Covid-19 teve registros em 62,5% das IFES, mostrando um esforço para garantir que os estudantes tivessem acesso às ferramentas digitais necessárias para o aprendizado remoto.

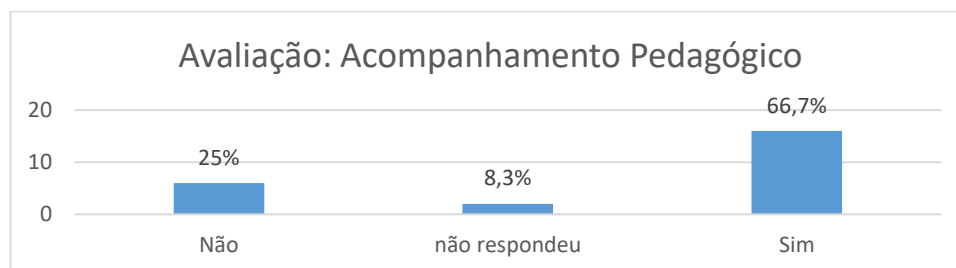
Gráfico 62– Avaliação Inclusão Digital



Fonte: elaborado pela autora

O acompanhamento pedagógico foi reconhecido por 66,7% dos respondentes, sugerindo que, apesar de serem áreas importantes, ainda há espaço para aprimoramento de processos de avaliação e registros.

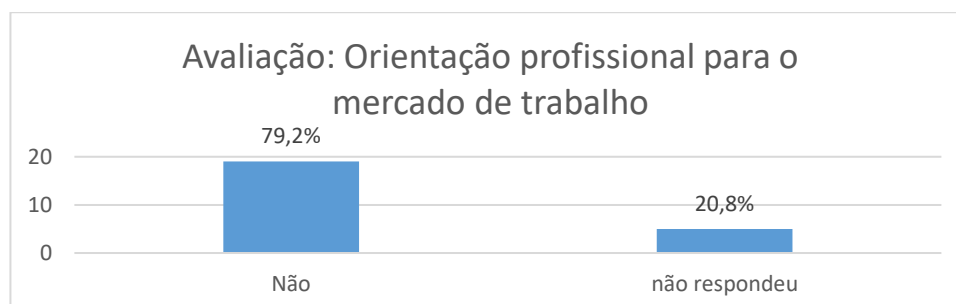
Gráfico 63 – Avaliação Acompanhamento pedagógico



Fonte: elaborado pela autora

Em contraste, as categorias com pouca presença de avaliação e registros incluem orientação profissional para o mercado de trabalho. Apenas 16,7% dos respondentes indicaram a existência de processos de avaliação para orientação profissional, sugerindo uma lacuna significativa na preparação dos estudantes para a transição ao mercado de trabalho.

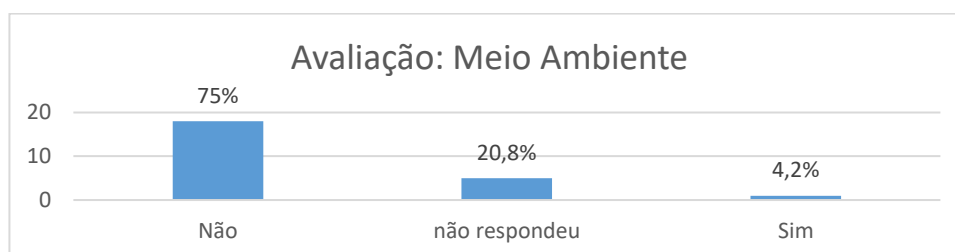
Gráfico 64 – Avaliação Orientação profissional para o mercado de trabalho



Fonte: elaborado pela autora

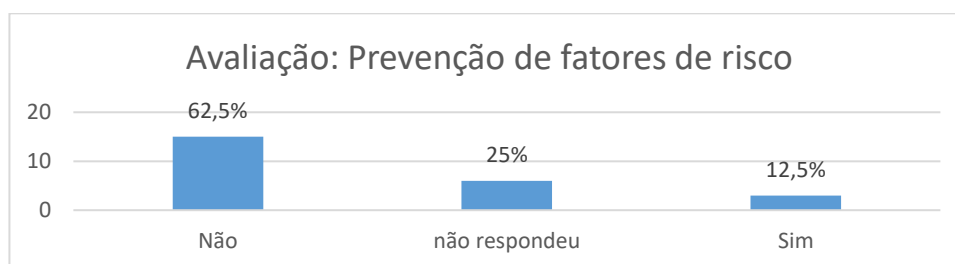
O reconhecimento para meio ambiente e prevenção de fatores de risco foi ainda mais baixo, com apenas 4,2% e 12,5% de confirmações, respectivamente, indicando uma carência considerável de processos ou registros nessas áreas.

Gráfico 65 – Avaliação Meio Ambiente



Fonte: elaborado pela autora

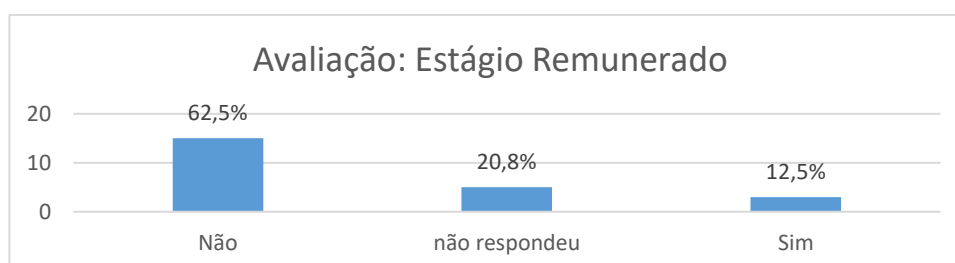
Gráfico 66 – Avaliação Prevenção de fatores de risco



Fonte: elaborado pela autora

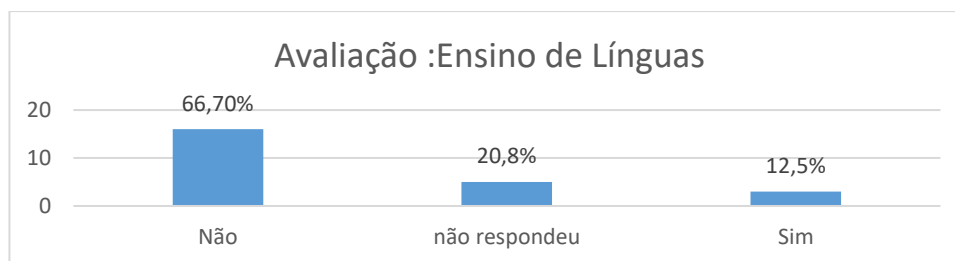
Assim como o Estágio remunerado e o Ensino de Línguas aparecem em somente 12,5 % das IFES possuindo processos de avaliação.

Gráfico 67 - Avaliação Estágio Remunerado



Fonte: elaborado pela autora

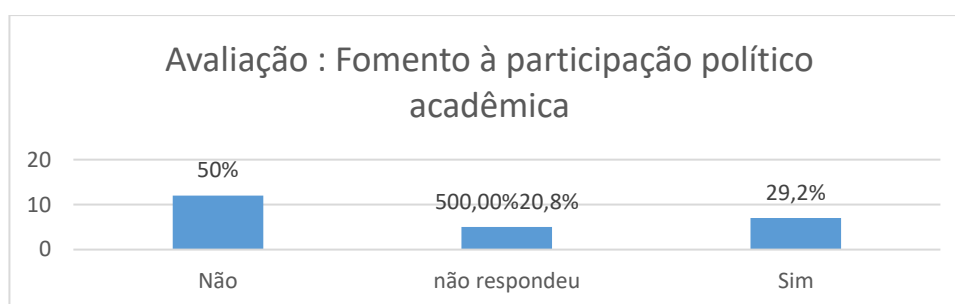
Gráfico 68 – Avaliação Ensino de Línguas



Fonte: elaborado pela autora

O fomento à participação político-acadêmica um pouco mais 29,2 % das IFEs relatam processos de avaliação.

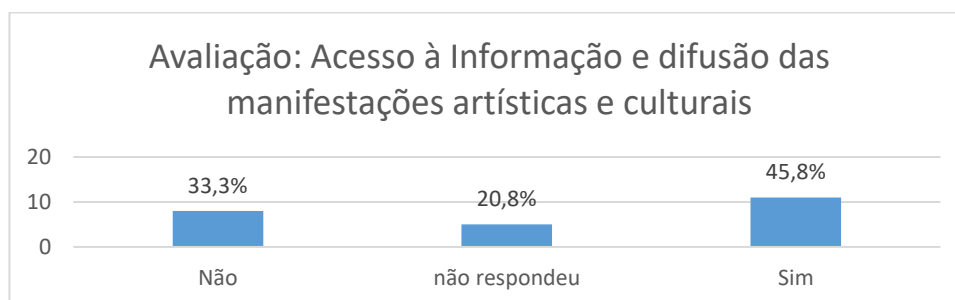
Gráfico 69 – Avaliação Fomento à participação político acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

O acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais, aparecem com razoável percentual de 45,8% das IFEs com registros e avaliações.

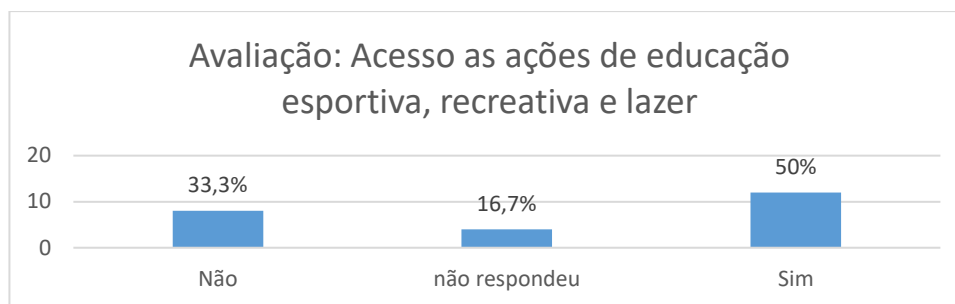
Gráfico 70 – Avaliação Acesso à Informação e difusão das manifestações artísticas e culturais



Fonte: elaborado pela autora

O acesso às ações de educação esportiva, recreativa e lazer, receberam reconhecimento positivo para avaliação das ações em 50% dos respondentes.

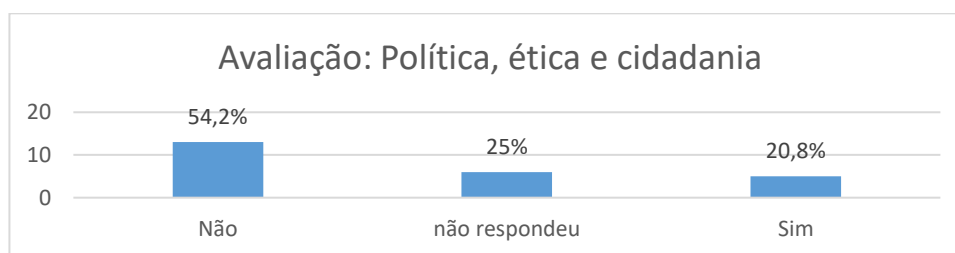
Gráfico 71 – Avaliação Acesso as ações de educação esportiva, recreativa e lazer



Fonte: elaborado pela autora

A linha temática da política, ética e cidadania, aparece com processos avaliativos em 20,8% das respostas.

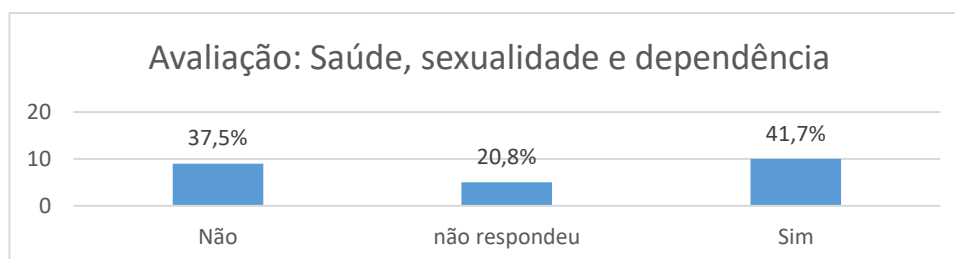
Gráfico 72 – Avaliação Política, ética e cidadania



Fonte: elaborado pela autora

E por fim, Saúde, sexualidade e dependência mostram 41,7% das IFES com registros e avaliações das ações, mostram um foco mais limitado, mas ainda presente, em aspectos fundamentais do desenvolvimento dos estudantes.

Gráfico 73 – Avaliação Saúde, sexualidade e dependência



Fonte: elaborado pela autora

A análise dos dados revela que, embora as áreas essenciais de alimentação (83,33%), moradia (75%) e saúde física e mental (66,67%) tenham uma presença robusta de processos avaliativos e registros nas Instituições Federais de Ensino

Superior (IFES), garantindo suporte às estudantes nessas necessidades fundamentais, outras áreas igualmente importantes carecem de atenção adequada. A alimentação, que recebeu a maior taxa de reconhecimento, reflete o comprometimento das IFES em garantir o bem-estar básico das estudantes, enquanto a moradia e a saúde mental reforçam a tendência de apoio à permanência e ao bem-estar das estudantes. No entanto, os processos de avaliação de áreas como transporte (58,33%) e inclusão digital (62,5%) apontam para um nível moderado de formalização, verificando-se que, embora haja progresso, ainda há lacunas a serem preenchidas para garantir uma acessibilidade plena e a continuidade do aprendizado em situações emergenciais, como durante uma pandemia. A inclusão das creches, com 70,83% de reconhecimento, e das bolsas de estudo, também com 70,83%, reflete uma estrutura razoável de apoio financeiro e suporte à parentalidade, mas o baixo índice de processos voltados para atender estudantes com necessidades especiais (54,17%) é preocupante, pois indica a necessidade urgente de políticas mais inclusivas. Áreas como orientação profissional, com apenas 16,7% de processos avaliativos, mostram uma lacuna crítica na preparação das estudantes para o mercado de trabalho, assim como as temáticas relacionadas ao meio ambiente (4,2%) e à prevenção de fatores de risco (12,5%), que revelam uma ausência alarmante de programas que fomentem a conscientização ambiental e a prevenção de problemas associados ao bem-estar das estudantes. Categorias como estágio remunerado e ensino de línguas (12,5% cada) também estão gravemente sub-representadas, o que impacta diretamente a formação integral das estudantes. O fomento à participação político-acadêmica, com 29,2% de reconhecimento, e o acesso a manifestações artísticas e culturais (45,8%) indicam um envolvimento moderado com essas áreas, importantes para o desenvolvimento crítico e cultural das estudantes. Da mesma forma, as ações de educação esportiva, recreativa e de lazer (50%) têm uma presença razoável, mas ainda insuficiente. As categorias de política, ética e cidadania (20,8%) e saúde, sexualidade e dependência (41,7%) revelam uma cobertura limitada, indicando que a formação cidadã e a saúde integral das estudantes ainda não são prioridades plenas nas IFES.

Em conclusão, os dados evidenciam que, embora as áreas básicas sejam relativamente bem cobertas, é fundamental expandir os processos avaliativos e os registros em áreas menos contempladas, como orientação profissional, questões ambientais e de cidadania, para promover um suporte mais completo e equilibrado,

garantindo que as estudantes tenham uma formação integral, não apenas acadêmica, mas também pessoal, social e profissional. Portanto, enquanto as áreas de alimentação, moradia e saúde física e mental demonstram uma forte presença de processos e registros, outras categorias, como orientação profissional e questões ambientais, revelam lacunas significativas que precisam ser abordadas. A análise sugere a necessidade de ampliar e desenvolver programas nas áreas menos cobertas para garantir um suporte mais abrangente e equilibrado às estudantes.

No que se refere aos processos de avaliação, os dados evidenciam uma carência de instrumentos sistemáticos que permitam aferir, com rigor e continuidade, os efeitos e a efetividade das ações desenvolvidas. As(os) profissionais entrevistadas(os) destacam a necessidade de consolidar uma cultura institucional de avaliação que vá além da mensuração quantitativa e inclua dimensões qualitativas, capazes de captar os impactos das políticas sobre as trajetórias das (os) estudantes. A ausência de avaliação sistemática fragiliza a capacidade das instituições de retroalimentar suas práticas, aperfeiçoar estratégias e justificar, com base em evidências, a necessidade de ampliação e de continuidade das ações.

4.2.5 Ações de assistência estudantil nas IFES e sua articulação institucional

Como vimos, a proposta do PNAES é articular diferentes áreas, visando garantir um padrão de proteção social amplo. Dessa forma, foi levantado, a partir das 19 linhas temáticas contempladas do Plano Nacional de Assistência Estudantil, a articulação dessas linhas entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da cooperação com outros setores dentro das instituições nas IFES pesquisadas, conforme previstas no Plano Nacional de Assistência Estudantil (ANDIFES, 2007).

A análise das respostas à questão número 6 revela quais órgãos estariam envolvidos nas ações e programas das linhas temáticas do PNAES entre 2013 e 2023. Foi questionado sobre as iniciativas da Assistência Estudantil: 6 - Partindo das linhas temáticas do PNAES, a Instituição ou unidade respondente ofertou (entre 2013 e 2023) ou oferta ações e ou programas das linhas temáticas? Se sim, quais os órgãos envolvidos nos programas e ações das linhas temáticas a seguir?

O levantamento das categorias de programas e ações em instituições de ensino superior revela uma predominância significativa do setor de Assuntos Estudantis como o principal responsável pela execução de iniciativas em diversas áreas. Este setor

demonstra um papel central em quase todas as categorias analisadas, refletindo sua responsabilidade abrangente no suporte e desenvolvimento estudantil. No que diz respeito a categorias como moradia estudantil, alimentação, saúde física e mental, transporte, creche, condições básicas para atender estudantes com deficiência (PCDs) e bolsas, Assuntos Estudantis se destaca como o executor principal. A responsabilidade por moradia estudantil é atribuída a esse setor em 83,3% dos casos, com articulação limitada com Extensão e parcerias em apenas 16,7% dos casos. O setor também domina a gestão de saúde física e mental, respondendo por 83,3% das respostas, com pouca colaboração externa. Quando se trata de condições básicas para atender estudantes com deficiência, Assuntos Estudantis lidera com 87,5% das respostas, enquanto bolsas e estágios remunerados também ficam sob sua responsabilidade em 87,5% dos casos. A articulação com outras áreas, como Ensino, Extensão e parcerias com órgãos públicos, ocorre em menor proporção, como exemplificado pelo transporte estudantil, onde Assuntos Estudantis responde por 75% dos casos, e pelo atendimento de emergências e necessidades urgentes, em que é responsável por 85,7% das respostas. Em geral, observa-se uma dependência central do setor de Assuntos Estudantis para a gestão desses programas essenciais.

As áreas de acompanhamento pedagógico e inclusão digital também têm uma forte participação de Assuntos Estudantis. No caso do acompanhamento pedagógico, o setor é o principal responsável em 83,3% das respostas, com articulação moderada com Ensino e Extensão. Já na inclusão digital, 79,2% das respostas indicam que Assuntos Estudantis lidera a categoria, com alguma colaboração com órgãos públicos e entidades sociais em 20,8% dos casos. A articulação com outros setores é limitada, o que reflete a concentração de responsabilidades em Assuntos Estudantis, mesmo em áreas onde a colaboração interdisciplinar poderia ser benéfica.

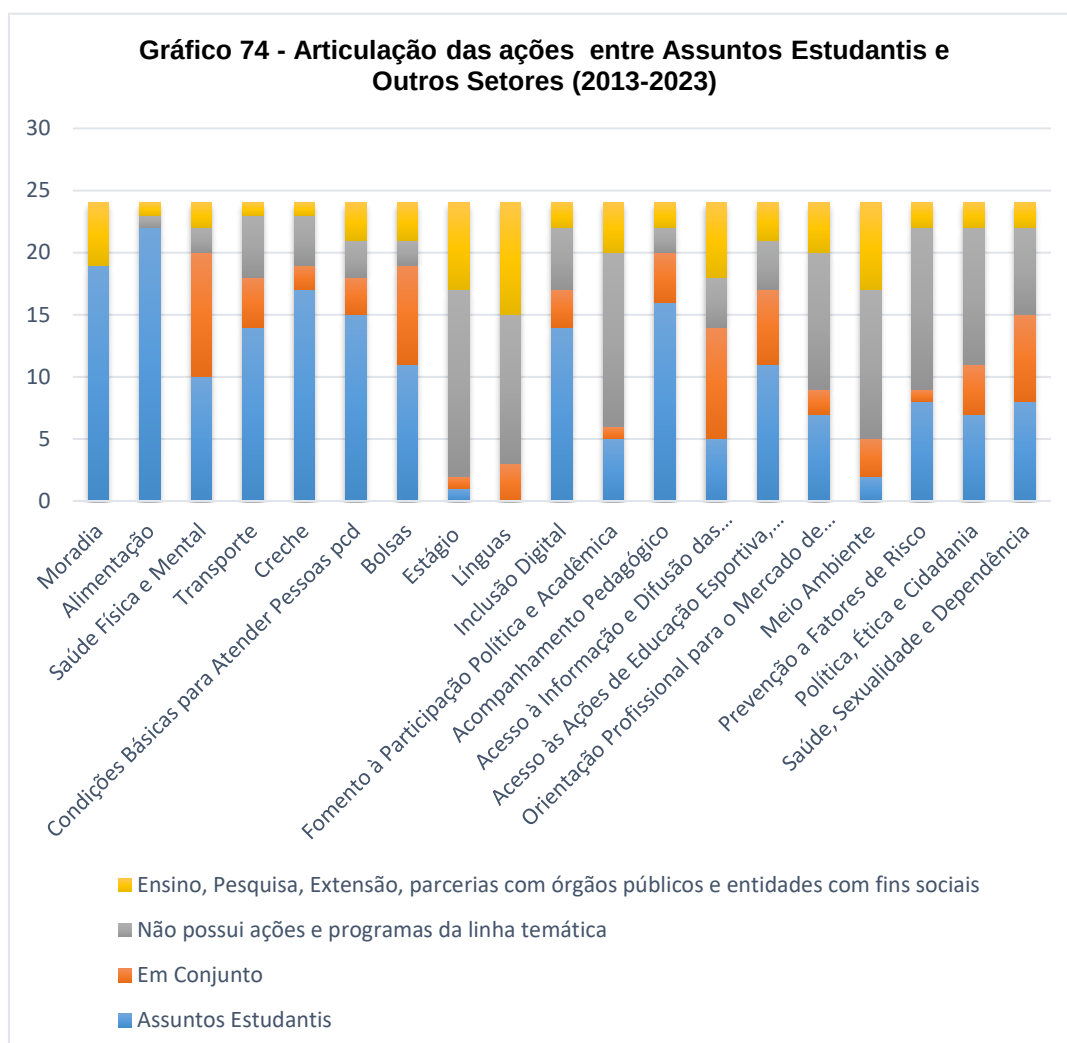
Quando se trata de acesso à informação e difusão de manifestações artísticas e culturais, assim como o acesso às ações de educação esportiva, recreativa e de lazer, o setor de Assuntos Estudantis continua a desempenhar um papel central. No acesso à informação e manifestações culturais, o setor é responsável por 62,5% das respostas, com significativa colaboração de Extensão (33,3%) e, em menor grau, parcerias com órgãos públicos. Em relação ao acesso às ações esportivas e de lazer, Assuntos Estudantis é responsável por 79,2% das respostas, com colaboração esporádica de Extensão em 20,8%. As áreas de orientação profissional para o mercado de trabalho e prevenção a fatores de risco também revelam a predominância

de Assuntos Estudantis, sendo responsável por 62,5% e 62,5% dos casos, respectivamente, com articulação limitada com outros setores.

Por fim, categorias como apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade social, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade e dependência, fomento à participação político-acadêmica e meio ambiente completam o cenário de atuação de Assuntos Estudantis. O apoio a estudantes vulneráveis é gerido pelo setor em 91,7% dos casos, refletindo sua importância nesse campo. Já a responsabilidade sobre a política, ética e cidadania é compartilhada com Ensino, Pesquisa e Extensão em 42,1% dos casos, embora Assuntos Estudantis ainda seja o principal responsável (52,6%). Na área de saúde, sexualidade e dependência, o setor lidera com 62,5% das respostas, com alguma colaboração de outros setores. A participação político-acadêmica, por outro lado, é uma das poucas áreas em que Assuntos Estudantis tem uma responsabilidade menor (25%), sendo Extensão e parcerias com entidades externas os principais responsáveis. Por fim, as questões ambientais são conduzidas majoritariamente por Extensão (50%), enquanto Assuntos Estudantis tem uma participação de 25%.

Este panorama demonstra que o setor de Assuntos Estudantis é fundamental para a execução de uma ampla gama de programas e ações voltados ao bem-estar e desenvolvimento das estudantes, embora a articulação com outros setores e parcerias externas ainda seja limitada em várias áreas, destacando a necessidade de um maior envolvimento e coordenação entre diferentes setores para uma abordagem mais integrada e eficaz no suporte às estudantes

O Gráfico 74 representa a articulação Institucional para o trabalho das 19 linhas temáticas da Assistência Estudantil.



Fonte: elaborado pela autora

O cenário delineado ao longo desta pesquisa evidencia a centralidade do setor de Assuntos Estudantis na implementação das ações do PNAES, demonstrando sua abrangência e responsabilidade na execução de programas essenciais para a permanência das estudantes no ensino superior. Contudo, é fundamental compreender que a responsabilidade pelo sucesso da permanência estudantil não deve recair unicamente sobre o setor de Assuntos Estudantis. A missão da universidade, enquanto espaço de produção e difusão de conhecimento, exige uma abordagem integrada e coletiva, em que toda a comunidade acadêmica se reconheça como parte ativa no enfrentamento das desigualdades sociais que afetam suas estudantes. O compromisso da universidade com a permanência estudantil deve ser

compartilhado por todos os setores, não apenas pelos responsáveis pela assistência estudantil, mas também pelos docentes, técnicos administrativos, rede e estudantes. A compreensão das relações sociais que perpassam a vivência universitária deve estar inserida no cotidiano da instituição, de modo que cada esfera da universidade ou instituição se envolva na promoção de um ambiente acadêmico inclusivo e apoie a superação das barreiras que dificultam a trajetória de muitas estudantes. Esse entendimento mais amplo reforça a necessidade de um compromisso coletivo com a transformação das condições sociais que impactam a vivência estudantil, garantindo, assim, a concretização da missão da educação.

4.2.6 Desafios: período de realização das ações de assistência estudantil e a pandemia COVID-19

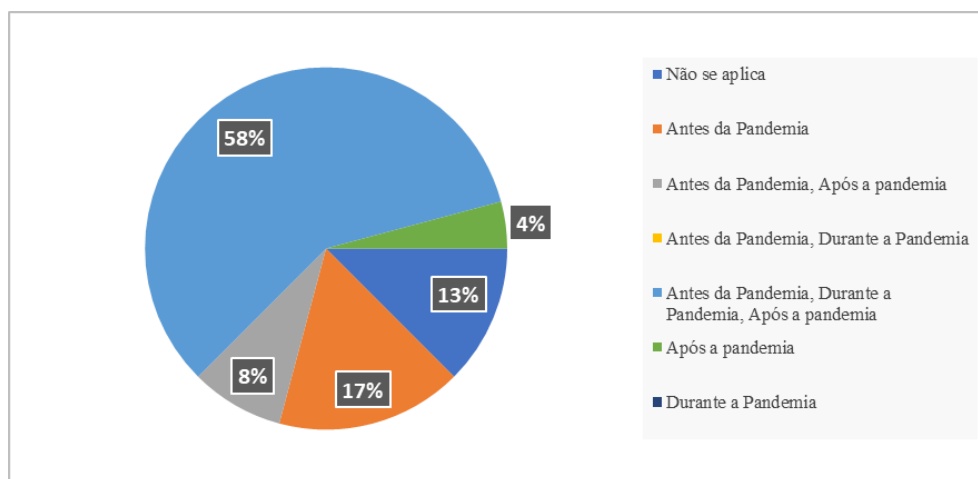
As respostas sobre o período de realização das ações e programas nas diferentes linhas temáticas revelam como as instituições de ensino adaptaram suas estratégias antes, durante e após a pandemia de COVID-19. O questionário de pesquisa contempla a indagação na questão 10: Qual período de realização das ações e programas das linhas temáticas? As instituições poderiam indicar que sua realização ocorreu ou ocorre antes da pandemia, durante a pandemia e ou depois da pandemia, podendo assinalar toda e qualquer resposta, resultando na análise do período. Foram elaborados gráficos de representação do período de realização de ações das linhas temáticas: antes, durante e após a pandemia. A seguir, é apresentado um resumo detalhado das observações para cada uma das linhas temáticas analisadas:

Moradia

Do total de questionários respondidos 58% relataram ter mantido ações em todos os três períodos: antes, durante e após a pandemia, demonstrando um compromisso em sustentar suporte mesmo diante das dificuldades impostas pela crise sanitária. No entanto, 8% das instituições informaram que as ações ocorreram apenas antes e depois da pandemia, sugerindo uma interrupção durante a crise. Ademais, 17% conduziram ações somente antes da pandemia, refletindo a falta de adaptações

necessárias. Não houve instituições que realizaram ações exclusivamente durante a pandemia. Por fim, 13% das respostas foram classificadas como "não se aplica", ou seja, não possuem ações da linha temática Moradia, enquanto 4% iniciaram a realização após a pandemia.

Gráfico 75 – Período de realização das ações: Moradia

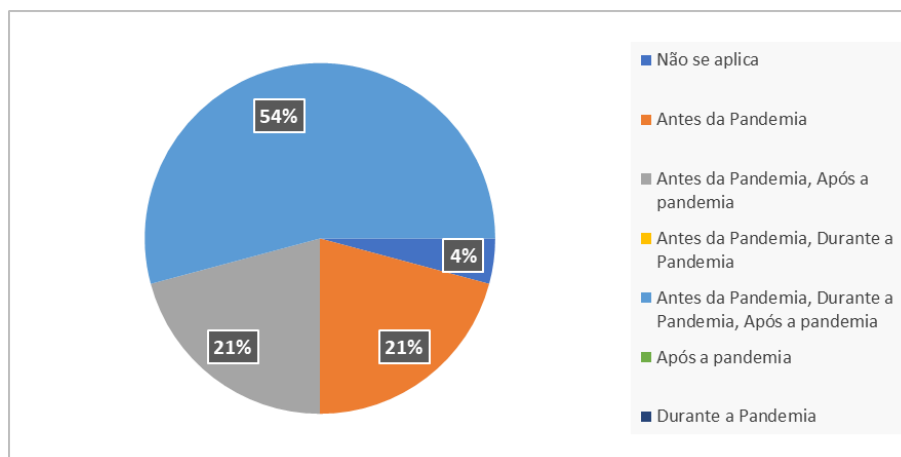


Fonte: elaborado pela autora

Alimentação

Com relação a Alimentação 54% mantiveram ações em todos os três períodos, evidenciando um compromisso significativo. Contudo, 21% das instituições realizaram ações apenas antes e depois da pandemia, indicando interrupções nas atividades durante a crise. Também 21% conduziram ações somente antes da pandemia. Nenhuma instituição relatou ações exclusivamente durante a pandemia. As respostas "não se aplica" e "após a pandemia" aparecem em 4% das respostas.

Gráfico 76 – Período de realização das ações: Alimentação

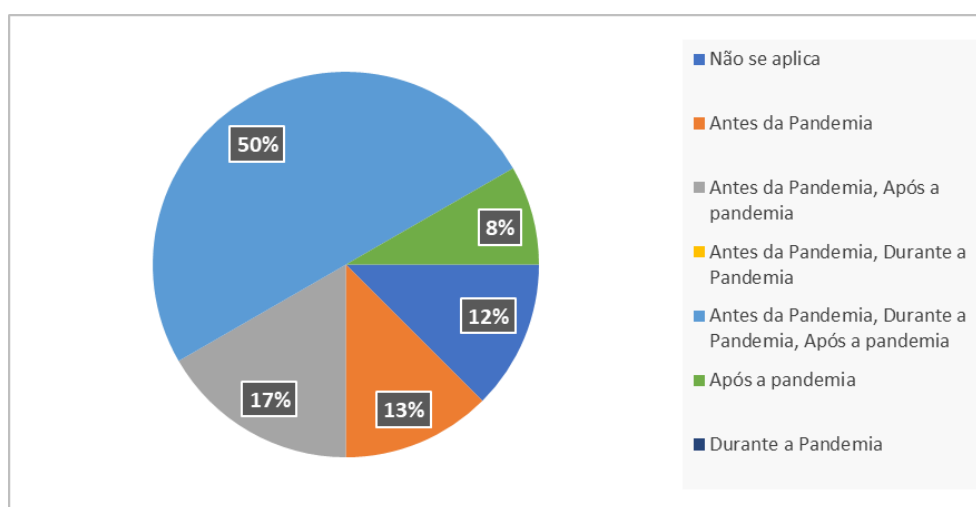


Fonte: elaborado pela autora

Saúde Física e Mental

50% das respostas dos questionários relatam que mantiveram ações de Saúde Física e Mental em todos os três períodos, demonstrando um esforço contínuo. 13% afirmaram ter realizado ações somente antes da pandemia. Por outro lado, 17% das instituições informaram que as ações ocorreram apenas antes e depois da pandemia, e 8% apenas antes após a pandemia. Nenhuma instituição registrou ações exclusivamente durante a pandemia. As respostas "não se aplica" foram 4%.

Gráfico 77 – Período de realização das ações: Saúde Física e Mental

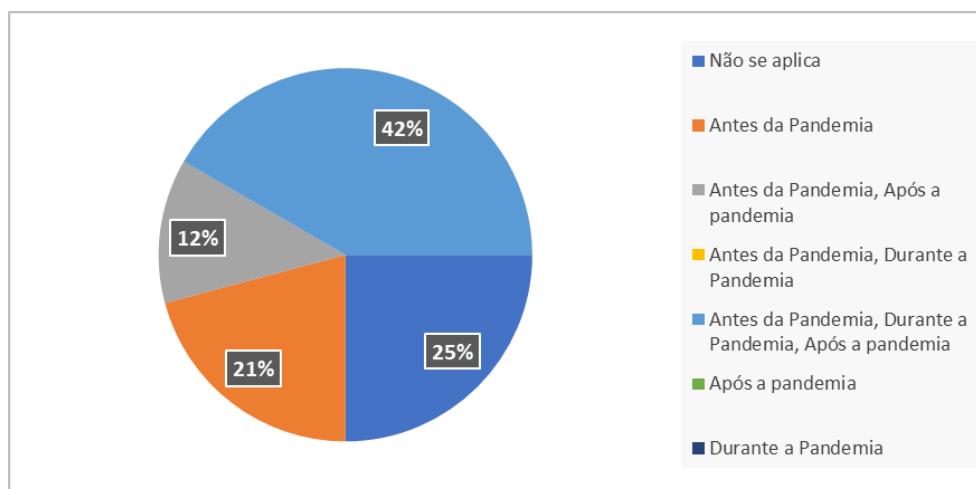


Fonte: elaborado pela autora

Transporte

Em relação ao transporte, 42 % indica que mantiveram ações em todos os três períodos. 12% informaram ações apenas antes e depois da pandemia. 21% afirmaram ter realizado ações somente antes da pandemia. Enquanto 25% indicaram "não se aplica", ou seja, não possuem ações na área. Não houve relatos de ações exclusivamente durante a pandemia.

Gráfico 78– Período de realização das ações Transporte

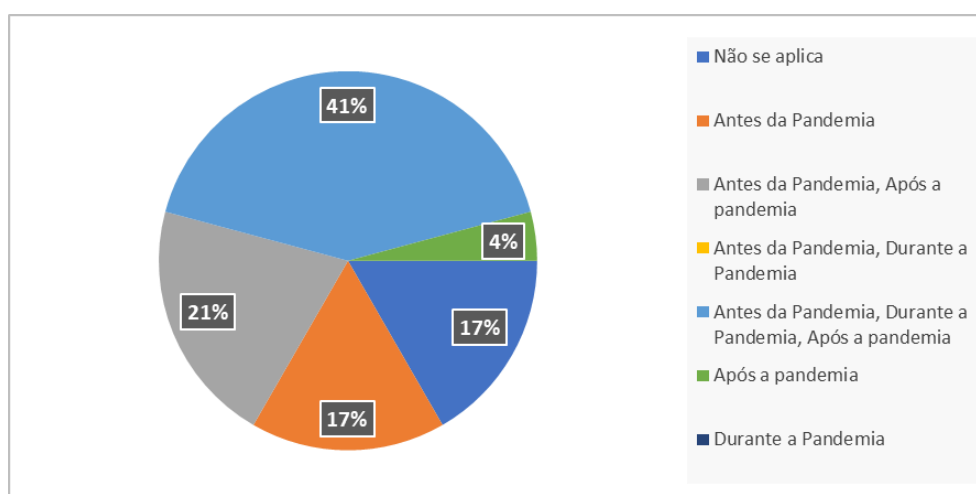


Fonte: elaborado pela autora

Creche

Sobre ações de Creche 41 % apontam que mantiveram ações em todos os três períodos. Já 21% informaram que as ações ocorreram apenas antes e depois da pandemia. Enquanto 17 % relataram ações somente antes da pandemia. Dentre elas 4% apenas após a pandemia. Não houve registros de ações exclusivamente durante a pandemia, com 17% das respostas classificadas como "não se aplica".

Gráfico 79 – Período de realização das ações: Creche

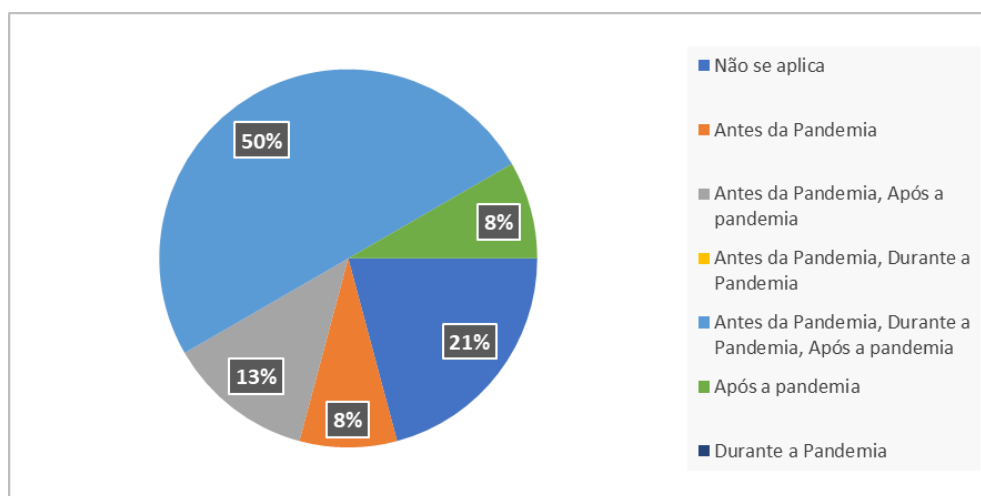


Fonte: elaborado pela autora

Condições Básicas para Atender PCDS

Ações que incidem nas condições básicas para atender PCDS apareceram em 50 % das respostas, mantendo as ações em todos os três períodos. 13% relataram ações antes e depois da pandemia. Além disso, 8% informaram ações apenas antes da pandemia, enquanto 21% das respostas foram classificadas como "não se aplica". Não houve relatos de ações exclusivamente durante a pandemia.

Gráfico 80– Período de realização das ações: Condições Básicas para Atender PCDS

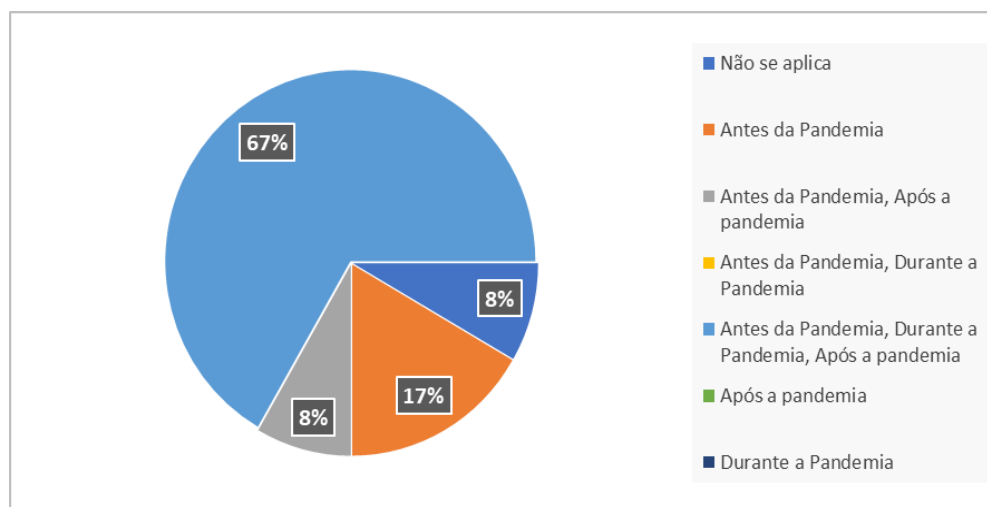


Fonte: elaborado pela autora

Bolsas Estudantis

Do total de respostas 67% apontam que mantiveram ações de Bolsas em todos os três períodos. 8% das instituições relataram ações apenas antes e depois da pandemia. 17% afirmaram ter realizado ações antes da pandemia. Enquanto para 8% não houve ações registradas.

Gráfico 81 – Período de realização das ações: Bolsas Estudantis



Fonte: elaborado pela autora

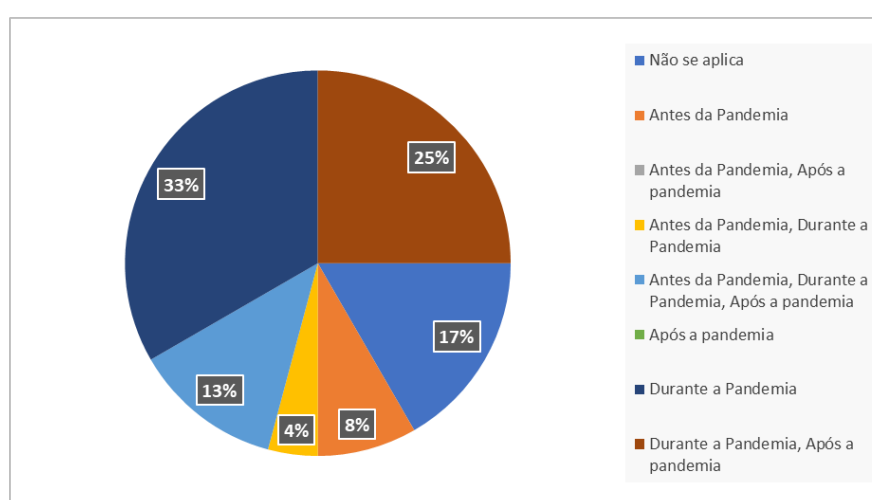
Observou-se que a maioria das IFES tinham ações de assistência estudantil em áreas como moradia, alimentação, saúde física e mental, transporte, creche, condições para P especiais e bolsas antes da pandemia. No entanto, a continuidade dessas ações durante e após a crise sanitária variou. A área de bolsas apresentou maior continuidade das ações nas instituições, mantendo ações em todos os períodos. As categorias creche, transporte e condições para atender PCDS apresentaram percentuais menores, mas ainda relevantes de continuidade das ações. Não houve relatos de ações exclusivamente durante a pandemia em nenhuma das categorias, com uma porcentagem variada de instituições que relataram interrupções ou não aplicabilidade das ações. Áreas como moradia, alimentação e bolsas apresentam maior percentual de manutenção das ações, sugerindo que foram priorizadas pelas instituições. Já a interrupção de ações durante a pandemia foi mais significativa em transporte e creche, o que pode refletir a suspensão das atividades presenciais e as dificuldades logísticas impostas. Há ausência de ações exclusivamente durante a pandemia em todas as categorias reforçando o impacto generalizado da crise sobre a capacidade das instituições de adaptação imediata às novas condições de atendimento.

Inclusão Digital

A inclusão digital emergiu como um dos temas centrais no contexto educacional durante a pandemia de COVID-19, forçando instituições de ensino a adaptarem

rapidamente suas práticas e oferecerem suporte tecnológico a seus estudantes. Analisando os dados dos 24 questionários respondidos, constata-se que 83,33% afirmaram ter realizado ações válidas relacionadas à inclusão digital, demonstrando um esforço significativo nesse campo. No entanto, uma análise mais aprofundada dos períodos em que essas ações foram implementadas revela nuances que merecem atenção crítica.

Gráfico 82 – Período de realização das ações: Inclusão Digital



Fonte: elaborado pela autora

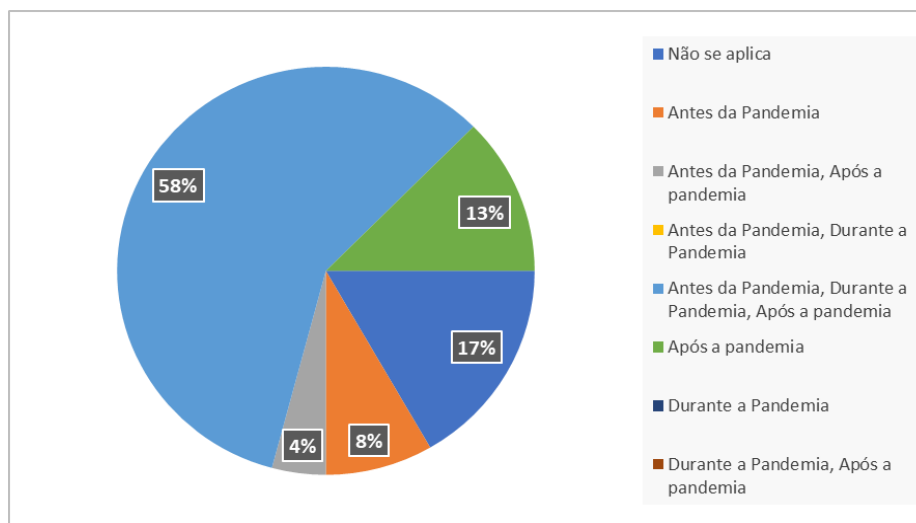
O gráfico apresentado revela um dado relevante: 33% das instituições afirmaram a implementação de ações voltadas à inclusão digital exclusivamente durante a pandemia. Isso indica que, para boa parte das instituições, a inclusão digital não era uma prioridade antes da crise sanitária. A adoção dessas medidas emergenciais reflete a urgência de lidar com a transição forçada para o ensino remoto, mas também evidencia uma possível falta de planejamento prévio para promover a inclusão digital de maneira contínua e estruturada. Essas ações emergenciais, embora necessárias, podem ter sido limitadas em escopo e temporárias, voltadas apenas para atender a uma demanda imediata, sem garantir a sustentabilidade de longo prazo. Outro ponto relevante é que algumas instituições mantiveram ações durante e após a pandemia, o que demonstra um compromisso em prolongar as medidas tomadas no contexto da crise. A continuidade das ações deve ser acompanhada de políticas mais contínuas sobre inclusão digital, que realmente promovam a democratização do acesso à tecnologia e à internet para além do período

de emergência sanitária. O que ainda mais preocupante é o fato de instituições relatarem ações voltadas para inclusão digital apenas após a pandemia. Isso sugere que, para a grande maioria, a exclusão digital de estudantes de classes mais vulneráveis já era uma realidade, mas não havia uma resposta institucional para a demanda até que a pandemia tornasse o problema da falta de acesso digital visível. As respostas "não se aplica" merecem atenção, o fato de 17% das instituições indicarem que as ações de inclusão digital não se aplicam ao seu contexto levanta a hipótese de que a exclusão digital pode não ter sido devidamente reconhecida ou tratada como um problema crítico nessas instituições. Isso é particularmente problemático, pois evidencia a possibilidade de invisibilidade de uma questão tão central para o acesso equitativo à educação em tempos de digitalização acelerada. A falta de iniciativas prévias levanta críticas sobre a insuficiência de políticas preventivas e de inclusão social em um ambiente cada vez mais digitalizado, onde o acesso à tecnologia não deveria ser um privilégio, mas um direito básico. Embora algumas instituições tenham demonstrado uma capacidade de resposta rápida, o cenário geral aponta para uma reatividade mais do que para uma proatividade, revelando falhas estruturais na forma como vinham lidando com as questões de acessibilidade digital. Enfim, os dados demonstram que, embora a pandemia tenha forçado uma adaptação rápida e necessária, há uma lacuna significativa no planejamento estratégico de inclusão digital nas instituições de ensino. As ações implementadas durante a crise parecem ser, em muitos casos, respostas pontuais a uma situação emergencial, e não parte de uma política robusta de inclusão digital de longo prazo.

Acompanhamento Pedagógico

Em relação ao Acompanhamento Pedagógico, 59 % das respostas indicam a realização de atividades nos três momentos, evidenciando um compromisso em manter o suporte aos estudantes em contextos desafiadores. Enquanto instituições relataram que as ações eram aplicáveis em todos os períodos, outras mostraram uma diversidade nas respostas. 8% das instituições marcou presença apenas após a pandemia, o que sugere uma adaptação mais tardia. E 21% indicaram "não se aplica", ou seja, não ofertam a modalidade. Essa situação ressalta a importância de fortalecer as estruturas institucionais para atender de forma eficaz às demandas dos estudantes.

Gráfico 83 – Período de realização das ações: Acompanhamento Pedagógico



Fonte: elaborado pela autora

Os dados também revelam uma disparidade considerável, com instituições executando ações de forma fragmentada o acompanhamento pedagógico. A interrupção das ações durante a pandemia em parte dessas instituições pode ter resultado em prejuízos significativos para os estudantes, especialmente aqueles que dependiam mais desse tipo de suporte para manter seu desempenho acadêmico. A presença algumas instituições que só implementaram o acompanhamento pedagógico após a pandemia é um indicativo de uma adaptação tardia. Essa situação sugere que, para essas instituições, a crise sanitária funcionou como um catalisador que evidenciou a necessidade de ações pedagógicas mais estruturadas, forçando uma resposta após o impacto inicial da pandemia. No entanto, essa resposta tardia pode ter deixado lacunas importantes no suporte oferecido aos estudantes durante o período mais crítico. Das respostas levantadas 21% das instituições indicaram que não realizam nenhum tipo de acompanhamento pedagógico ("não se aplica") é preocupante. Isso pode sugerir uma falta de priorização desse tipo de suporte, o que contrasta com a crescente demanda dos estudantes por orientações pedagógicas personalizadas. Instituições que não ofertam esse serviço podem estar negligenciando uma parte fundamental do suporte acadêmico necessário para o sucesso dos estudantes, exacerbando desigualdades educacionais. Assim, os dados reforçam a importância de as instituições de ensino superior fortalecerem suas estruturas de acompanhamento pedagógico, tanto em termos de políticas quanto de

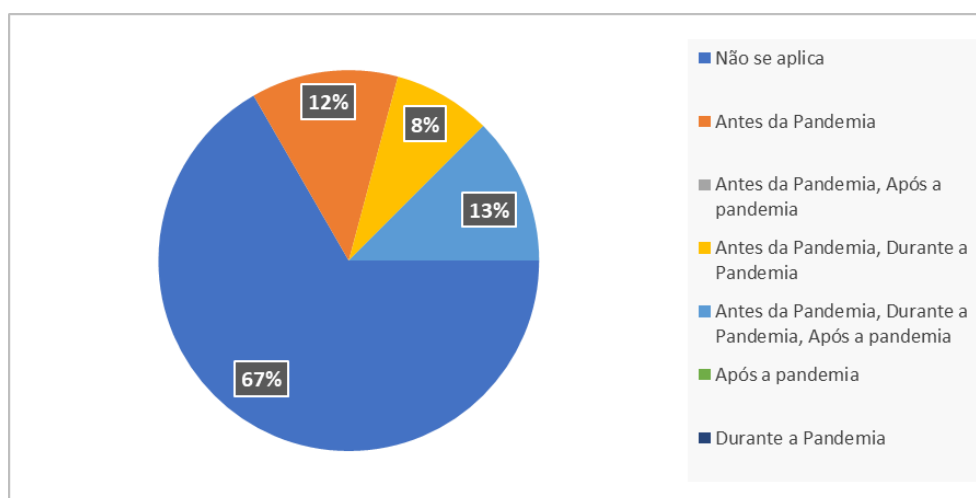
infraestrutura tecnológica e capacitação de profissionais. A pandemia evidenciou fragilidades institucionais em diversos setores, e o acompanhamento pedagógico não foi exceção. As instituições que conseguiram manter suas ações ao longo dos três períodos demonstram que a preparação prévia e o planejamento de longo prazo são essenciais para a resiliência institucional. Já as que enfrentaram dificuldades, principalmente as que interromperam suas ações ou demoraram a implementá-las, ilustram a necessidade urgente de adaptação proativa e de criação de mecanismos flexíveis que permitam o suporte contínuo aos estudantes.

Já as três categorias – Fomento à Participação Política e Acadêmica, Acesso à Informação e Difusão das Manifestações Artísticas e Culturais, e Acesso às Ações de Educação Esportiva, Recreativa e de Lazer – apresentam semelhanças importantes, como a alta proporção de respostas "não se aplica", refletindo a ausência de ações nessas áreas em diversas instituições. Além disso, em todas elas, uma parte significativa das instituições manteve atividades em todos os períodos – antes, durante e após a pandemia – demonstrando um esforço contínuo de suporte. No entanto, também é evidente que muitas iniciativas foram interrompidas durante a pandemia, sugerindo que essas áreas enfrentaram dificuldades para adaptação ao contexto de crise.

Fomento à Participação Política e Acadêmica

Dentre as 24 respostas, 67% foram classificadas como "não se aplica", destacando a não oferta de ações dessa linha. Entre as ações realizadas, 13% afirmaram ter atividades apenas antes da pandemia. Além disso, 12% conduziram ações antes, durante e depois da pandemia, evidenciando uma continuidade em meio à crise. A ausência de novas ações exclusivamente durante a pandemia sugere que as instituições dependeram de iniciativas preexistentes.

Gráfico 84 – Período de realização das ações: Fomento à Participação Política e Acadêmica

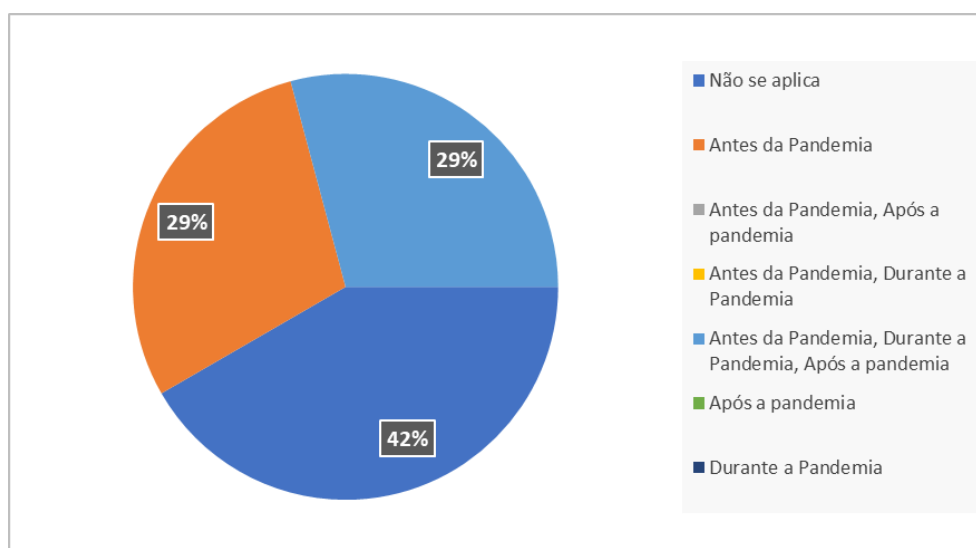


Fonte: elaborado pela autora

Acesso à Informação e Difusão das Manifestações Artísticas e Culturais

O Acesso à Informação e Difusão das Manifestações Artísticas e Culturais é outro eixo pouco apresentado. 42% foram classificadas como "não se aplica", indicando uma falta de informações ou a inatividade em relação às ações relatadas. Por outro lado, 29% das instituições afirmaram ter realizado atividades somente antes da pandemia. E 29% indicaram a realização nos três períodos.

Gráfico 85 – Período de realização das ações: Acesso à Informação e Difusão das Manifestações Artísticas e Culturais

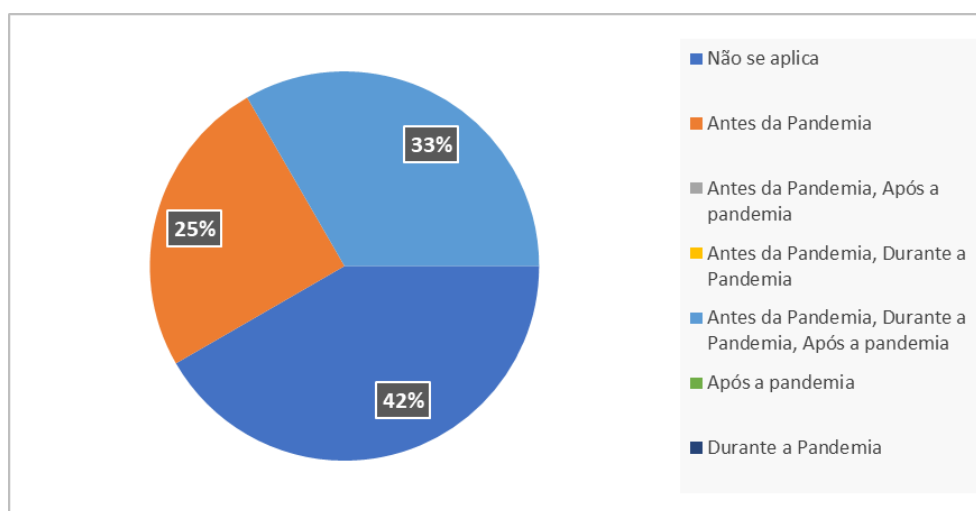


Fonte: elaborado pela autora

Acesso às Ações de Educação Esportiva, Recreativa e de Lazer

Também Acesso às Ações de Educação Esportiva, Recreativa e de Lazer a mesma situação de precariedade, 42% foram classificadas como "não se aplica" indicando ausência de ações nessa linha temática. Das IFEs pesquisadas 25% realizaram ações da linha somente antes da pandemia e 33% nos três períodos. A predominância de ações contínuas sugere uma resiliência considerável das instituições, mas a alta taxa de respostas "não se aplica" indica a necessidade de uma comunicação mais transparente sobre as iniciativas em andamento.

Gráfico 86 – Período de realização das ações: Acesso às Ações de Educação Esportiva, Recreativa e de Lazer

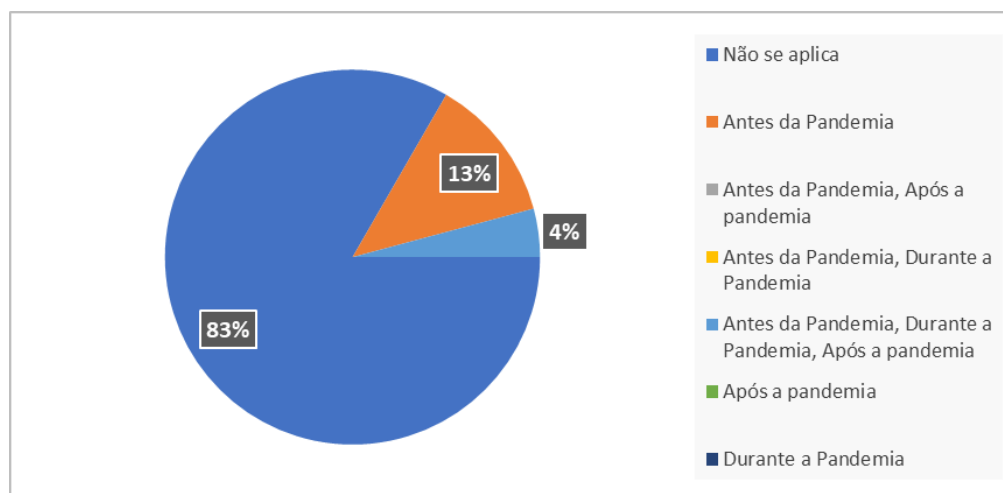


Fonte: elaborado pela autora

Estágio Remunerado

O levantamento revelou que 83% das 24 instituições responderam "não se aplica", indicando uma falta de informações ou inatividade em suas ações. Apenas 13% das instituições realizaram atividades apenas antes e após a pandemia e 4% manteve ações nos três períodos. Essa situação aponta para uma limitação significativa na adaptação das instituições evidenciando a necessidade de um planejamento mais estratégico e de comunicação clara para atender às demandas dos estudantes.

Gráfico 87 – Período de realização das ações: Estágio Remunerado

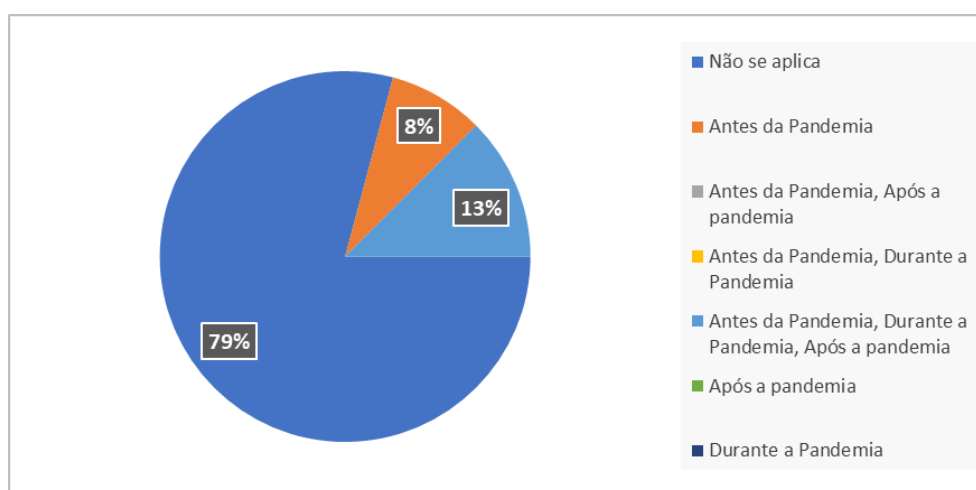


Fonte: elaborado pela autora

Ensino de Línguas

Também apresenta baixa de oferta dos serviços da temática. Das 24 respostas, 79% foram classificadas como "não se aplica". 8% relataram atividades apenas antes da pandemia, enquanto 13% mantiveram ações em todos os períodos, demonstrando um compromisso contínuo. A falta de novas iniciativas durante o período crítico sugere a necessidade de um planejamento, para que as instituições possam responder adequadamente as demandas estudantis.

Gráfico 88 – Período de realização das ações: Ensino de Línguas

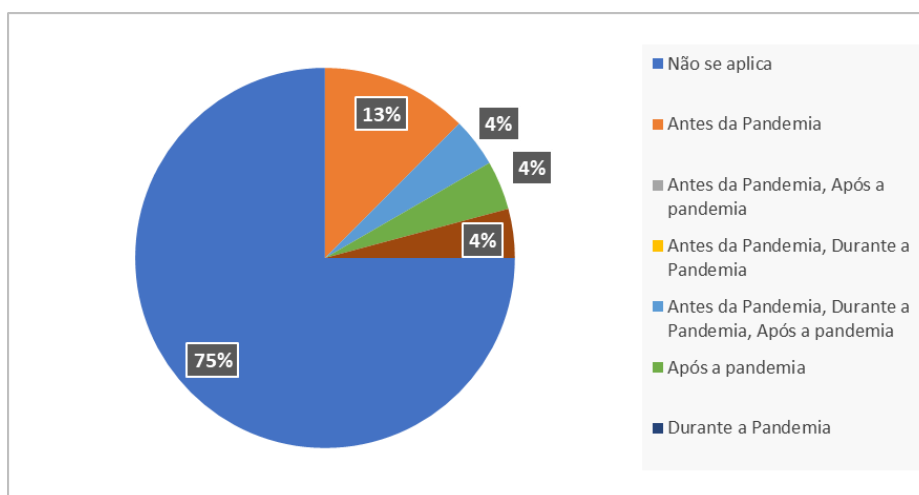


Fonte: elaborado pela autora

Orientação Profissional para o Mercado de Trabalho

Na área de Orientação Profissional para o Mercado de Trabalho, 75% foram classificadas como "não se aplica". 4% mantiveram atividades antes, durante e após a pandemia, enquanto 13% atuaram apenas antes. A escassez de ações durante o período crítico indica desafios na continuidade das iniciativas, reforçando a necessidade de um planejamento mais flexível para atender às necessidades dos estudantes.

Gráfico 89 – Período de realização das ações: Orientação Profissional para o Mercado de Trabalho

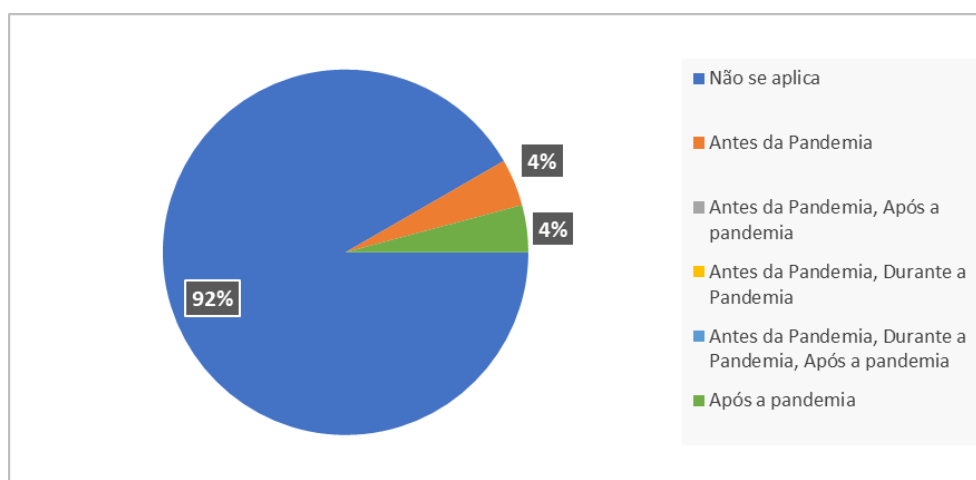


Fonte: elaborado pela autora

Meio Ambiente

Ações de Meio Ambiente, do total de respostas 92% foram classificadas como "não se aplica", mostrando uma escassez de ações ou dados. Um número muito pequeno de instituições relataram atividades em períodos específicos: antes 4% e após a pandemia também 4%. A falta de iniciativas adequadas sugere que muitas instituições não implementaram ações efetivas, destacando a necessidade de um planejamento mais robusto que garanta suporte estudantil.

Gráfico 90 – Período de realização das ações: Meio Ambiente

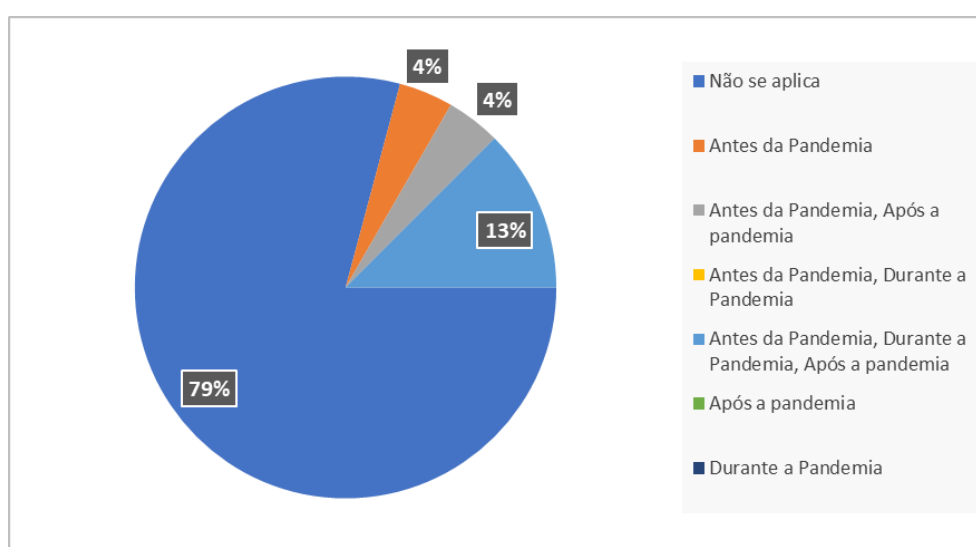


Fonte: elaborado pela autora

Prevenção a Fatores de Risco

Outra temática Prevenção a Fatores de Risco demonstra baixo compromisso, dentre as respostas, 79% foram classificadas como "não se aplica", sublinhando a importância de um planejamento estratégico que promova um suporte mais eficaz na área. 13 % relatam realizar as atividades nos três períodos. Enquanto 4 % indicam a realização antes e após a pandemia, enquanto 4 % somente após a pandemia.

Gráfico 91 – Período de realização das ações: Prevenção a Fatores de Risco

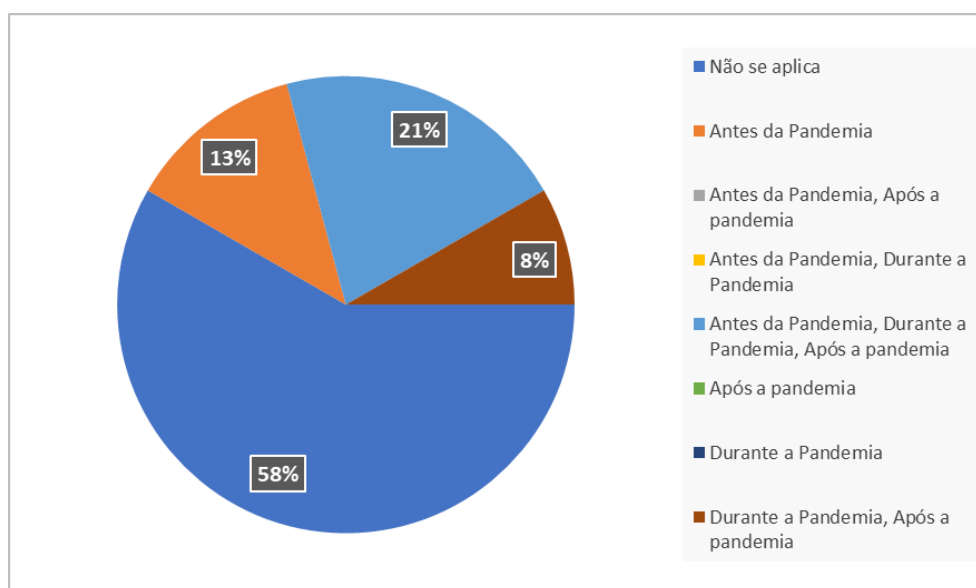


Fonte: elaborado pela autora

Política, Ética e Cidadania

Com relação a Política, Ética e Cidadania, 58% relataram a predominância de "não se aplica evidenciando a falta de informações ou ações na área, 21% declaram realizar as atividades da temática nos três períodos. 8 % realizam somente ante da pandemia. E 13 % ações em todos os períodos.

Gráfico 92 – Período de realização das ações: Política, Ética e Cidadania em 24 instituições

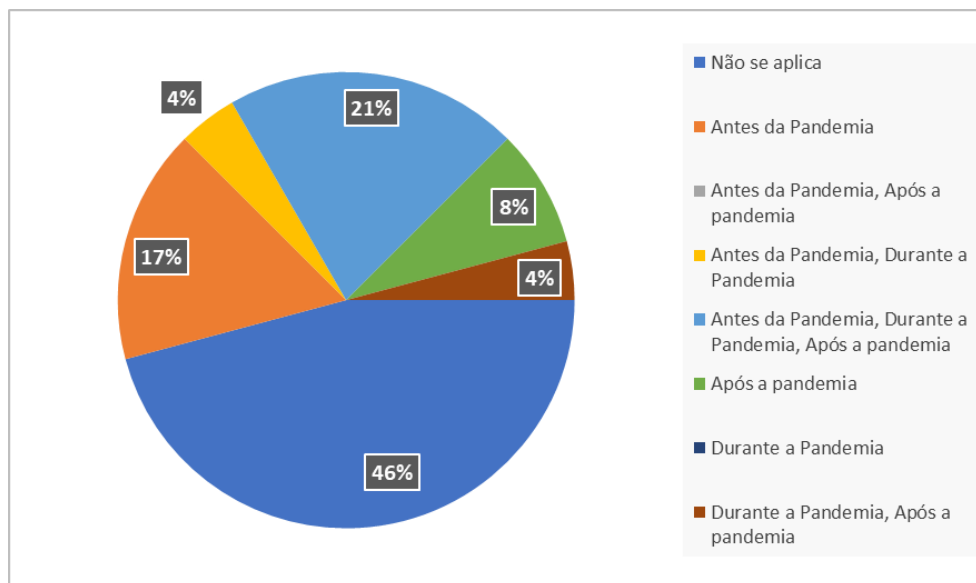


Fonte: elaborado pela autora

Saúde, Sexualidade e Dependência

Na temática da **Saúde, Sexualidade e Dependência**, das 24 respostas, (20,83%) relataram atividades apenas após a pandemia. Além disso, 10 respostas (41,67%) foram classificadas como "não se aplica", revelando uma falta de clareza nas ações. A predominância de ações antes da pandemia e a transição limitada para ações durante a crise destacam a necessidade de fortalecer as estruturas institucionais para garantir uma resposta mais eficaz a situações desafiadoras.

Gráfico 93 – Período de realização das ações: Saúde, Sexualidade e Dependência



Fonte: elaborado pela autora

A análise evidencia que as linhas temáticas vinculadas às oportunidades para formação integral na assistência estudantil – tais como Estágio Remunerado, Ensino de Línguas, Meio Ambiente, Orientação Profissional, Saúde, Sexualidade e Dependência, e Política e Cidadania – apresentam um elevado grau de inatividade, revelando fragilidades na implementação dessas ações. Esse cenário sinaliza não apenas a ausência de uma política sistemática e estruturada externamente ao desenvolvimento integral dos estudantes, mas também a precarização das estratégias institucionais que deveriam garantir sua efetividade. A desarticulação dessas iniciativas compromete a formação ampliada dos discentes, limitando seu acesso a experiências que transcendem a dimensão acadêmica estrita e promovem a construção de trajetórias mais plurais e emancipadoras. Diante disso, torna-se premente a adoção de medidas que garantam maior protagonismo nessas áreas, garantindo que a assistência estudantil não se restrinja a uma perspectiva compensatória, mas que também contribua para a formação crítica e cidadã.

A análise dos dados das 19 categorias revela variações no oferecimento de ações antes, durante e após a pandemia. Categorias como Moradia, Alimentação, Saúde Física e Mental, Condições Básicas para Atender PCDs, Especiais e Bolsas se mantiveram consistentes ao longo de todos os períodos, destacando uma oferta contínua. A Inclusão Digital ganhou força durante e após a pandemia. Outras, como

Fomento à Participação Política e Acadêmica, Acesso à Informação e Difusão das Manifestações Artísticas e Culturais, e Acesso às Ações de Educação Esportiva, Recreativa e de Lazer mantiveram atividades em todos os períodos – antes, durante e após a pandemia. No entanto, também é evidente que ações de Estágio Remunerado, Ensino de Línguas, Meio Ambiente, Orientação Profissional, Saúde, Sexualidade e Dependência e Política e Cidadania, enfrentam uma significativa inatividade, refletindo a ausência de ações nessas áreas em diversas instituições. Observa-se uma tendência de diminuição de categorias presenciais durante a pandemia e o surgimento ou intensificação de programas voltados à inclusão digital e saúde mental no pós-pandemia, revelando uma adaptação ao cenário de distanciamento social e novas demandas.

A crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19 revelou e aprofundou desafios estruturais já presentes, atingindo de forma mais severa os estudantes pertencentes a minorias sociais. A pandemia acentuou as desigualdades no acesso à educação, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e aqueles pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+. A migração emergencial para o ensino remoto expôs a precariedade das condições materiais de muitos desses estudantes, que passaram a enfrentar dificuldades relacionadas à conectividade, equipamentos tecnológicos inadequados e ambientes domésticos pouco propícios ao estudo. Nesse contexto, a inclusão digital emergiu como um dos principais desafios da assistência estudantil, demandando ações rápidas e eficazes para garantir o direito à educação a esses segmentos. Além das dificuldades materiais, o período pandêmico intensificou as barreiras psicossociais enfrentadas por esses estudantes. A sobrecarga emocional decorrente do isolamento social, das perdas humanas e da incerteza quanto ao futuro acadêmico impactou profundamente a saúde mental da comunidade estudantil. A assistência psicológica, já insuficiente antes da crise sanitária, tornou-se ainda mais demandada, reforçando a necessidade de uma estrutura institucional mais robusta e articulada para o suporte aos estudantes. O setor de Assuntos Estudantis, embora central na gestão desses atendimentos, enfrentou dificuldades para expandir sua atuação, evidenciando a carência de recursos humanos e financeiros para lidar com uma demanda crescente e complexa.

Outro impacto significativo da pandemia foi a precarização das condições socioeconômicas dos estudantes, sobretudo daqueles que dependiam de auxílios

estudantis para sua subsistência. Com a perda de empregos e a redução da renda familiar, a permanência no ensino superior tornou-se um desafio ainda maior para estudantes de baixa renda. A alimentação, o transporte e a moradia estudantil, tradicionalmente garantidos por meio das políticas de assistência, passaram a demandar reconfigurações emergenciais para atender às novas necessidades. No entanto, a resposta institucional nem sempre foi suficiente para mitigar esses impactos, o que levou muitos estudantes a abandonarem ou trancarem seus cursos durante o período pandêmico.

A articulação entre as diferentes áreas da instituição mostrou-se essencial para a mitigação desses efeitos, mas também revelou lacunas na coordenação e no planejamento estratégico das ações. A dependência excessiva do setor de Assuntos Estudantis, sem um envolvimento mais efetivo de outras instâncias acadêmicas e administrativas, limitou a capacidade de resposta das IFES diante da crise. Isso reforça a necessidade de uma abordagem mais integrada e intersetorial para o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil, garantindo que as respostas institucionais sejam mais eficazes e sustentáveis em cenários de crise.

Dessa forma, os impactos da pandemia sobre os estudantes de minorias não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim como parte de um contexto social mais amplo, no qual as desigualdades estruturais se manifestam e se intensificam diante de crises sistêmicas. A assistência estudantil, ainda que fundamental para garantir condições mínimas de permanência, precisa ser fortalecida e ampliada, de modo a responder não apenas às demandas emergenciais, mas também às necessidades estruturais de uma educação superior verdadeiramente inclusiva e democrática. O aprendizado extraído deste período deve servir como base para a formulação de políticas mais equitativas e resilientes, garantindo que o acesso e a permanência no ensino superior não sejam condicionados por barreiras sociais, econômicas e institucionais que historicamente afetam as populações mais vulneráveis.

4.2.7 Condições para a realização das ações de formação integral na assistência estudantil das IFES

A investigação sobre as condições institucionais que orientam a assistência estudantil permite não apenas identificar os desafios concretos para a sua

implementação, mas também evidenciar as dinâmicas contraditórias que a atravessam. Essas contradições não se restringem a dificuldades administrativas, mas refletem determinantes estruturais que condicionam a própria concepção e execução das políticas educacionais. Dessa forma, ao examinar os fatores que favorecem ou limitam essas ações, torna-se possível compreender em que medida elas reproduzem ou tensionam os limites impostos pelo modelo vigente, bem como identificar potenciais caminhos para sua resignificação e fortalecimento. Nesse processo, a participação das (os) trabalhadoras(es) da assistência estudantil foi fundamental, pois são elas(es) que, a partir de sua experiência cotidiana, vivenciam as limitações e potencialidades dessas ações. Sua atuação crítica e reflexiva possibilita não apenas problematizar os entraves existentes, mas também construir estratégias que superem a mera administração da escassez e avancem na direção de uma assistência que efetivamente contribua para a transformação das condições materiais e acadêmicas das (os) estudantes.

Para isso, as (os) servidoras(es) da assistência estudantil foram consultadas(os) sobre quais fatores podem favorecer ou dificultar a implementação desses programas e quais são os desafios enfrentados para garantir a permanência e a eficácia dessas ações. A questão que direcionou essa análise foi: "Quais condições institucionais podem favorecer ou dificultar a realização de programas e ações de formação integral e ampliada? E quais são os desafios para a realização das ações de permanência de formação integral e ampliada?" As respostas fornecidas pelas (os) servidoras(es) oferecem uma visão detalhada das condições favoráveis, dos desafios e das limitações que impactam diretamente a eficácia das iniciativas de formação integral dentro das instituições de ensino.

Tabela 3 - Condições institucionais que podem favorecer ou dificultar a realização de programas e ações de formação integral nas IFES

Condições favoráveis- equipe qualificada, disponível e interessada em ampliar a concepção de AE. Desafios - alta demanda burocrática que limita a atuação profissional para a realização de ações mais amplas, para além de avaliações socioeconômicas para auxílios; dificuldade na realização da Inter e transdisciplinaridade no âmbito da AE da instituição.
Acredito que escassez de profissionais é o maior entrave, visto que ficamos sobrecarregados, não conseguindo elaborar ou implementar projetos de intervenção no cotidiano profissional.

Favorecem: apoio da alta gestão, recursos financeiros extra-orçamentários, contratação de pessoal especializado e políticas institucionalizadas. Dificulta: recursos financeiros escassos, o entendimento de que a assistência estudantil é assunto apenas para a Proaes.
Falta de sistema computacional integrado entre os setores que realizam o acompanhamento de alunos na instituição. Falta de espaço físico adequado para o acolhimento de alunos, bem como para que os alunos permaneçam na universidade fora dos horários de aula. Falta de espaços de convivência.
Parceiros e profissionais internos e externos à AE engajados na execução dos programas.
Escassez de recursos; falta motivação e comprometimento estudantil; necessidade de tornar o ambiente universitário mais interessante, acolhedor e que atenda às especificidades dos alunos; falta de interesse político
Falta de recursos financeiros e pessoal especializado
Recursos orçamentários, humanos e estruturais; composição curricular dos cursos; articulação com ensino, pesquisa e extensão; disposição geográfica das unidades.
As condições que favorecem são uma boa equipe multidisciplinar e recursos financeiros para custear os auxílios assistenciais. Os desafios enfrentados são as escassez de recursos humanos e financeiros, bem como de espaço para alocar as ações.
Investimento na Educação; Mudança de visão da academia (o discente não deve ter formação com foco apenas para o mercado de trabalho, mas sim aprender a pensar ampliando seus horizontes); Maior articulação entre Estado, família e aluno; dentre outras.
Não sei informar.
A importância que a gestão da Universidade coloca na AE seria um fator favorável, porém não é visto o setor com relevância, somente a importância se destaca para atendimento e mais nada.
No caso desta universidade da qual faço parte, a questão é sistêmica. É uma universidade elitista que só funciona a base de interesses muito bem colocados.
para favorecer: ampliação de quadro de servidores, reestruturação do orçamento das universidades para que as estruturas físicas possam ter melhor qualidade. Para dificultar: o perfil desta geração de estudantes, encontrar um meio de comunicação eficiente. Desafios: elaboração de estratégias que consigam gerar maior adesão do público-alvo.
As atividades de formação ampliada, acabam ficando em segundo plano devido a demanda pelos auxílios financeiros. Dispomos de uma equipe reduzida e passamos a maior parte do tempo envolvidos em processos de seleção para os auxílios financeiros. Devido a isso é um desafio acomodar e realizar atividades outras que não sejam as avaliações socioeconômicas.
Ausência de software para registro dos atendimentos realizados pelos profissionais e dificuldade no acesso e integração de outros sistemas já implementados utilizados por outros setores que realizam ações de acompanhamento aos discentes. Esta integração contribuiria significativamente para a melhoria da qualidade dos processos de trabalhos da equipe no desenvolvimento dos programas e ações de permanência. Outro desafio que se percebe é com relação a reavaliação dos padrões de assistência aos estudantes na Universidade, ou seja, a necessidade de adoção de critérios que tornem a seleção mais inclusiva.
A formação integral é muito importante para apoiar os estudantes que possuem dificuldades de adaptação na instituição ou mesmo na cidade (porque muitos vem de longe pra morar em república e sofrem com a ausência da família, amigos e escola anterior), para prevenção de questões relacionadas à ansiedade e depressão, para a maneira como enfrentam questões da vida e tomada de decisões individuais e coletivas. Acredito que a formação integral está diretamente relacionada à qualidade da permanência do estudante na instituição.
Acredito que a instituição precisaria de mais recursos humanos e financeiros para desenvolver ações mais eficientes.

Macroprocessos de análise socioeconômica com período demorado de execução devido a poucos profissionais para executar, implicando em menor tempo para executar as atividades de formação ampliada; mudanças de gestão
Macroprocessos de análise de renda com um logo período de execução e mudanças de gestão.
Condições que favorecem a realização de ações de formação integral e ampliada: Parceria com coletivos e outros setores da universidade. Condições que dificultam a realização de ações de formação integral e ampliada: quadro reduzido de servidores que precisam atender a diferentes demandas dentro da divisão, priorizando ações mais específicas. Desafios a realização de ações de formação integral e ampliada: comunicação entre os diferentes agentes setores da universidade, adesão do público estudantil.
Temos uma equipe técnica reduzida, o que dificulta bastante avançar em ações de formação integral e ampliada, mas sobretudo a redução orçamentária tem prejudicado muito em investimentos adequados para a permanência estudantil. Definitivamente, a favor temos a disposição da equipe da Pró-Reitoria como um todo.
Não temos. A começar, pela criação de uma Pró Reitoria de Assuntos Estudantis, com expansão da equipe e dos recursos financeiros.
Avaliação e monitoramento da política de assistência estudantil; incentivo e autonomia para equipe desenvolver ideias, projetos e ações; diálogo permanente com os discentes; disponibilização de recursos financeiros; manutenção de uma equipe multiprofissional qualificada; garantia de infraestrutura adequada e disseminação de informações sobre o tema no intuito de desenvolver uma cultura de inclusão e permanência estudantil podem favorecer essas ações. Não garantir estrutura, financiamento, recursos humanos suficientes e não divulgar as informações dificultam bastante. Os desafios principais estão na avaliação e monitoramento da política, o que inclui conhecer melhor o perfil dos estudantes e saber suas reais demandas, para conseguir planejar e desenvolver ações de formação integral e ampliada.

Fonte: elaborado pela autora

As respostas das (os) servidoras(es) da assistência estudantil evidenciam a complexidade das condições institucionais que influenciam a implementação das ações de formação integral e ampliada. Entre os fatores favoráveis, destacam-se a qualificação e o engajamento das equipes, o apoio da alta gestão e a captação de recursos extra-orçamentários. A colaboração interinstitucional e a integração entre ensino, pesquisa e extensão também são aspectos positivos. Entretanto, persistem desafios estruturais significativos. A sobrecarga burocrática restringe a atuação das equipes à análise socioeconômica para concessão de auxílios, limitando iniciativas mais amplas. O déficit de profissionais agrava essa situação, dificultando a execução de ações interventivas. Além disso, a ausência de sistemas integrados entre setores, a precariedade dos espaços físicos para acolhimento e permanência das (os) estudantes e a dificuldade de promover abordagens inter e transdisciplinares comprometem a efetividade das políticas de permanência. A concepção restrita da assistência estudantil, frequentemente atribuída exclusivamente às Pró-Reitorias ou

setores responsáveis, dificulta a articulação institucional necessária para ações mais integradas. A escassez de recursos financeiros e humanos limita o acompanhamento contínuo das (os) estudantes, a manutenção da infraestrutura e a ampliação das atividades formativas. As (os) servidores ressaltam a necessidade de maior envolvimento da alta gestão, ampliação do quadro de profissionais e aprimoramento da integração entre setores. A superação desses desafios exige investimentos em recursos humanos, financeiros e tecnológicos, além da reestruturação da infraestrutura física e digital. O fortalecimento da comunicação institucional e do engajamento estudantil é fundamental para garantir a eficácia das políticas de permanência e a construção de uma assistência estudantil que vá além da mitigação de carências imediatas, promovendo, de fato, a formação integral das (os) estudantes.

A precarização das condições de trabalho das (os) profissionais da assistência estudantil não é um fenômeno isolado, mas parte de um projeto que busca restringir o papel social da educação. Dessa forma, a luta pela valorização da assistência estudantil se insere em um campo mais amplo de disputa pelo direito à educação e pela defesa de um projeto de ensino superior que não esteja subordinado às lógicas neoliberais. Para além dos desafios estruturais, a resistência das (os) profissionais e das (os) estudantes tem desempenhado um papel fundamental na manutenção e no aprimoramento da assistência estudantil. As mobilizações em defesa do orçamento das IFES, as iniciativas de articulação entre setores da universidade e as pesquisas que evidenciam a importância das políticas de permanência são exemplos de estratégias que buscam fortalecer essa área. No entanto, sem um compromisso efetivo do Estado em garantir condições adequadas de trabalho e investimento na assistência estudantil, essas ações encontram limites que dificultam sua plena efetivação.

Por isso, compreender a assistência estudantil vai além de identificar suas contradições; implica situá-la no contexto das disputas políticas que influenciam a universidade pública no Brasil. A análise da assistência estudantil não pode se restringir à identificação de problemas técnicos ou administrativos, mas deve considerar suas interconexões com os processos econômicos, políticos e ideológicos que estruturam o ensino superior no país. A superação da contradição, no entanto, não se dá de maneira espontânea ou automática, pois implica uma ação consciente dos sujeitos históricos. Como observa Mészáros (2008), a contradição não se resolve no interior do próprio sistema, mas exige uma ruptura qualitativa, na qual os

antagonismos são superados por meio da práxis revolucionária. Assim, a contradição não deve ser compreendida como um mero princípio explicativo da realidade, mas como a chave para sua transformação efetiva. A dialética marxista, portanto, não se limita à interpretação do mundo, mas aponta para sua necessária superação, uma vez que toda ordem social carrega, em si mesma, as condições de sua negação e substituição por uma nova forma histórica. A contradição, no pensamento dialético de Marx, explica que as sociedades são compostas por forças opostas que geram movimentos sociais constantes, levando a transformações que surgem da interação dessas contradições. Marx aponta que essas contradições não são meramente oposições, mas elementos que se inter-relacionam, com um afetando diretamente o outro, gerando um movimento contínuo que só pode ser superado pela transformação estrutural da sociedade (Mészáros, 2008). Essa análise dialética pode ser aplicada para entender os desafios enfrentados na implementação das ações de assistência estudantil. Como as respostas das (os) servidores indicam, a luta por melhores condições de trabalho e recursos na assistência estudantil reflete as contradições presentes na estrutura universitária e social. A alta demanda burocrática e a escassez de recursos humanos e financeiros, que dificultam a execução de ações mais amplas, mostram como a assistência estudantil, embora essencial, está limitada por estruturas que favorecem a reprodução das desigualdades. O modelo de gestão e os recursos disponíveis refletem as tensões entre as necessidades das (os) estudantes e as condições oferecidas pela universidade, onde a sobrecarga de trabalho e a falta de integração entre setores são sintomas claros dessa contradição.

A contradição, portanto, se liga às estruturas hierárquicas e à visão restrita da assistência estudantil. Como Marx propõe, é na luta de classes que se revela o movimento de transformação social. No contexto da assistência estudantil, essa luta se traduz em um esforço para superar as limitações estruturais e promover mudanças significativas. Este processo de superação das contradições, portanto, caminha para a busca de uma transformação real, que só pode ser alcançada através da ação coletiva e da mudança estrutural, como defendido pela teoria marxista. O movimento de superação das contradições, conforme exposto, ocorre por meio da ação prática, um conceito fundamental na teoria marxista, denominado práxis. A práxis não se restringe a uma mera análise teórica, mas manifesta-se como um conjunto de ações concretas que têm como objetivo transformar as condições materiais da sociedade. As contradições sociais não podem ser apenas interpretadas, mas devem ser

superadas por meio de uma prática transformadora que reflita as necessidades e aspirações da classe trabalhadora. A partir dessa perspectiva, desenvolve-se reflexões sobre as possibilidades de superação dessas contradições, mediadas pela práxis, enfatizando as formas pelas quais a ação concreta pode incidir na transformação das estruturas sociais e institucionais. Considerando esse horizonte de análise, a investigação das Políticas de Permanência nas IFEs dessa pesquisa orienta a formulação das três últimas questões abertas do questionário, que busca explorar a percepção dessas (os) profissionais sobre as ações voltadas à formação integral e ampliada, destacando os limites e desafios enfrentados no cotidiano das práticas assistenciais. Além disso, investiga-se se essas práticas estão orientadas por algum referencial teórico-metodológico, o que pode oferecer reflexões sobre as abordagens adotadas e a relevância das diretrizes estabelecidas para a promoção da permanência das (os) estudantes nas instituições, material e simbólica.

4.3 MEDIAÇÃO E AS AÇÕES EXISTENTES DE FORMAÇÃO INTEGRAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS IFES

A categoria mediação ocupa posição central na análise do método marxista, articulando-se à ação recíproca e compondo, juntamente com a totalidade e a contradição, a estrutura da concepção dialética da realidade e do conhecimento (Saviani, 2025).

Para Saviani (2015):

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser alógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. (SAVIANI, 2015, p. 28)

A mediação, tal como proposta aqui, estabelece uma conexão direta entre o trabalho e a constituição do ser humano, destacando como um processo constitutivo do ser humano. O trabalho representa o processo pelo qual o ser humano, ao se distinguir da natureza, entra em contradição com ela, sendo compelido a transformá-la para afirmar sua própria humanidade. Assim, enquanto ser natural, o ser humano necessita intervir ativamente no meio em que está inserido, modificando-o para garantir sua existência.

Nessa dinâmica, a natureza se configura simultaneamente como o espaço onde o ser humano habita e como o instrumento por meio do qual ele sobrevive. No ato de trabalhar, o ser humano se depara com a natureza como uma força externa, mobilizando suas capacidades físicas e intelectuais – como mãos, braços, pernas e mente – para extrair e reorganizar os recursos naturais, conferindo-lhes uma forma adequada às necessidades da vida humana. Como Marx (1968, p. 202) pontua, é por meio dessa atividade que o ser humano imprime sua marca na natureza, apropriando-se dela de maneira consciente e produtiva. O desfecho do processo de trabalho, o resultado final, já estava previamente concebido na imaginação do trabalhador. Dessa maneira, é na realidade concreta dos indivíduos, em suas contradições e dinâmicas materiais, que se revela sua essência, e não em uma determinação externa ou transcendente. Como afirmam Marx e Engels (2000, p. 19), “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem.”

Se a existência humana não é um dado natural, mas uma construção realizada pelo próprio ser humano através do trabalho, isso implica que o ser humano não nasce plenamente humano, mas se torna. Ele precisa aprender a constituir sua própria humanidade, o que significa que sua formação ocorre por meio de um processo educativo. Assim, a história da educação se entrelaça com a própria história da humanidade. A produção da existência pressupõe o desenvolvimento de formas e conteúdos que adquirem validade por meio da experiência, configurando, assim, um autêntico processo de aprendizagem. Elementos que não encontram respaldo na experiência são descartados ao longo desse percurso. Dessa forma, o ser humano é, em grande medida, resultado da educação.

É por intermédio da mediação dos adultos que, em um intervalo relativamente curto, a criança se apropria das capacidades humanas historicamente acumuladas,

tornando-se um ser integrado às especificidades da sociedade em que nasceu. Para se atualizar em relação à sua época, o indivíduo precisa assimilar as produções humanas que caracterizam o seu tempo. Na modernidade, essa apropriação abrange não apenas elementos espontâneos da cultura, mas também conhecimentos sistematicamente elaborados, cuja complexidade exige processos educativos formais. Essa necessidade histórica consolidou a escola como a principal e predominante forma de educação.

Ao longo da história, diferentes formas de transmissão do conhecimento foram sendo desenvolvidas conforme as necessidades sociais e econômicas de cada época. No entanto, foi na modernidade que a escola se consolidou como a principal instituição responsável pela sistematização do ensino. Enquanto principal e predominante instituição educativa, a escola passou a ocupar, no campo pedagógico, um lugar análogo ao que o capital representa na esfera econômica. Marx (1973, p. 236), ao afirmar que “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, pode-se estabelecer um paralelo com a escola, que, na sociedade contemporânea, se configura como a força pedagógica predominante. Assim, da mesma maneira que a renda fundiária antecedeu historicamente o capital, mas não pode ser plenamente compreendida sem ele, a educação escolar, apesar de ter sido precedida por outras formas de transmissão do conhecimento, tornou-se a principal referência para a organização do ensino na sociedade moderna.

A categoria de mediação do método marxista também está contida na pedagogia histórico-crítica, a ponto de essa teoria compreender a educação como uma atividade mediadora dentro da prática social global. Isso significa que tanto o ponto de partida quanto o de chegada da prática educativa estão enraizados na realidade social. Como destaca Saviani (2012) o método da pedagogia histórico-crítica toma a prática social como referência inicial do processo educativo. No entanto, essa prática não é assumida de maneira imediata, mas passa por um movimento de mediação teórica, elevando-se ao nível do abstrato para, posteriormente, retornar à realidade em um patamar mais elevado de compreensão. Esse percurso permite apreender a realidade como uma síntese de múltiplas determinações, uma unidade na diversidade. Dessa forma, adotar essa perspectiva pedagógica implica considerar a estrutura da sociedade contemporânea e o contexto no qual os estudantes estão inseridos, garantindo que a educação não apenas reflita a realidade, mas atue de maneira transformadora sobre ela. Dessa maneira, a educação deve preparar os

indivíduos para viver na sociedade em que estão inseridos, o que exige um conhecimento aprofundado de sua estrutura e dinâmicas. No entanto, conhecer não se limita à mera acumulação de informações, mas envolve a compreensão das relações subjacentes e das determinações que, embora ocultas sob a aparência dos fenômenos imediatos, condicionam a realidade social. Esse processo implica apreender o movimento histórico que permitiu a constituição dessa sociedade, identificar suas origens, analisar sua estrutura atual e compreender as contradições que impulsionam seu desenvolvimento. A partir dessa análise, torna-se possível visualizar as tendências que orientam sua transformação e as possibilidades concretas de sua superação.

A construção de uma nova ordem social, de caráter superior, não ocorrerá de maneira espontânea, mas dependerá da ação intencional, organizada e efetiva das forças sociais atualmente subordinadas. São esses sujeitos históricos que, por estarem diretamente afetados pelas contradições do sistema vigente, possuem um interesse objetivo em transformar as condições existentes. Dessa forma, a educação assume um papel estratégico ao possibilitar que os indivíduos compreendam sua realidade e atuem coletivamente para a construção de uma sociedade na qual as relações humanas sejam direcionadas ao pleno desenvolvimento das forças produtivas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação gestadas dentro da sociedade atual não asseguram, por si só, sua concretização. Para que se tornem efetivas, é indispensável a ação coletiva e intencional dos sujeitos sociais organizados em torno da luta pelas mudanças necessárias. No entanto, essa ação não ocorre de maneira espontânea; ela exige o conhecimento das condições objetivas que tornam tais transformações possíveis. Esse conhecimento, por sua vez, só pode ser viabilizado por meio da educação. Contudo, para que a educação cumpra essa missão, é essencial que os educadores compreendam a historicidade da sociedade contemporânea, desenvolvendo a capacidade de reconhecer os elementos educativos que a estruturam. Apenas com essa compreensão crítica será possível orientar a prática pedagógica de forma a contribuir para a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e participar ativamente dos processos de transformação social.

A partir dessa compreensão, os educadores estarão aptos a trabalhar, junto aos estudantes, os desafios colocados pela prática social, favorecendo o acesso aos instrumentos necessários para a construção de uma consciência crítica. Esse

processo possibilita a vivência de um momento catártico, no qual os múltiplos elementos que constituem a estrutura social são gradativamente elaborados em nível superestrutural e assimilados pelos sujeitos. Essa internalização transforma-se em uma espécie de segunda natureza, conferindo uma nova qualidade à sua prática social e ampliando sua capacidade de agir de forma consciente e intencional na realidade. Esse processo pedagógico deve ser conduzido desde os primeiros momentos da formação dos indivíduos, orientando-se continuamente para a apropriação, por parte de cada estudante, das objetivações humanas em seu nível mais avançado. Isso implica o domínio dos conceitos científicos, fundamentados nas construções do pensamento filosófico, bem como a assimilação das manifestações estéticas materializadas nas grandes obras de arte. Dessa forma, a educação possibilita não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a ampliação da sensibilidade e da capacidade crítica, elementos essenciais para uma compreensão mais profunda da realidade social.

No processo pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012), a mediação educativa envolve etapas específicas que visam aprofundar a compreensão crítica da prática social. A prática social, como ponto de partida para a educação, posiciona a experiência vivida por estudantes e educadores como base para o processo de ensino-aprendizagem. A prática social, ao ser comum a ambos, assume formas diferenciadas: enquanto o educador detém uma visão mais sintética, embora ainda parcial, da realidade, os estudantes se apresentam com uma compreensão sincrética, marcada por vivências imediatas e empíricas. Nesse contexto, o papel do educador é mediar esse processo, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda e articulada das múltiplas determinações que estruturam a sociedade contemporânea. Isso exige do educador não apenas o conhecimento das características superficiais, mas uma compreensão da totalidade, capaz de captar o movimento histórico que sustenta a realidade atual e suas possibilidades de transformação. O segundo momento não se limita à simples transmissão de novos conteúdos pelo educador, como ocorre na pedagogia tradicional, nem vê o problema como um obstáculo a ser superado, como é típico da pedagogia nova. Ao contrário, esse estágio consiste na problematização, que implica a identificação das questões sociais que precisam ser resolvidas e na análise de como a educação pode contribuir para superar esses desafios. Já a terceira fase, ao contrário da mera assimilação passiva de conhecimentos ou da simples coleta de

dados, caracteriza-se pela instrumentação. Esse momento envolve a apropriação dos recursos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas identificados na prática social. Através da mediação desses instrumentos, os estudantes não só incorporam os conhecimentos, mas também reconfiguram sua compreensão da realidade, alcançando uma nova forma de entendimento da sociedade. Esse processo culmina na expressão de um novo modo de ver e agir dentro da prática social, que reflete a transformação interna proporcionada pela educação crítica (Saviani, 2015).

O quarto momento do processo pedagógico, diferentemente da generalização proposta pela pedagogia tradicional ou da formulação de hipóteses defendida pela pedagogia nova, é denominado catarse. Trata-se do ponto culminante do processo educativo, em que ocorre a verdadeira internalização dos instrumentos culturais. Esses instrumentos, então, se transformam em meios ativos de transformação social.

Para que essa etapa se efetive de maneira plena, é necessário seguir o princípio de que os métodos e formas pedagógicas devem ser elaborados com base nos objetivos a serem atingidos. Dessa forma, a prática social, em sua organização e nos problemas diretamente derivados dessa organização, estabelece os desafios a serem enfrentados, sem demandar longas discussões sobre sua formulação. A partir do momento em que esses problemas são identificados, a educação deve fornecer as ferramentas necessárias para sua superação, preparando os indivíduos para intervir na realidade e promover mudanças efetivas na sociedade (Saviani, 2015).

Conclui-se, portanto, que a mediação do trabalho pedagógico provoca uma mudança qualitativa na compreensão e vivência da prática social. Isso nos leva a observar que, ao comparar a prática social no início com a prática social ao final, há uma continuidade, mas também uma transformação significativa. A prática social permanece a mesma, pois é nela que se encontram simultaneamente o suporte e o contexto, o ponto de partida e a meta, a base e o objetivo da ação pedagógica. No entanto, ela não é mais a mesma, pois o modo como nos inserimos e compreendemos essa prática sofreu uma alteração qualitativa como resultado da mediação pedagógica (Saviani, 2015).

É importante, ainda, manter a compreensão dialética desse processo educativo em relação à prática social. A educação, enquanto mediação dentro da prática social, deve ser vista como uma expressão dessa própria prática, e não como algo externo ou separado. Dessa forma, é fundamental evitar uma interpretação simplista ou mecanicista dessa relação, reconhecendo a complexidade e a dinâmica envolvidas

na interação entre educação e prática social. Dessa forma, as estudantes e os trabalhadores, enquanto sujeitos ativos da prática, por meio da mediação da educação, conseguem transformar a qualidade de sua ação, tornando-a a mais sólida, coerente e eficaz no que se refere ao objetivo de transformação social. Esse processo está intrinsecamente ligado à luta contra as forças dominantes, que buscam garantir a perpetuação da ordem social vigente. Em última análise, trata-se de um único e contínuo processo que se desenvolve ao longo de suas etapas constitutivas. Esse processo envolve a inter-relação e a interpenetração desses elementos, os quais se entrelaçam e desenrolam o caminho da existência humana em sua totalidade, promovendo uma transformação tanto individual quanto social. A dinâmica da mediação, ao articular o particular com o geral e o todo com as partes, explicita a relação dialética entre essas categorias, possibilitando uma compreensão ampliada do contexto social e oferecendo caminhos para a superação dos antagonismos e das formas de exploração. Nesse sentido, as ações a seguir evidenciam como a formação integral pode se constituir de espaço privilegiado de mediação, potencializando processos emancipatórios

4.3.1 Ações relatadas de formação integral na assistência estudantil das IFES

No contexto da assistência estudantil, servidores foram questionados sobre suas experiências práticas realizadas entre 2013 e 2023. A questão formulada foi: 11 – "Considerando todas as múltiplas variáveis de atuação para a permanência estudantil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil concebe a AE numa perspectiva ampliada e não minimalista e que vai além da atuação básica, cite ou relate a(s) experiência(s) de prática(s) realizada(s) pela AE que ocorreram na unidade de ensino ou instituição entre 2013 e 2023, que você considera importante na formação ampliada e integral dos estudantes, e/ou comente como essas ações se relacionam com a qualidade da permanência estudantil?" (Exemplo: Ações com temáticas das juventudes, mundo do trabalho, sexualidade, gênero, saúde física e mental, diversidade e meio ambiente, oficinas, palestras, grupos, editais, roda de conversas, mobilização com coletivos, atividades culturais, esportes, atividades formativas, campanhas, cursos, boas práticas, dentre outras.)

Tabela 4 – Experiências e Práticas da Assistência Estudantil na Formação Ampliada e Integral da (os) Estudantes

Projeto Acolher - Divisão de Serviço Social projeto de acolhimento grupal de estudantes ingressantes com atividades lúdico-pedagógicas, com o objetivo de beneficiar processos de aquisição de autonomia para a vida adulta e acadêmica, sentido de pertencimento com o território e defesa de direitos. "Oficinas temáticas de Serviço Social" propicia a realização de atividades de oficinas de grupos para acadêmicos nas mais diversas áreas relacionadas ao tema juventude, direitos, assistência estudantil.
Trabalho de saúde mental com os estudantes e grupos com temas diversos. Ações destinadas aos moradores das Unidades de Moradia Estudantil.
Cursos de letramento racial, letramento de gênero, oficinas de direitos humanos, campanhas permanentes (Mulheridades, Orgulhe-se, Por uma Rural Antirracista, Setembro Amarelo), práticas integrativas de saúde, etc.
Projeto de extensão Formação Inicial para a Vida Acadêmica - FIVA. Envolve diversas ações de orientação acadêmica coletiva com canal no YouTube. https://www.youtube.com/@sapeduftm
Programas PIDIC, PRODESA, links a seguir. https://prace.ufop.br/assistencia-estudantil/orientacao-estudantil/programa-de-incentivo-diversidade-e-convivencia-pidic . https://prace.ufop.br/assistencia-estudantil/orientacao-estudantil/programa-de-desenvolvimento-social-e-academico-prodesa
Auxílio para participação em eventos e práticas desportivas; Atividades culturais, dentre outras.
Oficinas terapêuticas sobre temas em saúde mental (ansiedade/ organização de rotina/ recepção a calouros) / Serviço de escuta e acolhimento das moradias
Agita Campus, Monitoria e Tutoria inclusiva, Cursos de orientação e mobilidade, rodas de conversa sobre acessibilidade e inclusão, projetos em formato de terapia em grupo e convivência.
Acompanhamento pedagógico de questões de estigmatização e punição institucional com orientação dos profissionais e da pedagogia.
Promoção de palestras para a comunidade acadêmica, rodas de conversas, criação de folder, capacitação de grupos de acolhimentos, dinâmicas de grupo, instituição de Programas, tudo com o objetivo de melhorar a sensação de bem estar e a qualidade de vida dos discentes, dentre outras ações de caráter educativo. A título de exemplo: Programa de Ações Afirmativas e Letramento Racial da UFSJ, que promove a inserção dos universitários (as) negros (as) em programas de ensino, pesquisa e extensão; Programa Lilás que visa dar apoio psicológico às estudantes, servidoras e colaboradoras terceirizadas que sofreram algum tipo de violência; dentre outros.
Não sei informar.
Não houve
Não existem, ações contínuas nem diálogo entre gestão e operadores.
Campanhas organizadas pela Comissão Permanente da Política Institucional pela Diversidade, Gênero, Etnia/Raça e Inclusão.
Rodas de conversa temáticas.
Projeto de fomento à criação de escutas nas Unidades Acadêmicas, com objetivo de orientação e acompanhamento (psicopedagógico) dos estudantes em suas múltiplas demandas; 2. Rodas de conversa e ações relacionadas à saúde mental dos estudantes. 3- Ações de acolhimento e recepção dos estudantes, novos ingressantes, indígenas, etc. 4 -

Articulação com coletivos de estudantes, com objetivo de fortalecer a rede de apoio interna e o senso de pertencimento dos estudantes sujeitos de ações afirmativas.
Campanha de saúde mental com o Lançamento de Cartilha de Saúde mental, atividades voltadas para esse tema com ciclos de conversas, atividade esportiva, cultural; Campanha a "a fila anda" para aproveitar o momento de orientação a não furar a fila do restaurante para realizar momentos de conversa sobre ética, política e cidadania; Semana de conscientização sobre saúde mental, para aprofundar em temas pertinentes ao setembro amarelo ; Projeto Papo Cabeça de sexualidade ; Ciclo de atividades Projeto de Vida.
Na UNIFAL-MG, a política de assistência estudantil além do apoio pedagógico e psicológico, oferece ações diversas por meio do PROGRIDA (Programa de Desenvolvimento Acadêmico), com a finalidade de apoiar a permanência simbólica dos estudantes.
Rodas de conversa com as temáticas com estudantes pais e mães, estudantes internos, estudantes em monitoramento acadêmico; Seminários sobre a política de assistência estudantil
Rodas de conversa e seminários sobre a assistência estudantil
Ações com temáticas sobre Gênero, equidade, diversidade, editais, saúde física e mental, rodas de conversa, mobilização com coletivos, oficinas, atividades culturais
Programa de Saúde Mental desde 2023, e em vias de implantação do Programa de Letramento Racial.
Não informou
Projeto de Extensão de um Cursinho Popular; Palestras e lives organizadas pela equipe de psicologia sobre diversos temas como Ansiedade, Disciplina e gestão do tempo, Deficiência e Inclusão, etc.

Fonte: elaborado pela autora

As respostas fornecidas pelas servidoras(es) da assistência estudantil das IFES refletem uma diversidade de ações voltadas para o apoio estudantil nas instituições. Essas ações abordam uma série de temas fundamentais para o fortalecimento da permanência acadêmica e a construção de um ambiente inclusivo para as (os) estudantes. As iniciativas relatadas estão distribuídas em várias categorias, que abrangem desde programas de acolhimento até campanhas de mobilização social, passando por cursos, oficinas temáticas, apoio psicossocial e pedagógico, e outras práticas de integração e apoio direto.

Entre as iniciativas voltadas para o acolhimento e orientação das (os) estudantes, destacam-se o Projeto Acolher e o Projeto de Extensão Formação Inicial para a Vida Acadêmica (FIVA). O primeiro oferece acolhimento grupal a estudantes ingressantes, por meio de atividades lúdico-pedagógicas que visam facilitar a adaptação ao ambiente universitário. Já o FIVA proporciona orientação acadêmica coletiva e recursos educacionais, utilizando o canal no YouTube como plataforma para

disseminação de conteúdos que apoiam o processo de integração das (os) estudantes à vida acadêmica.

Em termos de cursos e oficinas, é oferecida uma série de programas com foco na educação e sensibilização sobre questões sociais e de identidade. Estes incluem cursos sobre letramento racial, letramento de gênero, direitos humanos, e campanhas permanentes como Mulheridades e Orgulhe-se. Também são oferecidas oficinas sobre temas relevantes como saúde mental, organização de rotina e recepção a calouras(os). Uma das áreas de apoio está no campo psicossocial e pedagógico, nas quais as instituições oferecem suporte à saúde mental das (os) estudantes por meio de grupos de apoio e programas de prevenção.

Acontecem campanhas e projetos de mobilização voltadas para a diversidade, gênero e inclusão. O Programa Lilás, citado, oferece apoio psicológico a estudantes e servidoras(es) vítimas de violência, complementando as ações voltadas para a criação de um ambiente mais seguro e acolhedor para todos os membros da comunidade acadêmica. Além dessas práticas, outras iniciativas como o Agita Campus, que engloba monitoria e tutoria inclusiva, rodas de conversa sobre acessibilidade e inclusão, e o Projeto de Fomento à Criação de Escutas, que se dedica ao acompanhamento psicopedagógico das (os) estudantes, complementam o conjunto de ações desenvolvidas. Também merecem destaque as campanhas sobre saúde mental, que incluem lançamentos de cartilhas e a organização de ciclos de conversas sobre temas como ética e cidadania.

A diversidade e a amplitude das ações apresentadas demonstram um esforço institucional para garantir a permanência das (os) estudantes no ambiente universitário. As iniciativas abordam as necessidades mais prementes das (os) estudantes, oferecendo suporte financeiro, emocional, pedagógico e de inclusão, criando assim um ambiente mais justo e propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal. O compromisso com a permanência estudantil é evidente, e as ações relatadas são fundamentais para assegurar que todas(os) as (os) estudantes, independentemente de sua origem ou condição, possam ter uma trajetória acadêmica bem-sucedida.

As ações relacionadas à assistência estudantil devem estar homologadas às demandas educacionais contemporâneas, inseridas em um processo contínuo de mediação que articula a formação integral das (os) estudantes. As práticas apresentadas não visam apenas à resolução de questões pontuais; elas podem

expressar, também, o compromisso com a modificação das condições estruturais que impactam a trajetória acadêmica das (os) estudantes, especialmente das (os) oriundas (os) da classe trabalhadora. Nesse sentido, as ações de formação integral realizadas buscam transformar a consciência sobre as condições sociais, culturais e materiais vivenciadas pelas (os) estudantes, o que pode confrontar as estruturas que perpetuam suas desigualdades. Esse processo de mediação configura-se como a interação direta entre o sujeito e seu meio.

A mediação, enquanto processo contínuo de engajamento e reflexão crítica — realizado tanto pelas (os) trabalhadoras (es) da assistência estudantil quanto pelas (os) estudantes ou por aquelas (es) a quem alcança —, busca não apenas garantir a permanência acadêmica, mas também transformar as condições que restringem o pleno desenvolvimento social. Essa dinâmica reflete o pensamento marxista sobre a categoria de *mediação*, segundo o qual a prática do trabalho se constitui como um espaço de transformação das relações sociais e educacionais.

Em um processo de mediação que envolve tanto o sujeito quanto a coletividade, as ações da assistência estudantil manifestam-se como parte de um movimento mais amplo de crítica e intervenção nas desigualdades estruturais do sistema educacional, propondo uma nova organização do espaço acadêmico e social que favoreça a equidade, a inclusão e o fortalecimento da autonomia das (os) estudantes, em especial das (os) pertencentes à classe trabalhadora.

Para que se concretize a proposta de uma formação integral no âmbito da assistência estudantil, é necessário compreender que a mediação realizada por esses profissionais não se limita a suprir necessidades básicas, mas se integra a um movimento mais profundo de transformação social e acadêmica. Nesse sentido, as ações de assistência estudantil devem ser compreendidas como parte de um processo contínuo que articula a superação das desigualdades estruturais, buscando não apenas possibilitar a inserção das (os) estudantes da classe trabalhadora no contexto universitário, mas também criar condições para que possam desenvolver sua autonomia, fortalecer sua identidade acadêmica e social e, por fim, contribuir para a alteração das relações de poder e produção que permeiam a educação.

A democratização da universidade brasileira, portanto, deve considerar não apenas o acesso, mas também as condições de permanência das (os) estudantes, pois, no Brasil, as profundas desigualdades sociais são estruturadas a partir de diversos marcadores sociais, como classe, gênero e etnia, que impactam diretamente

a trajetória de estudantes da classe trabalhadora no meio acadêmico, colocando segmentos da sociedade em situação de marginalidade em relação aos bens materiais e espirituais. Tais diferenças se tornam mais evidentes no processo de inserção e permanência universitária, revelando como as desigualdades econômicas e sociais se reproduzem. O sistema educacional, longe de ser um espaço neutro, reflete e reforça hierarquias sociais que dificultam a ascensão de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados (AGUIAR, 2007). Assim, o debate sobre democratização precisa abordar o impacto da precarização do trabalho e a falta de políticas eficazes de permanência, que desproporcionalmente afetam estudantes pobres, negras (os), indígenas, mulheres e grupos minorizados, reforçando as barreiras de acesso e permanência imprescindíveis para o sucesso acadêmico.

Buscando compreender como as desigualdades sociais no Brasil estão profundamente enraizadas em um contexto histórico que perpetua estruturas de opressão, a pesquisa vem investigar como essas desigualdades estão interligadas e se entrelaçam de maneira complexa em relação a raça, gênero e classe social. A obra de Lélia Gonzalez, apresentada na década de 1980, ressalta a relevância do "lugar de enunciação", sugerindo que a posição social de um indivíduo molda sua vivência e interpretação do racismo, sexismo e classismo. Em sua análise, Gonzalez (2018) critica a representação estereotipada da mulher negra, associando-a a papéis restritivos e enfatizando, assim, a urgência de uma perspectiva interseccional para compreender as opressões que afetam a vida cotidiana. Embora a autora não tenha empregado o conceito de interseccionalidade, é possível perceber sua presença nas contribuições intelectuais e políticas que ela realizou. Collins (2021, pp. 15-16), ao contextualizar os modos de uso e ao situar historicamente o conceito de interseccionalidade, oferece-nos uma "descrição genérica":

[a] interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, 2021, p. 15-16).

Desse modo, a produção e a reprodução das relações sociais capitalistas não se restringem à relação entre capital e trabalho nas condições objetivas de produção e reprodução da vida material, mas envolvem um complexo mais amplo, englobando

a totalidade da vida social, suas formas de consciência social e suas expressões culturais.

As esferas de produção e reprodução das desigualdades sociais no contexto brasileiro atingem não somente a desigualdade econômica, mas também o universo das representações, trazendo as injustiças para as dimensões simbólicas. Para Fraser (2001), essas injustiças incidem, por exemplo:

Na dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados à outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (torna-se invisível por efeito as práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interpretações da vida cotidiana) (Fraser, 2001, p. 233)

Assim, a desigualdade ganha contornos inclusive de natureza subjetiva e reforçam-se e somam-se aos padrões de exclusão das (os) indivíduos, pois as desigualdades sociais são sempre capazes de se infiltrar nas relações sociais. Os marcadores sociais de classe, raça, gênero e etnia afetam diretamente a capacidade das (os) indivíduos de fruir seus direitos. Essas categorias não são meramente descritivas; elas carregam consigo um histórico de opressão e exclusão que molda as experiências e oportunidades de vida das (os) sujeitos. Em contextos onde a discriminação institucional e social se perpetua, os marcadores sociais atuam como barreiras que limitam o acesso a recursos essenciais, como educação, saúde e emprego, perpetuando um ciclo de privação e marginalização. Nesse sentido, as (os) grupos minorizadas(os), frequentemente posicionadas(os) nas intersecções de múltiplas formas de opressão, experimentam um sofrimento exacerbado, pois suas vozes e direitos são silenciadas(os) em um sistema que valoriza certas identidades em detrimento de outras. Para Safatle (2020), o neoliberalismo não se limita a transformar a economia; ele reconfigura a vida social e as subjetividades, estabelecendo um regime no qual o sofrimento psíquico é convertido em responsabilidade individual. Nesse sentido, a gestão do sofrimento torna-se um mecanismo de controle social, onde as (os) trabalhadoras(es) são constantemente pressionadas(os) a se adaptar a condições que, além de precárias, são impostas por um sistema que legitima a desigualdade e a exploração (Safatle, 2020). Nesse sentido, o ponto de reflexão que aqui se coloca é como a Educação e as políticas de Assistência Estudantil, ainda que inseridas(os) no universo opressor e de Estado Mínimo, podem contribuir objetivamente para que as condições sócio-histórico-

culturais favoráveis a uma mudança de ordem possam surgir. Como hipótese de trabalho, admite-se que, mesmo atravessada por inúmeras contradições, a educação pública e a assistência estudantil são o lócus de tensão mais propício para que ocorram as transformações sociais necessárias para a emancipação individual e coletiva das (os) estudantes.

4.2 PRÁXIS: A AÇÃO TRANSFORMADORA DAS (OS) ESTUDANTES E TRABALHADORAS (ES) DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS IFES

A práxis, conforme apresentada por Marx e Engels (2007, p. 611), é categoria fundamental que articula a relação entre a consciência humana e a realidade objetiva, sendo o ponto de partida para a transformação da sociedade. Para elas(es), a verdade objetiva não é algo a ser alcançado meramente pela teoria ou pela reflexão isolada, mas pela ação prática, ou seja, "é na práxis que a (o) ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar" (Marx & Engels, 2009, p. 611). A verdade, portanto, não está apenas na abstração do pensamento, mas na ação transformadora da (o) ser humano na realidade. A práxis, nesse sentido, deixa de ser uma atividade puramente especulativa para se tornar o processo concreto e ativo pelo qual as (os) seres humanos se apropriam da realidade e, ao mesmo tempo, transformam-na. Ela não se resume à simples atividade ou trabalho; ela articula a subjetividade humana com a objetividade do mundo material, ou seja, ela traduz a maneira como a consciência humana interage com as condições históricas e sociais que a precedem. É, em seu cerne, um movimento mais amplo, pois implica não só na produção material, mas também nas diversas objetivações humanas, como as produções científicas, filosóficas e artísticas, que são simultaneamente criativas e transformadoras. Em um nível mais profundo, a práxis envolve a capacidade da (o) ser social de criar e redefinir seu mundo por meio das suas ações e produções (Marx & Engels, 2009, p. 611).

A práxis coloca o sujeito não apenas como um ser ativo e criativo, mas também como alguém que, por vezes, se vê dominado e alienado pelas próprias produções sociais. Esse fenômeno, denominado alienação, ocorre especialmente em sociedades capitalistas, nas quais o trabalho deixa de ser uma forma de emancipação da (o) ser humano para se tornar um instrumento de exploração. A alienação se dá quando a (o) trabalhador(a), em vez de se ver como criadora (o) de suas condições de vida, passa

a ser subordinada(o) e submissa(o) aos produtos do seu trabalho. Assim, a lógica do capitalismo, ao fragmentar o trabalho e a experiência social, impede o desenvolvimento pleno da humanidade, tornando desigual a humanização das massas. Nesse contexto, a práxis não é apenas uma expressão de poder e controle, mas também um processo de conscientização e emancipação. Marx, ao conceber a práxis, já vislumbrava uma crítica radical ao sistema capitalista, mostrando que o trabalho, longe de ser um fator de libertação, torna-se um instrumento de exploração que fragmenta a solidariedade e a coletividade. O trabalho, no contexto capitalista, ao invés de promover a humanização da (o) ser social, alimenta a alienação e a desumanização, reforçando as desigualdades e as contradições sociais (Kuenzer, 2004).

Dessa forma, a práxis não pode ser compreendida como uma atividade neutra ou sem contradições. Ela é, de fato, o motor das transformações sociais, mas também é atravessada pelas estruturas de poder que moldam a sociedade. Como destacado por Paulo Netto e Braz (2006), o desenvolvimento da (o) ser social, em muitas ocasiões, se traduz em uma humanização desigual, onde os frutos do progresso social são desigualmente distribuídos. No capitalismo, o trabalho, em vez de ser uma via de transformação e emancipação, torna-se um vetor de fragmentação, limitando a plena realização da (o) ser humano como ser social. Essa crítica à relação entre trabalho e práxis no capitalismo revela uma das contradições fundamentais da sociedade contemporânea. O trabalho, enquanto um dos pilares da práxis, deveria ser um meio de transformação e enriquecimento da (o) ser humano. No entanto, no contexto capitalista, ele se transforma em um processo alienante que nega a plena realização da humanidade, convertendo a (o) ser humano não em uma criadora (o) de sua realidade, mas em um simples executor(a) de tarefas que, muitas vezes, são impessoais e desprovidas de sentido para sua própria existência.

Segundo Kuenzer (2004), as transformações no mundo do trabalho, especialmente com o advento das tecnologias de microeletrônica, levaram a uma nova configuração das relações entre sujeito e objeto. Ao contrário da prática voltada unicamente para a execução de tarefas, surge a necessidade de um fazer reflexivo, no qual o pensamento do sujeito não se limita a ser uma representação do mundo objetivo, mas é construído a partir da própria atividade humana. A autora destaca que a prática, em seu entendimento, não deve ser reduzida a um simples fazer psicofísico, mas deve ser compreendida como um enfrentamento de eventos, um processo que

requer um conhecimento teórico. Kuenzer (2004) reforça a ideia de que o pensamento, como relação teórica entre sujeito e objeto, não pode ser dissociado da prática, pois é justamente através dessa interação concreta e material que o conhecimento se constrói. A autora ainda aponta uma problemática no reconhecimento da teoria pelas(os) trabalhadoras(es), especialmente em um contexto no qual se tende a valorizar a prática de maneira utilitarista, sem integrar o saber teórico. Mesmo que trabalhadoras(es), ao serem selecionadas(os) para suas funções, apresentem uma boa relação com a teoria durante sua formação, muitas(os) delas(os), ao chegarem ao ambiente de trabalho, não percebem a teoria como um elemento relevante para a execução de suas tarefas. A reflexão crítica sobre essa relação entre teoria e prática, no entanto, revela que a teoria não pode ser ignorada, pois a experiência e a prática da(o) trabalhador(a) mostram que o domínio teórico é essencial para lidar com a complexidade e as imprevisibilidades do trabalho contemporâneo. Para Kuenzer (2004), a verdadeira competência no mundo do trabalho atual está na capacidade de unir teoria e prática, buscando sempre a transformação e a adaptação aos novos desafios. Isso implica não apenas em aplicar a teoria de maneira rígida, mas em integrá-la de forma dinâmica ao processo de trabalho (Kuenzer, 2004).

Ao contrário da ideia de que teoria e prática podem ser completamente integradas, é preciso reconhecer que há sempre uma tensão entre o conhecimento teórico e a realidade prática. A teoria é uma interpretação parcial da realidade, enquanto a realidade em si é complexa e não pode ser aprisionada por uma representação teórica. Portanto, o verdadeiro desafio pedagógico está em como articular esses dois polos, sem reduzir um ao outro, mas promovendo um processo de aprendizado que permita à(o) trabalhador(a) entender e transformar a realidade de forma crítica e reflexiva.

A práxis, entendida como a integração entre a consciência e a realidade objetiva, foi enfatizada por Marx e Engels (2009, p. 611), destacando sua função de transformação da realidade através da ação consciente

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar, que está isolado da práxis, é uma questão puramente escolástica.

A construção de um projeto político-pedagógico voltado para a práxis e para a formação das (os) trabalhadores(as) exige a articulação entre conhecimento científico e tácito, teoria e prática, de forma integrada. Essa perspectiva se contrapõe à visão neoliberal de competência, que privilegia habilidades comportamentais em detrimento da formação teórica e crítica (Kuenzer, 2024). A teoria não deve ser dissociada da prática, sendo necessário um movimento contínuo entre ambas para gerar conhecimento e transformar a realidade. Para que a formação seja completa, é necessário que haja uma integração entre diversos sujeitos, como professoras(es), estudantes, técnicas(os) e trabalhadoras(es), e que o processo de aprendizagem seja construído a partir do contexto do trabalho, com uma metodologia que valorize a interação entre teoria e prática, reconhecendo a importância de construir novos significados e soluções para os desafios contemporâneos. Essa abordagem visa à autonomia intelectual e ética das (os) trabalhadores(as), permitindo que elas(es) contribuam ativamente para o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, para relações sociais mais democráticas (Kuenzer, 2004).

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática na realização das ações de formação integral na assistência estudantil também foi pesquisada na percepção das (os) servidoras(es), por ser considerada um aspecto central para o desenvolvimento de ações que visem à emancipação dos sujeitos, trabalhadoras(es) e estudantes. O referencial teórico-metodológico que orienta tais práticas é decisivo na maneira como se concebem e implementam os programas e ações de permanência estudantil, uma vez que define não apenas os objetivos das intervenções, mas também os meios pelos quais se busca atingir uma formação crítica e transformadora.

A existência de uma fundamentação teórica que sustente essas ações reflete a profundidade das escolhas institucionais e a intencionalidade pedagógica, configurando-se como um espaço onde diferentes teorias, como o marxismo, a psicologia social, a pedagogia histórico-crítica, entre outras, podem convergir e dialogar em prol de uma prática educativa mais robusta. Assim, a última questão do questionário de pesquisa buscou investigar justamente essa dimensão: se as ações de formação integral na assistência estudantil são orientadas por algum referencial teórico-metodológico específico e, em caso positivo, quais seriam esses referenciais, oferecendo um panorama sobre a fundamentação teórica que permeia as práticas institucionais.

4.3.2 Relação teoria e prática nas ações de formação integral da assistência estudantil das IFES

A presente análise tem como objetivo investigar as práticas dos trabalhadores da assistência estudantil, com base nos dados obtidos por meio de questionário, focando na compreensão da práxis como categoria de análise. A práxis, nesse contexto, vai além da mera execução de tarefas operacionais e administrativas, envolvendo um processo contínuo de reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas, que buscam não apenas intervir nas condições sociais e acadêmicas dos estudantes, mas também transformar a própria realidade institucional. Trata-se de um movimento dialético no qual as práticas cotidianas desses profissionais, ao serem constantemente ajustadas e repensadas, contribuem para a reconfiguração das relações dentro da instituição. O trabalho realizado pelos servidores da assistência estudantil deve ser compreendido como um exercício de adaptação às demandas e desafios da educação contemporânea, mas também como uma prática política, em que questões de equidade e inclusão permeiam as intervenções realizadas. Nesse sentido, os dados obtidos revelam não apenas as ações concretas adotadas no cotidiano da assistência estudantil, mas também as tensões, dilemas e desafios enfrentados pelos profissionais, que, ao responderem às necessidades emergentes, buscam promover um ambiente mais justo e acessível para os estudantes. Diante do exposto, a questão 13 do questionário de coleta dessa pesquisa se aprofunda nessa dimensão teórico-metodológica, perguntando: 13 - "Esta(s) ação(ões) é(são) orientada(s) por algum referencial teórico-metodológico? Existe alguma fundamentação teórica que orienta as práticas? Em caso positivo, por quais? (exemplos: Marxismo, Fenomenologia, Psicologia Social, Psicanálise, Pedagogia Histórico-Crítica, etc.) Comente!". Esta pergunta busca investigar se as ações de formação integral na assistência estudantil possuem uma base teórica explícita que as norteia, oferecendo um panorama sobre os referenciais teóricos que orientam ou poderiam orientar as práticas institucionais, e de que maneira tais fundamentos influenciam a qualidade e a coerência das intervenções educacionais.

Os dados coletados evidenciam uma pluralidade de referenciais teóricos adotados no contexto das práticas institucionais, sobretudo no âmbito do serviço social e da psicologia. Observa-se que uma parcela significativa dos profissionais

orienta suas ações com base na teoria social crítica, amparada pelo materialismo histórico-dialético e pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A atuação dos psicólogos, de maneira geral, está ancorada na psicologia social, enquanto o serviço social, particularmente no que se refere ao atendimento estudantil, encontra respaldo na teoria marxista. Ademais, a pedagogia popular de Paulo Freire também se faz presente, assim como a fenomenologia, especialmente no que tange à compreensão integral dos estudantes atendidos.

Paulo Freire é mencionado como uma referência na perspectiva da pedagogia popular, alinhada com a ideia de uma educação transformadora e crítica. Sua pedagogia busca promover a conscientização dos estudantes, focando no desenvolvimento de uma autonomia crítica que permita a superação das opressões sociais. Esse conceito é fundamental para entender a formação integral e ampliada como um processo de formação do sujeito em sua totalidade, contemplando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o pessoal e social. Nesse contexto, a abordagem da saúde integral também se destaca, evidenciando a necessidade de considerar aspectos psicológicos, emocionais e sociais no atendimento aos estudantes.

Apesar de algumas convergências, não há um referencial teórico único ou hegemônico que guie as ações institucionais. Cada profissional atua segundo sua formação e concepções, e em algumas instâncias, a ausência de uma corrente teórica padronizada é perceptível. Enquanto algumas abordagens se pautam explicitamente pelo marxismo e pela pedagogia histórico-crítica, outras são delineadas por princípios de inclusão e diversidade, sem a vinculação a referenciais teóricos pré-estabelecidos. Além disso, há casos em que os referenciais teóricos são desconhecidos ou considerados irrelevantes para a execução das atividades. Dados indicam que aproximadamente 30% dos participantes apontam a ausência de um referencial teórico claro, enquanto cerca de 40% mencionam diretamente ou fazem referência à adoção da teoria marxista e da teoria social crítica, especialmente entre profissionais do serviço social. Aproximadamente 20% das respostas indicam a utilização da psicologia social, notadamente em questões relacionadas à saúde mental dos estudantes.

Há também a percepção de que, em determinadas situações, as discussões institucionais não se estruturam em torno de fundamentos teóricos, mas sim pela dinâmica de interesses e relações de poder, o que sugere um distanciamento entre a teoria e a prática. No entanto, em espaços onde há uma orientação teórica mais

evidente, verifica-se a predominância da teoria social crítica, da psicologia social comunitária e da pedagogia histórico-crítica, especialmente no que tange às ações voltadas para a saúde mental, o acompanhamento pedagógico e o suporte estudantil.

Outro aspecto relevante é a autonomia dos profissionais na escolha de seus referenciais teóricos e metodológicos. No serviço social, prevalece a identificação com o Projeto Ético-Político e suas diretrizes, ao passo que na psicologia há uma tendência à adoção da psicologia social. A autonomia profissional, nesse caso, é um elemento positivo e crucial, pois permite que os profissionais escolham referenciais críticos que dialogam com suas práticas e com as realidades dos estudantes. Em vez de ser vista como uma fragmentação, essa diversidade de abordagens críticas, como o marxismo, a psicologia social e a pedagogia histórico-crítica, pode ser compreendida como oportunidade de convergência, desde que haja espaços para a articulação dessas práticas. Algumas respostas sugerem que, mesmo com a diversidade de referenciais teóricos, há esforços para garantir que as ações sejam orientadas pelos princípios da inclusão e diversidade, favorecendo o atendimento de estudantes em diferentes contextos.

Os desafios institucionais residem na criação de espaços para o diálogo interteórico e na construção de uma articulação coletiva entre as práticas, de forma que as diferentes abordagens críticas possam convergir em prol de um projeto educativo emancipador e coerente com as necessidades dos estudantes. A adoção de abordagens críticas, como o marxismo e a teoria social crítica, é mencionada por vários respondentes, evidenciando um alinhamento com propostas de formação que visam transformar as condições sociais dos estudantes. Nesse sentido, a autonomia dos profissionais se destaca como um ponto positivo, pois possibilita que cada profissional escolha o referencial teórico que considera mais adequado para a realidade que enfrenta, promovendo um atendimento mais adaptado às necessidades dos estudantes. Essa autonomia deve, no entanto, ser potencializada por espaços institucionais que promovam o diálogo e a troca entre diferentes abordagens críticas, possibilitando a convergência das ações e garantindo maior coerência na execução das práticas institucionais.

A visão de Paulo Freire para a escola transcende a mera formação de cidadãos, como proposto pelas pedagogias tradicionais, seja de cunho liberal ou neoliberal. Para ele, a instituição escolar deve se transformar em um espaço de construção de uma prática pedagógica libertadora, que promova a autonomia e a consciência crítica dos

sujeitos (Freire, 1985). Freire (1985, p. 79) enfatiza que a educação é um processo de autoeducação, onde o indivíduo se liberta das amarras da opressão.

A conscientização, a politização e a transformação da realidade são os pilares da superação da opressão. Nesse sentido, Freire se inspira em Marx, ao reconhecer a relação dialética entre sujeito e objeto (Freire, 1985, p. 40). A ação transformadora do mundo, a "práxis" autêntica, só é possível quando o indivíduo se conscientiza em conjunto com outros. A educação, para Freire, tem um papel fundamental na desconstrução da alienação e na formação de sujeitos críticos e engajados. A participação, a democratização e o acesso ao conhecimento são os caminhos para a formação de cidadãos conscientes. A transformação da realidade não é um processo passivo, mas sim uma ação intencional, onde os indivíduos se recusam a se acomodar diante das injustiças (Freire, 2000, p. 42).

Freire (1985, p. 79) denuncia a opressão presente na educação tradicional, ao afirmar que ninguém educa ninguém, mas sim que os indivíduos se educam em conjunto, mediados pelo mundo. A educação libertadora, em oposição à educação opressora, é um espaço de luta contra-hegemônica, contribuindo para a emancipação humana, como proposto por Marx e Gramsci.

Em sua essência, toda prática educativa que busca a libertação, ao valorizar o exercício da vontade, da tomada de decisão, da capacidade de resistência, da liberdade de escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos anseios, dos limites individuais; a relevância da consciência na trajetória histórica, o significado ético da presença humana no planeta, a compreensão da história como um leque de possibilidades, nunca como um destino imutável, é intrinsecamente portadora de esperança e, conseqüentemente, impulsionadora da esperança" (Freire, 2000, p. 23).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as ações de assistência estudantil (AE) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com ênfase nas iniciativas inovadoras voltadas para a formação integral das (os) estudantes e nos desafios enfrentados pelos profissionais da área. As transformações ocorridas nas últimas décadas nas IFES brasileiras, impulsionadas pela expansão das universidades e pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representaram um avanço significativo na melhoria do acesso à educação. Programas como o REUNI, a Lei de Cotas e o SISU foram desenvolvidos para promover a inclusão de estudantes oriundas (os) das camadas populares, resultando em uma maior diversidade no perfil dos ingressantes nas instituições públicas. Contudo, esse aumento no acesso não foi acompanhado, na mesma medida, por políticas de permanência que garantissem a conclusão da trajetória acadêmica dessas (os) estudantes.

Os dados sobre evasão e permanência revelaram que, apesar dos avanços na inclusão, há desafios persistentes que exigiam a ampliação e o aprimoramento das políticas de AE. O perfil discente, em grande parte, pertence a famílias de baixa renda, o que reforça a necessidade de suporte institucional para garantir a continuidade dos estudos. Os dados também apontaram disparidades regionais, com estudantes do Norte e Nordeste apresentando maior vulnerabilidade socioeconômica, além de variáveis relacionadas à etnia, gênero, entre outros aspectos.

Diante das desigualdades históricas que marcaram a sociedade brasileira, a análise das políticas de assistência estudantil nas IFES foi pensada no sentido de entender como essas políticas poderiam ser direcionadas para a superação das barreiras que dificultavam o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados. Essas políticas, ao oferecerem suporte material em áreas como moradia, alimentação, saúde, cultura e apoio pedagógico, não se limitaram a garantir a continuidade das (os) estudantes na instituição, mas também impactaram o fortalecimento de suas condições de vida e seu engajamento acadêmico e social. O suporte material para a permanência, entendido como a provisão de condições básicas para que as (os) estudantes possam viver e estudar com dignidade, é parte da democratização do ensino. Sem uma assistência estudantil que assegurasse

moradia, alimentação e cuidados com a saúde, a permanência para muitos (as) estudantes fica prejudicada, especialmente as oriundas (os) de classes populares.

Entretanto, as políticas de permanência não se restringiram ao apoio material. A assistência estudantil (AE) precisava ser integrada, transcendendo a oferta de serviços básicos. Assim, o desenvolvimento deste estudo, estruturado em quatro capítulos, analisou a formação integral, considerando os desafios e avanços das políticas públicas voltadas para a assistência estudantil nas IFES. A primeira seção, que detalha a metodologia, oferece uma análise das políticas de AE nas IFES da região Sudeste, com foco nas instituições sob a jurisdição da Regional Sudeste do FONAPRACE. Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário online do Google Formulários. O instrumento foi desenvolvido para avaliar as visões e experiências das (os) profissionais sobre as ações de AE em suas respectivas instituições, o que permitiu o mapeamento de práticas adotadas, possibilitando a obtenção de dados representativos das práticas de AE na região Sudeste. Isso possibilitou uma análise das políticas implementadas nas IFES, com ênfase nas ações de formação integral. Embora os programas de alimentação, transporte, moradia e bolsas apareçam como os principais ofertados, as ações de formação integral estão em desenvolvimento nas IFES. As variáveis que influenciaram a implementação dessas ações revelaram uma complexidade de motivos, como a estrutura administrativa, a regulamentação institucional, a disponibilidade de recursos, os processos avaliativos e o registro das ações. Também são apresentados programas e ações das IFES participantes, considerando a relação dessas ações com o período da pandemia de COVID-19.

No geral, os dados analisados evidenciaram fragilidades, como a complexidade da relação entre a quantidade de (as) estudantes e a disponibilidade de profissionais da assistência estudantil nas IFES. A comparação entre as diferentes categorias profissionais e sua distribuição nas instituições permitiu compreender as condições de trabalho e o impacto no atendimento às (os) estudantes. Observou-se que, em algumas instituições, a proporção de profissionais por estudante era significativamente menor, o que comprometeu a efetividade das ações de assistência estudantil. Essa constatação reforçou a necessidade de políticas públicas que ampliassem a contratação e valorização desses profissionais, garantindo melhores condições de trabalho e atendimento qualificado às (os) estudantes. Ao analisar a presença de pedagogas (os), assistentes sociais e psicólogas (os), entre outros

profissionais, verificou-se que havia variações expressivas entre as instituições. A demanda supera a capacidade de atendimento dos profissionais.

Outras fragilidades, como a falta de processos avaliativos das políticas, a ausência de regulamentação interna e a escassez de recursos materiais e humanos, também indicaram a necessidade de ampliação dos investimentos na assistência estudantil e de garantias de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho. Tais limitações estão relacionadas ao contexto histórico da assistência estudantil no Brasil e às transformações sociais que acentuam as demandas estudantis. A assistência estudantil é apresentada, no Capítulo 2, em sua trajetória até os dias atuais, quando é consolidada como política de Estado, com a promulgação da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, PNAES/2014. A seção explora sua trajetória e evolução, evidenciando como as normativas foram sendo construídas ao longo do tempo, a organização e os principais marcos legais desde sua origem até os dias atuais. Apesar dos progressos realizados, o distanciamento entre as políticas instituídas e a realidade das fragilidades vivenciadas nas IFES ainda é expressivo. As políticas públicas voltadas para a educação e a assistência estudantil nas IFES, embora busquem mitigar desigualdades, frequentemente se veem imersas em um sistema que, paradoxalmente, reproduz essas desigualdades e evidencia limitações estruturais que condicionaram as reais possibilidades de transformação.

Nesse sentido, o Capítulo 3 se propôs a apresentar o levantamento das ações realizadas nas IFES, que, mesmo diante de dificuldades, emergem no contexto da assistência estudantil. A partir de uma revisão das práticas e estratégias adotadas, o capítulo buscou ilustrar as abordagens destinadas à promoção de uma permanência integral e ampliada. O levantamento bibliográfico realizado visou compreender as ações e práticas que abordaram as vulnerabilidades estudantis com foco especial na formação integral das (os) estudantes. A formação integral, enquanto proposta fundamental, contempla aspectos que vão além da garantia das condições de subsistência, mas promovem o desenvolvimento das potencialidades acadêmicas, sociais, culturais e emocionais. A metodologia do levantamento bibliográfico foi estruturada a partir da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com foco no período de 2013 a 2023. O levantamento revelou a importância dos espaços de agrupamento e participação social, elementos centrais nas políticas de assistência estudantil, que desempenharam papel crucial na construção de uma formação integral. Esses espaços possibilitaram o desenvolvimento de diálogos coletivos,

fortalecendo a capacidade crítica das (os) estudantes, essencial para a intervenção nas desigualdades sociais, culturais e econômicas. A gestão descentralizada das IFES permite que as IFES ajustem os recursos às suas demandas e realidades locais. Essa autonomia resultou em uma diversidade de projetos e serviços apresentados. Em uma análise crítica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1991, 2015), o capítulo defende que a educação integral se alinha à transformação social, busca combater as desigualdades e promover a emancipação dos sujeitos. Esse modelo educacional, ao contrário das pedagogias liberais que visam adaptar os indivíduos ao mercado de trabalho, tem como objetivo a transformação da realidade e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a assistência estudantil, ao ser integrada à proposta formativa de Saviani, confirma que a educação deve ser um processo de conscientização e transformação, que exprime as condições de vida interagindo e modificando as estruturas sociais que perpetuam desigualdades.

Para aprofundar a análise crítica, o Capítulo 4, fundamentado no materialismo histórico-dialético de Marx, permite desvelar as complexas relações entre as condições materiais da vida e as políticas de assistência estudantil nas IFES. Ao destacar que a realidade social é um processo dinâmico, contraditório e condicionado pelas relações de classe e pelo modo de produção capitalista, a pesquisa evidencia a necessidade de uma compreensão crítica das tensões estruturais que permeiam o sistema educacional. A utilização das categorias analíticas de totalidade, contradição, mediação e práxis possibilitou uma visão abrangente e crítica das políticas de AE, situando-as no contexto das relações sociais mais amplas e revelando suas determinações no modo de produção capitalista contemporâneo.

A noção de totalidade, da metodologia marxista, refletiu a compreensão de que a educação e a assistência estudantil não deviam ser analisadas de forma fragmentada, mas como parte integrante de um sistema social mais amplo, composto por relações econômicas, políticas e sociais interdependentes. Ao entendê-la não como uma política isolada, mas inserida em um sistema social mais amplo e moldada por contradições econômicas e políticas, essa abordagem permite perceber como a subordinação das políticas públicas à lógica neoliberal afeta diretamente a qualidade e a eficácia das políticas de assistência estudantil. A partir da crítica ao neoliberalismo, o texto evidencia como a função do Estado se alterou ao longo do tempo, refletindo uma dinâmica de regulação das relações sociais voltada para a minimização da intervenção estatal e para a valorização do mercado. Esse processo acentuou as

desigualdades sociais, enfraquecendo políticas sociais essenciais, como a educação e a assistência estudantil, e promoveu uma fragmentação das políticas públicas que agravou sua ineficácia.

Esse processo de adaptação do Estado à lógica neoliberal, ao buscar “eficiência econômica” a qualquer custo, resulta na precarização de serviços essenciais e no enfraquecimento da universalidade das políticas públicas. Assim, a assistência estudantil nas IFES não é uma política isolada, mas parte de um sistema social mais amplo, imerso em contradições econômicas e políticas. A subordinação das políticas públicas à lógica neoliberal e a imposição de uma visão economicista sobre o papel do Estado resultaram na fragilidade das políticas de assistência estudantil, comprometendo sua eficácia e, conseqüentemente, o direito das (os) estudantes à permanência e à formação integral nas IFES.

A análise das políticas de assistência estudantil nas IFES revelou uma série de contradições estruturais que estiveram no cerne do funcionamento dessas políticas. A categoria da contradição, enquanto ferramenta analítica do método marxista, emerge do objeto de pesquisa ao apresentar o abismo entre os objetivos anunciados das políticas de assistência estudantil e a realidade em que foram implementadas. Enquanto essas políticas se apresentaram como mecanismos para garantir uma assistência integral e ampliada às (aos) estudantes, as dinâmicas do capitalismo e as condições materiais da implementação frequentemente resultaram em uma assistência limitada, restrita a necessidades básicas, como alimentação e moradia, que não atenderam integralmente às diversas demandas das (os) estudantes, como saúde, apoio pedagógico e cultura. Esse distanciamento entre as promessas normativas e a realidade cotidiana das IFES é um reflexo das limitações estruturais do sistema educacional, em que as desigualdades sociais e as disparidades econômicas condicionaram a efetividade das políticas públicas de assistência.

A noção de contradição, enquanto análise das fissuras entre as intenções e as condições materiais em que as políticas foram aplicadas, revelou que, mesmo com o objetivo de mitigar desigualdades, essas políticas acabaram por reproduzir as próprias desigualdades que deveriam combater, pois se inseriram em um contexto social e educacional atravessado pelas relações de classe e pelo modo de produção capitalista. As limitações materiais e as disparidades de recursos humanos e financeiros evidenciaram a subordinação dessas políticas às dinâmicas de um sistema que privilegia a eficiência econômica em detrimento da equidade social.

Os dados levantados por meio do questionário com servidoras(es) e a análise de documentos revelaram um quadro de limitações no processo de avaliação das ações de assistência estudantil, na gestão dos recursos humanos e materiais, e na implementação das regulamentações que deveriam garantir uma assistência integral e equitativa. A falta de recursos, a escassez de profissionais capacitados e a sobrecarga de trabalho das (os) servidoras(es) foram fatores que limitaram a capacidade das IFES de cumprir suas promessas de assistência integral. Além disso, as lacunas no processo de avaliação e a ausência de mecanismos eficientes de acompanhamento e monitoramento das políticas de assistência agravaram as condições de precariedade e insegurança para as (os) estudantes em situação de vulnerabilidade. A insuficiência de recursos, somada à sobrecarga das (os) profissionais envolvidas(os), tornou as políticas de assistência estudantil, em muitos casos, ineficazes, com as (os) profissionais se deparando constantemente com uma realidade de falta de condições para garantir uma assistência de qualidade.

Essas contradições se tornaram ainda mais evidentes no contexto da pandemia da COVID-19, que exacerbou as disparidades sociais e ampliou a demanda por suporte estudantil, sem que as condições institucionais fossem adequadas para atendê-la. O impacto da crise sanitária evidenciou a fragilidade das políticas educacionais e de assistência estudantil, revelando a necessidade urgente de um investimento mais robusto nas IFES, com foco na permanência e no bem-estar das (os) estudantes, especialmente as (os) em situação de vulnerabilidade. As medidas emergenciais adotadas para suprir a falta de recursos e garantir a continuidade dos estudos, como o aumento da oferta de auxílios financeiros e a implementação de atividades a distância, não foram suficientes para lidar com as desigualdades estruturais que atravessaram o sistema educacional brasileiro.

De fato, as limitações das políticas de assistência estudantil ainda são muitas, porém é possível apontar caminhos que promovam mudanças necessárias. As práticas de assistência estudantil nas IFES refletiram uma pluralidade de ações inovadoras. Embora essas práticas se desenvolvam em um contexto marcado por dificuldades estruturais e fragilidades nos recursos, elas ocorreram, muitas vezes, como uma mediação frente aos obstáculos impostos pela realidade institucional e social.

As ações representaram uma tentativa de resposta às necessidades emergenciais e estruturais das (os) estudantes, funcionando como um ponto de

partida. Ao integrar ações pedagógicas, psicossociais e de inclusão, a assistência estudantil se tornou espaço de intervenção crítica nas estruturas que perpetuam as desigualdades, visando à transformação das relações educacionais e sociais. O levantamento expôs uma diversidade de ações, como as de saúde mental, acessibilidade, diversidade e formação crítica. Nesse sentido, a formação integral visa à ação coletiva e intencional. Ao oferecer recursos que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e pessoal das (os) estudantes, a assistência estudantil pode fomentar espaços de transformação das relações sociais e educacionais, expondo barreiras que marginalizaram os grupos historicamente excluídos.

Entendendo que a educação é o processo no qual o ser humano se torna plenamente humano, construindo-se por meio do trabalho e do aprendizado, esta pesquisa destacou como a mediação estabelece a conexão entre o trabalho e a constituição do ser humano. O trabalho constituiu-se como meio de apropriação da natureza, mobilizando capacidades físicas e intelectuais. Ao transformar os recursos naturais, o ser humano imprimiu sua marca na realidade, reafirmando sua humanidade, conforme destacado por Marx (1968, p. 202). Nesse sentido, a categoria mediação, conforme proposta nesta análise, realizou-se nas práticas que visaram à formação de sujeitos autônomos e críticos, emergindo das ações das (os) trabalhadoras(es) da assistência estudantil, quando em processos reflexivos, em projetos de acolhimento, cursos de letramento racial e de gênero, em programas de integração e formação que propõem questionar as condições da realidade dada.

A noção de mediação transcende a mera transmissão de conteúdos, elevando o conhecimento ao nível teórico e reconduzindo-o à prática, em um movimento de transformação da realidade social. Como apontou Saviani (2012), a pedagogia histórico-crítica assumiu a prática social como ponto de partida do processo educativo, mediando a teoria para transformar a compreensão das (os) estudantes sobre a realidade.

Nesse sentido, a transformação concreta da realidade manifesta-se na ação prática, na práxis. A análise da práxis na assistência estudantil, conforme abordada neste estudo, revelou que as práticas de formação integral das (os) servidoras(es) e a construção de ação transformadora evidenciaram as (os) estudantes e profissionais como sujeitos ativos na construção e ressignificação das políticas de assistência estudantil. A práxis, nesse contexto, se distanciou da visão utilitarista e fragmentada de competência, sendo compreendida como um processo reflexivo e transformador.

A integração entre teoria e prática configurou-se como essencial para a formação de trabalhadoras(es) críticas(os) e emancipadas(os), preparadas(os) para contribuir na transformação das relações sociais e educacionais. A educação, portanto, não se limitou a ser um espaço de instrução técnica, mas constituiu-se como um campo de conscientização crítica, capaz de questionar as estruturas de poder que permeiam a sociedade.

No campo da assistência estudantil, a práxis está indissociavelmente ligada à formação integral das (os) estudantes, assim como das (os) profissionais. A pesquisa apontou para a ausência de um referencial teórico único que orientasse as práticas institucionais, com algumas instituições carecendo de uma base teórica estruturada. Entretanto, a maior parte indicou a existência de referenciais teóricos utilizados para as ações de formação integral e de assistência estudantil, como o marxismo, a psicologia social, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia popular de Paulo Freire, os quais refletem o compromisso com uma educação transformadora.

Este estudo demonstrou que a assistência estudantil, ao ser integrada a um projeto educativo emancipador, pode transcender a permanência material, configurando-se como um campo de luta contra-hegemônica, que desafia a divisão social do trabalho e as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade nas IFES. Em vez de reproduzir a lógica fragmentada e alienante do trabalho capitalista, a assistência estudantil, quando orientada por uma práxis transformadora, promove a construção de um espaço de trabalho coletivo e solidário, em que estudantes e profissionais atuam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação da realidade. A pesquisa espera que os resultados aqui apresentados subsidiem a formulação e implementação de políticas públicas que reconheçam a assistência estudantil como um instrumento de política social estratégico para a superação das desigualdades e a promoção da inclusão social nas IFES.

Ao fortalecer o compromisso com a formação integral das (os) estudantes e a construção de um futuro mais justo e igualitário, esta tese busca contribuir para a consolidação de uma educação com equidade e justiça social, capaz de promover o desenvolvimento humano. Nessa conjuntura, as (os) profissionais da assistência estudantil, imbuídas(os) de um compromisso ético-político, reafirmam sua luta incansável pela qualidade da educação, reconhecendo a assistência estudantil como um direito fundamental e um espaço de resistência contra as forças que buscam a precarização da assistência estudantil nas IFES.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero.**

Cadernos de Pesquisa CDHIS, 2007. Disponível em:

<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/AGUIAR->

[%20MARCIO.%20A%20construcao%20das%20hierarquias%20sociais%20classe-%20raca-%20genero%20e%20etnicidade.pdf](https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/AGUIAR-%20MARCIO.%20A%20construcao%20das%20hierarquias%20sociais%20classe-%20raca-%20genero%20e%20etnicidade.pdf) . Acesso em: 24 abr. 2025.

ALVARENGA, P. P. de. **Ações afirmativas no ensino superior público e as (im)possibilidades de enfrentamento da reprodução das desigualdades raciais e de classe.** 2020. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

ALVES, Isabela Baptista. **Ciência e maternidade: desafios e perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino superior.** 2019. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2019.

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** 2007. Disponível em: <https://www.andifes.org.br>. Acesso em: 22 jan. 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA E SILVA, L.; CROSARA, D. de M. (org.). **Assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro.** Curitiba: Brasil Publishing, 2020.

BRASIL. **Constituição de (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 1934. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 1946. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.html. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 10 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio, e dá outras providências. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2008. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-darede-federal>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre as políticas de assistência estudantil para as instituições federais de ensino superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez. 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-pne-2014-2024&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificado. NET, 26 jan. 2010. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf. Acesso em: 2 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023**. Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o

Programa de Bolsa Permanência. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1999-2023-11-10.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

BRITO, Livia Madeira. **A política de assistência estudantil como prática educativa de formação humana integral: uma proposta para o Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Aracruz**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

CAVICHIOLO, K. S.. **Ações afirmativas: políticas de permanência para estudantes cotistas na Universidade Federal de São Carlos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11222>. Acesso em jun. 23.

CHAVES, L. G. M. **Minorias e seu estudo no Brasil**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 1, n. 1, 1970.

CIAVATTA, M. A. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CIAVATTA, M. A. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83–105. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 4 set. 2019.

COLLINS, P. H., BILGE, S..; **Interseccionalidade**. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf/ tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo, Boitempo, 2020.

COMISSÃO LGBTQIAPN+ ANAMATRA, 2025. **Cartilha de direitos da comunidade LGBTQIAPN+: entendendo a diversidade e contribuindo para assegurar os direitos da comunidade LGBTQIAPN+**. Disponível em: https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha_Comiss%C3%A3o_LGBTQIAPN.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

CORNÉLIO, Beatriz Gomes. **Percepções e vivências de cotistas negras e negros na Universidade Federal de Viçosa: "será que esse espaço é pra mim?"**. Viçosa, MG, 2020.

COSTA, Deborah Cristina Oliveira da. **Assistência estudantil para estudantes indígenas do ensino superior: uma proposta de programa para a Universidade Estadual do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Paraná, Maringá, PR, 2020.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. de F. de S.. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 94, 2017.

FERREIRA, J. F. W.. **A contribuição do assistente social para a permanência dos estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal do Paraná - IFPR**. 2020. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

FIGUEIREDO, R. F. de. **A assistência estudantil e a permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2019.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU; PROEX, 2012.

FONAPRACE. **Regimento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Brasília: ANDIFES, 2003. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2021/01/Regimento-do-Fonaprace-Layout-atualizado-em-03-11-2018.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

FONAPRACE; ANDIFES. **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos graduandos da IFES**. 2018. Disponível em: <https://ufla.br/images/arquivos/2019/05-maio/pesquisa-socioeconomica2018.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FONAPRACE. **Relatório Executivo**. V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Brasília: FONAPRACE, 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: 11 set. 2022.

FRASER, N., 2001. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista**. Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FREIRE, P., **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P., **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P., **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G.. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRUTUOSO, C.; MACIEL, A. C. **A educação integral: uma experiência e reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica**. Revista Ciências da Educação Americana, 2016. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574>. Acesso em set. 24.

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. Anais... Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 25 out. 2015.

GONZALEZ, L.. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GRAMSCI, A.. **Cadernos do cárcere (v. 3): Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

IANNI, O.. **Karl Marx: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1980.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação, classificações e identidades – 2013**. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2013.

IMPETARORI, A. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serviço Social & Sociedade, n. 129, São Paulo, p. 1-15, maio/ago. 2017.

INEP. **Censo da educação superior**, 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 1º set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Estatísticas do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/e_statisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: jan. 2025.

JESUS, L. O. de. **Experiências de viver em moradia universitária: condições psicossociais de residentes**. 2019. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

KOSIK, K.. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KUENZER, A. Z. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do Senac, v. 30, n. 3,

2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEITE, J. L. **Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor**. Universidade e Sociedade, v. 27, 2008.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese de Livre Docência – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. **Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/es>. Acesso em: 24 fev. 2025. DOI: 10.1590/ES0101-73302017158639.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A.; FRUTUOSO, C. **Conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus**. Revista Praxis Educacional, v. 15, n. 32, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MACIEL, A. **Marx e a politécnica, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico**. Revista Exitus, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoexitus.iftto.edu.br>. Acesso em: 24 fev. 2025. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n2ID530.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. **O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>. Acesso em: 24 fev. 2025. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9704.

MARÇAL, P. F., **Arte e cultura na política e ações de assistência estudantil na universidade pública: uma via para a permanência?**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez.2013

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, n. 40, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/zCtGJQTJ3d8NFrXfCfR3XHM/>. Acesso em jan.2023.

MASSON, G.; FLACH, S. de F.. **O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: O_materialismo_historico-dialetico_nas_pesquisas_e.pdf. Acesso em: 12 Jan. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F.. **Textos sobre educação e ensino**. Centauro, 2006.

MARX, K., **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1863

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de [nome do tradutor, se houver]. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MARX, K. 1968. O Capital (Crítica da Economia Política), Livro 1: **O Processo de Produção Capitalista**, Volume 1, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. In: Obras Escolhidas, São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1980.

MÉSZÁROS, I., **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I., **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013. Anais da II Jornadas Latino-americanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. (2014). **O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?:** Expectativas de jovens estudantes brasileiros. Aletheia, 45, 114-127. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-69429>. Acesso em out. 2024.

MORAES, A dos S.; MELO, A. F.; CYPRIANO, C. A. C.; ALMEIDA, J. S.; RIOS, J. A.; ALMEIDA, M. da C. S., **A colaboração da política de assistência estudantil na perspectiva do ensino médio integrado como travessia rumo à formação humana integral**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 3, n. 2, 2019.

Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/435/382>. Acesso em: 12 fev. 2025.

NASCIMENTO, C. M.; ARCOVERDE, A. C. B. **O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão**. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia. UFU-PROEX, 2012.

NETTO, J., P., **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOBRE, M., **Ponto-final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia**. São Paulo: Todavia, 2020.

OLIVEIRA, A. N. C. de. **Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana**. Opinião Pública, v. 26, n. 1, p. XX-XX, jan.-abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-01912020261158>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/7PrFqzvf674MD6yX7YMgmwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre saúde mental: transformando a saúde mental para todos**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em: <https://www.sbponline.org.br/arquivos/9789240049338-eng.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

PADOVANI, R. C.; NELFELD, C. B.; MALTONI, J.; BARBOSA, L. N. F.; SOUZA, W. F.; CAVALCANTI, H. A. F.; LAMEU, J. N. (2014). **Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 10(1), 02-10. DOI: 10.5935/1808-5687.20140002. Acesso Em: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>. Acesso em out. 2024.

NETTO, J. P.; BRAZ, M., **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo SP: Cortez, 2006.

PEREIRA, T. I. (2015). **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: A experiência do Alto Uruguai gaúcho (1a ed.)**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98599>. Acesso em jan.23.

PEREIRA, T. I. & Silva, L. F. S. C. (2010). **As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?** Revista Debates (UFRGS), Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16316>. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>. Acesso em set. 23.

ROSSI, P.; OLIVEIRA, A.L. Ma. de; ARANTES, F.; DWECK, E., **Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019223456>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SAFATLE, V.; JÚNIOR, N. da S.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020. 286p

SAMPAIO, S. M. R., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 273 p. ISBN 978-85-232-1211-7. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>. SciELO Books. Acesso em set. 2024.

SANTOS, G. S. dos; KAHMANN, A.; PERRY, G. T., **Modelagem da evasão do ensino superior nos campi do IFMS por meio de dados educacionais socioeconômicos**. Contexto & educação, Ijuí, v. 39, n. 121, e13732, 19 p., 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/283798>. Acesso em: set. 2024.

SANTOS, A. E. D.; LIRA, T. S. V., **Crise, recrudescimento do neoliberalismo e seus reflexos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. O Social em Questão, v. XXVI, n. 55, p. 1-XX, jan./abr. 2020. ISSN 2238-9091. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61453/61453.PDF>. Acesso em nov. 24.

SAVIANI, D., **Escola e democracia**. 42. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D., 1944. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D., **Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje**. In: PASQUALI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-255.

SAVIANI, D., **O Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 1, pág. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500> . Acesso em: fev. 2025.

SILVA, I. G. 2003. **Democracia e participação na Reforma do Estado**. São Paulo: Cortez.

SILVA, L. B. e; COSTA, N. C. D. **Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Agenda Política, Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR | Vol.6–n2, 2018.

SILVA, V. Q. F. da. **Política de Permanência no Ensino Superior no Brasil e Formação de Qualidade**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

SILVA, R. M. dos S.; MARTINS, M. F. B. de O., **Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura**. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 25, e224238, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tdnsrZFwKyb53nvNZG79p9n/>. Acesso em: 12 out. 2024.

SOARES, P. da S.; AMARAL, C. de A., **A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação**. Educação e Pesquisa, v. 48, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248238181. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W3rSB3FhJJpGy3vRwmBDxJg/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOUZA JUNIOR, J. de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SILVA, J. S.; SOUZA, R. R. de. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural para uma inclusão responsável: para além do neoliberalismo**. Revista da Educação Inclusiva, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: Acesso em: 27 abr. 2024.

UNE - UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **História da UNE**. Disponível em: <https://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>. Acesso em: jan. 2019.

YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013. Disponível em https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/trabalhadoras.pdf : Acesso em nov. 24.

ZAGO, N., P., L. P., & P., T. I. (2016). **Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal**. Educação em Foco. Disponível em <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/Acesso-e-permanencia-no-Ensino-Superior.pdf>. Acesso em abr. 23.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

Anexo I - Questionário

Esta pesquisa visa compreender as ações e programas de AE de IFES avaliando suas dificuldades e desafios. O estudo faz parte de tese de Doutorado em Educação e visa contribuir, a partir de um recorte, para os processos de trabalho da AE e para a qualidade da permanência estudantil.

1 - Está respondendo por qual unidade ou instituição ? (*manter padrão de resposta para todas as questões. Responder pela unidade ou Instituição-geral) *

Texto de resposta curta

2 - Nome Completo do Respondente *

Texto de resposta curta

3 -Cargo do Respondente *

Texto de resposta curta

4 - Qual a média de estudantes da instituição ou unidade informante?

Texto de resposta curta

7 - Existe ou existiu (entre 2013 a 2023) regulamentação ou norma interna específica para os serviços/ações/programas ?

	Sim	Não
Moradia	☐	☐
Alimentação	☐	☐
Saúde Física e Mental	☐	☐
Transporte	☐	☐
Creche	☐	☐
Condições básicas para atender ...	☐	☐
Bolsas	☐	☐
Estágio Remunerado	☐	☐
Ensino de Línguas	☐	☐
Inclusão Digital	☐	☐
Fomento à participação político ...	☐	☐
Acompanhamento Pedagógico	☐	☐

Acesso à Informação e difusão d...	☐	☐
Acesso as ações de educação es...	☐	☐
Orientação profissional para o m...	☐	☐
Meio Ambiente	☐	☐
Prevenção de fatores de risco	☐	☐
Política, ética e cidadania	☐	☐
Saúde, sexualidade e dependência	☐	☐

8 - Possui ou possuiu (2013 a 2023) recurso destinado as ações/práticas/programas ?

	Sim	Não
Moradia	☐	☐
Alimentação	☐	☐
Saúde Física e Mental	☐	☐
Transporte	☐	☐
Creche	☐	☐
Condições básicas para atender ...	☐	☐
Bolsas	☐	☐
Estágio Remunerado	☐	☐
Ensino de Línguas	☐	☐
Inclusão Digital	☐	☐
Fomento à participação político ...	☐	☐
Acompanhamento Pedagógico	☐	☐

Acesso à Informação e difusão d...	☐	☐
Acesso as ações de educação es...	☐	☐
Orientação profissional para o m...	☐	☐
Meio Ambiente	☐	☐
Prevenção de fatores de risco	☐	☐
Política, ética e cidadania	☐	☐
Saúde, sexualidade e dependência	☐	☐

9 - Existiram (entre 2013 e 2023) ou existem processos de Avaliação e /ou registros oficiais dos programas e ações ?

	Sim	Não
Moradia	☐	☐
Alimentação	☐	☐
Saúde Física e Mental	☐	☐
Transporte	☐	☐
Creche	☐	☐
Condições básicas para atender ...	☐	☐
Bolsas	☐	☐
Estágio Remunerado	☐	☐
Ensino de Línguas	☐	☐
Inclusão Digital	☐	☐
Fomento à participação político ...	☐	☐
Acompanhamento Pedagógico	☐	☐

Acesso à Informação e difusão d...	☐	☐
Acesso as ações de educação es...	☐	☐
Orientação profissional para o m...	☐	☐
Meio Ambiente	☐	☐
Prevenção de fatores de risco	☐	☐
Política, ética e cidadania	☐	☐
Saúde, sexualidade e dependência	☐	☐

10 - Qual período de realização das ações e programas das linhas temáticas ? ^{*}

	Antes da Pandemia	Durante a Pandemia	Após a pandemia
Moradia	☐	☐	☐
Alimentação	☐	☐	☐
Saúde Física e Mental	☐	☐	☐
Transporte	☐	☐	☐
Creche	☐	☐	☐
Condições básicas para ...	☐	☐	☐
Bolsas	☐	☐	☐
Estágio Remunerado	☐	☐	☐
Ensino de Línguas	☐	☐	☐
Inclusão Digital	☐	☐	☐
Fomento à participação ...	☐	☐	☐
Acompanhamento Peda...	☐	☐	☐
Acesso à Informação e ...	☐	☐	☐
Acesso as ações de edu...	☐	☐	☐
Orientação profissional ...	☐	☐	☐
Meio Ambiente	☐	☐	☐
Prevenção de fatores de...	☐	☐	☐
Política, ética e cidadania	☐	☐	☐
Saúde, sexualidade e de...	☐	☐	☐

11 - Considerando todas as múltiplas variáveis de atuação para a permanência estudantil o Plano Nacional de Assistência Estudantil concebe a AE numa perspectiva ampliada e não minimalista e que vai além da atuação básica, cite ou relate a (s) experiência (s) de prática (s) realizada (s) pela AE que ocorreram na unidade de ensino ou instituição entre 2013 e 2023, que você considera importante na **formação ampliada e integral dos estudantes**, e/ou comente como essas ações se relacionam com a qualidade da permanência estudantil? *

(Exemplo : Ações com temáticas da juventudes, mundo do trabalho, sexualidade, gênero, saúde física e mental, diversidade e meio ambiente, oficinas, palestras, grupos, editais, roda de conversas, mobilização com coletivos, atividades culturais, esportes, atividades formativas, campanhas, cursos, boas práticas, dentre outras.)

Texto de resposta longa

12 – Quais condições institucionais podem favorecer ou dificultar a realização de ações programas e ações de **formação integral e ampliada**? E quais são os desafios para a realização das ações de permanência de **formação integral e ampliada**? *

Texto de resposta longa

13 – Esta (s) ação (ões) é (são) orientada (s) por algum referencial teórico metodológico? Existe alguma fundamentação teórica que orienta as práticas? Em caso positivo, por quais? *(exemplo: Marxismo, Fenomenologia, Psicologia Social, psicanálise, fenomenologia, pedagogia histórico-crítica, etc.)* Comente! *

Texto de resposta longa

APÊNDICE II – TCLE

Pouso Alegre, novembro de 2023

Prezada Senhora

Eu, Mariana Coelho da Silveira, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí e Cássio José de Oliveira Silva Doutor em Educação e professor do Programa de Pós Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da UNIVÁS, vimos por meio desta solicitar autorização para realizar a coleta de dados nesta instituição em vista a realização da pesquisa intitulada *“Para além da permanência prioritária na Assistência Estudantil de IFEs e a formação integral e ampliada: limites e desafios na perspectiva de trabalhadores da área”*. A pesquisa é de natureza exploratória, com métodos quantitativos e qualitativos e se dará por meio de questionário enviado por e-mail (*on-line*), composto por 10 perguntas objetivas e 3 perguntas dissertativas aos trabalhadores (as), servidores (as) e gestores (as) das IFEs – Instituições Federais de Ensino Superior referenciadas pela regional Sudeste do FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Estudantis. Sob orientação de Professor Orientador Cássio José de Oliveira Silva a pesquisa tem como objetivo investigar ações de assistência estudantil desenvolvidas por IFEs que ultrapassam as medidas prioritárias de suporte da assistência estudantil, em especial as ações voltadas para a formação integral e ampliada dos estudantes. Poderão participar os servidores (as), trabalhadores (as) e gestores (as) da assistência estudantil das IFEs referenciadas pela regional Sudeste do Fonaprace, respondendo o questionário online. O estudo ocorrerá na UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí no Programa de Pós graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade.

O projeto de pesquisa será cadastrado na Plataforma Brasil que o encaminhará ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para apreciação do estudo.

Agradecemos a atenção dispensada

Atenciosamente,

Nome e assinatura do pesquisador(es)

Estou ciente da pesquisa e autorizo:

.....

APÊNDICE III – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) servidor (a), trabalhador (a) ou gestor (a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Para além da permanência prioritária na Assistência Estudantil de IFEs e a formação integral e ampliada: limites e desafios na perspectiva de trabalhadores da área, que tem como objetivo: Investigar ações de assistência estudantil desenvolvidas por Instituições Federais de Ensino que ultrapassam as medidas prioritárias de suporte, em especial as ações voltadas para a formação integral e ampliada dos estudantes, analisando e discutindo seus limites e desafios a partir da perspectiva dos trabalhadores da área. Se você aceitar participar da pesquisa, você deverá ler e assinar este documento (TCLE). A pesquisa está sob a coordenação do professor Dr. Cássio José de Oliveira Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí. Os resultados do estudo certamente serão importantes para a avaliação e o aprimoramento de políticas e ações de AE direcionadas à formação integral e ampliada, buscando fortalecer as ações e políticas de permanência estudantil. Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder a um questionário enviado por e-mail (*on-line*), composto por 10 perguntas objetivas e 3 perguntas dissertativas. O questionário procura identificar, a partir da percepção dos profissionais da área, as variáveis que influenciam nas ações de Assistência Estudantil das IFES, discutindo seus limites e desafios. A presente pesquisa não envolve riscos graves, a não ser eventuais desconfortos na resposta ao questionário. É assegurado a você o direito de não responder a qualquer uma das perguntas do questionário, se isso lhe causar desconforto ou desagrado. O tempo médio para responder ao questionário é de 6 minutos. Todas as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável, que trabalhará reunindo os dados dos(as) participantes deste estudo. Sua participação na pesquisa não terá nenhum tipo de custo, e lhe é assegurado o direito de, a qualquer momento, desistir de participar sem prejuízo algum. A responsável pela pesquisa, Mariana Coelho da Silveira, lhe assegura que todos os seus dados serão tratados de forma anônima e confidencial e sua identidade não será, em momento algum, revelada. O projeto da presente pesquisa observa as regulamentações do Conselho Nacional de Saúde, resolução 466/12, para pesquisas envolvendo seres humanos e foi enviada para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Caso concorde em participar, você deverá assinar o presente termo (TCLE), o qual comprova sua vontade em participar da pesquisa de forma voluntária e que você entendeu todas os procedimentos a que você será submetido. Caso tenha alguma dúvida, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável no número (35) 9 9***-****, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), no número (35) 3449-9269, ou no e-mail cep@univas.edu.br. O CEP da UNIVÁS funciona de segunda à sexta feira, das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas. Declaro estar ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e estou de acordo em participar do estudo, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome completo do participante: _____

Data e Assinatura do participante _____

Nome do(a) responsável pela pesquisa: Mariana Coelho da Silveira

Data e assinatura do (a) responsável pela pesquisa: 24/10/2023