

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PRPPGI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL – PPGE_xR**

LUCÍLIA MENDES ROCHA

DO CAMPO AO CAMPUS: os impactos da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos/as estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na UNIVASF

**JUAZEIRO/BA
2025**

LUCÍLIA MENDES ROCHA

DO CAMPO AO CAMPUS: os impactos da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos/as estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na UNIVASF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco, como requisito para obtenção título de Mestra em Extensão Rural.

Linha de Pesquisa I: Identidade, Cultura e Processos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa.

Coorientadora: Prof^a. Dr.^a Mônica Aparecida Tomé Pereira.

**JUAZEIRO/BA
2025**

R672 Rocha, Lucília Mendes
c Do campo ao campus: os impactos da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos/as estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na UNIVASF / Lucília Mendes Rocha. – Juazeiro-BA, 2025. 149 f.: il. 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) Universidade Federal do Vale do São Francisco, Espaço Plural, Juazeiro, 2025.

Orientadora: Dr. José Hermógenes Moura da Costa.

1. Educação Superior. 2. Assistência Estudantil. 3. PRONERA. I. Título. II. Costa, José Hermógenes Moura da. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 378.81

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL – PPGEr

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUCÍLIA MENDES ROCHA

DO CAMPO AO CAMPUS: os impactos da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos/as estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na UNIVASF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco, nível Mestrado Profissional, na Linha de Pesquisa: Identidade, Cultura e Processos Sociais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Extensão Rural.

Aprovado(a) em: 26 de fevereiro de 2025.

Banca Examinadora
Documento assinado digitalmente
 **JOSE HERMOGENES MOURA DA COSTA**
Data: 24/03/2025 10:05:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof(a). Dr(a). José Hermógenes Moura da Costa – PPGEr/UNIVASF

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE MORAES MARINHO**
Data: 24/03/2025 10:26:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Cristiane Moraes Marinho – PPGEr/UNIVASF

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL CRISTINA SAMPAIO ANGELIM**
Data: 24/03/2025 11:23:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Isabel Cristina Sampaio Angelim – UNIVASF

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento poderoso, capaz de transformar relações e fortalecer trajetórias. Como disse Shakespeare, “a gratidão é o único tesouro dos humildes”, e é com essa convicção que expresso meu mais sincero agradecimento a todos que, de alguma forma, torceram pelo meu sucesso. Cada gesto de apoio e incentivo foi uma fonte inesgotável de inspiração ao longo desta caminhada.

Como canta Gonzaguinha, “toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas”. Minha trajetória não foi construída sozinha; ela é resultado da dedicação e generosidade de muitas mãos que me impulsionaram, fortaleceram e acreditaram em meu potencial. A cada um que, com palavras, atitudes ou presença, fez parte desse percurso, deixo aqui minha eterna gratidão.

À minha mãe, cuja imensa compreensão, incentivo constante, confiança inabalável, carinho e amor incondicional me acompanham todos os dias. Filha de agricultores e privada da oportunidade de estudar, ela sempre acreditou no poder transformador da educação e fez tudo ao seu alcance para que eu e minha irmã, pudéssemos trilhar esse caminho.

Aos meus avós (in memoriam), trabalhadores incansáveis da terra, que, como sementes férteis, plantaram em mim o amor pela educação. Embora não tenham tido a oportunidade de frequentar uma sala de aula, me ensinaram, pelo exemplo, o valor da educação, do trabalho, da honestidade e da perseverança. Com essa base sólida, pude trilhar meu caminho, superar obstáculos e seguir lutando por um futuro onde o conhecimento seja acessível a todos. A eles, minha eterna gratidão por semearem em meu coração a coragem, a força para lutar e a certeza de que o acesso à educação é um direito de todos.

À minha irmã, por sua admiração incondicional, por acreditar nos meus propósitos e por seu apoio, mesmo à distância, sempre carregado de amor e incentivo.

À minha sobrinha, luz das nossas vidas, desejo que a educação seja para você um caminho de possibilidades, descobertas e conquistas. Que nunca lhe falem sonhos grandiosos, coragem para realizá-los e pessoas que acreditem em seu potencial, assim como eu acredito.

Ao meu companheiro de vida, João, por ser uma verdadeira luz no meu caminho. Agradeço-lhe pelo amor, paciência, cumplicidade e apoio incondicional.

Obrigada por tornar meus dias mais leves, repletos de paz, alegria e amor. Agradeço por todo apoio dispensado durante este processo, desde a organização das jantinhas durante os finais de semana de aula, o acolhimento das colegas de curso na nossa casa e toda a contribuição na edição do produto educacional, resultado desse estudo.

Ao meu orientador, professor Dr. José Hermógenes Moura da Costa, pela orientação dedicada e por acreditar no potencial deste estudo. Sou grata pelo incentivo constante, pela paciência nos momentos de incerteza e pelos questionamentos que me desafiaram a ir além. Sua experiência e comprometimento foram fundamentais para a construção deste trabalho.

À minha coorientadora, professora Dr.^a Mônica Aparecida Tomé Pereira, expresso minha gratidão pelo apoio, pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos. Seu olhar atento e seus feedbacks contribuíram muito para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca, Dr.^a Cristiane Moraes Marinho e Me. Isabel Cristina Sampaio Angelim, agradeço imensamente por aceitarem avaliar este trabalho, dedicando seu tempo e expertise para enriquecê-lo com suas observações e reflexões. Ao Dr. Vanderlei Souza Carvalho e à Me. Emmanuela de Almeida Lins, suplentes desta banca, expresso também minha gratidão pela disponibilidade e comprometimento com este processo avaliativo. A presença de cada um de vocês representa uma oportunidade ímpar para o aprendizado e para a construção coletiva de conhecimento.

Agradeço, de modo especial, aos amigos e amigas que tive a alegria de conhecer ao longo do mestrado, por cada discussão enriquecedora, pelo aprendizado compartilhado, pela solidariedade constante e pela presença acolhedora, que tornaram esta jornada mais leve e significativa. Um agradecimento ainda mais especial às companheiras, que estiveram ao meu lado em cada momento desta trajetória, tornando-a ainda mais transformadora e inesquecível: Luana, Silvanda, Carol, Mirele, Gleí, Lívia, Juçana, Malena, Bruna.

Aos setores da PROAE, PROEX e SRCA, pela disponibilização dos dados que contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos estudantes egressos do PRONERA, cuja colaboração foi essencial para este estudo. Sou profundamente grata pela confiança e pelos relatos que me permitiram refletir sobre suas trajetórias e condições de trabalho. Obrigada por

compartilharem suas experiências e histórias de vida.

A todos aqueles que cotidianamente lutam pela melhoria das condições de acesso, permanência e êxito acadêmico dos sujeitos da classe trabalhadora, reafirmo meu compromisso com a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Que a população do campo possa ocupar as Instituições de Ensino Superior, permanecer com condições dignas e concluir seus cursos, pois a educação é um direito fundamental e um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta caminhada, minha gratidão é imensurável. Obrigada por acreditarem em mim.

RESUMO

Este estudo versa sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como uma importante política pública para a efetivação e garantia do direito à educação, contribuindo para a inclusão, a promoção da cidadania e a justiça social para população do campo. O objetivo geral foi analisar os impactos das ações do Programa de Assistência Estudantil (PAE) na garantia da permanência na educação superior, a partir da trajetória acadêmica dos estudantes egressos dos cursos do PRONERA na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), no período de 2016 a 2022. Entende-se que, a assistência estudantil assume papel relevante, estratégico e estruturante, no que tange à garantia ao direito à educação superior pública e de qualidade, visto que se constitui como um instrumento de diminuição das disparidades sociais existentes entre os/as estudantes que estão presentes no âmbito das instituições de ensino superior. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo. A coleta de dados foi realizada no período de junho a novembro de 2024. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa documental, aliada à realização de entrevistas em profundidade com estudantes egressos dos cursos de graduação vinculados ao PRONERA na UNIVASF, que foram ou não beneficiados pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) ao longo de sua trajetória acadêmica. Ao todo, foram entrevistados sete participantes. Para a análise dos dados, adotou-se o método de análise de conteúdo, o que possibilitou uma interpretação sistemática, rigorosa e aprofundada das informações obtidas. Os resultados evidenciaram que a ausência ou a restrição do acesso às ações de assistência estudantil impactaram diretamente a permanência dos estudantes do PRONERA, configurando-se como um dos fatores que contribuíram significativamente para os processos de evasão e retenção nas turmas de graduação do PRONERA, no período entre 2016 e 2022. No entanto, a pesquisa também evidenciou que a assistência estudantil desempenhou um papel fundamental na redução das desigualdades socioeconômicas, minimizando os impactos da vulnerabilidade socioeconômicas e contribuindo diretamente com a permanência e a conclusão dos cursos por estudantes atendidos pela Bolsa Permanência do MEC. Assim, a assistência estudantil é percebida pelos entrevistados como um direito fundamental para assegurar condições concretas de permanência e conclusão da graduação, contribuindo com a redução das desigualdades educacionais, na medida que contribui diretamente para minimizar as possibilidades de evasão e retenção da população do campo do ensino superior. Como produto educacional derivado desta pesquisa, foi desenvolvida uma mídia educativa no formato de vídeo animado, com o objetivo de ampliar a divulgação das ações de assistência estudantil na UNIVASF, contribuindo para que mais estudantes tenham acesso às informações sobre as ações e serviços ofertados pelo PAE/UNIVASF.

Palavras-Chave: Educação Superior; Assistência Estudantil; PRONERA; Políticas Públicas; Permanência Acadêmica;

ABSTRACT

This study discusses the National Agrarian Reform Education Program (PRONERA) as an important public policy for the implementation and guarantee of the right to education, contributing to inclusion, the promotion of citizenship and social justice for the rural population. The general objective was to analyze the impacts of the actions of the Student Assistance Program (PAE) in guaranteeing permanence in higher education, based on the academic trajectory of students who graduated from PRONERA courses at the Federal University of Vale do São Francisco (UNIVASF), from 2016 to 2022. It is understood that student assistance assumes a relevant, strategic and structuring role, concerning guaranteeing the right to public and quality higher education, since it constitutes an instrument for reducing social disparities that exist among students who are present in higher education institutions. Methodologically, this research is characterized as a qualitative study of a descriptive nature. Data collection was carried out from June to November 2024. As methodological procedures, documentary research was used, combined with in-depth interviews with students who graduated from undergraduate courses linked to PRONERA at UNIVASF, and who did or did not benefit from the Student Assistance Program (PAE) throughout their academic trajectory. In total, seven participants were interviewed. For data analysis, the content analysis method was adopted, which allowed a systematic, rigorous and in-depth interpretation of the information obtained. The results showed that the absence or restriction of access to student assistance actions directly impacted the retention of PRONERA students, constituting one of the factors that contributed significantly to the dropout and retention processes in PRONERA undergraduate classes, between 2016 and 2022. However, the research also showed that student assistance played a fundamental role in reducing socioeconomic inequalities, minimizing the impacts of socioeconomic vulnerability and directly contributing to the retention and completion of courses by students supported by the MEC Permanence Grant. Thus, student assistance is perceived by the interviewees as a fundamental right to ensure concrete conditions for retention and completion of undergraduate studies, contributing to the reduction of educational inequalities, as it directly contributes to minimizing the possibilities of dropout and retention of the population in the field of higher education. As an educational product derived from this research, an educational media in the form of an animated video was developed, with the aim of expanding the dissemination of student assistance actions at UNIVASF, contributing to more students having access to information about the actions and services offered by PAE/UNIVASF.

Keywords: Higher Education; Student Assistance; PRONERA; Public Policies; Academic Permanence;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Síntese do material das entrevistas com estudantes de graduação egressos do PRONERA na UNIVASF	26
Figura 2: Eixos Temáticos	27
Figura 3: Organograma da PROAE	63
Figura 4: Evolução do orçamento da educação	64
Gráfico 1: Evolução do Orçamento do Programa de Assistência Estudantil/UNIVASF (PNAES)	65
Quadro 1: Modalidades de benefícios diretos ofertados pelo programa de assistência estudantil da UNIVASF – recursos do PNAES (2020-2024)	68
Tabela 1: Distribuição de Vagas – Processo Seletivo para Ingresso no PRONERA	77
Figura 5: Distribuição por sexo dos estudantes do PRONERA (história e ciências sociais)	79
Gráfico 2: Faixa etária dos estudantes dos cursos de graduação do PRONERA	80
Gráfico 3: Dados gerais sobre a situação acadêmica dos estudantes dos cursos de graduação do PRONERA que ingressaram em 2016	81
Gráfico 4: Estudantes dos cursos de graduação do pronerá atendidos pela programa Bolsa Permanência do MEC na UNIVASF	83
Gráfico 5: Estudantes do PRONERA atendidos com recursos do PNAES (por modalidades)	86
Quadro 2: Perfil dos/as participantes da pesquisa de campo – Egressos do PRONERA	89
Gráfico 6: Composição dos núcleos familiares dos/as egressos/as do PRONERA	94
Gráfico 7: Escolaridade dos pais dos/as egressos do PRONERA	96
Gráfico 8: Escolaridade dos irmãos dos/as egressos do PRONERA	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BA	Bahia
BPES	Benefício Permanência na Educação Superior
CAE	Câmara de Assistência Estudantil
CCA	Campus Ciências Agrárias
CEB	Casa do Estudante do Brasil
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Congresso Nacional dos Estudantes
DACRI	Diretoria de Assuntos Comunitários
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DIPES	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCP	Fundação Cultural Palmares
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
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
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PBT	Programa Bolsa Trabalho
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PEBE	Programa Especial de Bolsa de Estudo
PEM	Programa Estudantil de Moradia
PI	Piauí
INCLUIR	Programa Incluir de Acessibilidade na Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGExR	Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROIN	Pró-Reitoria de Integração
PROMISAES	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROPEPE	Programa de Permanência Parental na Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SEPRAE	Secretaria de Promoção e Assistência Estudantil
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISBP	Sistema de Gestão de Bolsa Permanência
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA	20
2.1 PARTICIPANTES	24
2.2 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	26
3 PANORAMA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	29
3.1 O PRONERA como forma de acesso ao Ensino Superior	38
4 DA GÊNESE À CONTEMPORANEIDADE: as (re)configurações assumidas pela assistência estudantil no contexto brasileiro	47
4.1 O LUGAR DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVASF: trajetória e materialização do PAE, em tempos de desmonte e corte de gastos na educação	59
4.2 O Programa de Assistência Estudantil na Univasf: quais ações são implementadas e para quem?	67
4.2.1 Notas sobre o Programa Bolsa Permanência do MEC	72
5 A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONERA NA UNIVASF: notas sobre o acesso e a permanência estudantil	75
6 EM PRIMEIRA PESSOA: o que dizem os Egressos do PRONERA sobre as suas trajetórias acadêmicas na Univasf	88
6.1 EIXO I: Identificação dos/as participantes da pesquisa de campo	89
6.2 EIXO II: Contexto familiar e condições socioeconômicas	93
6.3 EIXO III: O acesso, a experiência acadêmica e a permanência no ensino superior	104
6.3.1 Os impactos da assistência estudantil na trajetória acadêmica dos estudantes do PRONERA	116
7 PRODUTO EDUCACIONAL: concepção, desenvolvimento e descrição de mídia educativa em vídeo animado	126
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A - Roteiro com tópicos guias para entrevista com os estudantes egressos dos cursos de graduação do PRONERA	148

1 INTRODUÇÃO

A educação superior pública brasileira vem experimentando algumas transformações, desde o início do século XXI, a partir de ações como: a efetivação da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e da mudança dos critérios de ingresso nas instituições de ensino superior vinculadas à adesão à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), as quais culminaram na expansão do acesso, interiorização e no processo de democratização do educação superior.

Essas tendências trouxeram alterações significativas e positivas quanto ao perfil da comunidade acadêmica, com uma composição cada vez mais negra e mais popular, conforme apontam os dados disponíveis na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais (Fonaprace, 2019). Tal quadro tem demandado planejamento e execução de políticas públicas, a fim de garantir não somente o acesso ao ensino superior, mas a permanência estudantil nas instituições públicas. Garrido (2015, p.261), afirma que:

a diversidade estudantil presente nas instituições de ensino superior brasileiras da atualidade requer mudanças profundas nessas instituições de modo a atender às múltiplas demandas desse segmento acadêmico. Entende-se que se trata de um esforço institucional hercúleo – que vai desde o plano orçamentário e de gestão até a mudança de mentalidade sobre a população discente – mas somente dessa forma as universidades podem cumprir sua missão social.

Nesse sentido, entende-se que para garantir a permanência estudantil, as Instituições de Ensino Superior necessitam adotar uma abordagem multifacetada, capaz de enfrentar os diversos desafios que os estudantes possam vivenciar durante a trajetória acadêmica. Vargas e Heringer (2017), analisam que a:

permanência é o “elemento intermediário” entre o ingresso e a conclusão do curso de graduação, sendo um aspecto central do processo de democratização no ensino superior e como toda política que tem por objetivo promover democratização e equidade, deve ser capaz de “romper o círculo vicioso de acumulação de desvantagens”

Entende-se que a permanência universitária, conforme afirma Nunes e Veloso

(2016), envolve um conjunto de ações que visam garantir condições adequadas para que os estudantes concluam seus cursos, abarcando tanto o apoio material quanto as dimensões simbólicas e acadêmicas. Heringer, Vargas e Honorato (2014, p. 02-03), fazem uma diferenciação dos termos “permanência” e “assistência estudantil” em que cada um estaria atrelado às concepções e ao caráter das ações adotadas pelas instituições, destacando que:

As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade [...]. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. [...] Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Entretanto, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas.

Destarte, com a finalidade de ampliar as condições de permanência e garantir uma trajetória acadêmica com maior dignidade, no âmbito da educação superior, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil, em 2010. É fundamental salientar que a permanência estudantil nas instituições de ensino superior abrange dimensões que podem estar inter-relacionadas ou não, as quais podem ser classificadas em três tipos de apoio¹: material, acadêmico e simbólico, conforme aponta Heringer, *et al.* (2024, p. 4-5):

O apoio material é constituído pelas políticas, programas e ações institucionais que viabilizam, a determinados perfis de estudantes, suporte financeiro ou ajuda direta, como moradia, alimentação e transporte, seja na forma de bolsa ou no oferecimento de espaços na moradia, subsídio para a alimentação ou transporte, assim como outros mais recentes para aquisição de equipamentos de informática e acesso à internet. O apoio acadêmico, por sua vez, é realizado por

¹ A organização das políticas de permanência estudantil em três tipos de apoio: material, acadêmico e simbólico, constam no relatório final da pesquisa desenvolvida pelo LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), da Faculdade de Educação da UFRJ, em conjunto com a Ação Educativa, com apoio da Open Society Foundation, que mapeou as ações de permanência e assistência estudantil aos estudantes nas sessenta e nove (69) universidades federais (UF) brasileiras.

meio de políticas, programas e ações institucionais que apoiam de modo mais direto a aprendizagem dos estudantes e sua integração à universidade e ao curso, buscando melhorar a experiência da vida universitária e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico. Nesse grupo, consideramos as ações de apoio psicológico, apoio pedagógico, apoio psicopedagógico, ações de esporte, cultura e lazer, assim como serviços de saúde. [...] o apoio simbólico diz respeito às diferentes políticas, programas e ações institucionais que favoreçam o fortalecimento de vínculos e o pertencimento à instituição/campus/curso por meio de suas identidades. Nesse grupo de apoio, identificamos aqueles voltados ao fortalecimento dos coletivos estudantis e ao fomento de ações que considerem a diversidade da população estudantil, nos quais compreendemos aquelas voltadas para a população preta, parda, indígena, quilombola, com deficiência, de imigrantes, mães, LGBTQIA+ entre outras.

Sendo assim, destaca-se a importância das discussões acerca do acesso da população do campo ao ensino superior, bem como sobre a implementação de ações de assistência estudantil que impactem diretamente as necessidades sociais, durante o percurso acadêmico dos estudantes vinculados aos cursos de graduação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nesse sentido, enfatiza-se que este estudo possibilitou compreender: os desafios, limites e possibilidades vinculadas à permanência material e simbólica, a partir da trajetória e das vivências universitárias dos estudantes vinculados aos cursos de graduação do PRONERA na Univasf.

Destaca-se que temática proposta para pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR) da Universidade Federal do Vale do São Francisco, “DO CAMPO AO CAMPUS: os impactos da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos/as estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na UNIVASF” insere-se na área de concentração “Extensão Rural e Desenvolvimento e na linha de pesquisa Identidade, Cultura e Processos Sociais.

Este estudo tem como objetivo geral analisar os impactos das ações do Programa de Assistência Estudantil no processo de garantia do direito à permanência na Educação Superior para a população do campo, vinculada aos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) na Univasf no período de 2016 a 2022. Para responder ao objetivo geral, determinou-se os seguintes objetivos específicos: a) Descrever o processo de implementação do

PRONERA no âmbito da Univasf; b) Identificar o perfil dos estudantes do PRONERA atendidos ou não pelas ações/modalidades do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Univasf; c) Identificar as perspectivas e os desafios dos estudantes do PRONERA relativo ao acesso e permanência na Univasf; d) Analisar a contribuição da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos estudantes do PRONERA da Univasf; Produzir uma mídia educativa no formato de vídeo animado sobre a política de assistência estudantil e as ações que integram o PAE na UNIVASF.

O interesse em abordar essa temática surgiu a partir da experiência e observações do cotidiano de trabalho no âmbito da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Vale do São Francisco, onde estou lotada enquanto Assistente Social, buscando contribuir com a construção, desenvolvimento, implementação e consolidação do Programa de Assistência Estudantil da Univasf, bem como outras ações operacionalizadas pelo setor, como a implementação do Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação para estudantes indígenas e quilombolas das Instituições Federais de Ensino Superior, o qual a Univasf aderiu em 2013.

Destaca-se que ao longo das últimas décadas, o PRONERA tem sido ferramenta importante da promoção do acesso à educação superior, contribuindo no processo de inclusão, cidadania e justiça social para as populações do campo. No entanto, a efetividade desse programa não se limita ao ingresso na universidade, ela está intrinsecamente ligada à capacidade de garantia das condições necessárias para assegurar a devida assistência estudantil, e a permanência digna desses estudantes.

Assim, considerando que os/as ingressantes nos cursos do PRONERA/UNIVASF foram potenciais usuários/as da Assistência Estudantil, esse trabalho buscou compreender os impactos das ações de permanência na trajetória acadêmica dos/as estudantes vinculados aos cursos do PRONERA: limites, desafios e possibilidade para materializar o direito à educação para a população do campo.

Ressalta-se que desde o início dos cursos em 2016, os estudantes do PRONERA tiveram seus direitos restringidos, no que tange à participação dos processos seletivos para as bolsas e auxílios do PAE, implementadas com recursos oriundos do PNAES. Tal impedimento estaria sustentado no Parecer Jurídico contido na Nota Técnica nº00149/2016/GAB/PFUNIVASF/PGF/AGU, de 06 de dezembro de

2016.

Somente em 2021, foi realizada uma nova consulta e emitido o PARECER n. 00084/2021/GAB/PFUNIVASF/PGF/AGU, o qual revogou parcialmente o teor da citada Nota Técnica do ano de 2016, garantindo aos/às estudantes matriculados/as nos cursos do PRONERA, a possibilidade de efetiva participação nos processos seletivos de Assistência Estudantil da Univasf, ações implementadas com recursos do PNAES, dispondo das mesmas condições de igualdade e direitos garantidos aos/às estudantes vinculados aos demais cursos presenciais de graduação da universidade.

Considerando tal restrição, entende-se que este processo impactou diretamente no processo de permanência, na trajetória acadêmica destes/as estudantes no âmbito institucional. Sobretudo, os estudantes que não são quilombolas e indígenas, pois estes puderam acessar a bolsa permanência do MEC, a qual tinham seus pagamentos efetuados com recursos diretamente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e não com recursos provenientes da ação 4002.

Tais aspectos se configuram como relevantes e evidenciam a necessidade de analisar os fios que tecem a assistência estudantil no ensino superior, sobretudo, a efetivação deste direito para os/as estudantes vinculados às políticas públicas voltadas para população do campo. Esta proposta de estudo, servirá como subsídio para o desenvolvimento de ações no âmbito da educação superior que visem atender às necessidades sociais destes estudantes, fortalecendo as condições de permanência dos/as estudantes vinculados aos cursos do PRONERA;

Nesse sentido, considerando que todo trabalho científico parte de um problema norteador para que possa desenvolver-se metodologicamente, e normalmente são problemas que se originam na inquietação do pesquisador mediante determinada realidade na qual é sujeito, ou mesmo lhe seja causa de indignação. De acordo com Laville (1999, p. 86), essa inquietação motiva “a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real ou ainda à busca de soluções para problemas nele existentes [...]”. No decorrer desta pesquisa, pretende-se responder à seguinte questão: Quais os impactos das ações do PAE na garantia do direito à permanência na Educação Superior na trajetória acadêmica dos/as estudantes do PRONERA na Univasf?

Nessa sentido, entende-se que esta pesquisa se configura como importante para a comunidade, visto que pode possibilitar uma apresentação panorâmica acerca da implementação do PRONERA, no âmbito da Univasf, apontando os impactos da assistência estudantil na trajetória acadêmica dos estudantes, observando os limites e a possibilidades do PAE para materialização do direito à educação superior pública para a população do campo.

Os resultados deste estudo visam contribuir para a melhoria do planejamento e implementação das ações e serviços no âmbito da assistência estudantil, de forma a apoiar a permanência dos estudantes ingressantes nas próximas turmas do PRONERA na universidade, levando em consideração as particularidades e as necessidades sociais desses estudantes vinculados às políticas de educação do campo. Com esse objetivo, a estrutura deste trabalho foi organizada de maneira a oferecer uma visão clara do processo investigativo e das conclusões obtidas.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo contextualiza a pesquisa, apresentando a problemática investigada, os objetivos e a relevância do estudo tanto no campo acadêmico quanto no social. O segundo capítulo descreve a metodologia, abordando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, é apresentado um panorama do acesso ao ensino superior no Brasil, com uma contextualização histórica do seu desenvolvimento, destacando as transformações ao longo dos séculos, influenciadas por mudanças políticas, econômicas e sociais. O capítulo enfoca como o ensino superior, inicialmente voltado para as elites, tem se tornado, progressivamente, mais inclusivo e acessível, especialmente nas últimas décadas. Aborda-se também o processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de ações afirmativas e programas que buscam reduzir desigualdades e ampliar a presença de grupos historicamente excluídos das universidades públicas. Nesse contexto, o PRONERA é analisado como um importante instrumento de democratização da educação superior para a população do campo, promovendo a equidade, reduzindo as desigualdades educacionais e ampliando as oportunidades de formação acadêmica.

O quarto capítulo discute a assistência estudantil no contexto brasileiro, desde sua origem até as reformulações contemporâneas, destacando sua evolução

e importância na redução das desigualdades educacionais. Enfatiza-se o papel do Programa de Assistência Estudantil (PAE) na UNIVASF, suas ações e desafios, bem como suas implicações na permanência estudantil, especialmente para os beneficiários do PRONERA. Além disso, são analisadas as limitações e potencialidades da política de assistência estudantil na promoção da equidade no ensino superior.

O quinto capítulo analisa a implementação do PRONERA na UNIVASF, destacando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelos estudantes em sua trajetória acadêmica. No sexto capítulo, são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com egressos do PRONERA, estruturadas em três eixos temáticos: identificação dos participantes; contexto familiar e socioeconômico e experiência acadêmica e permanência no ensino superior, evidenciando as percepções dos estudantes sobre as políticas de assistência estudantil e os impactos dessas ações em suas trajetórias. No sétimo capítulo, é descrito o produto educacional desenvolvido com base na pesquisa, detalhando seus objetivos, metodologia e contribuições para o fortalecimento das estratégias de permanência estudantil na UNIVASF.

Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais, consolidando os principais achados da pesquisa e refletindo sobre os desafios e perspectivas para a assistência estudantil no ensino superior. Destaca-se a necessidade do fortalecimento e ampliação das ações de permanência acadêmica, especialmente para os estudantes do PRONERA, de modo a reduzir desigualdades, garantir equidade de acesso e possibilitar a conclusão do ensino superior com qualidade e dignidade.

2 METODOLOGIA

A definição de um tema de pesquisa envolve: objetivos e prioridades teóricas, científicas, ético-políticas, sociais, profissionais e pessoais. Propor uma abordagem crítica significa reconhecer os conflitos e contradições presentes na realidade social, bem como as possibilidades de abordagem do tema, exigindo da pesquisadora a explicitação da relevância e pertinência acadêmica e social do estudo, considerando as possíveis implicações e consequências da investigação.

Nesse sentido, é necessário compreender a relevância do papel assumido pelo/a pesquisador/a no processo de elaboração do conhecimento. Sobre esse aspecto Netto (2011, p.25), afirma que:

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.

Partindo desse entendimento, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, considerando que este tipo de abordagem:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Nesse sentido, Yin (2014), afirma que pesquisa qualitativa constrói conhecimento de forma aprofundada, explorando múltiplas fontes de dados para compreender a complexidade dos fenômenos sociais. Dessa forma, no que se refere aos procedimentos técnicos, este estudo envolve a realização de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, conduzida por meio da realização de entrevistas em profundidade.

Destaca-se que a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico

extremamente importante na construção/produção do conhecimento científico, pois possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 2008).

Nesse sentido, conforme afirma Matos e Vieira (2001), qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Nesse sentido, para dar sustentação teórica à pesquisa e melhor fundamentá-la, este estudo utilizou-se de materiais bibliográficos publicados e relacionados à temática deste estudo, como: livros, artigos científicos, dissertações e teses. Porquanto, para a construção do arcabouço teórico se deu por meio de buscas em algumas bases de dados, como: o Google Acadêmico, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como nos sites: Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataProneira, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP.

No que se refere à pesquisa documental, Gil (2002, p.45) “vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa.” Utiliza dados já existentes, baseando-se principalmente em análise de documentos, arquivos públicos ou privados, livros, artigos, relatórios, registros em atas. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

Desse modo, para compreender e analisar a trajetória acadêmica dos/as estudantes do PRONERA na UNIVASF, foram utilizados como base de dados para a pesquisa documental, informações institucionais coletadas junto à Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), à Pró-Reitoria de Extensão-PROEX, bem como junto à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil-PROAE.

Destaca-se que foram solicitados junto à SRCA, as seguintes informações acadêmicas, a partir dos registros institucionais no Sistema de Informações e Gestão Acadêmica – Sig@: os nomes de todos os estudantes que ingressaram no

Pronera em 2016, bem como a situação acadêmica de cada um desses estudantes (matriculado/a, trancado/a, formado/a, desligado/a, desvinculado/a, matrícula vínculo etc.). Destaca-se que os dados solicitados foram prontamente disponibilizados por meio da Divisão de Assuntos Educacionais (DDE-SRCA).

Com a finalidade de compreender e descrever o processo de implementação do PRONERA na Univasf, foram levantadas as seguintes documentações no site institucional da PROEX: edital do processo seletivo para ingresso nos cursos do PRONERA (licenciatura em Ciências Sociais e em História), bem como os projetos pedagógicos dos cursos. Também fora solicitado à PROEX, o número de estudantes ingressantes, que realizaram matrícula e desenvolveram as atividades acadêmicas no período de 2016 a 2022, bem como acesso a banco de dados para extrair as seguintes informações: nome, contatos (e-mail e telefone), local de origem dos estudantes. A solicitação foi atendida e os dados solicitados, foram disponibilizados por meio de link do Google drive (listagem de inscritos/as e selecionados/as e pastas individuais constando ficha de dados cadastrais dos estudantes e outras documentações).

No que tange à assistência estudantil na Univasf, foram analisadas as seguintes documentações: a resolução do Programa de Assistência Estudantil, editais dos processos seletivos para bolsas e auxílios, notas técnicas e pareceres jurídicos acerca do acesso dos estudantes do PRONERA às ações implementadas com recursos do PNAES. Também foi solicitado à PROAE, via e-mail, o quantitativo de estudantes atendidos/as pelo PAE, por meio do Programa Bolsa Permanência do MEC, no período de 2016 a 2022. Anexo ao e-mail, foi encaminhada uma planilha, solicitando as seguintes informações disponíveis no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência – SISBP², quais sejam: nome, curso, período de recebimento (mês e ano), identidade (quilombola ou indígena) e o nome da comunidade quilombola ou povo indígena o estudante pertence.

As demais informações sobre os/as estudantes selecionados/as nas modalidades de bolsas e auxílios nos processos seletivos unificados e no processo de apoio à inclusão digital, foram extraídas por meio do acesso às informações disponibilizadas no site da PROAE, por meio dos Dados Abertos.

Destaca-se que também foi utilizado como instrumento de construção de

² O acesso ao SISBP é restrito, podendo acessá-lo apenas o Pró-Reitor e gestor/a adjunto.

dados, na etapa da pesquisa de campo, a realização de entrevistas em profundidade, no sentido de buscar uma visão mais abrangente sobre os impactos da assistência estudantil na trajetória acadêmica dos estudantes do PRONERA, objetivando promover a participação ativa dos estudantes na construção dos dados, permitindo que suas experiências e percepções sobre a temática sejam valorizadas e integradas à análise dos dados. Conforme afirma Gaskell (2008), a entrevista em profundidade, como instrumento metodológico, possibilita maior detalhamento dos fatos narrados e traz também a compreensão de valores, atitudes, crenças, representações e motivações dos sujeitos sobre suas vivências nos contextos sociais.

Nesse sentido, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), o objetivo de utilizar a entrevista é buscar criar um ambiente propício para que o entrevistado compartilhe histórias significativas de sua vida e do contexto social em que está inserido. A ideia central é reconstruir eventos sociais a partir da perspectiva dos participantes, buscando uma abordagem o mais direta possível. Em outras palavras, visa-se gerar narrativas que contribuam para a coleta de dados no âmbito da pesquisa social.

Destaca-se que a utilização da entrevista se mostra como “uma porta de acesso às realidades sociais” (Poupart *et al.* 2008, p.215). A entrevista em profundidade, instrumento metodológico adotado neste estudo, permite uma compreensão detalhada e contextualizada acerca do objeto de estudo. Nas palavras de Gaskell (2002, p. 65-66), “a compreensão em maior profundidade oferecida pela entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos”.

No presente estudo, optou-se pela utilização da entrevista em profundidade do tipo semiaberta, que se caracteriza pela aplicação de um roteiro com tópicos guias (Apêndice A). A escolha dessa abordagem se justifica pela flexibilidade que oferece, permitindo ao pesquisador aprofundar-se nas respostas dos participantes, ao mesmo tempo em que mantém uma estrutura orientadora. O planejamento para elaboração de um roteiro de tópicos guias é fundamental para garantir a fluidez e a qualidade da entrevista, direcionando a conversa de forma eficaz sem restringir a espontaneidade das respostas/narrativas.

O roteiro com tópicos guias foi desenvolvido a partir de uma análise aprofundada e aprimoramento de instrumentos utilizados em estudos anteriores

sobre a trajetória acadêmica de estudantes oriundos do campo, especialmente os vinculados ao PRONERA. O modelo de Ferreira (2018) para a pesquisa de Mestrado *“Educação do Campo na educação superior: as repercussões do Pronera na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos ofertados na UFPB (Campus I)”* serviu como principal referência.

Com o objetivo de aprimorar o instrumento, a estrutura do roteiro foi expandida e reorganizada em eixos temáticos, como: identificação dos participantes, contexto familiar e socioeconômico, acesso ao ensino superior, experiência acadêmica, permanência na universidade e assistência estudantil. Essa reorganização visou proporcionar uma análise mais aprofundada, incentivar respostas discursivas e promover uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos entrevistados.

Adicionalmente, foram incorporadas novas dimensões não contempladas no instrumento de referência, tais como: análise do impacto da pandemia da COVID-19 na permanência acadêmica e no desenvolvimento das atividades do curso; questões relacionadas ao pertencimento a comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, entre outras); aprofundamento da relação entre assistência estudantil, retenção, evasão e desempenho acadêmico; percepções sobre as oportunidades acadêmicas e profissionais após a conclusão do curso.

2.1 PARTICIPANTES

Os/as participantes da pesquisa foram os estudantes egressos/as dos cursos de graduação (Ciências Sociais e História), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na Universidade Federal do Vale do São Francisco, sendo estes divididos em três grupos:

- Grupo A: Estudantes atendidos/as pelo Programa de Assistência Estudantil - PAE, por meio da modalidade bolsa permanência do Ministério da Educação-MEC, por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE;
- Grupo B: Estudantes atendidos/as pelo PAE, por meio das modalidades de bolsas e auxílios executados com recursos da Política Nacional de

Assistência Estudantil (PNAES);

- Grupo C: Estudantes que não tiveram qualquer tipo de acesso ao PAE, durante a trajetória acadêmica.

As entrevistas com os/as participantes foram previamente agendadas por meio do contato/ligações telefônicas, contato via aplicativo de *WhatsApp* e também por e-mail dos estudantes do PRONERA, informações levantadas junto à PROEX e PROAE. Destaca-se aqui a dificuldade na realização dos contatos com os participantes da pesquisa, visto que muitos contatos estavam desatualizados ou não pertenciam mais ao/à participante, visto que os contatos levantados junto às pró-reitorias eram registros referentes ao ingresso dos estudantes na instituição.

Foram realizadas um total de sete entrevistas. Destaca-se que quantitativo de entrevistados foi determinado por meio da saturação teórica, constatando-se a repetição das informações e o esgotamento de novas contribuições.

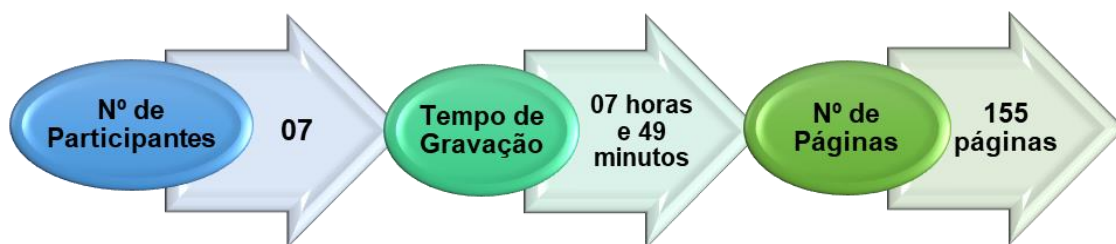
Ressalta-se que 04 entrevistas foram realizadas presencialmente e de forma individual, sendo três destas realizadas na comunidade onde residem os/as participantes (01, no domicílio da participante e 02, na sede da Associação³). A outra entrevista presencial foi realizada na sala 01 – Serviço Social, no setor da PROAE, localizado no prédio da Reitoria da Univasf. As outras 03 entrevistas foram realizadas de forma remota, utilizando as plataformas *Google Meet*. As entrevistas foram guiadas por um roteiro elaborado pela pesquisadora, e a partir do consentimento prévio dos/as participantes, todas as entrevistas foram gravadas, assegurando a preservação integral das falas para análise. Posteriormente, essas gravações foram transcritas de forma criteriosa, respeitando a fidedignidade das informações fornecidas pelos/as entrevistados/as.

A ferramenta utilizada para fazer a transcrição foi a plataforma do *Google Colaboratory*, com o *plug-in* do software *Whisper* (responsável por fazer a transcrição do áudio em texto), sendo esta uma ferramenta gratuita oferecida pelo Google. Após transcrever todos os áudios com o suporte do *Google Colab*, realizei uma escuta atenta e minuciosa de cada um deles, simultaneamente à leitura da transcrição, a fim de corrigir possíveis erros na conversão do áudio para texto. Além

³ Associação Quilombola dos Agricultores Familiares e Pescadores do Território de Cupira – APRORUC.

disso, busquei aprimorar a pontuação e o formato do conteúdo de cada entrevista, seguindo o padrão de fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento 1,5. A Figura 1 apresenta o material produzido a partir das entrevistas realizadas com os estudantes egressos dos cursos de graduação do PRONERA na Univasf, detalhado a seguir.

Figura 1: Síntese do Material das Entrevistas com Estudantes de Graduação Egressos do PRONERA na Univasf



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir dos dados apresentados na Figura 1, iniciou-se o processo de sistematização e análise das informações coletadas nas entrevistas. Essa etapa é fundamental para categorização dos conteúdos, possibilitando a identificar e aprofundar aspectos que forjam a temática de pesquisa, a partir das vivências e experiências construídas e relatadas pelos/as estudantes egressos/as do PRONERA, durante as suas trajetórias acadêmicas.

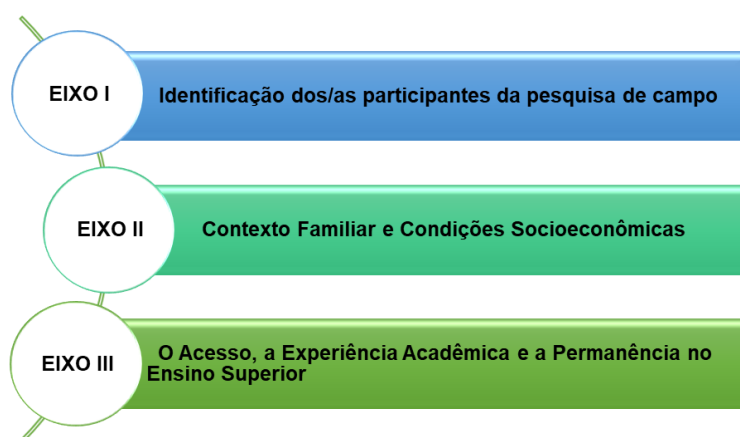
2.2 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a sistematização e análise dos dados construídos neste estudo, optou-se pelo método de análise de conteúdo. Este método consiste no conjunto de técnicas de análise das comunicações com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos, a fim de estabelecer indicadores de inferência de conhecimentos, por meio de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016). Nesse sentido, baseadas nos três passos delineados na proposta de Bardin (2016), a sistematização e análise dos dados desta pesquisa foi conduzida da seguinte forma:

- a. Inicialmente, realizou-se a organização e a sistematização do material;
- b. Em seguida, ocorreu a leitura, codificação e a categorização do material das entrevistas, em consonância com os objetivos da pesquisa;
- c. Após a categorização dos dados, iniciou-se a fase de análise. A análise detalhada dos dados permitiu a elaboração de argumentos e a interpretação dos resultados com base no referencial teórico e na problemática investigada.

A análise dos dados foi realizada a partir da organização por eixos temáticos, pois esta abordagem permite agrupar os conteúdos em torno de tópicos centrais que emergem diretamente do material coletado. Minayo (2012), destaca que “os eixos temáticos se constituem em guias para a análise, agregando significados que estruturam e conferem coerência ao estudo”. Desse modo, segue na Figura 2 apresenta os eixos temáticos utilizados nessa pesquisa e que nortearam a análise dos dados:

Figura 2: Eixos Temáticos



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Destaca-se que na etapa de estruturação temática e categorização dos dados utilizou-se como ferramenta de suporte, *software* Atlas.ti, que permitiu agrupar as informações das entrevistas. Sendo assim, as transcrições das entrevistas foram inseridas no referido *software* e codificadas a partir dos eixos temáticos, permitindo a identificação de categorias temáticas, bem como o agrupamento de palavras-chave vinculadas à cada eixo.

Esta pesquisa foi realizada em conformidade com os preceitos éticos

estabelecidos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as “[...] diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos” (Brasil, 2016, p. 1). Nesse contexto, foi elaborada uma Carta de Anuência, devidamente assinada pelos setores da PROEX e PROAE da Univasf. Além disso, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou qual foi previamente apresentado, explicado e assinado tanto pela pesquisadora quanto por cada participante

Destaca-se que esta pesquisa foi registrada e submetida à Plataforma Brasil, sendo analisada no âmbito do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CEP/HU-UNIVASF). Após análise, a realização da pesquisa foi aprovada em maio de 2024, conforme consta no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 79492324.9.0000.0282. Em conformidade com os preceitos éticos, a etapa de produção de dados, que incluiu a pesquisa documental e a pesquisa de campo por meio de entrevistas, foi iniciada somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

3 PANORAMA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no brasileiro passou por um longo processo de transformações ao longo da sua trajetória histórica, sendo a sua conformação e desenvolvimento marcado por intensas disputas políticas e sociais que se estendem por mais de três séculos. De acordo com Bernardo (2022),

[...]é apenas de 1930 em diante que a história das universidades públicas brasileiras se inicia, sendo marcada pelo reconhecimento internacional em diversos campos do conhecimento, por movimentos inclusivos, que culminaram na adoção de ações afirmativas em 2010, e pela disputa por espaço com instituições privadas.

Nota-se que o desenvolvimento das universidades brasileiras ocorreu de maneira historicamente atrasado em comparação com outras nações latino-americanas devido às políticas restritivas da monarquia portuguesa, que temiam movimentos separatistas e limitavam a criação de instituições de ensino superior (Cunha, 2010). Segundo Bernardo (2022), no período entre 1500 e 1890,

[...] enquanto outras nações colonizadas inauguravam suas primeiras universidades, no Brasil esse processo era dificultado para manter a dependência do país à Portugal, uma vez que os jovens que desejavam receber formação superior para seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, sendo a Universidade de Coimbra, em Portugal, um dos destinos mais comuns.

Destaca-se que mesmo após a independência, a expansão universitária seguiu lenta e focada em cadeiras isoladas, principalmente com a de implantação de cursos nas áreas de medicina e direito, os quais estavam voltados diretamente para os interesses das elites que detinham o poder político e econômico na sociedade brasileira, contribuindo para manter um projeto educacional, “demonstrado por um mecanismo institucional de política de dependência, instaurada no Estado colonialista. De um lado, visava-se à cultura profissional; de outro, enfatizava-se o sentido liberal de profissões socialmente prestigiadas”(Coelho; Vasconcelos, 2009, p. 2).

No final do século XIX, alguns acontecimentos históricos, como: abolição da escravidão (1888), a queda do Império e a proclamação da República (1889), trouxeram significativas mudanças sociais, as quais também incindiram na

educação. Sampaio (1991, p. 12), destaca que a primeira Constituição da República de 1891,

descentralizou o ensino superior [...]e permitiu a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema. [...] nas primeiras três décadas deste século o número de estabelecimentos de ensino superior passou 24 para 133, sendo que 86 deles foram criados ao longo da década de 20. [...] O ensino superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica

Somente com a Reforma Carlos Maximiliano, estabelecida pelo Decreto nº. 11.530 de 1915, o ensino secundário e superior passa por uma reorganização (Zoccoli, 2009, p. 59). Apoiado nesse dispositivo, o Governo Federal aprovou “a criação da Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto n.º 14.343 de 7 de setembro de 1920, o Governo Federal adota outras medidas institucionais que influenciaram diretamente no controle da autonomia da universidade” (Fávero, 1999, p. 02).

Sampaio (1991), afirma que com a institucionalização da universidade no país, outros debates ressurgiram, a partir de uma nova perspectiva, atribuindo à instituição universitária uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa.

[...] A universidade moderna deveria ser organizada: ‘a) de maneira que se integrem num sistema único, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (medicina, engenharia, direito), institutos técnicos especializados (farmácia, odontologia), e instituições de altos estudos (faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas naturais, de ciências econômicas e sociais, de educação, etc.), b) e de maneira que, sem perder o seu caráter de universalidade, se possa desenvolver, como uma instituição orgânica e viva, posta pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos, pela natureza e eficácia de sua ação, a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional’. No curso dos debates, a autonomia da universidade era defendida como condição *sine qua non* para o êxito das reformas. Considerava-se que a ingerência do governo nos assuntos da universidade poderia atrapalhar o desenvolvimento da pesquisa científica (Sampaio, 1991, p. 9).

Outros dois normativos importantes que contribuíram com a estruturação e consolidação da educação superior no país, corresponde a: instituição do ao Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931), a criação do

Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850/1931), com o objetivo de estruturar o sistema educacional nacional e assessorar o Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública. Esses processos de reforma educacional, criado no governo provisório de Getúlio Vargas, ficou conhecida como: Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do país). De acordo com Souza (2023, p. 126):

A Reforma Francisco Campos, iniciada em 1931, representou uma tentativa do governo de reestruturar o sistema educacional brasileiro para atender a uma sociedade em constante transformação. Buscava organizar e planejar o setor, resultando na criação do Sistema Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação. Porém, foi criticada por sua ênfase na formação técnica em detrimento da humanística, apontando para a necessidade de equilíbrio entre ambas.

Fávero (2006), destaca que neste período, houve a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Houve, a promulgação da Constituição de 1934, que institui o Plano Nacional de Educação, responsável pela coordenação e organização do ensino em todos os níveis, na forma de sistema (Saviani, 2010). A Constituinte de 1937, introduz o ensino profissional, obrigando as indústrias e sindicatos a criarem escolas de aprendizagem para os filhos dos membros dos seus empregados. Ainda na mesma década, em 1938, estabelecia-se a organização do movimento estudantil, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), movimento estudantil que propunha uma reforma universitária, por meio de debates, que combatesse o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias (Zoccoli, 2009).

Nota-se que o Brasil passou por transformações econômicas e políticas significativas durante o governo Vargas, na década de 1930. Focado no processo de industrialização, o governo negligenciou a necessidade educacional da população agrária e rural do país. Nesse período, a educação superior focou-se nas áreas urbanas, enquanto a rural foi, predominantemente, profissionalizante (Bittar e Bittar, 2012).

Sobre o ensino superior nas décadas de 1940 até 1960, Lopes e Brasil (2022, p. 30-31), afirma que:

[...] o ensino superior não passou por grandes modificações ou reformas de grande magnitude que influenciassem em seu formato. Porém, foi nesse período que o sistema ganhou corpo, o ensino superior brasileiro se ampliou, compondo de um lado, o sistema público com as redes de universidades federais e estaduais, com destaque para as estaduais paulistas, e do outro, o sistema privado com a rede de universidades católicas, que a partir da criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1944.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 4.024/61, que estabelecia os mesmos direitos do ensino ao setor público e ao privado, omitindo a gratuidade do ensino previsto na Constituição de 1946. Estabelecendo, também, a possibilidade do Estado subsidiar as escolas privadas, em determinadas situações.

Durante o regime militar instaurado em 1964, o governo brasileiro implementou uma série de medidas repressivas que afetaram profundamente o ambiente acadêmico das universidades públicas. As instituições de ensino superior passaram a ser rigidamente vigiadas e o movimento estudantil desmantelado, professores e funcionários perseguidos, minando a liberdade de expressão e a autonomia universitária. Carvalho (2012, p.38-39), ressalta que:

[...] tanto a reorganização do movimento estudantil como a de outros grupos da sociedade civil só irá se efetivar no final dos anos 1970, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei, processou-se o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5.

Na década de 1980, com o fim da ditadura militar, inicia-se um período de redemocratização no país. Neste período, várias bandeiras de lutas ressurgiram mediante a organização da classe trabalhadora, dos movimentos sociais. Muitas das reivindicações societárias manifestadas no marco da redemocratização política do país foram materializadas na Constituição de 1988. Nesse contexto, a educação foi destacada como uma questão política central, sendo estabelecida nos seguintes artigos, ao longo do

Artigo 205 como “direito de todos e dever do Estado”; O inciso I do Artigo 206 assegura ainda “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; O artigo 207, representa uma luta histórica, ao assegurar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial,

e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”; o inciso V, artigo 208: estabelece como dever do Estado com a educação à garantia do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”; o artigo 212, que faz referência ao financiamento da educação e estabelece um limite mínimo de investimento a ser realizado pela união, com percentual de 18%, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, com 25%, ambos recursos das receitas correntes líquidas; o artigo 218, estabelece que: O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação (Brasil, 1988).

Destaca-se que o reconhecimento desses direitos, fruto da luta de classes, não implica que os interesses das elites não tenham influenciado a construção da Constituição de 1988, uma vez que este normativo foi elaborado em um ambiente de disputas. Nesse sentido, ressalta-se que a CF de 1988 representou um marco na democratização do país e para a educação, “[...] embora esse documento não abordasse especificamente a educação superior é a partir dela que se começa a aprofundar as discussões referentes ao acesso e a permanência nas universidades” (Kowalski, 2012, p. 93).

Apesar das garantias legais e dos avanços constitucionais estabelecidos na década de 1980, os anos de 1990 foram caracterizados pelo dismantelamento de políticas sociais, resultando da adaptação do Brasil às ideias neoliberais. Este movimento foi impulsionado pelas diretrizes do projeto de reforma do Estado brasileiro, que priorizou a redução do papel do Estado na economia e a privatização dos serviços públicos. Nesse contexto, muitas das conquistas sociais obtidas com a redemocratização foram enfraquecidas ou revertidas, refletindo mudanças significativas na abordagem das políticas públicas e sociais do país. Moreira, Moreira e Soares (2018, p.140), apontam que:

com o processo da globalização e do neoliberalismo emergente no Brasil, significativas mudanças, entre elas a mercantilização de serviços e da própria educação com a oferta de centenas de cursos superiores de baixo custo e de baixa qualidade nas condições de oferta, que aconteceram no processo produtivo e nas relações sociais e de trabalho impulsionadas pela “reestruturação capitalista”.

No contexto das contrarreformas do Estado, a política educacional sofreu um retrocesso significativo, evidenciado pelo aprofundamento do processo de

mercantilização da educação e pela reestruturação dos currículos universitários para atender às exigências do mercado. Esse movimento foi acompanhado por cortes crescentes no orçamento da educação, ao mesmo tempo em que o Estado se desresponsabilizou progressivamente de suas funções educacionais. A abertura das universidades ao mercado foi promovida por um pacote de medidas governamentais que visavam diversificar as fontes de financiamento, incluindo a captação de recursos privados (Santos, 2021).

As mudanças introduzidas nesse contexto influenciaram diretamente a construção e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo essa a primeira lei complementar implementada para o setor educacional após a Constituição Federal de 1988. A referida lei, de acordo com Oliveira e Adrião (2007, p. 83),

[...] promoveu completa reestruturação da educação superior no país, em um processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das IFES, procurando tornar a educação um bem ou um “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário.

A LDB/1996, apresenta um capítulo dedicado à normatização da educação superior brasileira, os quais estão dispostos nos artigos 43 a 57. Por meio do artigo 45, dispõe que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996, p.33). Essa orientação legal se materializa nos decretos 2.306/97 e 3.860/01, que respectivamente legitimam as instituições de ensino com fins lucrativos e regulamentam a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES). Tais decretos possibilitam uma expansão significativa da atuação do setor privado na educação, mediante a criação de faculdades integradas, centros universitários e outras instituições e escolas superiores (Santos; Lira, 2022).

Ao deslocar a ênfase dos serviços públicos para o privado, a LDB contribui para a criação de um cenário educacional, em que o acesso à educação superior é profundamente influenciado pela capacidade financeira dos indivíduos. Este modelo favorece aqueles que possuem recursos para pagar por uma educação privada, enquanto precariza o sistema público.

Não obstante, observa-se que a partir do final da década de noventa e início

dos anos 2000, o ensino superior vem sendo atravessado por um processo de reforma baseado na implementação de uma série de programas e ações políticas que visam expandir as universidades e democratizar o acesso e a permanência na educação superior. Esse processo foi se estruturando e sendo implementado, por meio de iniciativas como: o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES)⁴, o Programa Universidade para Todos (ProUni)⁵, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Adicionalmente, instrumentos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶, o Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁷ e a Lei nº 12.711 de 2012, também desempenham papéis cruciais nesse processo de expansão.

Destaca-se que essas iniciativas de políticas públicas, estavam diretamente

⁴ O FIES foi criado em 1999 por meio de Medida Provisória nº 1.827, de 1999, posteriormente convertida na lei nº 10.260/2001, sendo lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. este programa destina-se a financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas, por intermédio do custeio público, podendo ser combinado com a bolsa parcial do Prouni (Brasil, 2015).

⁵ O PROUNI foi instituído pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, sendo a medida regulamentada pelo Decreto nº 5.245 de 15 de outubro de 2004, o qual foi revogado, visto que foi convertido na Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. O programa oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. A renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve atender a pelo menos uma das seguintes condições: I. o ensino médio integralmente em escola da rede pública. II. o ensino médio integralmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola; III. O ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola privada; IV. o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista parcial da própria escola ou sem a condição de bolsista; V. o ensino médio integralmente em instituição da rede particular, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; VI. Ser pessoa com deficiência; VII. Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura e pedagogia. Nesses casos, não há requisitos de renda (Mec, 2024).

⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O planejamento e a implementação do Exame competem ao Inep (Brasil, 2015).

⁷ O Sistema de Seleção Unificada – SisU foi instituído em janeiro de 2010. Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, por meio do qual instituições públicas gratuitas de educação superior ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Enem. O processo seletivo unificado, implementado a partir de 2009, tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior (Brasil, 2015, p. 60).

alinhadas e/ou convergiam com os objetivos e metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2001 a 2010, aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Esse plano estabeleceu os seguintes objetivos e metas da educação superior: a) prover oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; b) criar uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País; c) conceber políticas destinadas às minorias e às vítimas de discriminação, de forma a facilitar o acesso à educação superior; d) estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos extratos de renda mais baixa, com intuito de oferecer apoio ao prosseguimento da formação e bolsas de estudo; dentre outras (Brasil, 2001).

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o governo estabelece uma série metas e estratégias para todos os níveis da educação. No que tange ao ensino superior, será norteadada pelos seguintes princípios complementares entre si:

i) expansão da oferta de vagas, ii) garantia de qualidade—iii) promoção de inclusão social pela educação, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados. (Brasil, 2007a, p. 26).

No que tange às IES públicas, uma das principais ações que integram o PDE/2007, corresponde à criação do REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007b). As diretrizes do REUNI estabelecidas no decreto, estruturam o programa a partir dos seguintes pontos: a redução das taxas de evasão; aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; revisão da estrutura acadêmica; expansão de políticas de inclusão e assistência estudantil, entre outras.

Considerando que o objetivo principal do REUNI foi expandir o ensino superior público, uma causa histórica defendida por diversos segmentos dos movimentos sociais ligados à educação. Dessa forma, com a expansão do ensino

superior, muitas universidades foram criadas e novos campi foram interiorizados, oportunizando assim, acesso ao ensino superior para muitas pessoas que não dispunham de condições socioeconômicas para se deslocarem e se manterem nas capitais. O relatório de análise sobre a expansão das Universidades Federais no período de 2003-2012, aponta que:

De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Ainda no âmbito da integração e do desenvolvimento regional, destacam-se a criação de 47 novos campus no período entre 2011 e 2014 e os processos em tramitação no Congresso Nacional dos projetos de lei que criam outras quatro universidades [...] (Brasil, 2012a, p. 11)

A V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, publicada em 2019, evidenciou um panorama mais expressivo do processo de expansão e democratização do ingresso no ensino superior público. Os seus resultados revelam que no período de 2003 a 2017, houve uma ampliação de 260% do número de vagas no ensino superior federal, no com a criação de 18 novas IFES, entre os anos de 2005 e 2017 (Fonaprace, 2019).

Estas mudanças, impulsionadas pela implementação do REUNI, alteraram o processo de acesso ao ensino superior, que passou a ocorrer por meio do ENEM/SISU, substituindo os antigos processos seletivos definidos por critérios locais das diferentes instituições federais de ensino superior (IFES). Outra alteração na forma de ingresso nas IFES ocorreu por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012b), a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino, estabelecendo reservas de vagas para alunos da rede pública de ensino, oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Todos esses processos incidiram diretamente para uma reconfiguração do perfil dos estudantes nas IFES. Dados da V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, publicada em 2019, revelam que: 70,2% dos estudantes têm uma renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, 51,2% são autodeclarados negros, 64,7% cursaram o ensino

médio integralmente em escolas públicas. Outro dado impactante é o número de indígenas aldeados e pretos quilombolas. Dobrou o número de indígenas aldeados. Eram 2.329, em 2014, chegando a 4.672 em 2018. Em relação a pretos quilombolas, eram 4.231 e hoje são 10.747 (Fonaprace, 2019).

Esse fenômeno ampliou a diversidade sociocultural da comunidade universitária, trazendo novos desafios antes ignorados pelas instituições que, apesar de públicas, na prática, atendiam majoritariamente a uma restrita parcela da elite e da classe média do país (Bizerril, 2020, p.10-11). As mudanças no perfil da comunidade universitária, a partir de ações voltadas para expansão e a interiorização da educação superior pública, demonstraram a necessidade de regulamentação de ações que garantissem não somente o acesso, mas a permanência desse novo público nas IES. Nesse sentido, foi criado em 2008, por meio de portaria Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído através da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, cuja implantação iniciasse em 2008, o qual será a base para a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, “[...] tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010, p. 01).

A expansão do acesso ao ensino superior, acompanhada pela diversificação do perfil dos estudantes universitários, revitalizou a cultura universitária e aproximou a universidade da realidade da classe trabalhadora, demandando cada vez mais a necessidade de estruturação e ampliação da cobertura da política de assistência estudantil, a fim de que o direito a educação superior seja de fato efetivado e as IES possam contribuir com a transformação da realidade brasileira, por meio da garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

3.1 O PRONERA como forma de acesso ao Ensino Superior

A estruturação e o desenvolvimento de políticas voltadas para a população do campo, sobretudo, o acesso à educação superior é fruto de um processo intenso de lutas e resistência dos trabalhadores e trabalhadoras, em articulação nos movimentos sociais que lutam por diversos direitos, sobretudo, o direito à terra, bem como a educação para a população que vive no e do campo. Brito (2013, p.108),

destaca que:

a Educação Superior do Campo foi criada a partir da necessidade da sociedade, dos movimentos sociais e pela sensibilização de professores e educadores que juntos vêm forçando a criação de programas que enfrentem e atendam as necessidades e os direitos sociais de uma população que historicamente tem ficado à margem das políticas públicas ou tem sido invisibilizada por elas.

Nesse sentido, observa-se que a conquista do acesso ao ensino superior no Brasil é uma jornada permeada pela seletividade que, muitas vezes, obscurece as desigualdades sociais. Essa realidade implica em uma participação limitada e tardia da população do campo no espaço universitário brasileiro, o qual ao longo da história foi se constituindo como um privilégio, um direito de classe, reservado para a elite educacional, conforme aponta Costa (2018, p. 55): “a universidade brasileira foi criada para atender os objetivos da formação profissional e cultural de nossas elites econômicas. Foi assim, por longos anos, o espaço apropriado para as classes dominantes estabelecerem seus privilégios.”

O processo de superação das barreiras que historicamente restringiram o acesso e a permanência da população do campo no ensino superior são o resultado das lutas históricas das populações e movimentos sociais do campo, implicando na promoção de políticas e ações que vêm sendo implementadas pelo Estado, nas últimas décadas. De acordo com Souza (2023, p. 36-37):

Oportunizar o acesso à academia por meio de cursos de nível superior para os beneficiários da reforma agrária infere-se que seria uma maneira de promover políticas públicas de educação do campo como forma de inserção de jovens e adultos camponeses no processo de descolonização do conhecimento.

Desse modo, a democratização do acesso à educação e ao conhecimento científico para a população do campo é extremamente importante, uma vez que a educação se tornou, ao longo dos séculos, uma estratégia fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades em seus respectivos territórios.

Entretanto, é importante destacar que a promoção de uma educação emancipadora para a população do campo envolve a construção de conhecimento científico, a partir da integração de saberes acadêmicos e comunitários, valorizando o conhecimento decorrente das experiências, das vivências e das lutas da

população do campo em seus territórios. Na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, um dos princípios fundamentais estabelecidos para a educação no campo foi o respeito pelas particularidades da educação rural e pela diversidade de seus sujeitos, destacando que:

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...; Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas [...] A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância (II Conec, 2004, p. 4-5).

Nesse sentido, observa-se que a educação no campo emerge como uma importante estratégia para promover a justiça social nas áreas rurais e assegurar o acesso universal a uma educação de qualidade, a partir do reconhecimento, valorização e integração das vivências e tradições locais no processo de construção do conhecimento. No entanto, para que isso se concretize, é essencial a implementação de políticas públicas específicas voltadas para o meio rural. Essas políticas devem ser capazes de viabilizar, de maneira progressiva a expansão e a luta pela democratização da educação para a população do campo.

Nesse contexto de promoção da equidade no acesso à educação, institui-se uma política pública a fim de garantir educação básica e superior voltado à população do campo - o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Destaca-se que a partir da década de 1990, com as frequentes demandas e reivindicações dos movimentos sociais do campo por uma educação que atendesse às suas necessidades específicas, notam-se algumas conquistas voltadas a essas comunidades. O PRONERA é resultado de um período marcado por transformações societárias, e uma intensa mobilização em prol da reforma agrária e da luta das populações do campo, voltado, principalmente, para os assentados de Reforma Agrária.

Castro e Melo (2014), destacam que o marco político do programa se refere

ao I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, pela Universidade de Brasília (UnB), promovido pela referida instituição de ensino, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Assim, surge o PRONERA⁸, com objetivo de atender às bandeiras dos movimentos sociais no que diz respeito à educação de jovens e adultos na reforma agrária. O programa foi instituído e regulamentado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº10/1998, vinculado inicialmente ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária, sendo integrado ao INCRA em 2001, após intensos debates políticos e administrativos.

A atuação do PRONERA se dá por meio de parcerias interinstitucionais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; com secretarias municipais e estaduais de educação; com os movimentos sociais e sindicais representativos do público participante (Brasil, 2016, p. 25).

No período que compreende aos mandatos do governo do presidente Lula (2003-2010), o PRONERA experimentou alguns ajustes que contribuíram para avanços do programa, no que diz respeito a institucionalização as ações e estabelecer claramente os procedimentos operacionais, regulamentação dos repasses financeiros para o programa, reconhecimento normativo do programa como política pública permanente, trazendo mais segurança quanto à sua continuidade (Dias, 2020).

Em 2004, foi aprovado o terceiro manual de operações do PRONERA, por meio da Portaria do Incra nº282/2004, o programa passou a prevê sua operacionalização por meio de parcerias, mediante gestão participativa, compartilhada e a construção coletiva de elementos metodológicos na elaboração,

⁸ Esse cenário favorável à luta pela Reforma Agrária era também marcado pela repercussão pública de dois massacres de sem-terra ocorridos um em Rondônia, em agosto de 1995, e, sobretudo, o de Eldorado dos Carajás – PA, ocorrido no dia 17 de abril de 1996, que tiveram alcance internacional. Esse contexto de grande visibilidade pública do descaso do Estado para com as políticas agrárias e de violência no campo favoreceu a criação do PRONERA e também do próprio Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado por um decreto assinado pelo presidente FHC, dois meses depois do massacre que resultou no assassinato de 19 sem-terra em uma rodovia do Pará pela Polícia Militar daquele estado (Diniz; Lerrer, 2018, p. 262).

acompanhamento e avaliação dos projetos. Este Manual dispõe que, no nível do Ensino Superior, o PRONERA destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos (Brasil, 2004).

O PRONERA foi inserido no Plano Plurianual – PPA 2004/2007, como ação específica no Orçamento Geral da União (OGU), passando em 2005, a integrar o orçamento da União com previsão de recursos para a execução de suas ações, conforme apontam Castro e Melo (2014), contribuindo para o fortalecimento do programa, enquanto política pública e na oferta de cursos em diferentes níveis de ensino, no contexto da educação e da reforma agrária.

Apesar de ter sido criado em 1998, o PRONERA só passou a ser reconhecido, normativamente, enquanto política pública permanente de Educação do Campo somente a partir do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essa normatização se configura como importante, pois confere a continuidade do programa, independentemente do governo, apesar das incertezas quanto à disponibilidade orçamentária. O decreto estabelece, em seu artigo 1, que a política para Educação do Campo “destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 2010).

Destaca-se que desde o início, a metodologia utilizada nos cursos ofertados por meio do PRONERA é desenvolvida conforme o princípio da pedagogia da alternância, “caracterizada por dois momentos: tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (Tempo Escola – 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade - Tempo Comunidade – 30% da carga horária do curso (Brasil, 2016, p. 57). Caldart (2004, p. 105), esclarece que:

[...] o tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participa do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; [...] o tempo comunidade, que é o

momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade.

Nesse sentido, observa-se que a metodologia de alternância possibilita “criar uma relação entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculem do modo de vida de origem”, conforme afirma (Camacho, 2024, p.10), integrando saberes, de modo a articular os interesses políticos dos trabalhadores com um projeto de formação eficiente que possa contribuir com a transformação da realidade nos territórios em que se insere as comunidades de origem dos discentes atendidos pelo programa. Portanto, “a alternância cumpre os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo de não se separar: a Militância, do Processo Ensino-Aprendizagem; o Conhecimento Popular, do Conhecimento Técnico-Científico; e a Teoria, da Prática” (Camacho, 2024, p.10).

Destaca-se que, atualmente, as ações a vinculadas ao PRONERA deverão ser desenvolvidas, a partir das orientações estabelecidas no 6.º Manual de Operações do Pronera (2016), podendo o programa ser executado pelo Incra Sede, em Brasília - DF, e suas respectivas Superintendências Regionais (SR), com o objetivo implementar projetos educacionais formais, executado por instituições de ensino, destinados aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário e de projetos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra.

O referido manual, estrutura os princípios político-pedagógicos norteadores que fundamentam o PRONERA: democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação; participação social. Os referidos princípios se justificam a partir da associação indissociável entre o desenvolvimento territorial sustentável e a educação, elementos cruciais para promover a melhoria da qualidade de vida no campo.

No que tange às propostas pedagógicas do PRONERA, aplicáveis em todos os níveis de ensino, são: a diversidade cultural, a interação e transformação no campo, a gestão democrática e o acesso à ciência e tecnologia para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Essas propostas pedagógicas, devem ser orientadas pelos seguintes princípios: diálogo; práxis; transdisciplinaridade; equidade.

Destaca-se que o PRONERA apoia diversos tipos de projetos voltados para a

educação e desenvolvimento sustentável no campo, quais sejam: alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio; capacitação e escolarização de educadores para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária; formação inicial e continuada de professores que não possuem formação (nível médio ou em nível superior/licenciaturas); formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional; curso técnico profissional de nível médio; formação de nível superior, pós-graduação *lato e stricto sensu*: residência agrária/especialização, especialização e mestrado (Brasil, 2016, p.19).

O Manual de Operações de 2016 estabelece a metodologia da alternância como eixo central da formação ofertada pelo PRONERA, visando atender às demandas específicas de trabalhadores rurais e comunidades do campo e demonstrando o compromisso do programa com a educação contextualizada e participativa. O documento define as diretrizes e orientações necessárias para a elaboração de projetos de formação para os cursos de níveis: médio, superior e pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Nesse sentido, destaca-se a importância do PRONERA para a promoção a igualdade de oportunidades no acesso ao direito à educação, por meio do processo de valorização os saberes e experiências das populações do campo. De acordo com informações disponíveis no site do INCRA (2024), ao longo dos 26 anos de existência do programa, já foram ministrados 545 cursos para 192.764 estudantes em todos os estados brasileiros, considerando todos os níveis de abrangência do programa.

Contudo, cabe destacar que os desafios para a implementação de cursos de nível superior do PRONERA, a partir de 2016, uma conjuntura política extremamente complexa, visto que as universidades vinham sendo impactadas pelos cortes orçamentários, decorrentes da crise econômica que afetou o país durante o governo Dilma Rousseff. De acordo com os autores Taffarel e Manarim (2015 *apud* Souza, 2023, p. 200),

apesar do compromisso proclamado no início do segundo mandato de Dilma Rousseff com a “Pátria Educadora”, o primeiro semestre de 2015 registrou cortes significativos no orçamento da educação, incluindo o fechamento de escolas do campo. Estes cortes se deram no contexto do ajuste fiscal proposto para alcançar superávit primário, afetando não apenas o Ministério da Educação (com uma redução de 19% no orçamento) mas também o Ministério de Desenvolvimento Agrário, que sofreu um corte de 49%.

Esse cenário de restrições orçamentárias intensificou-se, em decorrência do golpe político de 2016, que destituiu a ex-presidenta Dilma de um mandato legítimo e democraticamente conquistado nas urnas. Essas mudanças políticas levaram Michel Temer ao poder, o qual aprovou a implementação do teto de gastos orçamentários, por meio da Emenda Constitucional 95, prevendo a limitação dos gastos públicos por 20 anos. Essa medida afetou ainda mais a educação superior, assim como diversas políticas públicas voltada para a população do campo, como o PRONERA. Conforme afirma Guedes (2020, p. 239),

o Pronera é uma política pública que depende de recursos para operacionalizar os cursos. A queda de orçamento já vem ocorrendo desde o golpe em 2016. Naquele ano, o orçamento previsto foi de R\$ 27 milhões; em 2017, de R\$ 14,8 milhões; em 2018, de R\$ 19,7 milhões; em 2019, de R\$ 8,3 milhões e, em 2020, o montante é de R\$ 3,8 milhões a ser executado pelo INCRA e de R\$ 9,5 milhões a ser executado pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), conforme a Lei Orçamentária Anual 13.978, de 17 de janeiro de 2020.

O relatório de gestão do Incra de 2019 revela que a limitação do orçamento autorizado comprometeu a execução de parcerias estabelecidas por meio de termos de execução descentralizada, convênios e fomento. Essa situação resultou na suspensão do atendimento a 1.010 estudantes e na inviabilização da celebração de novos cursos do PRONERA (Brasil, 2019).

No que tange ao exercício 2020, destaca-se apenas um curso novo do PRONERA foi implementado. O orçamento insuficiente, aliado aos impactos da pandemia da COVID-19, resultou na suspensão de 6 cursos e na oferta limitada de novas vagas. Para mitigar os efeitos dessas restrições, foram implementadas estratégias como: redução dos valores repassados aos cursos em andamento, suplementação orçamentária por meio de remanejamento de recursos e busca por emendas parlamentares (Brasil, 2020).

Destaca-se que o ano de 2021, seguiu marcado por grandes desafios para o PRONERA. O reduzido orçamento autorizado, somado às restrições impostas pela pandemia, comprometeram a manutenção das turmas, as quais executaram suas atividades sem recursos (com exceção dos cursos que receberam recursos de emendas parlamentares) e de forma remota ou híbrida, a partir de segundo semestre de 2021 (Brasil, 2020).

Além dos desafios orçamentários evidenciados acima, Dias (2020, p.92-93), aponta outros dois desafios nos períodos 2019-2020 que trouxeram muitas implicações para a gestão e efetividade do PRONERA, a saber:

Decreto 9.759, de 11 de abril de 2019, que extinguiu colegiados da administração pública federal, provocando o fim da Comissão Pedagógica Nacional (CPN); [...] Decreto 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, aprovou a nova estrutura regimental do Incra, a qual extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e Divisão de Educação do Campo (DDE-1); e Portaria Incra 531, de 23 de março de 2020, que aprova novo regimento interno do Incra, que remanejou a gestão do Pronera para a Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos (DDA-2), que reúne outras políticas públicas de desenvolvimento rural.

O PRONERA atravessou um cenário desafiador durante o governo Bolsonaro, o qual se empenhou em desestruturar, desmontar e esvaziar o programa, a partir de cortes orçamentários e decisões administrativas que desvalorizaram a educação no campo, comprometendo e/ou inviabilizando a garantia do direito a educação para as populações do campo, sobretudo, o acesso ao superior.

Mesmo diante do cenário adverso de cortes orçamentários que a educação superior atravessa, o PRONERA segue a sua trajetória, demonstrando a sua capacidade adaptativa e compromisso com a promoção de uma educação de qualidade no campo e, especificamente, tem sido ferramenta importante na garantia do acesso à educação superior, contribuindo no processo de inclusão, cidadania e justiça social para as populações do campo.

Destaca-se, que o foco desse trabalho é analisar os impactos das ações do programa de assistência estudantil no processo de garantia do direito à permanência na educação superior, na perspectiva da trajetória acadêmica de jovens rurais vinculados aos cursos do PRONERA na Univasf, no período de 2016 a 2022. Entende-se que a conexão do PRONERA com a IES tem sido essencial para a promoção e a construção de um campo mais democrático, sustentável e desenvolvido, o que demonstra a necessidade de fortalecimento, a continuação e a expansão de projetos educacionais dessa natureza. No entanto, a efetividade desse programa não se limita ao ingresso na universidade, ela está intrinsecamente ligada à capacidade de garantia das condições necessárias para assegurar a devida assistência estudantil, e a permanência digna desses estudantes.

4 DA GÊNESE À CONTEMPORANEIDADE: as (re)configurações assumidas pela assistência estudantil no contexto brasileiro

No panorama educacional brasileiro, a assistência estudantil emerge como um mosaico complexo, entrelaçando múltiplos olhares, reflexões, análises, discussões, bem como medidas que foram se reconfigurando, historicamente. A construção/estruturação histórica de uma política voltada para a permanência estudantil se revela intrinsecamente ligada às mudanças sociopolíticas do país, moldando-se e moldando, por sua vez, a trajetória do ensino superior nacional. Os debates sobre assistência estudantil, antes limitadas a iniciativas isoladas, ao longo do tempo, vêm se tornando mais sistemáticas e complexas, assumindo maior legitimidade na agenda do governamental do Partido dos Trabalhadores, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, até alcançar o *status* de política pública ainda na primeira década anos 2000 (Dutra;Santos, 2017).

Ao longo de décadas, houve uma luta contínua pela melhoria das condições de ingresso e permanência no âmbito da educação superior. Destaca-se que as raízes históricas da assistência estudantil tem origem no século passado, mais precisamente com a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, em 1928, durante a presidência de Washington Luís, constituindo-se como a primeira iniciativa oficial do Estado brasileiro na prestação de assistência aos/às estudantes pertencentes à elite brasileira, visto que nesse contexto o ingresso na universidade era bastante restrito, acessado apenas pela classe social mais favorecidas, economicamente. De acordo com Araujo (2007 apud Silveira (2012, p.51), “a residência universitária [...] era destinada aos jovens que iam estudar na França e tinham dificuldades de fixar moradia no país, sendo o governo brasileiro responsável por repassar recursos para a construção e a manutenção da casa”.

No Brasil, as primeiras ações voltadas para garantia de permanência estudantil surgiram na década de 1930, durante o governo Vargas, com a consolidação das primeiras universidades do século XX e mediante a criação da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. O espaço da residência estudantil oferecia suporte aos/às estudantes com poucos recursos financeiros, proporcionando o suporte da moradia, além de um restaurante popular (Araujo, 2007 apud Silveira, 2012).

Durante a era Vargas, houve uma reorganização no sistema educacional, marcando a primeira reforma no ensino superior do país. De acordo com Silveira (2012), uma das ações pioneiras desse governo foi a implementação de assistência ao estudante universitário. Nesse período, há um reconhecimento da assistência estudantil por parte do Estado, mediante a Reforma Francisco Campos, em 1931, regulamentado-se a Lei Orgânica do Ensino Superior, por meio do Decreto nº19.851/1931, constituindo-se como a primeira ação de normatização da política de assistência estudantil brasileira, a qual dispõe em seu Art. 100, parágrafo 4º:

as medidas de providência e beneficência serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua aplicação e inteligência, ao auxílio instituído” (Brasil, 1931).

Diante disso, o Estado começa a se preocupar com a disponibilização de auxílios destinados a alunos que deles necessitassem, como afirma Silveira (2012, p.52) “sendo essa a primeira vez que aparecem as bolsas de estudos no ensino superior, auxílio existente até os dias atuais”.

Nesse contexto, conforme afirma Silveira (2012), houve também a promulgação de outros normativos que influenciaram a educação superior brasileira, a saber: o Decreto nº 19.850/31 que institui o Conselho Nacional de Educação – CNE e o Decreto nº 19.851/31 que cria o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras.

[...] o Estatuto das Universidades Brasileiras, impondo o modelo universitário como preferencial, instituiu a assistência estudantil. Assim, a marca de nascença da assistência estudantil no Brasil advém do nascimento da universidade e será conservada em toda a história da educação superior brasileira, persistindo na estrutura universitária que incorpora as transformações impingidas por um contexto social em constante processo de transformação. (Kowalski, 2012, p.88):

Destaca-se que a previsão de auxílio aos/as estudantes, ainda que maneira restrita, foi incluída na Constituição de 1934, conforme destaca Kowalski (2012, p.87):

Como parte do projeto proposto pelo governo de Getúlio Vargas para

educação, a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, prevendo-se a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.

Apesar de alguns notórios avanços na área da educação superior e no apoio ao estudante durante o governo Vargas, o ingresso na universidade pública permaneceu sendo um privilégio da elite. Nesse cenário, com o avanço do processo de industrialização no país e a consequente demanda por mão-de-obra especializada, houve um aumento significativo do quantitativo de estudantes no processo de organização coletiva, que começaram a se articular e se envolver mais ativamente nas questões políticas do país.

A partir da Revolução de 1930, a politização do ambiente nacional levou os estudantes a atuar firmemente em organizações [...]. A diversidade de opiniões e propostas crescia, assim como o desejo em formar uma entidade única representativa, forte e legítima para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social. [...]. Desde então, a UNE passou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com outras forças progressistas da sociedade. (UNE, 2024)

No âmbito da Casa do Estudante do Brasil, os/as estudantes residentes começaram a se organizar coletivamente, reconhecendo a necessidade de articulação e uma estruturação da política estudantil no cenário nacional. Em 1937, essa instituição sediou, com o apoio do Ministério da Educação - MEC, o I Congresso Nacional de Estudantes (I CNE), marco da fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Ademais, a UNE se tornou a principal entidade representativa dos/as discentes do ensino superior no país, estreitando, com isso, a relação e o compromisso do movimento estudantil com a luta pela implementação da assistência estudantil. O espaço da moradia estudantil - Casa do Estudante do Brasil, passou a ser sede da UNE, cujos integrantes passaram a ser responsáveis por organizar e oferecer ações voltadas para assistência jurídica, saúde, bolsas e residência para os/as estudantes (Kowalski, 2012; Silveira, 2012).

A UNE demonstrou desde cedo seu compromisso com a educação ao organizar, em 1938, ano seguinte à sua fundação, o II Congresso Nacional dos Estudantes (II CNE). Durante este evento, foi aprovado um plano de reforma educacional que objetivou abordar as dificuldades educacionais enfrentadas na

época, apresentando propostas para enfrentá-las. Entre as medidas propostas, destacava-se a necessidade de apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, visando garantir a permanência e êxito na trajetória acadêmica. Esse movimento evidencia a preocupação contínua da UNE com a pauta estudantil, conforme destacado por Dutra e Santos (2017).

Na década de 1940, com a Constituinte de 1946, a educação foi reconhecida pela primeira vez como um direito universal. Além disso, a assistência estudantil passou a ser obrigatória em todos os sistemas de ensino, conforme os artigos 166 e 172 do texto constitucional. Um marco significativo para a educação no Brasil, relacionada à assistência ao estudante, foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961, por meio da promulgação da Lei nº 4.024 em 1961, abordada em dois artigos do título assistência social escolar:

Art. 90 Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Art. 91 A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (Brasil, 1961).

Frisa-se que a LDB/1961, mesmo que de maneira incipiente contribuiu para fortalecer o apoio ao/à estudante. Nesse ínterim, a pauta da assistência estudantil recebeu mais respaldo na Constituição Federal de 1967. Esta constituição, em seu Art. 168, destacou a educação como um direito de todos e estipulou a necessidade de “assegurar igualdade de oportunidades para todos os estudantes” (Brasil, 1967), algo que não era garantido à época. Esse avanço foi especialmente significativo no contexto das universidades, que eram espaços marcadamente elitizados.

A expansão do ensino superior entre as décadas de 1950 e 1970, possibilitou um maior acesso das classes populares a esse nível de educação. Imperatori (2017, p. 287), destaca que “foi na década de 1970 que o ensino superior se expandiu, resultando na ampliação do número de matrículas de 300 mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980.” Nesse contexto, muitos jovens deixaram suas cidades em direção às capitais em busca de formação acadêmica, o que gerou uma demanda significativa por ações específicas. Em resposta, diversas instituições começaram a

adotar medidas para atender às necessidades básicas desses estudantes.

Essa realidade levou à criação, na década de 1970, do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), um órgão ligado ao MEC. O DAE era responsável pela implementação de dois programas: o programa especial de bolsa de estudo (Pebe) e o Programa Bolsa Trabalho, Decreto nº69.927/1972. Segundo Crosara, Silva e Oliveira (2020, p. 23),

o Pebe instituiu bolsa de estudos para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes, mas somente para aqueles estudantes carentes de recursos. Todavia este programa acaba sendo vinculado ao Bolsa Trabalho, o que faz com que se configurasse como um programa de proteção social, e para que os alunos pudessem ter acesso deveriam dar a contrapartida do trabalho.

Neste contexto, essa Diretoria proporciona aos seus beneficiários uma noção restrita de direito. O acesso aos benefícios não é universal e, para os que conseguem obtê-los, há a exigência da contrapartida obrigatória de trabalho, o que frequentemente prejudica a qualificação acadêmica dos/as estudantes. Destarte, Imperatori (2017, p.288), assinala que:

No fim dos anos 1980, o DAE foi extinto, e as ações de assistência ao estudante ficaram fragmentadas em cada instituição de ensino. A assistência passou a ser composta por ações escassas e pulverizadas. Além disso, da mesma forma que a assistência social, a assistência estudantil foi marcada por relações clientelistas, que impediam a sua consolidação.

Com o avanço da redemocratização do país, na década de 1980, intensificaram-se também os debates sobre o ingresso da população menos favorecida nas universidades públicas. A temática relativa à assistência estudantil nas universidades foi inserida nos debates nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

Esse novo cenário, exigiu a efetivação de ações no campo educacional, como a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 1987, estando este fórum “encarregado de discutir, elaborar e propor ao MEC políticas de promoção e apoio aos estudantes” (FONAPRACE, 2012, p.15), com a finalidade de criar condições concretas para o

acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, principalmente, de alunos oriundos da classe trabalhadora. Segundo Silveira (2012, p.58), o “FONAPRACE defendia a ideia de democratizar o acesso aos estudantes de baixa renda [...], mas tinham claro que não adiantava apenas oportunizar o acesso, fazia-se necessário criar condições concretas para a permanência desse público”.

As pautas e os debates que vinham sendo promovidas pelo FONAPRACE e pela ANDIFES, ganharam ainda mais força com a promulgação da CF de 1988, que assegurou os direitos fundamentais voltados para garantia do princípio da pessoa humana, incluindo o direito à vida, à igualdade, à segurança, entre outros. Dessa forma, os direitos individuais e coletivos, os direitos de nacionalidade, os direitos políticos e os direitos sociais se consolidam como normas protetivas que estabelecem os requisitos mínimos para uma vida digna na sociedade. O artigo 6º da Constituição expressa os direitos sociais como sendo “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 2016, p.18).

É na Constituição de 1988 que se encontram os fundamentos para justificar a importância e a legitimidade da Assistência Estudantil na educação superior, conforme expresso nos seguintes artigos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII – 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, 2016, p.123-124).

Importante destacar também que, a LDB (Lei n.º9.394/1996), determina que o gozo do direito à educação deva ocorrer apoiado no princípio da igualdade, como forma de assegurar condições para o acesso e a permanência, visando reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os discentes das Instituições de Ensino Superior (IES).

Este aparato jurídico-normativo, segue a tônica contrarreformista que prevê investimentos mínimos para o social, registrando-se um processo de desinvestimento e/ou restrição de recursos na esfera do ensino superior público,

evidenciando um processo de desresponsabilização do Estado, a partir do artigo 71, inciso IV da LDB/1996:

“Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: IV - Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (Brasil, 2005, p.29).

Objetivando criar bases sólidas para a formulação e implantação de uma política nacional de assistência estudantil, o Fonaprace se dedicou, na década de 1990, a um trabalho sistemático nas IFES para determinar o perfil socioeconômico e cultural dos seus estudantes.

Nessa linha, ao longo da sua trajetória histórica, o Fonaprace realizou cinco edições de pesquisas amostrais sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação dos/as estudantes de graduação presencial matriculados nas IFES, nos anos de 1997, 2004, 2011, 2016 e 2018. Os dados coletados nessas pesquisas, revelaram a classificação econômica dos estudantes e os principais indicadores sociais de suas necessidades, como: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho. Esses indicadores forneceram parâmetros essenciais para definir diretrizes precisas no desenvolvimento de programas e ações de permanência estudantil na educação superior.

Os resultados da primeira pesquisa do FONAPRACE, em 1997, teve um importante papel no processo de legitimação da assistência estudantil, no âmbito governamental, subsidiando a estruturação dos argumentos para a realização de solicitação quanto à inserção da temática da assistência estudantil no I Plano Nacional de Educação - PNE/2001-2010 (Lei nº 10.172, de 2001), considerando que a referida pauta havia ficado de fora do Plano. O FONAPRACE justificou a necessidade de criação de condições que garantam a permanência estudantil nas universidades brasileiras, a partir da implementação de uma política pública que contribua com a minimização dos efeitos das desigualdades nas IFES.

O governo atendeu as reivindicações para que a assistência estudantil fosse incluída no PNE 2001-2010, passando a constar no plano, com o seguinte texto:

Meta 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Meta 34.

Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (Brasil, 2001 apud Silveira, 2012, p.65).

A partir daí os debates em torno da assistência estudantil evoluíram na agenda pública, considerando a publicização das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação das IFES e a necessidade do compromisso efetivo do Estado com a democratização do ensino superior, por meio da implementação de políticas públicas que dessem condições concretas a permanência – material e simbólica, de todos/as os/as alunos/as nas universidades. Nesse sentido, o FONAPRACE elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil, o qual foi encaminhado à ANDIFES ainda em 2001, passando a ser o documento base, pois “estabeleceu diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos, e demonstrou aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para a assistência estudantil”(Fonaprace, 2012, p.25).

Destaca-se que somente em 2007, o referido plano foi instituído por meio da Portaria de nº39, de 12 de dezembro de 2007, representando uma grande conquista histórica na trajetória da assistência estudantil no Brasil. Segundo Dutra e Santos (2017, p.156),

[...] a instituição do Pnaes, em 2007, foi favorecida pela instituição, no mesmo ano, do Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007, que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse, em seu artigo 1º, afirma que tem “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Em suas diretrizes, no artigo 2º, item V, estabelece a necessidade de “ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil”.

Desse modo, destaca-se que é nesse cenário marcado pelo processo de reestruturação, expansão, interiorização e de democratização do ensino superior que houve alterações significativas no perfil da comunidade acadêmica, o que demandou demandando também a efetivação de ações que garantissem a permanência estudantil nas Instituições de ensino, conferindo à Assistência Estudantil um lugar importante para a consolidação do direito à educação.

Em 2010, a portaria que rege o PNAES passa a ser substituída pelo Decreto

7.234 de 19 de julho de 2010, tratando no seu Art. 1º a importância de aumentar as condições de permanência dos estudantes nas IFES. Mantém diversas áreas de atuação já previstas na portaria, a partir das quais as ações da Assistência Estudantil devem ser desenvolvidas, como: transporte, alimentação, creche, moradia estudantil, inclusão digital, esporte, apoio pedagógico, além de prever ações com vistas à atenção à saúde e a cultura (Brasil, 2010).

O Decreto do PNAES/2010 avança em relação ao Plano/2008, quando prevê em no art. 3º,§1º,IX mais uma área de atuação a garantia do “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). Houve alteração, no que diz respeito à abrangência do programa, estendendo-se ao os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Outra alteração presente no Decreto 7234/2010 que difere do Plano/2008, foi a delimitação do público-alvo, no artigo 5º, “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (Brasil, 2010). Imperatori (2017, p. 297) explica que o:

[...] acesso à assistência estudantil foi fixado a partir de um critério de renda, mais restritivo que o anterior, que ainda poderá ser acrescido de outros critérios nas instituições. Isso significa que não se trata de uma política universal para todos os estudantes [...]. Ao contrário, há uma restrição significativa dos beneficiários. Outro aspecto interessante é observar que o usuário da assistência estudantil é o próprio estudante e não sua família, o que agrega um caráter individual ao programa.

A assistência estudantil, segue a tendência da seletividade/focalização, refletindo as orientações dos organismos multilaterais para a política de educação e demais políticas sociais, contrapondo-se ao caráter universal, que vem se sustentando, conforme afirma Silveira (2012, p.71) “devido à dificuldade de operacionalizar a universalidade em uma sociedade de classe, as propostas seletivas foram se sobrepondo à de universalidade”. Assim, para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil, atrelado aos poucos recursos orçamentários disponíveis, as IFES utilizam o critério da seletividade e elegibilidade, permanecendo o direito a permanência à mercê das decisões políticas adotadas pelo governo federal, no que tange às disputas pelo direcionamento dos recursos do fundo público.

Em um contexto mais amplo, um dos principais instrumentos que sustentam a discussão sobre a assistência estudantil é o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Contudo, este projeto só foi aprovado em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos, de 2014 a 2024. Esse PNE estabeleceu como meta número 12: elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos com, pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público. Nesse sentido, o governo traçou 21 estratégias importantes para atingir a meta estabelecida, dentre as quais, destacam-se:

[...] otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação (Estratégia 12.1); ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil (Estratégia 12.2); [...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil (Estratégia 12.5); [...] ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20); e ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e Decreto nº 7.824/2012 - Estratégia 12.9 (Brasil, 2014, p.41-42).

As ações afirmativas implementadas nesse contexto, como a Lei de Cotas, ampliaram o acesso às universidades para uma parcela de estudantes que se constituem como potenciais usuários/as da assistência estudantil. No entanto, com a expansão e democratização do Ensino Superior público, o PNAES enfrenta o desafio crítico que demanda a ampliação dos recursos orçamentários para acompanhar essas políticas de inclusão. Santos (2021, p.169), evidencia que:

O PNAES precisa superar suas fragilidades e contradições, e isso demanda seu reconhecimento como política pública através de lei e também exige a ruptura com suas dimensões assistencial, seletiva e focalizada. Todavia, esse processo só é possível através de lutas coletivas, que não devem se restringir à agenda estudantil ou às mobilizações mais amplas em defesa da educação pública. As lutas dos sujeitos que reivindicam melhorias na política de Assistência Estudantil e de educação têm que se inscrever no universo da luta geral da classe trabalhadora, ser parte e apoiada por ela.

Sabe-se que os desafios para implementar uma proposta abrangente de assistência estudantil são enormes, especialmente, num contexto político e econômico adverso, desde o governo de Michel Temer (2016-2018), e intensificados pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), marcado por medidas contrarreformistas e pela limitação de gastos públicos, como a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu novo Regime Fiscal, implementado a partir de 2018, visando limitar os gastos públicos com saúde e educação até o ano de 2036, compromete as perspectivas de ampliação das políticas de inclusão social que vinham sendo colocadas em prática. Na educação superior, os cortes significativos de recursos, vem implicaram no funcionamento básico das IFES, bem como na permanência estudantil nas universidades.

Considerando que ao longo desses anos, a assistência estudantil fora implementada, por meio do Decreto n. 7.234/2010, destaca-se que a própria existência do PNAES esteve ameaçada pela fragilidade jurídica que o sustentava. Nesse sentido, tornava-se urgente que as ações voltadas para a permanência dos estudantes no ensino superior fossem efetivadas mediante Lei específica, garantido maior segurança quanto à continuidade da política de assistência estudantil, independentemente, do governo.

Após longos anos de tramitação, tendo em vista que o projeto de lei começou a tramitar na Câmara dos Deputados ainda em 2011, a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), foi finalmente sancionada, no dia 03 de julho de 2024, instituída por meio da Lei nº 14.914/2024, configurando-se como uma conquista histórica para a educação pública brasileira, considerando que o programa de assistência estudantil, antes implementado via decreto, agora passa a ser política de Estado. A Lei do PNAES é fruto de demandas de muitas/os trabalhadoras/es da assistência estudantil, do movimento estudantil, bem como de entidades representativas, como o FONAPRACE e ANDIFES.

A nova lei do PNAES avança quanto à regulamentação da possibilidade de atendimento de estudante estudantes de pós-graduação presenciais (mestrado e doutorado), se houver disponibilidade orçamentária para atendimento das demandas, além de alunos de instituições de ensino superior públicas dos estados, Distrito Federal e municípios, por meio de convênios.

No que tange aos objetivos, a nova Lei mantém aqueles já previstos no

decreto/2010, quais sejam: democratizar o acesso à educação pública federal, minimizar desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão, e melhorar o desempenho acadêmico e inclusão social dos estudantes – acrescentando três novos objetivos, previstos no artigo 2º da Lei nº 14.914/2024:

V - apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países; VI - estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica; VII - estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil (Brasil, 2024).

A nova política de assistência estudantil, abrange 11 programas e ações a serem executados pelo MEC, bem como pelas IFES, a saber:

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).

Dos programas acima instituídos pela PNAES/2024, iremos nos deter apenas ao PAE. Esse programa prevê a concessão de benefício direto prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação das IFES, para fins de: a moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, apoio pedagógico, cultura, esporte e atendimento pré-escolar a dependentes, além de apoio pedagógico, acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes: com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação e a beneficiários de políticas de ação afirmativa (Brasil, 2024).

A lei prevê que para ser atendido pelo PAE, o/a estudante deverá atender a pelo menos um de sete requisitos, sem prejuízos de outros requisitos estabelecidos pelas IFES. Entre os requisitos contantes na Lei PNAES/2024, estão:

- I - ser egresso da rede pública de educação básica;
- II - ser egresso da rede privada na condição de bolsista integral na educação básica;
- III - estar matriculado nas vagas reservadas de que trata a Lei nº 12.711/2012;
- IV - ser integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observado o limite de renda bruta familiar mensal *per capita* de até 1 (um) salário mínimo;
- V - ser estudante com deficiência a qual requeira acompanhamento pedagógico necessário à sua permanência na educação superior, independentemente de sua origem escolar ou renda;
- VI - ser estudante oriundo de entidade ou de abrigo de acolhimento institucional não adotado em idade de saída;
- VII - (VETADO);
- VIII - ser estudante quilombola, indígena ou de comunidades tradicionais;
- IX - ser estudante estrangeiro em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou refugiado.

Destaca-se que a importância da normatização da política de assistência estudantil enquanto política de estado e compreende-se que esta trouxe algumas mudanças quanto à conformação do PAE. No que tange à implementação da assistência estudantil nas IFES, nos termos propostos no novo regulamento, algumas questões ainda vêm sendo debatidas tanto pelas equipes que executam a política no cotidiano das instituições, bem como no âmbito do FONAPRACE, visto que alguns pontos previstos na política requerem algumas discussões, ajustes, normatizações, seguindo a tendência de toda política pública que constitui espaço de disputa.

4.1 O LUGAR DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVASF: trajetória e materialização do PAE, em tempos de desmonte e corte de gastos na educação

Para entender a trajetória e materialização da assistência estudantil na Univasf, é essencial contextualizar a origem desta instituição. A Univasf surgiu “com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social da região do Vale do São Francisco” (Angelim, 2014, p.57), sendo regulamentada pela Lei nº 10.473/2002, mas iniciando as atividades acadêmicas somente a partir de 2004.

Desde a sua institucionalização, a universidade adotou uma estrutura multicampi, sendo implantada nos seguintes estados: Pernambuco - PE, Bahia - BA e Piauí - PI. Inicialmente, a sede foi estabelecida em Petrolina - PE, com campi subsequentes em Juazeiro - BA e São Raimundo Nonato - PI.

No decurso destes quase vinte anos de instituição, houve uma relevante expansão, possuindo atualmente um total de sete campi - Petrolina (Campus Sede e Campus de Ciências Agrárias/zona rural), Campus Juazeiro - BA, Campus Paulo Afonso - BA, Salgueiro - PE, Senhor do Bonfim - BA e Serra da Capivara - PI, refletindo o processo de interiorização e democratização do ensino superior.

No bojo dessas transformações, a universidade tem se esforçado no cumprimento da sua missão institucional: “Ofertar, com excelência, atividades de ensino superior, extensão, pesquisa e inovação em diversas áreas do conhecimento, na sua região de atuação e em consonância com as demandas de interesse público” (Univasf, 2024b), isto é, o compromisso em oferecer educação pública de qualidade à população sertaneja.

Destaca-se que as primeiras iniciativas vinculadas a ações de assistência estudantil na Univasf eram desenvolvidas pela Diretoria de Assuntos Comunitários (DACRI), vinculada à antiga Pró-Reitoria de Integração (PROIN), e tiveram início apenas no ano de 2008, mediante a concessão de auxílio alimentação para estudantes de graduação, conforme aponta Angelim (2014). Neste período, o corpo técnico especializado para a efetivação das ações de permanência era composto somente por uma única assistente social, refletindo a insuficiência de recursos humanos e a falta de priorização adequada da assistência estudantil naquele contexto, comprometendo a efetividade das iniciativas e o atendimento às necessidades dos estudantes em todos os campi da universidade.

Porquanto, diante da crescente demanda por ações de permanência na instituição e reconhecendo a assistência estudantil como uma questão central na garantia do direito ao ensino superior, contribuindo diretamente para minimização da evasão e com o êxito acadêmico, em 2009, tiveram início algumas discussões com o intuito de dar maior visibilidade à temática na instituição, bem como criar condições para implantação e estruturação de um setor específico para atender as demandas relacionadas à permanência na universidade.

Considerando que toda política pública que se constitui e se constrói em

espaços de disputa, a assistência estudantil na Univasf também foi forjada dentro dessa lógica de luta e mobilização de muitos sujeitos, como: os estudantes organizados, o Serviço Social e outros membros da comunidade acadêmica. Como resultado desse processo de luta, em 2012, foi criada a Secretaria de Promoção e Assistência Estudantil (SEPRAE), a qual no mesmo ano foi renomeada, passando a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE). Essa mudança visava estruturar, desenvolver e fortalecer a política de assistência estudantil na Univasf. Nesse sentido, ressalta-se que a PROAE,

[...] possui atribuições que visam atender os estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, possibilitando moradia estudantil, alimentação, transporte, apoio pedagógico, ações de esporte e cultura, e deste modo contribuir com a democratização das condições de permanência dos estudantes na Univasf, minimizando os efeitos das desigualdades sociais, locais e regionais, influenciando positivamente na redução das taxas de retenção e evasão e promovendo a inclusão social pela educação, assim como preconizado pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Univasf, 2024c).

Com base no Decreto do PNAES/2010, a Proae elaborou coletivamente uma proposta para regulamentar internamente as ações de assistência estudantil na Univasf, resultando na Resolução nº022 de 14 de dezembro de 2014, discutida e aprovada na CAE⁹.

A referida resolução normatiza Programa de Assistência Estudantil, norteador as ações de assistência estudantil na Univasf, considerando as especificidades institucionais e tendo como finalidade promover a permanência com dignidade na universidade, buscando proporcionar igualdade de oportunidades, buscando contribuir com a melhoria do desempenho acadêmico em articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de buscar incidir sobre os processos de retenção e evasão causadas pela desigualdade socioeconômica, bem

⁹ A Câmara de Assistência Estudantil (CAE) da UNIVASF constitui-se como um colegiado deliberativo, fruto de construção coletiva, reunindo estudantes, técnicos e gestores na tomada de decisões acerca das políticas de assistência estudantil. Sua criação representa um marco na democratização da gestão universitária, sendo a UNIVASF a segunda universidade federal do Brasil a instituir tal dispositivo. A CAE tem grande importância política, pois fortalece a participação social na definição das prioridades e na alocação dos recursos públicos destinados à permanência estudantil, contribuindo para práticas mais transparentes e alinhadas às demandas concretas dos estudantes (Angelim, 2014).

como vulnerabilidades simbólicas decorrentes de barreiras atitudinais ou preconceitos étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, deficiência física, entre outros (Univasf, 2024d).

Para tanto, evidencia-se que o artigo 13 da Resolução 022/2014, prevê que os projetos, serviços, bolsas, benefícios e auxílios do PAE será executado por meio de dezenove modalidades de atendimento, o que evidencia a complexidade e a abrangência das necessidades estudantis, a saber:

I) Residência Estudantil/Auxílio Manutenção; II) Restaurante Universitário; III) Transporte Estudantil; IV) Bolsa Permanência; V) Auxílio Permanência; VI) Bolsa Atleta; VII) Auxílio Moradia; VIII) Auxílio Alimentação; IX) Auxílio Transporte; X) Auxílio eventual para participação em eventos acadêmicos externos; XI) Auxílio Emergencial; XII) Apoio à Creche; XIII) Apoio à Saúde; XIV) Apoio à organização de eventos culturais; XV) Apoio à mobilidade estudantil nacional e internacional; XVI) Apoio a projetos (ensino, pesquisa e extensão) no âmbito das Políticas Afirmativas; XVII) Apoio Psicossocial; XVIII) Apoio Pedagógico, XIX) Inclusão Digital (Univasf, 2014, p.7-8).

As modalidades determinadas no normativo que regulamenta o PAE/Univasf, visam atender ao seguinte público-alvo: estudantes de graduação presencial e graduação à distância, prioritariamente, aqueles que se enquadrarem na condição de vulnerabilidade socioeconômica, com renda per capita de até 1,5 salários mínimos e outros indicadores a serem normatizados por meio dos editais dos processos seletivos.

Para fins de execução das ações de assistência estudantil na Univasf, a PROAE, atualmente, possui um quadro de 16 servidores/as, três estagiários e uma recepcionista, os quais estão distribuídos dentro da seguinte estrutura organizacional, conforme demonstra a Figura 3:

Figura 3: Organograma da PROAE



Fonte: Elaborado, a partir das informações disponíveis no site da PROAE (Univasf, 2024e).

Destaca-se que apesar do número de servidores lotados no setor, este quantitativo ainda é bastante insuficiente para o garantir um melhor desenvolvimento da assistência estudantil na instituição, visto que com a expansão da universidade mediante a implantação de novos campi, bem como criação de novos cursos, ampliação do número de estudantes, as questões e demandas no âmbito da assistência estudantil também foram aumentando e se complexificando.

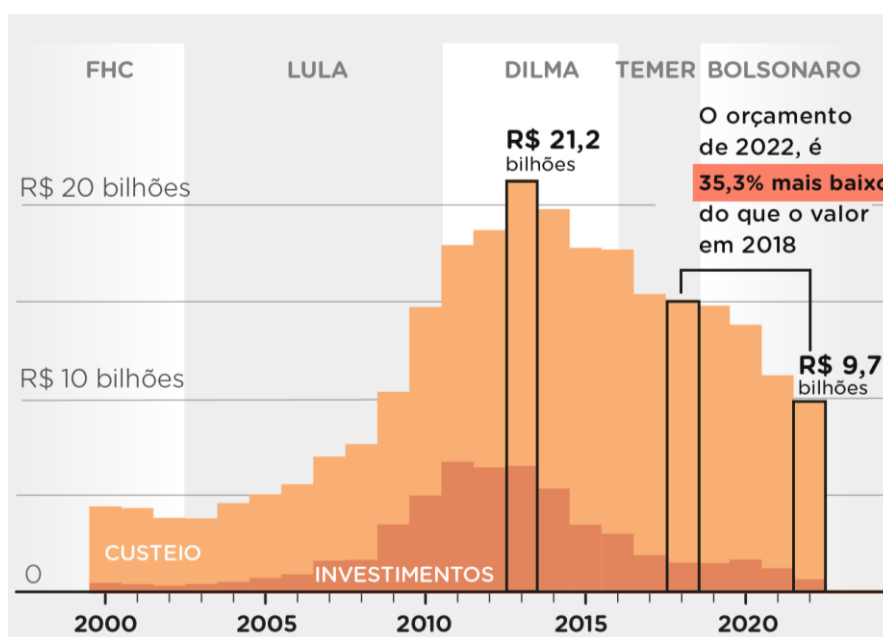
Nesse sentido, torna-se urgente a estruturação de equipe multiprofissional com representação em todos os campi, para atendimento qualificado de demandas crescentes e recorrentes, como: saúde mental, o acompanhamento acadêmico-pedagógico dos estudantes, bem como para atender às demandas relativas à requisição do acesso a bolsas, auxílios e serviços no âmbito do PAE. Tais necessidades, encontram-se registradas na matriz estratégica de objetivos e metas da assistência estudantil, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2016 a 2025, a saber: “Objetivo 4: Dotar o Programa de Assistência Estudantil da Univasf de um quadro multiprofissional de profissionais especializados” (Univasf, 2016, p. 45).

Entende-se que o cumprimento do objetivo acima e dos demais objetivos e metas relativas à assistência estudantil, constantes no PDI 2016-2025, condiciona-se não somente às boas práticas de gestão, mas sobretudo à disponibilidade de recursos orçamentários em despesas correntes e de investimento, para promover a ampliação e melhoria contínua do PAE, por meio da ampliação o acesso à

residência universitária, expansão dos serviços de restaurantes universitários e de outras ações relacionadas à alimentação e transporte para todos os campi da Univasf.

O cumprimento das metas previstas para assistência estudantil dispostas no PDI/2016-2025 está atrelado à dotação orçamentária do PNAES e de outras despesas no orçamento da Univasf. Todavia, frente ao contexto adverso enfrentado pelas universidades públicas, diante da conjuntura de crise econômica do país e do endurecimento da política de ajuste fiscal, a Univasf como um todo sofreu o processo de desmonte vivenciado pelo ensino superior público, marcado pelo subfinanciamento do ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil e até mesmo das despesas discricionárias, como demonstraram os cortes de 30% realizados pelo Governo Federal em abril de 2019 nos orçamentos das universidades federais de todo o país (Nascimento; Calcagno, 2019).

Figura 4: Evolução do orçamento da educação



Fonte: Zanlorenssi e Souza (2022), elaborada com base em dados levantados em consulta realizada em 13/10/2022, por meio do Siop.

Os efeitos desse desmonte impactam diretamente na promoção e expansão dos serviços de assistência estudantil. Nesse sentido, a célebre frase do sociólogo e educador Darcy Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto”, ilustra bem os anos recentes, marcados pelo declínio e precarização das políticas

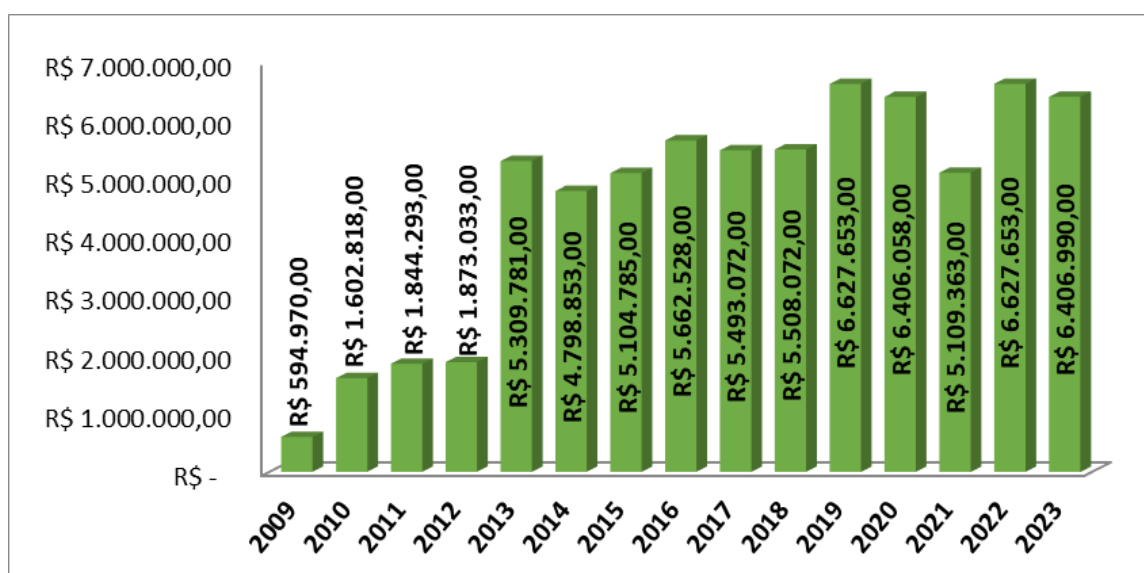
educacionais. Dessa maneira, conforme analisam Silva e Marques (2022, p. 15-16)

parece nítido que o processo de democratização do acesso à educação superior federal passou a correr riscos quando se verifica que o crescimento da demanda por assistência estudantil encontra a redução real, geral ou per capita, dos recursos para a permanência nas IFES do público vulnerável. Assim, o novo perfil discente, mais negro e mais popular, encontra-se ameaçado pela dificuldade de cobertura da demanda por programas de proteção social nas IFES e, por conseguinte, tem-se uma ameaça real ao direito à educação alcançado de maneira inédita por uma fração historicamente excluída.

Nesse sentido, o desafio de ampliar as oportunidades de permanência por meio das políticas de assistência estudantil reside na necessidade de expandir o financiamento para atender à crescente demanda. O financiamento é, portanto, essencial para sustentar, aprimorar e ampliar a política de assistência estudantil em vigor (Rosa; Ribeiro, 2017).

No que tange ao aporte de recursos anuais, destinada à Univasf por meio do PNAES (ação 4002), observa-se no gráfico abaixo a seguinte conformação orçamentária:

Gráfico 1: Evolução do Orçamento do Programa de Assistência Estudantil/Univasf (PNAES)



Fonte: Rocha e Costa (2023), elaborado com base em dados disponíveis no SIOP.

No que se refere ao exercício de 2024, os recursos do PNAES a serem destinados para a Univasf foram suprimidos da Lei Orçamentária Anual 2024 (LOA),

tendo a instituição que manter todas as despesas com as ações de assistência estudantil, por meio de recursos próprios, uma vez que o orçamento da assistência estudantil só foi restabelecido no final de maio de 2024, sendo o recurso no valor de R\$ 7.377.849,000 (Univasf, 2024a).

No Gráfico 1, é possível observar um aumento significativo do recurso financeiro do PNAES para execução do PAE/Univasf, especificamente, no ano de 2013, em relação aos repasses financeiros ocorridos nos exercícios anteriores, coincidindo com adesão da universidade à Lei nº 12.711/2012, Lei de Cotas, fator que promoveu a promoção da ampliação do ingresso nas universidades de discentes que constituem o público-alvo da assistência estudantil (egressos da rede pública de educação e com renda per capita de até um salário mínimo e meio).

Entende-se que nos últimos dez anos não houve aumentos significativos quanto ao orçamento do PNAES destinado à Univasf, havendo até mesmo redução de recursos em alguns exercícios, conforme dados do Gráfico 01. Nesse sentido, a insuficiência de recursos financeiros do PNAES, destinados à Univasf, impõe diversas barreiras que comprometem a implementação e desenvolvimento pleno das ações de permanência previstas no artigo 13 da Resolução nº22/2014, limitando a capacidade de atendimento às necessidades dos estudantes e, por conseguinte, implicando no cumprimento dos objetivos e finalidade do programa na instituição.

Ademais, evolução orçamentária não acompanha o aumento da demanda, refletindo um descompasso entre as necessidades reais dos estudantes e os recursos disponíveis, conforme aponta Cislighi e Silva (2013, p. 507), o:

[...] orçamento ainda é insuficiente, se considerarmos a ampliação de vagas e a política de cotas, que tendem a ampliar a entrada de setores mais pauperizados da classe trabalhadora nas universidades públicas, aumentando a necessidade de assistência. Assim, o subfinanciamento da assistência estudantil permanece.

Esse cenário revela a urgência de superação do subfinanciamento da assistência estudantil na Univasf, visto que a limitação financeira ameaça a concretização do direito à educação para muitos estudantes que dependem diretamente do PAE para viabilizar a sua permanência na instituição, com a promoção diversificada de ações, serviços e benefícios.

4.2 O Programa de Assistência Estudantil na Univasf: quais ações são implementadas e para quem?

O desenvolvimento das ações no âmbito do PAE Univasf, ocorre, via e regra, após o planejamento orçamentário, com os recursos previstos na LOA, em cada exercício, para determinar o que será possível ser implementado. Visto que, desde 2014, existem despesas fixas a serem cumpridas, como: despesas com transporte intercampi e restaurante universitário, as quais vêm comprometer a maior parte do recurso disponibilizados para instituição, ficando o restante do recurso destinado para concessão de bolsas e auxílios, conforme:

Historicamente, a disponibilização de bolsas e auxílios do PAE vem se efetivando, por meio de processos seletivos realizados anualmente. Os critérios específicos para acesso aos benefícios são definidos em editais organizados pelo Serviço Social, os quais são apresentados e deliberados junto à Câmara de Assistência Estudantil e, encaminhados para análise jurídica junto à Procuradoria, antes da divulgação para a comunidade acadêmica.

Destaca-se que as modalidades definidas para os processos seletivos, bem como a determinação de possibilidade de acúmulo entre os benefícios, dependem diretamente do recurso planejado para viabilizar os processos seletivos. Este fator contribui muitíssimo para a focalização das ações do programa, bem como prejuízo a cobertura do programa e descontinuidade na garantia dos benefícios para alguns estudantes.

Apesar o artigo 13 da resolução nº22/2014 prevê a possibilidade de dezenove modalidades de atendimento para execução no âmbito do PAE, ressalta-se que as mesmas não são implementadas na sua totalidade, em função da disponibilidade orçamentária. Destaca-se que tem sido disponibilizado por meio de processos seletivos unificados do PAE/Univasf, exclusivamente com recursos do PNAES, em média de cinco benefícios diretos por processo, sendo estes de garantidos temporariamente, visto que os editais determinam o pagamento de até doze parcelas, observadas a disponibilidade orçamentária para o exercício. Conforme detalhado no Quadro 1, desde o ano de 2020 até o momento atual, as modalidades bolsas/auxílios previstas nos editais dos processos seletivos implementados pela PROAE, correspondem às seguintes:

Quadro 1: Modalidades de benefícios diretos ofertados pelo Programa De Assistência Estudantil da Univasf – recursos do PNAES (2020-2024)

Modalidade (benefícios diretos)	Nº de benefícios PSU 2020	Nº de benefício Apoio à inclusão digital/2020	Nº de benefícios PSU 2021*	Nº de benefícios PSU 2022*	Nº de benefícios PSU 2023*	Valores **	Campus
Auxílio Alimentação	30	-	532***	28	27	R\$ 200,00	Paulo Afonso, Salgueiro, Senhor do Bonfim e Serra da Capivara
Auxílio Creche	78	-	80	40	33	R\$ 200,00	Todos os campi
Auxílio Moradia	200	-	-	-	-	R\$ 200,00	CCA, Juazeiro e Petrolina
Auxílio Permanência	545	-	736	252	224	R\$ 200,00	CCA, Juazeiro e Petrolina
Bolsa Permanência	415	-	488	337	310	R\$ 400,00	Paulo Afonso/ Salgueiro/ Senhor do Bonfim e Serra da Capivara
Residência Estudantil/ Auxílio Manutenção	22	-	-	17	10	R\$ 280,00	CCA, Paulo Afonso e Serra da Capivara
Inclusão Digital - Acesso a computador	-	825	335	-	-	R\$ 1.700,00	Todos os campi
TOTAL	1290	825	2189	674	604	-	-

*Processo seletivo para formação de cadastro de reserva de vagas;

**Valores praticados até o PSU 2022, sendo reajustados em 25% para cada modalidade no PSU 2023: Auxílio Alimentação (R\$ 250,00); Auxílio Creche (R\$ 250,00); Auxílio Permanência(R\$250,00); Bolsa Permanência (R\$ 500,00); Residência Estudantil/Auxílio Manutenção (R\$ 350,00);

***O número de benefícios do auxílio alimentação no PSU 2022, deveu-se ao fechamento dos Restaurantes Universitários, devido a Pandemia Covid-19. Com a retomada dos serviços dos restaurantes, em março de 2022, alguns dos estudantes selecionados para recebimento do Auxílio alimentação passaram a integrar a listagem de acessos subsidiado do RU. Especificamente, dos 532 estudantes selecionados, 498 estudantes vinculados aos Campi: Petrolina Sede/PE, Ciências Agrárias/PE e Juazeiro/BA foram excluídos da lista de pagamento do RU, permanecendo apenas o nome de 34 estudantes na listagem para recebimento do auxílio (vinculados à campi que não dispõe de RU).

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados disponíveis no site da PROAE.

Salienta-se que no Quadro 1, constam apenas os benefícios diretos previstos nos Editais de seleção. No entanto, houve também a previsão nos editais de benefícios indiretos, como restaurantes universitários, tendo sido selecionados todos os estudantes que cumpriram os critérios previstos no edital, não havendo limitação de quantitativo de vagas, mas limitado aos estudantes dos campi de Petrolina, Juazeiro e CCA.

Outro benefício indireto corresponde à oferta chips de celular, com pacotes de dados móveis para possibilitar o acesso às atividades acadêmicas remotas, por meio do Programa Alunos Conectados da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Esta modalidade de apoio a inclusão digital foi disponibilizada para inscrição dos alunos de todos os campi, por meio de processo específico de apoio à inclusão digital (278 selecionados), bem como previsto no PSU 2021 (118 selecionados), conforme dados levantados no site da PROAE.

É importante destacar que, para as modalidades: RU e as modalidades de apoio a inclusão digital, para fins de seleção, o único indicador analisado corresponde ao critério de renda (renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio), sendo estas modalidades acumuláveis com as demais modalidades previstas nos editais do PAE.

No que tange às demais modalidades de bolsas e auxílios, além do indicador de renda, também são analisados outros indicadores, como: origem escolar e domiciliar do estudante, condição habitacional (do estudante e da família), se o estudante está cursando a primeira graduação, recebimento de benefícios socioassistenciais pelo estudante ou por algum membro do núcleo familiar, se o estudante recebe bolsas acadêmicas, orientação sexual, identidade de gênero, se o discente é egresso do sistema penitenciário ou refugiado (oriundo de países em conflitos armados, por razões econômicas e/ou desastres naturais).

Destaca-se que apesar do recebimento de bolsa acadêmica se constituir como indicador, as bolsas, os auxílios e benefícios indiretos do PAE são devidamente acumuláveis com qualquer tipo de bolsa acadêmica (Bolsa de Extensão, Bolsa de Estágio, Monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico/PIBITI, Programa de Educação Tutorial/PET, Bolsas de Incentivo Acadêmico/BIA). Importa frisar que apenas as modalidades de RU e as de apoio a

inclusão digital são acumuláveis com a bolsa permanência do MEC, conforme previsto nos editais de seleção.

No âmbito do PAE, atualmente, existem apenas duas ações estruturantes (restaurante universitário e residência estudantil), de caráter permanente, as quais não são implementadas em todos os campi da Univasf. Destaca-se que a efetivação de ações estruturantes fortalece a assistência estudantil, pois amplia a possibilidade de garantia de continuidade dos serviços, em casos de restrição orçamentária.

A Univasf conta com três residências estudantis, mas a capacidade limitada desses espaços resulta em um atendimento insuficiente para a demanda. Atualmente, apenas 61 estudantes são beneficiados: 29 no campus CCA, 20 no campus Serra da Capivara e 12 no campus de Paulo Afonso, segundo dados da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE). Essa situação evidencia uma lacuna significativa na viabilização dessa ação estruturante, indicando a necessidade urgente de construção de residências estudantil, visando “ampliar o acesso dos discentes com vulnerabilidade socioeconômica ao benefício da Residência Universitária”, conforme objetivo previsto no PDI 2016-2025 (Univasf, 2016, p.45).

Outra ação estruturante do PAE/Univasf, corresponde aos RU's, inaugurados em 2014. A instituição dispõe de três estruturas de restaurantes para atendimento da comunidade acadêmica, bem como do público externo, instalados e em funcionamento nos campi: Petrolina, Juazeiro e CCA. São coordenados no âmbito da PROAE, por coordenação específica vinculada à Diretoria de Restaurantes, Bolsas e Auxílios, sendo a gestão do serviço terceirizado. Desse modo, cabe à empresa terceirizada realizar toda a parte operacional de produção e distribuição das refeições, ficando a fiscalização do contrato sob a responsabilidade da Coordenação dos restaurantes, juntamente com a equipe de fiscais.

Atualmente, os valores praticados nos RU's, correspondem a:

- Comunidade Acadêmica (não subsidiados): Café da manhã = R\$ 7,39; Almoço = R\$ 16,89; Jantar = R\$ 16,89
- Comunidade Externa: Café da manhã = R\$ 10,00; Almoço = R\$ 20,00; Jantar = R\$ 20,00.

Destaca-se que para acessar de forma subsidiada o restaurante universitário, os estudantes de graduação presencial vinculados aos campi Petrolina, Juazeiro e CCA devem participar dos processos seletivos e realizar inscrição para a

modalidade RU, cumprir os requisitos e critérios estabelecidos no edital, para terem acesso subsidiado às refeições, pagando R\$ 1,50 na refeição. O estudante atendido na modalidade RU de forma subsidiada, terá “direito a 10 refeições semanais (de segunda a sexta-feira), sendo, no máximo, 02 (duas) por dia” (Univasf, 2024f). Na listagem atual, disponível no site da PROAE, consta que 1730 estudantes estão aptos a acessarem os restaurantes, pagando R\$ 1,50.

Um aspecto importante é a disponibilização de transporte entre os campi CCA, Juazeiro e Petrolina, mantida com o orçamento do PNAES desde 2015, devido à ausência de linhas de transporte público municipal que atendam as imediações do campus CCA, apesar de se constituir responsabilidade do município assegurar transporte público de qualidade para a população. Destaca-se que utilização de recursos do PNAES para viabilizar uma demanda que é responsabilidade do poder público municipal, “implica em prejuízos para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que esse recurso poderia estar sendo utilizado para implementação de outras ações do PAE”, conforme afirmam Rocha e Costa (2023, p.9).

O Relatório de Gestão da Univasf de 2023, evidencia que:

Ao longo de 2023, o sistema de Transporte Estudantil Intercampi recebeu atenção especial devido à idade avançada da frota e à intensa demanda de viagens e usuários. A frota passou por diversas intervenções para manutenções preventivas e corretivas. Infelizmente, a falta de peças de reposição resultou na retenção dos veículos nas oficinas credenciadas, gerando sobrecarga na frota que continuou realizando a rota intercampi, levando à superlotação dos ônibus. A alocação de R\$ 2.052.382,56 para manutenção do contrato com a Empresa Gestora dos Restaurantes Universitários e R\$ 1.785.438,57 para a oferta do Transporte Estudantil Intercampi [...] resultou em uma redução na disponibilidade de Bolsas e Auxílios pagos diretamente aos estudantes [...]. Essa situação foi amenizada ao longo do ano, com a Reitoria da Univasf realizando uma complementação dos recursos (Univasf, 2024g, p.66).

Observa-se que a maior parte do recurso do PNAES é utilizado para manutenção das ações do transporte intercampi e para a garantia do acesso subsidiado aos RU's, ficando com isso o recurso do PNAES comprometido para atendimento das demandas dos campi centrais, uma vez que os campi – Serra da Capivara, Senhor do Bonfim, Salgueiro e Paulo Afonso – não usufruem destes

serviços, pois são atendidos somente com bolsas e auxílios. Essa execução orçamentária desigual, pode comprometer em demasia a permanência dos estudantes vinculados a estes campi, visto que também são impactados com a redução das bolsas.

Nesse sentido, observa-se que os recursos do PNAES destinados à implementação das ações/modalidades previstas na resolução do PAE Univasf se configuram como insuficientes para atender adequadamente as necessidades de permanência estudantil, visto que de acordo com o relatório de gestão 2023, o número de alunos vinculados aos cursos de graduação correspondia a 6.878 estudantes e o número de benefícios diretos disponibilizados com recursos do PNAES no PSU 2023, correspondeu a 604 bolsas/auxílios, ou seja, representando a possibilidade de atendimento para apenas de 8,79% de estudantes matriculados na instituição, e a cobertura de atendimento com a modalidade RU corresponde atualmente a 25,16%. A ampliação orçamentária possibilitará a expansão do programa por meio da implementação de ações e serviços estruturantes em todos os campi, o aumento da cobertura do programa, a partir do aumento do número de bolsas e auxílios, além da atualização dos valores praticados atualmente.

4.2.1 Notas sobre o Programa Bolsa Permanência do MEC

Outra ação desenvolvida no âmbito da PROAE/Univasf desde o ano de 2013, corresponde ao Programa Bolsa Permanência (PBP) do MEC. Esse programa se constitui enquanto uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas e tem a finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais.

O programa PBP/MEC foi instituído em 2013, por meio da Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013 e, inicialmente, o público-alvo referia-se a: estudantes matriculados em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias poderia ser atendido pelo programa, desde que comprovasse possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo, bem como estudantes indígena e quilombolas – independente, de comprovação de renda. Os valores das bolsas praticados, correspondia a R\$ 900,00 reais para

estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 reais para os demais estudantes, público do programa (Brasil, 2013).

Destaca-se que os pagamentos da bolsa permanência do MEC aos estudantes selecionados ocorre via recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo às instituições de ensino apenas realizar os processos de seleção, por meio de critérios estabelecidos em edital de seleção publicado pelas IFES, definidos sob a luz das Portarias Nº 389/2013 e 1999/2023 que regem o PBP-MEC. Estes regulamentos também dispõem que cabe às IFES também realizar acompanhamento local das trajetórias acadêmicas dos bolsistas e ao/à gestor/a da assistência estudantil, homologar os cadastros/inscrições e realizar autorização mensal dos pagamentos, de acordo com o calendário do programa (Brasil, 2023a).

A partir do Ofício Circular n.º2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC, em 11 de maio de 2016, o MEC comunicou a suspensão de novas inscrições de estudantes no PBP para receber benefícios pagos pelo MEC, via FNDE, exceto para estudantes indígenas e quilombolas (Brasil, 2016). Esta medida restritiva, reflete o contexto de corte de gastos vivenciados pela educação superior, à época, e esta suspensão trouxe prejuízos para estudantes de diversos cursos nas IFES que aptos a participar dos processos de seleção e que necessitavam do recurso para viabilizar a sua permanência na educação superior.

Ressalta-se que nos últimos anos o número de bolsas recebidas pelas IFES, tem sido menor do que a demanda pelo programa, tendo a instituições que definir indicadores de seleção, selecionando apenas estudantes dentro do quantitativo de vagas disponibilizado para instituição, gerando um cadastro de reserva – com estudantes classificados, a serem remanejados quando surgir novas vagas.

Atualmente, o valor da bolsa permanência do MEC pago a estudantes indígenas e quilombolas foi reajustado, por meio da Resolução nº3, de 29 de março de 2023, passando os/as estudantes assistidos pelo PBP a receber o valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) mensais (Brasil, 2023b).

Na Univasf, para participar do processo seletivo do PBP-MEC, os/as estudantes deverão se inscrever em dois sistemas: Sistema PAE e no Sistema de Gestão de Bolsa Permanência (SISBP), anexar nos respectivos sistemas, as documentações especificadas no Edital de seleção, bem como estar devidamente

matriculado/a em no mínimo 04 disciplinas, salvo as exceções definidas no certame, bem como não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar. De acordo com informações levantadas junto à DAE/PROAE, atualmente, 135 estudantes são beneficiados/as com a bolsa permanência do MEC, sendo 118 quilombolas oriundos de várias Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e 17 indígenas, pertencente a diversos Povos/Etnia, certificadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO PRONERA NA UNIVASF: notas sobre o acesso e a permanência estudantil

Em 2015, o INCRA em parceria com a UNIVASF celebrou 03 (três) Termos de Execução Descentralizada – TED (05.440.725/0001-14), via PRONERA, visando a atender às famílias dos assentamentos da reforma agrária e crédito fundiário, mediante a realização de cursos em níveis de graduação: Licenciatura em História e Ciências Sociais. Na ocasião, também foi aprovada a criação do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo.

A assinatura desses termos representa um marco fundamental para os beneficiários da reforma agrária. Ao garantir o direito ao acesso à educação superior pública de qualidade, essa parceria contribui para o empoderamento, fortalecimento da capacidade de organização e autonomia das populações do campo e, por conseguinte, com o desenvolvimento territorial/local.

A partir de 2015, o PRONERA iniciou suas atividades na UNIVASF, e desde então, tem se consolidado como um programa essencial para ampliar o acesso ao ensino superior para as populações rurais. Em dezembro de 2023, foram celebrados novos termos de convênio¹⁰, fomento e descentralização orçamentária, ampliando a execução do programa na universidade.

Esses novos acordos garantiram a implementação de cursos vinculados ao PRONERA, com destaque para o Mestrado em Extensão Rural, que atualmente atende 30 estudantes de comunidades rurais e assentamentos da reforma agrária. Este curso é uma importante ferramenta para a formação de profissionais que atuam na extensão rural, atendendo às necessidades do campo e suas especificidades. A participação desses alunos no mestrado fortalece a conexão entre a academia e as demandas da agricultura familiar e das populações rurais.

Além do Mestrado, novas propostas de cursos foram apresentadas ao INCRA, com as devidas aprovações pedagógicas¹¹, e permanecem à disposição do INCRA para formalização, dependendo da disponibilidade orçamentária e do cumprimento da legislação vigente. Dentre as novas propostas, destaca-se o curso

¹⁰ https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/Pronera_Projetos_em_andamento_2024.pdf

¹¹ https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/Pronera_Projetos_Aprovados_2024.pdf

de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, aprovado com parecer pedagógico em setembro de 2023, com o objetivo de atender 60 estudantes.

Este processo de expansão contínua do PRONERA na UNIVASF reflete não apenas a ampliação das opções educacionais, mas também o fortalecimento do compromisso da universidade com a educação pública e de qualidade para as populações do campo. Em 2015, essa iniciativa já se manifestava com a aprovação dos cursos de Licenciatura em História e em Ciências Sociais, que foram devidamente validados pela plenária em reunião ordinária do Conselho Universitário da UNIVASF, no dia 27 de novembro daquele ano.

A aprovação dos cursos do PRONERA, por meio da parceria interinstitucional entre Univasf e INCRA, em conjunto com movimentos sociais, se constitui como uma iniciativa muito importante, uma vez que abre novas possibilidades para a oferta de mais cursos e oportunidades para ampliar o direito à educação superior para as populações do campo. No que tange à pertinência desse processo, o Projeto Político Pedagógico do curso de ciências sociais, aponta que:

As universidades públicas, na condição de prestadoras de ensino superior à população devem reafirmar sua opção pelo modelo incluyente, no qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centralizado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os sujeitos possam partilhar os avanços alcançados nos territórios locais e globais. Assim, ao voltar-se para um público com quadros de vulnerabilidade social históricas (populações empobrecidas do campo, indígenas e quilombolas) [...] surge como oportunidade ímpar para a formação intelectual desses estratos menos favorecidos (Univasf, 2010, p.10).

O processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação aprovados do PRONERA, ocorreu por meio do Edital 01, de 05 janeiro de 2016, foram disponibilizadas 100 vagas, sendo cinquenta para cada curso. A distribuição das vagas do processo seletivo seguiu em conformidade com a Lei nº 12.711/2012¹²,

¹² A distribuição das vagas foi estruturada em 5 (cinco) grupos, a saber: a) Grupo L1: vagas reservadas para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; b) Grupo L2: vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; c) Grupo L3: vagas reservadas para candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; d) Grupo L4: vagas reservadas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e) Grupo Ampla Concorrência

garantido reservas de 50% das vagas de cada um dos cursos de graduação aos candidatos que estudaram os três anos do ensino médio, integralmente, na rede pública.

Tabela 1: Distribuição de Vagas - Processo Seletivo para Ingresso no PRONERA

CURSO	TURNO	CIDADE	UF	VAGAS		ENTRADA ÚNICA				
				Total	AC	Vagas Reservadas (VR)				
						VR	L2	L1	L4	L3
CIENCIAS SOCIAIS	INTEGRAL	JUAZEIRO	BA	50	25	25	10	3	10	2
HISTÓRIA	INTEGRAL	JUAZEIRO	BA	50	25	25	10	3	10	2
TOTAL				100	50	50	20	6	20	4

Fonte: Edital 01/2016.

O público-alvo definido pelo referido, correspondeu aos/às estudantes ligados aos movimentos sociais e sindicais do campo, beneficiários PRONERA, nos termos do artigo 13 do Decreto n.º 7.352/2012 e, que possuíam origem domiciliar nos seguintes municípios da área de abrangência da 29ª Superintendência Regional¹³ do INCRA: Abaré, Afrânio, Araripina, Bodocó, Betânia, Belém do São Francisco, Cabrobó, Cedro, Curaçá, Chorrochó, Carnaubeira da Penha, Dormentes, Exu, Floresta, Glória, Granito, Ibimirim, Ipubi, Inajá, Itacuruba, Jatobá, Lagoa Grande, Macururé, Mirandiba, Moreilândia, Orocó, Ouricuri, Parnamirim, Petrolândia, Petrolina, Rodelas, Salgueiro, São João do Belmonte, Santa Maria da Boa Vista,

(AC): vagas destinadas aos estudantes que não se enquadrarem em nenhum dos grupos acima ou que não optarem pelas vagas reservadas (Univasf, 2016).

¹³ A Superintendência Regional do Incra no Médio São Francisco - SR-29/MSF, foi criada na cidade de Petrolina, no ano de 2000, a partir da instituição da Portaria/INCRA/P/N.º001/A, abrangendo, em sua área jurisdicionada, 28 cidades do Estado de Pernambuco e 04 cidades do estado da Bahia. Em março de 2020, a Superintendência do Incra em Petrolina-PE foi extinta, constituindo-se em seu lugar a denominada Unidade Avançada Especial do Sertão, subordinada à Superintendência Regional, localizada em Recife-PE, denominada SR(PE). A área jurisdicionada sofreu alterações deixando de cobrir os municípios do estado da Bahia e alguns municípios do estado de Pernambuco que ficaram sob a jurisdição da própria Superintendência. A área jurisdicionada da Unidade Avançada Especial do Sertão em Petrolina atualmente é composta por 24 municípios, todos do estado de Pernambuco. A Unidade em Petrolina é responsável pelas políticas relacionadas à Reforma Agrária em sua área de jurisdição e que atingem 213 assentamentos nos quais estão 8317 famílias assentadas (Nascimento; Duarte, 2023; Nascimento, 2023). No entanto, no dia 4 de novembro de 2024, a regional do Incra em Petrolina foi recriada, marcando um importante avanço para o fortalecimento das políticas de assentamento e apoio às famílias do Médio São Francisco. Com essa reestruturação, espera-se ampliar a efetividade das ações voltadas à regularização fundiária, ao crédito rural e ao desenvolvimento dos assentamentos da região, assegurando maior autonomia e eficiência na execução das políticas de Reforma Agrária. Segundo o Incra (2024), a recriação da regional do Incra em Petrolina busca fortalecer as políticas de assentamento na região do Médio São Francisco, promovendo maior integração entre as ações institucionais e as demandas dos trabalhadores rurais.

Santa Cruz, Santa Filomena, Serrita, Serra Talhada, Trindade, Tacaratu, Terra Nova e Verdejante.

O processo seletivo ocorreu por meio de prova presencial, aplicada aos candidatos com inscrições deferidas, os quais deveriam elaborar redação, a partir do tema sorteado pela comissão organizadora da seleção no dia da prova.

De acordo com informações disponibilizadas pela PROEX, 378 candidatos realizaram a inscrição para o processo seletivo, sendo 149 inscritos para o curso de história e 229 para ciências sociais. Destaca-se que foram aprovados 100(cem) estudante, sendo 50(cinquenta) para o curso de história e 50(cinquenta) para ciências sociais.

Destaca-se que apenas no ano de 2016, os respectivos cursos foram autorizados pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), por meio das Portarias¹⁴ nº 564 e 565 de 27 de setembro de 2016.

De acordo com informações levantadas no sistema Sig@, os cursos de graduação do PRONERA na Univasf possuem a seguinte organização curricular: Licenciatura em Ciências Sociais possui uma carga horária total de 3380 horas, já o curso de Licenciatura em História possui uma carga horária total de 3365 horas. Em ambos os cursos, os educandos terão um período mínimo de 04 anos (08 semestres) para integralização da carga horária, sendo que nas Ciências Sociais o tempo máximo para a integralização corresponde a 05 anos (10 semestres) e no curso de história este prazo corresponde a 06 anos (12 semestres). No que tange ao cumprimento da carga horária, os cursos foram organizados em doze ciclos presenciais, os quais correspondem a um mês cada, em que os estudantes deveriam desenvolver as suas atividades acadêmicas no âmbito da Univasf.

Cabe ressaltar que os estudantes vinculados aos cursos de graduação do PRONERA na Univasf, desenvolvem as suas atividades acadêmicas com base na metodologia da pedagogia da alternância, na qual a carga horária dos cursos está dividida organizado entre: o tempo universidade (cumprimento da carga horária teórica relativa aos componentes curriculares obrigatórios do curso) e tempo

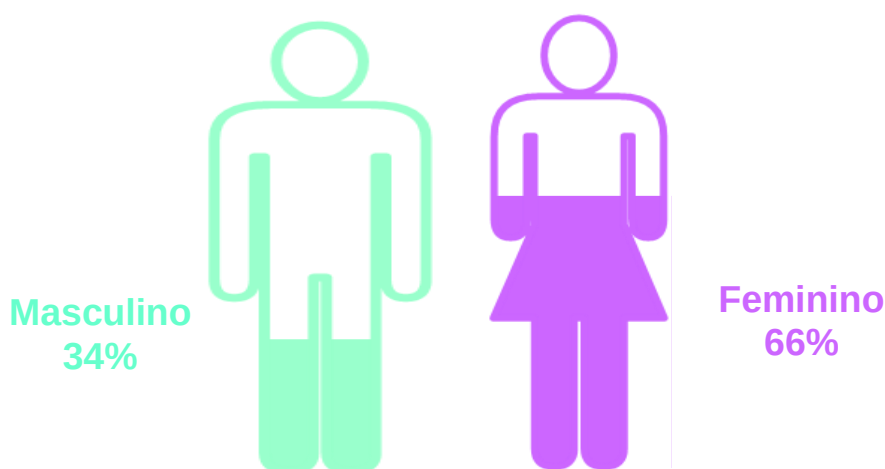
¹⁴ Links das Portarias de autorização de funcionamento dos cursos do PRONERA na Univasf: História:<http://proex.univasf.edu.br/wpcontent/uploads/Pronera/Historia/Autoriza%C3%A7%C3%A3o%20curso%20hist%C3%B3ria.pdf> e Ciências Sociais: https://portais.univasf.edu.br/proex/banco-de-dados/pronera-arquivos- cs/Portaria_n565_Autorizao_CienciasSociaisPRONERA_1.pdf.

comunidade (realização as atividades práticas, cumprindo a carga horária prática das referidas disciplinas).

No tempo universidade, as atividades acadêmicas dos cursos do PRONERA foram desenvolvidas no município de Juazeiro, no Espaço Plural¹⁵ da Univasf, o qual se constitui como órgão suplementar com atribuições administrativas vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UNIVASF, espaço de apoio ao ensino, pesquisa e extensão (Univasf, 2018). É no espaço plural que os estudantes do PRONERA, além de assistirem às aulas, ficavam alojados e realizavam as suas refeições durante todo o período correspondente ao tempo universidade.

Quanto ao gênero, os cursos de graduação do PRONERA da Univasf foram compostos por maioria feminina, embora tenha uma representação masculina significativa. Conforme expresso na Figura 5, o número de estudantes do sexo feminino correspondeu a 66% e de 34% masculino.

Figura 5: Distribuição por sexo dos estudantes do PRONERA (História e Ciências Sociais)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do SIG@, exportados em julho de 2024.

De acordo com as informações do Sig@, disponibilizadas pela Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), observou-se que o número de estudantes do sexo masculino que realizaram matrícula correspondeu a 17(dezessete) estudantes e 33 (trinta e três) do sexo feminino, em ambos os cursos.

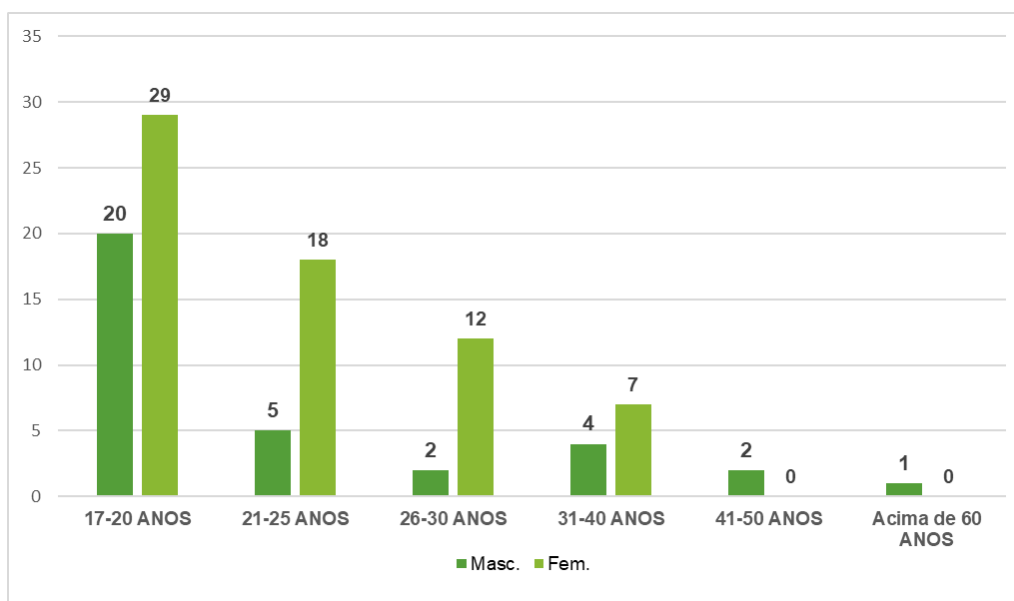
É possível observar que os dados levantados, expressos na figura acima, reafirmam a mesma tendência presente no âmbito nacional, com maior participação

¹⁵ O Espaço Plural está localizado na Rodovia BA-210, Km 4, bairro Malhada da Areia, Juazeiro/BA.

do sexo feminino nos cursos universitários. Os dados do Censo da Educação Superior 2022, evidenciam que “73,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 26,7% são do sexo masculino” (Brasil, 2023, p. 23).

No que tange à faixa etária dos estudantes matriculados nos cursos de graduação do PRONERA na Univasf, observa-se haver uma predominância do ingresso de jovens no programa, conforme dados constantes no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Faixa etária dos estudantes dos cursos de graduação do PRONERA



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do SIG@, exportados em julho de 2024.

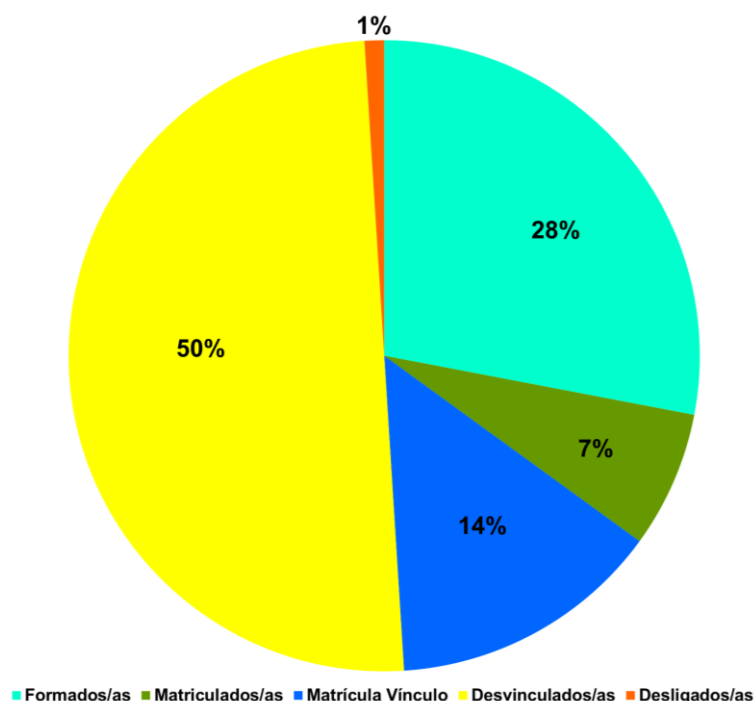
Não obstante, destaca-se que o/s estudante/s mais jovem/ns nos cursos do PRONERA na Univasf, ingressou/ram aos 17 anos, enquanto o mais velho ingressou com 66 anos na universidade. Esta diversidade etária demonstra que o interesse em acessar o ensino superior não se limita apenas à juventude, mas se estende a pessoas de diferentes idades no contexto do campo. Nesse sentido, a democratização do acesso aos espaços universitários, a partir da inclusão das populações do campo na educação superior é extremamente importante, haja vista que esse direito foi historicamente negado, por isso:

[...] as ações do PRONERA significam possibilidades de reversão à lógica dominante, resistindo às tendências históricas que atribuíram a grupos sociais marginalizados uma posição de desvantagem no acesso à educação, principalmente no que diz respeito à educação em nível superior (Ferreira, 2018, p. 63).

Desse modo, entende-se que o PRONERA se constitui, desde a sua origem até o presente momento, como um dos instrumentos de emancipação e cidadania das populações do campo, pelos princípios e pela forma de implantação de seus projetos em todos os níveis de ensino.

No processo de levantamento de dados institucionais sobre os estudantes que ingressaram nos cursos do PRONERA na Univasf por meio do processo seletivo realizado em 2016, observamos as seguintes informações sobre as situações acadêmicas dos educandos:

Gráfico 3: Dados gerais sobre a situação acadêmica dos estudantes dos cursos de graduação do PRONERA que ingressaram em 2016



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do SIG@, exportados em julho de 2024.

Observa-se dos 100 estudantes que ingressaram no programa, 28% concluíram o curso e constam no Sig@ como formados/as, com a respectiva situação acadêmica registrada no sistema nos meses de abril e novembro de 2023. Verifica-se que 7% encontram-se matriculados, ou seja, com vínculo ativo com a Univasf. Embora, a situação de 14% dos estudantes conste no Sig@ com registro relativo à matrícula vínculo, os mesmos encontram-se com vínculos inativos na instituição, assim como os 50% que constam como desvinculados e 1% desligados.

De modo geral, observa-se que o número de egressos do PRONERA corresponde a 28 estudantes, 7 encontra-se retidos e 65 estudantes desistiram/evadiram. De acordo com as informações levantadas no Sig@, destaca-se do número de estudantes que evadiram dos cursos de graduação do PRONERA, 03 estudantes ingressaram e concluíram outros cursos na Univasf (zootecnia e engenharia agrônômica).

Analizando os dados específicos sobre a situação acadêmica dos estudantes do PRONERA, vinculados ao curso de licenciatura em ciências sociais, verifica-se que: dos 50 ingressantes, 16 destes estudantes constam como formados, 06 estudantes ainda possuem matrícula ativa no curso e 28 estudantes desistiram/evadiram. No que tange ao curso de história, a situação acadêmica dos 50 ingressantes, corresponde a: 12 formados, 01 estudante ainda se encontra com matrícula ativa no curso e houve a desistência/evasão de 37 estudantes.

A partir dos dados acima sobre a situação acadêmica dos estudantes ingressantes nos cursos do PRONERA, observa-se que apesar dos esforços na tentativa de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, ainda permanecem desafios ligados à evasão e à retenção, os quais se constituem como fenômenos complexos e multifatoriais (individuais, sociais e institucionais), a serem enfrentados e superados pelas IES, sobretudo, na garantia do direito à educação superior para as populações do campo.

Nesse sentido, cabe refletir sobre: quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do PRONERA durante a trajetória acadêmica que obstaculizaram a permanência nos cursos ofertados pelo programa na Univasf? As ações de assistência estudantil alcançaram os estudantes do PRONERA, no período de 2016 a 2022? Quais impactos do PAE na trajetória acadêmica dos educandos do PRONERA?

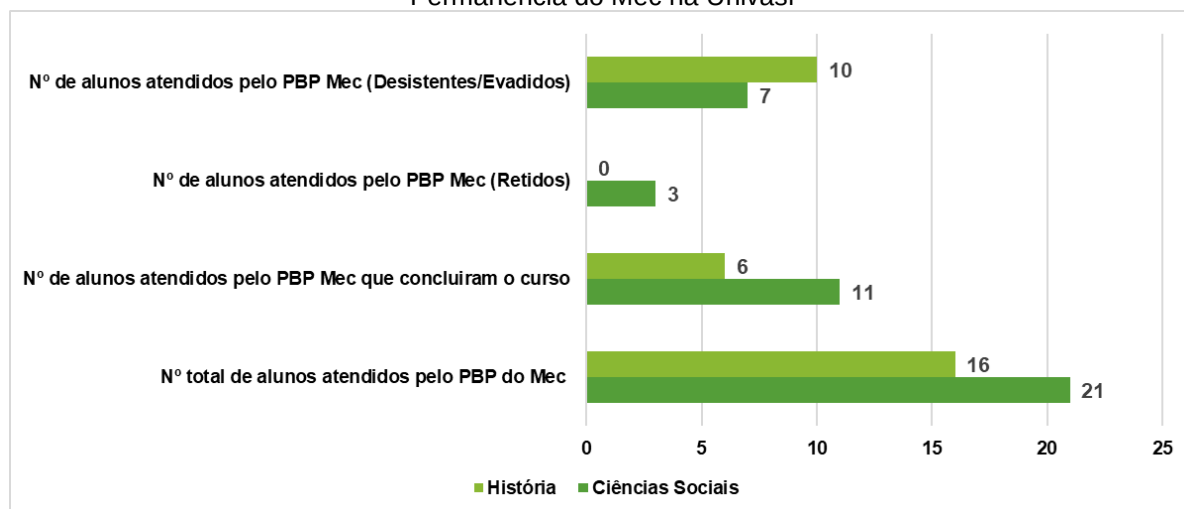
Sabe-se que materialização do direito à educação das populações do campo, por meio do PRONERA, configura-se como instrumento potencial na redução das desigualdades e para a promoção da “emancipação e cidadania dos camponeses, pelos princípios e pela forma de implantação de seus projetos, o que dialoga com a estratégia de superação da histórica condição de subalternidade [...] aos interesses dominantes” (Santos, 2012, p.635).

Assim, considera-se que, apenas garantir o acesso ao ensino superior não concretiza o direito à educação. Porquanto, a concretização desse direito, perpassa pela necessidade de articular, construir e efetivar ações, de modo a garantir não somente o acesso/ingresso dos/as estudantes oriundos do campo/origem popular nas instituições públicas, mas mobilizar esforços buscando garantir, no âmbito institucional, que no transcorrer da trajetória acadêmica, os/as estudantes possam ser atendidos/as com ações, programas e ou serviços, que impliquem diretamente na permanência, contribuindo diretamente para efetiva conclusão do curso.

No que se refere ao atendimento dos educandos do PRONERA da Univasf, por meio das ações implementadas no âmbito da assistência estudantil na instituição, no período de 2016 a 2022, observou-se que alguns estudantes foram atendidos por meio da bolsa permanência do MEC e, também, por algumas modalidades de bolsas e/ou auxílios implementadas com recursos do PNAES, somente a partir de 2021.

Os dados levantados junto à PROAE, apontam que: 37% do total de estudantes ingressantes no PRONERA foram selecionados para receber a bolsa permanência do MEC, no valor de R\$ 900,00 reais, à época. No gráfico abaixo, verifica-se que do total de alunos atendidos pelo programa bolsa permanência do MEC, 21 estudantes (57%) são do curso de ciências sociais e 16 estudantes (43%) são do curso de história.

Gráfico 4: Estudantes dos cursos de graduação do PRONERA atendidos pela Programa Bolsa Permanência do Mec na Univasf



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados dos sistemas - SISBP e do PAE/Univasf.

Cruzando as informações fornecidas pela PROAE com as informações disponibilizadas pela SRCA, observa-se que 17 (46%) estudantes concluíram os cursos em que estavam matriculados: sendo 11 das ciências sociais e 06 de história; 03 (8%) estudantes encontram-se retidos, ainda possuem matrícula ativa no curso de ciências sociais; e 17 (46%) estudantes desistiram/evadiram, 10 discentes do curso de história e 07 das ciências sociais.

Destaca-se que os estudantes do PRONERA que foram selecionados para a bolsa permanência do Mec e ainda possuem vínculo ativo com a instituição, não recebem mais o benefício via FNDE, visto que foram desligados em conformidade com o regulamento do programa bolsa permanência do Mec, visto que ultrapassaram dois semestres do tempo regulamentar do curso.

Sobre o pertencimento étnico dos estudantes do PRONERA que receberam a bolsa permanência do Mec, verificou-se que 41% correspondem a estudantes autodeclarados indígenas¹⁶ e 59% são autodeclarados quilombolas¹⁷.

Quanto ao atendimento dos estudantes do PRONERA com as bolsas e auxílios do PAE, implementadas por meio de editais e executadas com recursos oriundos do PNAES, somente foi possível efetivar-se quando caiu em desuso a Nota Técnica nº 00149/2016.

A referida nota é oriunda de consulta jurídica e que orientou a decisão dos gestores da PROAE, quanto à não ser possível a concessão de bolsas/auxílios aos estudantes do PRONERA, com recursos do PNAES, utilizando-se como embasamento para o parecer, o seguinte: estes estudantes poderiam ser atendidos com os recursos provenientes da parceria estabelecida entre o Incra e a Univasf; e que as atividades desenvolvidas no âmbito do programa, por meio da metodologia de alternância, não se desenvolviam na sua totalidade de forma presencial,

¹⁶ De acordo com os dados levantados na pesquisa documental, observou-se que esses estudantes pertenciam aos seguintes territórios e povos indígenas: Aldeia Altamira (Atikum), Aldeia Riacho do Olho d'Água (Pankará), Aldeia Mulungu (Atikum-Umã), Aldeia de Angico (Atikum-Umã), Aldeia Poço do Mato (Pankará), Aldeia Quixabeira (Atikum-Umã), Aldeia dos Pedros (Atikum-Umã), Aldeia Pedra de Fogo (Atikum-Umã), Aldeia São Gonçalo (Pankará).

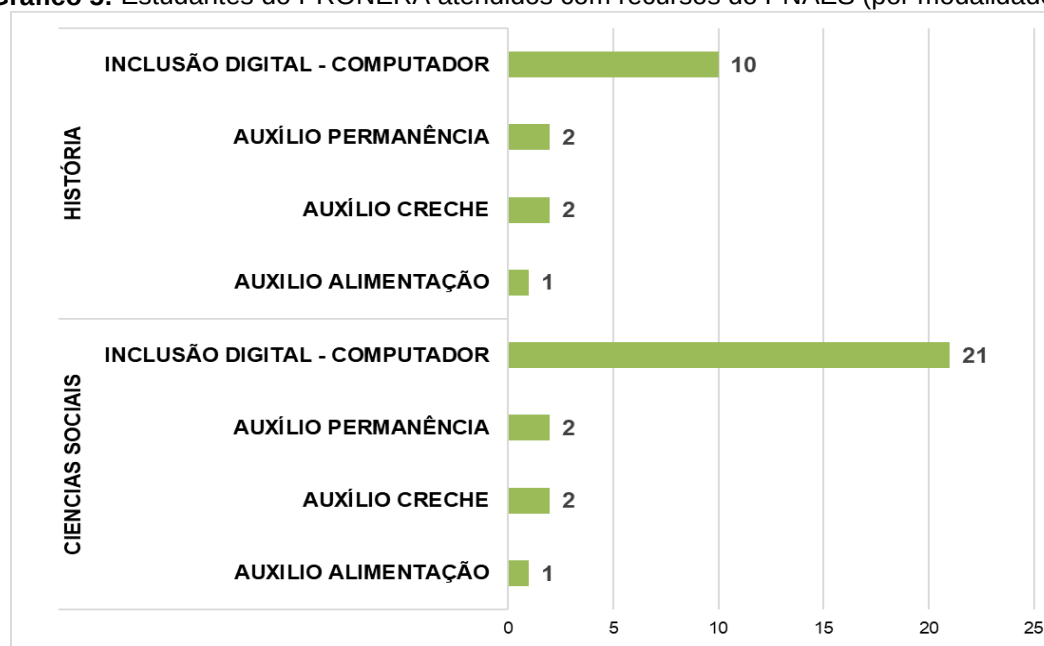
¹⁷ Sobre os estudantes do PRONERA atendidos pela bolsa permanência do MEC autodeclarados quilombolas são oriundos das seguintes comunidades: Comunidade Quilombola Catolé, Comunidade Quilombola de Araçá, Comunidade Quilombola de Cupira, Comunidade Quilombola de Feijão, Comunidade Quilombola de Inhanhum, Comunidade Quilombola de Umburana Comunidade Quilombola Vitorino, Comunidade Quilombola Mata de São José, Comunidade Quilombola Tiririca, Comunidade Quilombola Terra da Liberdade, Comunidade Quilombola do Serrote.

desatendendo o requisito de graduação presencial, disposto no decreto do PNAES. Com base neste parecer jurídico, desde o início dos cursos do PRONERA, em 2016, os estudantes tiveram seus direitos restringidos, no que tange à participação dos processos seletivos do PAE, implementadas com recursos oriundos do PNAES.

Com a realização de uma nova consulta e a emissão de um novo parecer jurídico, por meio da Nota Técnica nº00084/2021, os estudantes matriculados do PRONERA, tiveram a possibilidade de se inscreverem e ser selecionados nas modalidades da assistência estudantil da Univasf executadas com recursos do PNAES.

Nesse sentido, destaca-se que no levantamento de dados no site da Proae, verifica-se que 31 estudantes do PRONERA foram atendidos com benefícios diretos da assistência estudantil, por meio de recursos do PNAES entre os exercícios 2021 e 2022, sendo 21 estudantes do curso de ciências sociais e 10 do curso de história.

O gráfico abaixo evidencia as modalidades de bolsa e auxílios do PAE/Univasf para as quais os estudantes do PRONERA foram selecionados. Destaca-se que o gráfico mostra um número total de benefícios concedidos (41) é superior ao número de estudantes atendidos (31), tendo em vista que o Edital prevê a possibilidade de acúmulo entre as modalidades ofertadas, sendo assim os discentes podem ser selecionados para mais de um benefício. No caso em tela, destaca-se que a modalidade referente a inclusão digital (recurso em parcela única no valor de R\$ 1700,00 para aquisição de computador) e o auxílio creche (R\$ 200,00) são acumuláveis com as demais modalidades: alimentação (R\$ 200,00) e permanência (R\$ 200,00). Sendo assim, verificou-se que todos os estudantes selecionados para os auxílios: alimentação, creche e permanência foram selecionadas para recebimento do benefício de inclusão digital/computador.

Gráfico 5: Estudantes do PRONERA atendidos com recursos do PNAES (por modalidades)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis no site da PROAE/Univasf.

Quanto à situação acadêmica dos estudantes atendidos com recursos do PNAES, verificou-se que 17(54,84%) estudantes concluíram os cursos em que estavam matriculados, 5(16,13%) estudantes encontram-se retidos, ainda possuem matrícula ativa no curso de ciências sociais; e 9(29,03%) estudantes desistiram/evadiram.

Desse modo, a política de assistência estudantil, implementada no ensino superior, vem se constituindo como a principal ação governamental, no sentido da implementação de ações e serviços voltados à permanência estudantil no âmbito das instituições federais de ensino. Destaca-se aqui a centralidade das ações de assistência para a garantia da permanência dos estudantes do campo, especificamente, aqueles vinculados aos cursos de graduação do PRONERA, buscando contribuir para a efetivação do direito à educação, enquanto instrumento de diminuição das disparidades sociais ainda existentes no acesso e permanência no âmbito do ensino superior. Ao promover a inclusão e o sucesso acadêmico desses estudantes, a política de assistência contribui significativamente para a redução das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais justa.

Aprovados e implementados em meio a um panorama de desafios relacionados à conjuntura política, marcada pelo *impeachment* de Dilma e pelos governos Temer e Bolsonaro, os cursos de graduação do PRONERA na Univasf,

enfrentaram desde o início obstáculos impostos pelos cortes e contingenciamentos orçamentários na educação superior, implicando na precarização as atividades essenciais para o funcionamento básico das universidades, bem como na permanência estudantil.

Nesse contexto, fica evidente o desinteresse e o descompromisso com as populações do campo, sobretudo, no que tange ao fomento e a promoção da educação, mediante a continuidade e ampliação dos cursos do PRONERA, considerando que o programa sofreu cortes orçamentários que afetaram sua capacidade de expansão e implementação, somado a extinção de colegiados da administração pública federal e a reestruturação administrativa do Incra, por meio da extinção da DDE e DDE-1 e remanejamento do programa para a DDA-2, que não tinha o PRONERA como foco, uma vez que abrangia outras políticas públicas de desenvolvimento rural.

Portanto, entende-se que a insuficiência orçamentária expõe a fragilidade de políticas públicas que visam a inclusão social, as quais são frequentemente prejudicadas diante de cenários de instabilidades político-econômicas. A pandemia da COVID-19, intensificou essa vulnerabilidade, complexificando ainda mais o cenário. Nesse sentido, entende-se que no cenário da Univasf, contribui diretamente com a significativa evasão/desistência e retenção dos estudantes do PRONERA, bem como a descontinuidade do atendimento dos educandos atendidos pela bolsa permanência do MEC, por não terem concluído o curso dentro do prazo regulamentado pelo programa e, adicionalmente, o tardio e restrito atendimento desses estudantes por meio dos benefícios viabilizados com recursos do PNAES.

6 EM PRIMEIRA PESSOA: o que dizem os Egressos do PRONERA sobre as suas trajetórias acadêmicas na Univasf

Conhecer o panorama de acesso ao ensino superior no Brasil é extremamente importante para que se possa compreender o lugar ocupado por diversas políticas públicas voltadas para o ingresso e para a permanência estudantil nas IES.

Nesse sentido, destaca-se a importância do PRONERA nesse processo, pois o programa busca promover a igualdade de oportunidades para efetivação do direito à Educação, por meio do processo de valorização dos saberes e experiências das populações do campo. Por meio de suas ações, o PRONERA se consolida como uma política pública estratégica, pois tem oportunizando o acesso à educação em todos os níveis de ensino, desde a alfabetização à pós-graduação, para aqueles/as que historicamente foram excluídos do sistema educacional, contribuindo para a construção de uma educação voltada para uma formação emancipatória, em sintonia com as demandas e as lutas populares.

Assim, neste capítulo, buscou-se analisar e evidenciar as informações reveladas pelos dados da pesquisa de campo, construídos por meio de entrevistas em profundidade com os/as estudantes egressos dos cursos de graduação vinculados/as ao PRONERA na UNIVASF. A partir dessas narrativas, busca-se ampliar a compreensão sobre os fatores sociais, econômicos, culturais e familiares que marcaram e atravessaram as trajetórias acadêmicas desses estudantes. A análise evidencia o papel do PRONERA e o impacto da assistência estudantil enquanto ferramentas de inclusão e justiça social, essenciais para o fortalecimento do acesso e da permanência das populações do campo no ensino superior.

Dessa forma, as narrativas dos egressos do PRONERA revelam-se centrais para este estudo, pois fortalecem e respaldam os objetivos propostos, por evidenciarem as realidades sociais e desvelar as dinâmicas e desafios enfrentados ao longo do percurso acadêmico desses estudantes. Também oferecem uma perspectiva única sobre o impacto das políticas públicas em suas vidas, ao mesmo tempo em que destacam as transformações individuais e coletivas resultantes do acesso à educação superior.

A sistematização dessas experiências em eixos temáticos visou não apenas organizar as análises, mas também destacar as singularidades e a riqueza das

narrativas dos/as estudantes de graduação egressos do PRONERA na Univasf.

6.1 EIXO I: Identificação dos/as participantes da pesquisa de campo

A análise do perfil dos/as estudantes egressos/as do PRONERA, com base nas entrevistas realizadas, possibilitou compreender aspectos fundamentais da constituição identitária e da trajetória educacional dos/as participantes da pesquisa de campo. O quadro 2 sistematizado abaixo, foi elaborado a partir das informações levantadas junto aos/às entrevistados/as, possibilitando descrever o perfil dos/as estudantes egressos PRONERA, destacando-se os seguintes aspectos: sexo, idade, cor/raça, identidade, origem territorial, residência atual, origem escolar e formação acadêmica.

Quadro 2: Perfil dos/as participante da pesquisa de campo - Egressos PRONERA.

ENTREVISTADO/A	SEXO	IDADE	COR/RAÇA	IDENTIDADE (Quilombola ou Indígena)	COMUNIDADE NA QUAL RESIDIA DURANTE O CURSO	RESIDÊNCIA ATUAL	ORIGEM ESCOLAR (Ensino Fundamental e Médio)	FORMAÇÃO PELO PRONERA	OUTRAS FORMAÇÕES E/OU FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
EGRESSO/A DO PRONERA									
Participante 1	M	40	Preto	Quilombola	Comunidade de Umburana - Orocó/PE	Comunidade de Umburana - Orocó/PE	Rede Pública	Ciências Sociais	Mestrando em Extensão Rural - UNIVASF/PRONERA
Participante 2	F	24	Preta	Indígena	Assentamento Safra - Santa Maria da Boa Vista/PE.	Assentamento Safra - Santa Maria da Boa Vista/PE.	Rede Pública	Ciências Sociais	Formada em Pedagogia
Participante 3	F	35	Preta	Quilombola	Comunidade Quilombola de Cupira - Santa Maria da Boa Vista/PE.	Santa Maria da Boa Vista/PE.	Rede Pública	Ciências Sociais	***
Participante 4	F	27	Preta	Quilombola	Comunidade Mata de São José - Orocó/PE	Petrolina	Rede Pública	Ciências Sociais	Formada em Pedagogia
Participante 5	M	24	Branco	***	Assentamento Mororó - Terra Nova/PE	Assentamento Mororó - Terra Nova/PE	Rede Pública	Ciências Sociais	***
Participante 6	F	35	Preta	Quilombola	Comunidade Quilombola de Cupira - Santa Maria da Boa Vista/PE.	Comunidade Quilombola de Cupira - Santa Maria da Boa Vista/PE.	Rede Pública	Ciências Sociais	***
Participante 7	F	32	Parda	Quilombola	Comunidade Quilombola de Cupira - Santa Maria da Boa Vista/PE.	Comunidade Quilombola de Inhanhum - Santa Maria da Boa Vista/PE.	Rede Pública	Ciências Sociais	***

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro 2 apresenta a caracterização do perfil dos/as estudantes Egressos PRONERA entrevistados/as na pesquisa de campo. Observa-se que o grupo é composto por homens e mulheres, com predominância feminina. Entre os/as sete participantes, cinco são mulheres e dois são homens.

A faixa etária dos/as egressos/as entrevistados/as varia entre 24 e 40 anos,

evidenciando a abrangência do PRONERA na formação de jovens e adultos oriundos do campo no ensino superior. Essa distribuição etária reflete um cenário em que muitos/as estudantes acessam o programa após interrupções na trajetória escolar, enfrentando desafios impostos pelas condições socioeconômicas e estruturais de suas comunidades. Além disso, essa diversidade etária aponta para a relevância do programa como mecanismo de inclusão e equidade, permitindo que diferentes gerações possam compartilhar suas vivências, saberes e experiências, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e para a construção de lutas coletivas.

No quesito cor/raça, a maioria dos/as participantes da pesquisa se autodeclararam como pretas (cinco participantes), uma parda e um branco. Além disso, a identidade também é um aspecto relevante, com a maioria dos/as participantes da pesquisa se identificam como quilombolas (cinco participantes) enquanto apenas um se declara indígena e um dos/as participantes não especificou, se identificou como pertencente a território tradicional ou comunidade rural negra quilombola

Destaca-se que os/as egressos/as entrevistados/as são provenientes de diversas localidades rurais no estado de Pernambuco, incluindo assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e indígenas. Observou-se que maioria permanece residindo nas comunidades de origem, evidenciando um forte vínculo territorial e identitário, bem como o interesse de contribuir no processo de desenvolvimento das suas comunidades. Em alguns casos, no entanto, a migração para centros urbanos, como Petrolina, está associada à busca por melhores oportunidades profissionais e educacionais.

Esses aspectos estão presentes nos relatos a seguir:

Sou filho de agricultor e agricultora. [...] Negro, quilombola. Inclusive, como eu falei, minha família é a primeira que chegou na comunidade. Então, a relação que eu tenho com essa questão de ser negro é muito forte. Não tem como não trabalhar isso. Inclusive, fiz parte do processo de certificação da comunidade, em 2005, e certificada em 2007. E aí, a partir daí, começou a vir as políticas públicas sempre nessa perspectiva de se autodeclarar, de reafirmação da identidade. Então assim, não teria como não ser negro e quilombola e achar isso massa, sabe? Em relação à questão de minha cor (Participante 1, 2024, grifo nosso).

[...] eu sou negra, eu sou quilombola, porque eu conheço a luta (Participante 3, 2024, grifo nosso).

Eu sou da comunidade, considerada como a comunidade mãe, que é uma das primeiras que se formaram lá no território [...]. Atualmente, não estou morando lá, devido ao trabalho. Eu trabalho aqui no município de Petrolina, devido a oportunidade de emprego, por isso estou residindo aqui. [...] Me autodeclaro negra e quilombola, mesmo não estando atuando dentro da minha comunidade, mas me autoidentifico com toda a etnia, toda a cultura, toda a raça e história da minha comunidade (Participante 4, 2024, grifo nosso).

Quando eu morei em Petrolina, [...] para mim foi horrível, porque **eu me senti como se eu estivesse fora da minha identidade. E o território, ele me fortalece. O território é quem enriquece.** [...] Eu mesma, eu não fico mais longe daqui. Aqui é onde eu me fortaleço. **As minhas raízes. A minha base. É meu quilombo.** (Participante 6, 2024, grifo nosso).

A partir das falas dos/as entrevistados/as, é evidente que a construção identitária de ser negro e quilombola está profundamente entrelaçada à trajetória de vida e às experiências sociais desses sujeitos. O reconhecimento de suas origens não é apenas uma afirmação de pertencimento, mas também uma reafirmação de resistência histórica e de luta coletiva, marcando a centralidade da identidade na maneira como eles se posicionam no mundo.

O *participante 1* destaca que sua identidade negra e quilombola não apenas como uma condição pessoal, mas como um aspecto importante de sua existência. Sua fala, “*não teria como não ser negro e quilombola e achar isso massa*”, expressa uma relação de orgulho e de pertencimento à sua ancestralidade, evidenciando como essas dimensões moldam sua subjetividade e orientam sua maneira de agir no mundo. Essa postura pode ser compreendida à luz do pensamento de Munanga *apud* e Mesquita (2019, p. 490), que afirma que a identidade envolve “ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de proferir com altivez: sou negro!”.

De forma complementar, a fala da *participante 3*, reforça o papel da experiência coletiva na construção identitária e no enfrentamento das desigualdades raciais, alicerçada nas lutas por acesso a direitos básicos.

A fala da *participante 4* reflete a relação entre identidade, pertencimento e mobilidade social, destacando a conexão simbólica e afetiva da participante com sua comunidade, que envolve memória coletiva e resistência histórica. Seu relato

também evidencia a migração dos jovens das comunidades rurais para centros urbanos em busca de melhores condições de trabalho. Nesse contexto, Santos (2024), ressalta que a saída dos jovens não se deve apenas à atração pelo modo de vida urbano, mas pelas possibilidades concretas para permanecer no campo, como acesso à educação, terra, renda, tecnologias, lazer e participação nos espaços decisórios.

A *participante 6* ressalta em sua narrativa, a importância do território na construção e afirmação da identidade quilombola. Ao relatar sua experiência em Petrolina, ela expressa a sensação de desconexão e deslocamento, sentindo-se “fora da sua identidade” ao estar longe de sua comunidade. Para ela, o território é essencial, pois é nele que encontra o fortalecimento de suas raízes e base identitária.

De maneira geral, as narrativas apontam que a identidade quilombola se constitui como um eixo de ação política importante na luta por direitos e políticas públicas que atendam suas especificidades. Tais reflexões dialogam com o contexto do PRONERA, que, ao proporcionar acesso ao ensino superior, contribui para que essas identidades sejam valorizadas e para que esses sujeitos se tornem agentes de mudança em seus territórios.

No que tange à origem escolar, observa-se que todos/as os/as participantes da pesquisa de campo são oriundos da rede pública de ensino. Em relação à formação acadêmica, todos/as os/as entrevistados/as concluíram o curso de Ciências Sociais pelo PRONERA. Além disso, dois deles (*participantes 2 e 4*) possuem formação adicional em Pedagogia, e um *participante (1)* está cursando o mestrado em Extensão Rural pela UNIVASF, também no âmbito do PRONERA. No entanto, quatro participantes não informaram a realização de formações complementares, após a conclusão do curso de graduação. Esse cenário aponta para desafios no acesso a outros níveis educacionais, como especializações e mestrados, indicando a necessidade de promoção de ações que contribuam para o acesso da população do campo a níveis mais elevados de educação, impulsionando a busca por novos conhecimentos e a continuidade dos estudos acadêmicos, contribuindo para reconfigurar a realidade dos sujeitos do campo.

Destaca-se que a partir das discussões constates nesse eixo, buscou não apenas descrever as dimensões pessoais dos/as estudantes egressos/as

PRONERA, participantes da entrevista, mas também relacioná-las às condições históricas e sociais que moldam suas identidades e trajetórias. De maneira geral, as narrativas apontam que a identidade, o reconhecimento do pertencimento à um território tradicional, uma comunidade rural negra quilombola se constitui como um eixo de ação política importante na luta por direitos e políticas públicas que atendam as especificidades individuais e coletivas das populações do campo.

Tais reflexões dialogam com a proposta do PRONERA, que: ao proporcionar acesso ao ensino superior para as populações do campo, contribui para a construção da valorização das identidades e para que esses sujeitos possam se tornar agentes de mudança em seus territórios. Nesse sentido, entende-se que a educação se constitui como “um meio para a construção de um projeto de sociedade que passa necessariamente pela reforma agrária. Assim, a educação é vista como uma ferramenta de transformação social, intrinsecamente ligada à luta pela terra”, conforme afirma Medeiros (2014).

6.2 EIXO II: Contexto familiar e condições socioeconômicas

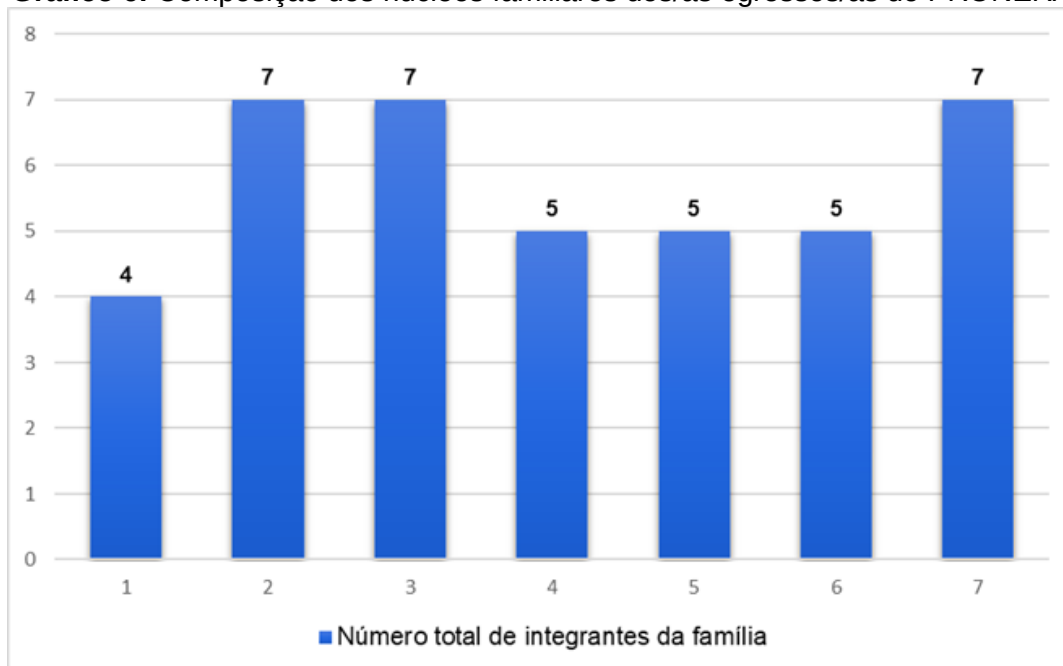
O contexto familiar e as condições socioeconômicas desempenham um papel central na formação educacional de jovens e adultos do campo, especialmente para aqueles inseridos em programas como o PRONERA. No processo de análise de dados, a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa de campo, estudantes egressos do PRONERA na UNIVASF, identificou-se que este eixo analítico abrange as seguintes categorias interligadas: composição familiar e escolaridade, condições econômicas.

As análises dessas categorias temáticas - composição familiar e escolaridade, condições econômicas permitirão compreender os fatores que incidem nas trajetórias educacionais dos/as egressos/as do PRONERA na UNIVASF. Ao explorar a estrutura familiar e os níveis de escolaridade dos pais e irmãos dos egressos do PRONERA, será possível identificar o papel das famílias como suporte e as estratégias para superar desafios históricos. A análise das condições econômicas revelará o impacto das limitações financeiras e o papel das políticas públicas na mitigação das desigualdades.

Entende-se que a composição familiar e a escolaridade constituem-se como

um ponto de partida essencial na análise das trajetórias dos/as estudantes do campo. Em relação às estruturas familiares, o gráfico a seguir ilustra a composição dos grupos familiares dos/as estudantes egressos/as do PRONERA analisados na pesquisa, destacando o número total de membros em cada núcleo familiar.

Gráfico 6: Composição dos núcleos familiares dos/as egressos/as do PRONERA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se uma variação entre quatro e sete integrantes por núcleo familiar, o que reflete a diversidade das estruturas das famílias. Essa composição reflete as especificidades das famílias rurais, marcadas por estruturas amplas em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e, frequentemente, por dinâmicas de cooperação voltadas à subsistência.

As narrativas das participantes destacam como essas configurações familiares influenciam diretamente as relações de trabalho, educação e apoio mútuo no cotidiano do campo.

*[...] **nós somos seis irmãos.** No caso, e a minha mãe. Somos sete, né!? Que é minha mãe e seis irmãos. [...] Como a **minha mãe se separou muito cedo, meu irmão mais velho, os dois mais velhos precisaram nos ajudar.** No caso, **ajudar a minha mãe a nos criar.** Então, por esse motivo, não teve a oportunidade de estudar (Participante 2, 2024, grifo nosso).*

*[...] **minha mãe, ela teve 10 filhos.** E, mesmo algum tendo casado, já morando fora de casa, mas ela acaba dando suporte, né! [...] **meu irmão é o mais velho de todos.** [...] ele **sempre alegava que ele foi trabalhar na roça pra que a gente pudesse estudar, pra que ele pudesse ajudar a manter a casa porque meu pai, ele trabalhava também na roça, mas bebia muito e acabava gastando grande parte do que ganhava com bebidas** (Participante 5, 2024, grifo nosso).*

As narrativas dos/as participantes 2 e 5 evidenciam as configurações que constituem os seus núcleos familiares, demonstrando a complexidade das dinâmicas familiares em seus contextos, nas quais fatores socioeconômicos impõem uma redistribuição de papéis e responsabilidades entre os membros da família. Observa-se que nessas situações, os filhos mais velhos assumem responsabilidades significativas para garantir a manutenção do sustento da família, muitas vezes sacrificando suas próprias oportunidades educacionais em prol do bem-estar coletivo. As narrativas demonstram como as desigualdades estruturais impactam diretamente as trajetórias individuais e coletivas das populações do campo.

Dessa forma, para muitos jovens do campo, o acesso à educação superior ainda permanece como algo distante e inalcançável, em função da precariedade da oferta de ensino nas áreas rurais e, por vezes, pela necessidade de abandonar a escola para trabalhar e garantir seu próprio sustento e da sua família. Essa realidade gera um processo de exclusão educacional que limita o ingresso nos níveis mais elevados de ensino, perpetuando barreiras históricas.

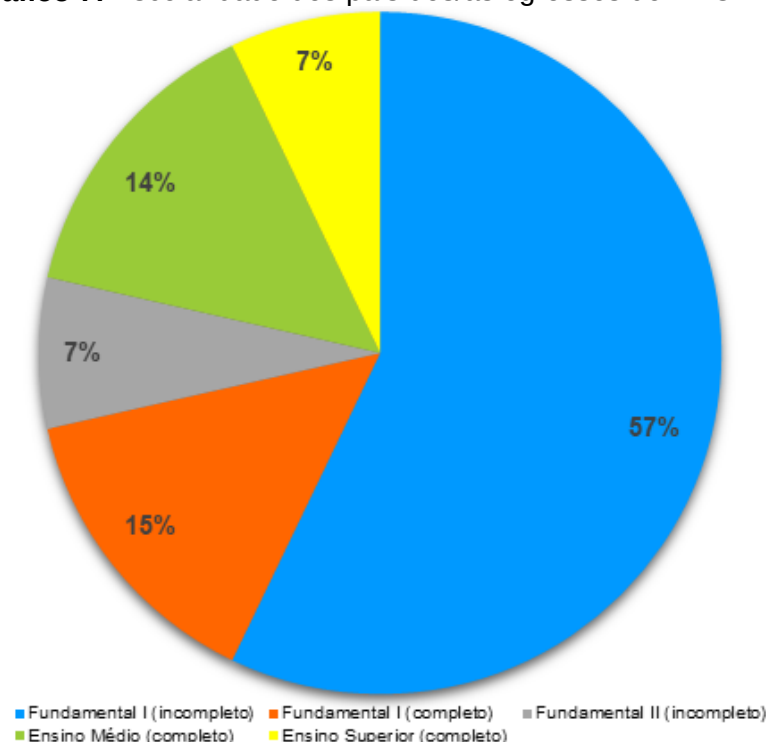
Nesse sentido, a tomada de consciência sobre o mundo requer afirmar a dimensão política do ato educativo. Conforme afirma Freire (1976, p. 16), mais que escrever e ler “a asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

A dimensão política do ato educativo, destacada por Freire (1976), não se limita à alfabetização, mas abrange a capacidade de compreender e transformar a realidade. Esta perspectiva revela-se também nas histórias de vida das famílias rurais, em que as condições de escolarização dos pais e irmãos desempenham papel central na reprodução ou superação das desigualdades sociais.

Essas trajetórias educacionais refletem tanto os desafios estruturais

enfrentados quanto os limites impostos pela precariedade do acesso à educação em áreas rurais. Para ilustrar essa realidade, o gráfico 7 apresenta os níveis de escolaridade dos pais dos/as participantes da pesquisa, oferecendo um panorama das condições educacionais que influenciaram as realidades sociais dessas famílias nos seus contextos rurais.

Gráfico 7: Escolaridade dos pais dos/as egressos do PRONERA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O gráfico acima revela o grau de escolaridade dos pais dos/as participantes da pesquisa, indicando uma prevalência marcante de níveis de escolarização básicos e incompletos. Observa-se que 57% dos pais dos/as participantes possuem o ensino fundamental I incompleto, enquanto apenas 15% concluíram esse nível de ensino. No fundamental II incompleto, há apenas 7% representante. Os dados revelam uma grande disparidade nos níveis de escolarização, com uma minoria de 15% dos/as participantes tendo concluído o ensino médio e apenas 7% o ensino superior.

Os dados refletem um histórico de desigualdades educacionais que afetam áreas rurais, em que o acesso à educação formal é limitado e frequentemente interrompido. Essa realidade aponta para a dificuldade no acesso ao direito à

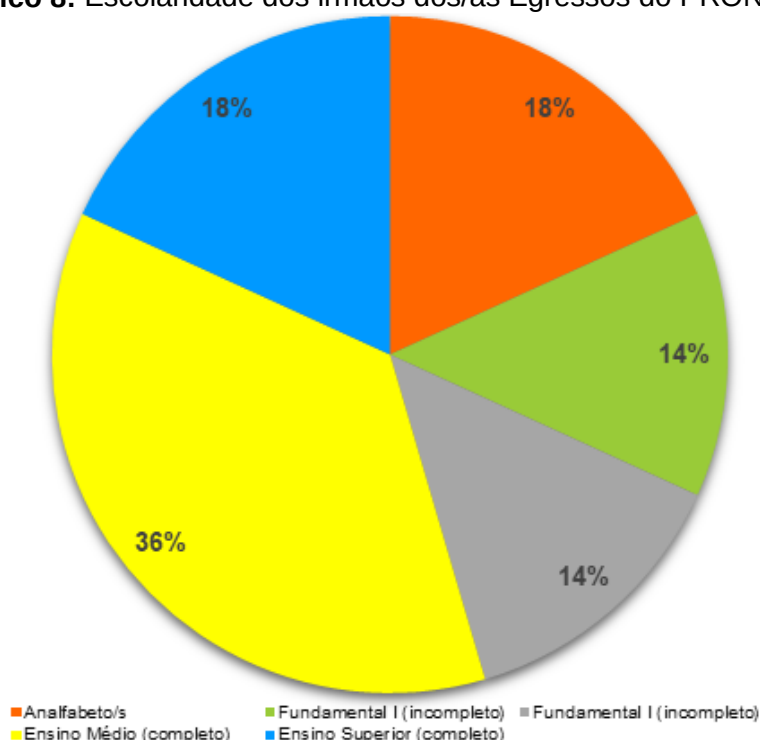
educação pelas populações do campo, que muitas vezes precisa conciliar demandas econômicas, familiares e sociais, dificultando a continuidade do estudo. Essa dinâmica é bem exemplificada na narrativa da *participante 3*, que relembra as limitações enfrentadas:

Minha mãe era formada normal, médio [...]. Meu pai não terminou, só fez até, na época, a gente dizia que era quarta série [...]. Antigamente, ou você trabalhava, ou você estudava. E era uma época bem difícil, para os meus pais [...]. Meus irmãos [...], um ainda chegou a iniciar o médio, mas não terminou. E já o outro, devido às condições, preferiu ir para a cidade, que é o que acontece na região. Muitos filhos de agricultor sair em busca de melhoria, né! E aí foi o caso do meu irmão. Ele saiu e até hoje, permanece lá em São Paulo. E eu fui a única que fiquei em casa e fui a única que me coloquei para estudar (Participante 3, 2024, grifos nosso).

Este relato evidencia como fatores estruturais, como a necessidade de migrar para buscar melhores condições de vida ou de optar pelo trabalho em detrimento dos estudos, ainda são desafios concretos para as populações do campo.

Dando continuidade à análise da escolarização no contexto familiar dos/as participantes, é igualmente relevante considerar o nível de escolaridade dos irmãos. Assim como observado entre os pais, as trajetórias educacionais dos irmãos refletem desafios específicos enfrentados pelas populações do campo, no acesso e permanência na educação formal. Os dados permitem aprofundar a reflexão sobre as dinâmicas de exclusão educacional das populações do campo, bem como compreender como essas trajetórias impactam as perspectivas individuais e coletivas dos/as participantes em relação à educação e ao campo.

O gráfico a seguir apresenta os dados referentes à escolaridade dos irmãos, fornecendo um panorama que complementa as informações sobre o contexto educacional familiar.

Gráfico 8: Escolaridade dos irmãos dos/as Egressos do PRONERA

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nesse sentido, os dados apresentados no gráfico sobre a escolaridade dos irmãos dos/as egressos do PRONERA, participantes da pesquisa, refletem um panorama educacional marcado por avanços pontuais, mas ainda limitado por desigualdades estruturais. Observa-se que 18% dos irmãos dos/as participantes da pesquisa, permanecem analfabetos, evidenciando os desafios históricos de acesso à educação formal em áreas rurais. Além disso, 14% irmãos/as estão possuem ensino fundamental I incompleto e 14%, concluíram essa etapa do ensino, o que indica uma dificuldade em ultrapassar os níveis básicos de escolaridade.

Apesar disso, 36% dos irmãos dos/as participante alcançaram o ensino médio completo, representando um avanço significativo em relação às gerações anteriores, ainda que apenas 18% tenham conseguido acessar e concluir o ensino superior, demonstrando a persistência de barreiras educacionais e sociais para a ampliação do acesso à educação que ainda afeta as populações do campo. Essa situação é exemplificada pela fala de um dos/as participantes da pesquisa:

*[...]nessa família, apenas **três chegaram a cursar/concluir o ensino médio**. Eu estou entre essas três. Os outros são analfabetos. Minha mãe, ela conta a história, né! Que só **estudou até a terceira série**. E ela sabe escrever, ela lê bem pouquinho, ela*

consegue calcular. Só que os meus irmãos, os três - eles são analfabetos. Eles não assinam nem o nome (Participante 2, 2024, grifos nosso).

Em síntese, a fala da *participante 2* revela as desigualdades educacionais enfrentadas no núcleo familiar, evidenciando como o analfabetismo e a baixa escolaridade ainda afetam gerações em contextos rurais. Ela destaca o contraste entre a falta de acesso a oportunidades educacionais para a maioria dos membros da família e o esforço para se manter estudando, reforçando a necessidade de políticas públicas específicas, que considerem as particularidades das populações do campo e promovam uma educação mais inclusiva e equitativa, capaz de romper os ciclos de exclusão social e educacional.

Sobre as disparidades educacionais da realidade brasileira, é importante destacar informações presentes na *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024*, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2024). A Meta 8 do PNE estabeleceu o objetivo de elevar o nível de escolaridade de jovens, com idade de 18 a 29 anos, para no mínimo para 12 anos de estudo até 2024. Embora o Brasil tenha avançado nesse sentido, a persistente desigualdade entre áreas urbanas e rurais é evidente. Enquanto a média nacional se aproxima dos 73% de jovens com 12 anos ou mais de estudo, nas áreas rurais esse índice é inferior em quase 22 pontos percentuais, atingindo apenas 53,9%, em 2023

Dessa forma, essa disparidade no acesso à educação, reforça a urgência de políticas públicas mais inclusivas e contextualizadas, para garantir a igualdade educacional no campo. Nesse sentido, a importância de políticas educacionais voltadas ao campo, como o PRONERA, que tem contribuído para ampliar o acesso à educação nos mais diversos níveis de ensino, por meio da promoção e valorização das dinâmicas sociais e culturais das populações do campo. Conforme relatado por um dos participantes da pesquisa: “[...] meus pais fizeram até quarta série, a antiga quarta série, os dois, e no caso meu irmão agora faz doutorado e eu sou mestrando, também” (Participante 1, 2024, grifos nosso).

A fala do *participante 1*, ilustra como o acesso a programas educacionais contextualizados podem contribuir para transformar as trajetórias individuais, quando são implementados de forma efetiva. Ao descrever o percurso acadêmico da família,

que evolui de pais com baixa escolaridade (apenas até a antiga quarta série) para filhos que alcançam níveis de ensino superior e pós-graduação, a fala evidencia tanto as barreiras históricas quanto sinaliza para um avanço que, embora significativo, ainda é exceção.

O PRONERA, portanto, surge como um instrumento estratégico para reverter o ciclo de exclusão educacional, não apenas oferecendo oportunidades de escolarização formal, mas também criando condições para emancipação educacional, social e econômica das populações do campo. Sob essa perspectiva, é fundamental que políticas educacionais contextualizadas sejam fortalecidas, para que as transformações observadas se tornem regra, e não exceção, no contexto do campo.

Nesse contexto, é imprescindível analisar as condições econômicas que, muitas vezes, configuram as barreiras mais difíceis de serem superadas pelos/as estudantes do campo. As condições econômicas, nesse sentido, se constituem como marcadores estruturais que impactam e delimitam as oportunidades educacionais, reforçando as desigualdades e dificultando o acesso das populações do campo em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior.

As principais fontes de renda informadas pelos participantes refletem a realidade econômica multifacetada das famílias do campo, caracterizada pela combinação de esforços para garantir a subsistência diante de um cenário de constantes adversidades. Nesse contexto, os egressos do PRONERA, participantes desta pesquisa, destacam em suas narrativas a agricultura familiar como a base central do sustento, sendo complementada por benefícios socioassistenciais, como a bolsa família, trabalhos temporários ou informais, como “bicos”, realizados tanto pelos pais, irmãos e pelos próprios estudantes. Em alguns casos, a aposentadoria rural também integra essas fontes de renda. Essa diversificação de fontes de renda evidencia as dificuldades enfrentadas para equilibrar as demandas cotidianas e a busca por melhores condições de vida e oportunidades educacionais, ao mesmo tempo que demonstra a resiliência dessas famílias no enfrentamento diante de desafios econômicos e sociais.

Nesse cenário, a agricultura familiar assume um papel central na vida das populações do campo, não apenas como a principal fonte de sustento, mas também

como um pilar essencial na construção de sua identidade social e cultural. Além de garantir a subsistência das famílias rurais, ela é responsável por grande parte da produção de alimentos no Brasil, contribuindo de forma significativa para a segurança alimentar do país. Mais do que uma simples atividade econômica, a agricultura familiar contribui para preservação dos modos de vida, as tradições e a cultura das populações do campo, mesmo diante das adversidades que essas famílias enfrentam.

A fala de uma das participantes ilustra bem essa realidade multifacetada. Ela compartilha sobre como sua família viveu a partir da agricultura, com a complementação de benefícios e atividades informais, demonstrando as estratégias adotadas para a sobrevivência e a busca por melhores condições de vida:

A gente vivia era da agricultura, da bolsa família e dos bicos que fazia por fora. Sempre foi a agricultura que sustentou nossa família. Tudo que a gente ganhou, tudo que a gente construiu foi através da agricultura, né. Era uma época bem difícil, para os meus pais [...] Mas eles sempre prezavam para que nós, enquanto filhos, tivesse aquilo que eles não tiveram, né! [sic]. Então, eles trabalhavam justamente na agricultura [...]. A gente plantava milho, feijão, batata. Antigamente era mais pro consumo, né. Mas aí, com o passar do tempo, a gente começou a vender na cidade e também dentro da comunidade. Que é o que acontece, né!? [...] Eu ia pra roça, junto com eles. E quando eu não ia, eu sempre vendia coisas autônomas, né! Vendia coisas, produtos [...]. Me virava assim. [...] pra poder contribuir com eles, né. Hoje são aposentados [A entrevistada refere-se aos pais], mas trabalhou até se aposentar para dar o melhor tanto para mim, como para meus dois irmãos (Participante 3, 2024, grifos nosso).

Apesar das dificuldades evidenciadas pela diversificação das fontes de renda, as famílias do campo, em muitos casos, também buscam alternativas para garantir a subsistência quando a agricultura familiar não é suficiente para atender às necessidades diárias. Muitas vezes, a complementação de recursos vem de empregos temporários ou informais, além de benefícios sociais que se tornam essenciais no cotidiano dessas famílias. A fala de uma das participantes ilustra bem esse processo:

Mas roça é assim, né? agricultura familiar dá, mas também cessa. Meu irmão e meu pai trabalhavam na roça. Minha mãe é agricultora. Minha mãe passou, a partir de 2008, na época que a gente [...] entrou no ensino médio, eu e minha irmã. E aí ela

conseguiu um emprego pela prefeitura como merendeira, lá no município. Mãe conseguia manter a casa com esse salário mínimo e nós sobrevivíamos [sic] com o bolsa família, na rua R\$ 250,00 - duzentos e cinquenta reais: pagava nosso aluguel, água, luz e a gente ainda comia. Eu lembro também daquela época que às vezes a situação apertava. [...] Eita, Jesus! Era sofrimento, mas enfim, sobrevivemos (Participante 2, 2024, grifos nosso).

Embora a agricultura familiar seja a principal fonte de subsistência, conforme destacado pelos/as participantes da pesquisa, ela é muitas vezes insuficiente para cobrir todas as necessidades básicas, devido a sazonalidade e pela dependência das condições climáticas, fatores que podem comprometer a safra e impactar diretamente na renda das famílias. Essas fragilidades econômicas, como evidenciado nas narrativas das participantes 2 e 3, exigem estratégias de adaptação, essenciais para garantir a complementação de renda das famílias, que incluem trabalhos temporários e a adesão a programas socioassistenciais.

Além disso, as restrições financeiras impactam diretamente as decisões familiares, especialmente em relação à educação dos filhos, como demonstrado no relato do Participante 1:

*Meus pais são agricultores, e nesse período meu irmão era do Pronera. Ele fez Direito em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná. Inclusive, eu passei também pra Direito, só que assim, eu não me identifiquei. Também, **naquele momento, não podia sair os dois. Meus pais já estavam idosos. Então, a gente tinha que optar. Ele [...] foi estudar e aí eu fiquei, até por essa questão de recurso mesmo [...]. A gente ia sair os dois sem ter condições de se manter. A gente já trabalhava na educação, o meu irmão e eu também já trabalhava nessa área. Eu trabalhava na parte administrativa. [...] a gente sempre teve muito próximo da questão da educação. Só que, por a gente morar em uma comunidade e a gente não ver muitas pessoas saírem, “meio que, tipo assim”, a gente não teve a perspectiva de estudar fora, né! Porque quem comprava moto, quem tinha algum bem, era via trabalho braçal, não da educação. Mas eles [meus pais] sempre incentivavam a gente, então a família valoriza muito a educação.** (Participante 1, 2024, grifos nosso).*

A fala do participante da pesquisa revela, inicialmente, as restrições econômicas enfrentadas, que limitaram as possibilidades de acesso à educação, especificamente, ao ensino superior para os dois irmãos ao mesmo tempo, evidenciando as escolhas impostas pela falta de recursos. Contudo, o relato também destaca a valorização da educação como um elemento central na dinâmica familiar.

Apesar das limitações financeiras e da ausência de referências e/ou exemplos de pessoas que conseguiram melhorar as condições de vida por meio da educação no âmbito da comunidade, o incentivo familiar foi determinante para superar as barreiras impostas pela precariedade econômica, reafirmando a importância do papel da educação. Dessa forma, o incentivo dos pais revela o papel simbólico da educação como um valor central na vida familiar. Sobre essa perspectiva, Redin (2017, p. 250), aponta que:

[...] a família rural valoriza de forma acentuada a educação dos filhos, em especial, a educação superior. Nos últimos anos, a crescente mobilidade rural, o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o acesso dos filhos de agricultores no ensino superior estão dinamizando o meio rural e acenando novas perspectivas de ascensão social.

Nesse sentido, as narrativas dos estudantes egressos do PRONERA, participantes desta pesquisa, revelam que, embora as condições econômicas representem um obstáculo significativo para as populações do campo, a educação se configura como um valor coletivo essencial, desempenhando papel fundamental na superação das desigualdades sociais. As condições econômicas afetam diretamente as trajetórias de vida dos membros das famílias, influenciando suas possibilidades educacionais. Nesse contexto, considerando a centralidade da educação, é fundamental analisar como as barreiras econômicas, estruturais e culturais impactam o acesso ao ensino superior, especialmente, para as populações do campo, levando em consideração tanto os desafios quanto as potencialidades dessa trajetória educacional.

6.3 EIXO III: O acesso, a experiência acadêmica e a permanência no ensino superior

Como já foi abordado na revisão bibliográfica, historicamente, o acesso ao ensino superior no Brasil foi concebido como um privilégio restrito às elites econômicas. Essa exclusividade foi reforçada por um sistema educacional estruturado para atender majoritariamente à classe dominante, invisibilizando e negligenciando as demandas de uma parcela da população formada por: negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e assentados da reforma agrária. Tal cenário não apenas limitou as oportunidades de qualificação acadêmica desses grupos, mas também contribuiu para perpetuação de um ciclo de exclusão e desigualdade no país.

Essa exclusão histórica é expressa de forma clara nas palavras de uma das participantes da pesquisa:

Nós, enquanto filhos de agricultores, filhos de comunidades indígenas, quilombolas, de assentados, de sindicatos, a gente realmente dá valor à educação. A gente dá valor à educação, só que a gente não tinha esse acesso à universidade (Participante 6, 2024, grifos nosso).

A fala do participante 6 reflete, destaca a percepção histórica de como as barreiras de acesso privaram as populações do campo e comunidade tradicionais do direito à educação superior. Ao enfatizar a valorização atribuída à educação por esses grupos, a participante evidencia a importância da formação acadêmica como um instrumento de transformação social. Nesse sentido, reforça como as políticas públicas e as ações afirmativas são fundamentais para romper barreiras estruturais e garantir que a educação alcance superior aqueles que, historicamente, foram excluídos de seus espaços.

Diante desse panorama histórico de exclusão, nas últimas décadas, o Brasil passou a adotar políticas públicas que buscavam democratizar o acesso ao ensino superior, com o objetivo de reduzir as desigualdades históricas e regionais. Essas políticas emergiram como resposta às lutas sociais por inclusão e direitos educacionais, apoiando a necessidade de promover a equidade no acesso a esse nível de ensino. Por exemplo, a implementação inicial de ações afirmativas começou

com esforços locais em universidades antes mesmo da aprovação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que se constitui como um marco ao estabelecer a reserva de vagas em instituições públicas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Além disso, programas como o ProUni, instituído em 2004, e o FIES, reformulado em 1999, o Sistema de Seleção Unificado (Sisu/2010) e a adoção do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) como a principal forma de ingresso no ensino superior brasileiro, facilitaram o ingresso de estudantes de origem popular em universidades privadas, ampliando significativamente as oportunidades educacionais.

A sensação de conquista ao superar as barreiras históricas é bem expressa pela fala da participante 6: *“A gente conseguiu se inserir nesse espaço da universidade [...] A gente quebrou um pouco essa barreira, que para nós era historicamente negado, enquanto povo negro e quilombola”* (Participante 6, 2024). Essa fala da estudante egressa do PRONERA, evidencia que simbólica e culturalmente, a entrada na universidade das populações do campo não representa apenas um ato de acesso ao conhecimento formal, mas também um processo de afirmação e valorização de identidades, saberes e práticas que, historicamente foram desvalorizados no contexto acadêmico.

Ademais, a expansão das universidades públicas federais também desempenhou um papel crucial na democratização do acesso. Por meio de iniciativas como o programa Reuni, foi possível interiorizar as instituições de ensino superior, aumentando a oferta de vagas em regiões antes negligenciadas. As políticas de expansão do ensino superior, como o Reuni, tiveram um impacto direto na vida de comunidades como a da participante 6.

Na minha família, eu fui a primeira a cursar um curso universitário, principalmente, de uma universidade tão renomada como a Univasf. Então, assim, [...] aqui (refere-se à Comunidade), fomos as primeiras pessoas a entrar na universidade pública, federal, né. E, a partir disso, da nossa entrada, foi que aconteceu outras oportunidades para pessoas aqui do quilombo. [...]abriu caminhos para meus primos, hoje, estudarem biologia, né, outros fazem educação física, engenharia agrônoma[...] (Participante 6, 2024, grifos nosso).

A fala do participante revela o impacto transformador da educação superior

não apenas na sua vida individual, mas na sua comunidade como um todo. Ao afirmar que foi a primeira pessoa de sua família a ingressar em uma universidade pública federal, ela destaca a superação de barreiras históricas de acesso à educação superior. A expansão das oportunidades de ingresso no ensino superior, também revela um aspecto importante do papel da educação enquanto política pública: a sua capacidade de promover a mobilidade educacional para as populações do campo.

Nesse sentido, compreende-se que o ensino superior desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais equitativa e no fortalecimento da cidadania, visto que não apenas oferece acesso ao conhecimento especializado, mas também promove o desenvolvimento de competências críticas e a ampliação de horizontes culturais, políticos e sociais.

Em vista disso, ressalta-se que políticas como o PRONERA emergiram com o objetivo de garantir o direito à educação superior para sujeitos historicamente excluídos, reconhecendo as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Nesse sentido, o PRONERA, enquanto uma conquista das populações do campo no âmbito do Estado e também como parte do processo de democratização do acesso ao ensino superior, tem facilitado a inserção de indivíduos do campo nas universidades. Assim, o programa vem permitindo que as populações do campo realizem o sonho de obter uma formação superior, ao mesmo tempo em que possibilita que permaneçam no campo. Como afirma os/as participantes da pesquisa, egressos do PRONERA:

[...] o PRONERA, abriu a oportunidade de muitas pessoas da comunidade, não só da comunidade, mas um preto, negro entrar numa universidade. E uma Universidade Federal, né!?[...] chegar a ingressar numa universidade, do porte de uma UNIVASF, eu acho que é o sonho de muito estudante. E aí, é uma alegria imensa, principalmente tanto pra nós, como também pra meus pais, que nunca tiveram essa oportunidade. [...] O PRONERA abriu essa porta enorme, principalmente para o trabalhador do campo [...] (Participante 3, 2024, grifos nosso).

O PRONERA abriu um leque, assim, para inserir pessoas no ensino superior que, historicamente, eram negadas, né. Porque o PRONERA é uma reparação histórica. Uma reparação histórica que muita gente defendeu e lutou para que esse curso fosse efetivado, como direito, que para nós, enquanto povo negro, quilombola (Participante 6, 2024, grifos nosso).

*[...] eu planejava terminar o ensino médio com 16, já ingressar no ensino superior [...]. E aí eu fiquei sabendo dessa oportunidade, né. Fiquei sabendo desse curso do PRONERA. Os líderes aqui da comunidade falaram, e eu e outro colega daqui ingressamos. [...] Eu que ingressei com 16 anos. **Tinha uma vontade enorme de [...] estudar numa universidade** (Participante 5, 2024, grifos nosso).*

As falas dos egressos do PRONERA evidenciam a magnitude dessa política pública, que se configura como um marco de reparação histórica para populações do campo, cujas trajetórias educacionais foram historicamente negadas. As declarações de alegria e orgulho, tanto dos estudantes quanto de suas famílias, ao verem a realização do sonho de ingressar em uma universidade federal, evidenciam a importância do PRONERA na democratização do ensino superior. Nesse contexto, o PRONERA se consolida como um mecanismo essencial para garantir o direito à educação superior, promovendo oportunidades concretas para o acesso ao ensino superior para as populações do campo.

Contudo, a formação no ensino superior é frequentemente vista como algo inalcançável para os jovens do campo, que enfrentam a precária oferta de ensino nas zonas rurais, o que limita consideravelmente suas possibilidades de acesso aos níveis mais elevados de educação. Esse desafio é evidenciado pelos dados do relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*, publicado pelo UNICEF (2019, p.21), que aponta que 10,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos residentes em áreas rurais estavam fora da escola, em comparação com 6,3% nas áreas urbanas. Assim, embora o PRONERA represente uma importante conquista, os obstáculos históricos e estruturais ainda exigem esforços contínuos para garantir que mais jovens do campo possam alcançar seus sonhos acadêmicos.

Esse contexto de limitações no acesso à educação superior é refletido na fala da participante, que compartilha sua percepção de que, para ela, a universidade sempre pareceu um espaço reservado apenas para aqueles com condições financeiras, tornando-se, assim, um sonho distante e aparentemente inalcançável.

***Pra mim só entrava na universidade pessoas, filhos de ricos que tinham condições de pagar um cursinho. Pra mim, era isso! Pra mim, eu nunca me coloquei numa universidade pública [...]. Eu podia estudar, tentar porque era um sonho a universidade. Aliás é o sonho de muitos estudantes, mas eu nunca me vi na capacidade de entrar e quando eu entrei, veio aquele choque de realidade. Eu posso, então. Eu vou concluir** (Participante 2, 2024, grifos nosso).*

A fala da estudante egressa do PRONERA revela os desafios sociais e culturais que historicamente excluem as populações do campo do espaço universitário, reforçando a sensação de que a universidade não é um lugar acessível a todos. Nesse sentido, os cursos de Educação Superior do PRONERA representam uma importante ruptura com essa realidade, ao fortalecerem o projeto de educação e sociedade proposto pelos movimentos sociais do campo. Esses cursos não apenas possibilitam o acesso à formação acadêmica, mas também promovem uma crítica ao modelo de produção capitalista e ao papel tradicional das universidades, incentivando uma reflexão sobre a produção e o propósito do conhecimento. Essa perspectiva é ilustrada nas narrativas dos egressos do PRONERA, que relatam o seguinte:

[...] tinha pessoas mesmo da instituição, que não falava, mas **a gente sentia que tinha aquele preconceito**. Mas a gente resistiu, porque a luta de todo mundo do PRONERA pra tá [sic] lá na universidade foi puxada demais, né!! **O PRONERA, que é feito de luta, feito dos movimentos. Mas a gente sabia que muita gente pensava assim: como é que vem colocar dentro da universidade um monte de pessoas que pra eles são sem-terra [...]** (Participante 1, 2024, grifos nosso).

Na verdade, **existia um certo preconceito com a gente**. Às vezes a gente [...] participava de algumas coisas junto a outros cursos, a gente ia para a universidade (refere-se a outros espaços/campi) assistir algumas apresentações, mas quando a gente participava de outros momentos existia uma certa discriminação, **mas não era da dos professores, eram os próprios alunos de cursos “superiores ao nosso”**. (Diziam) **vocês não têm direito de estar ali, ocupando aquele espaço. Vocês são gastos**. Outros diziam, **vocês são privilegiados, né, [...]** **A gente não ligava nada, a gente ocupava espaço mesmo** (Participante 4, 2024, grifos nosso).

Então, assim, **o curso também serviu** para isso, assim, **tanto para a universidade daqui repensar algumas ações voltadas para o povo que a gente representa, né. para o povo da reforma agrária** (Participante 1, 2024, grifos nosso).

Essas narrativas evidenciam que o ingresso de estudantes do PRONERA nas universidades não se limita a romper barreiras de acesso, mas implica uma luta contínua por reconhecimento e pertencimento. O preconceito enfrentado, tanto por parte de outros estudantes quanto de membros da comunidade acadêmica, revela as tensões existentes quando sujeitos historicamente excluídos passam a ocupar espaços tradicionalmente elitizados. No entanto, essas mesmas experiências

demonstram a disposição e o protagonismo dos estudantes do PRONERA na construção de um novo cenário acadêmico, mais inclusivo e democrático, reafirmando o caráter político da presença da população do campo na universidade.

Essas vivências, embora marcadas por desafios e preconceitos, destacam o papel fundamental do PRONERA na formação de sujeitos críticos e conscientes. A proposta educativa do programa, fundamentada em práticas teórico-metodológicas voltadas para a compreensão crítica da sociedade, não apenas fortalece a luta por reconhecimento e pertencimento no ambiente acadêmico, mas também capacita os estudantes a exercerem seu protagonismo histórico e social em seus territórios.

Nesse sentido, os relatos dos egressos do programa evidenciam essas transformações. Como descreve um dos participantes da pesquisa:

***O PRONERA** foi um divisor pra mim, porque me fez conhecer muitas coisas importantes. **Me fez ter outra visão de mundo. E, principalmente, nessa parte de classes sociais, porque eu estudei Ciências Sociais.** Isso é importante pra mim porque o que a gente via aqui era um mundo distorcido (Participante 5, 2024, grifos nosso).*

Além disso, a pedagogia da alternância, mencionada por outra estudante, se apresenta como uma ferramenta poderosa para aproximar teoria e prática, permitindo uma reflexão profunda sobre o papel dos sujeitos no campo e na sociedade:

*[...] **a pedagogia da alternância é diferenciada, ela é construtiva.** Você chega sem chão e você entende toda aquela teoria. [...] **a gente estuda, geralmente, a teoria baseada em fatos que a gente vivencia,** e a gente trouxe isso: aquele externo, de fora, para dentro da nossa realidade, **a gente começou a entender o nosso eu e, a partir daí a gente começou a criar as construções, a entender nossas vivências,** a entender o outro, a entender quem eu sou e quem tu é, como é? como foi construído? E isso é muito fantástico. (Participante 4, 2024, grifos nosso).*

*[...] a metodologia do PRONERA é muito interessante para a gente. Porque **a gente fazia esses debates teóricos, e a gente ia fazer trabalhos relacionados com o que a gente já vivenciava,** como eu fiz muito relacionado à questão da **agricultura familiar, questão das manifestações culturais,** então isso ajudou muito. Até assim, em algo que eu já desenvolvia, mas que eu não tinha expertise de desenvolver, ou que eu tinha um olhar diferente [...] (Participante 1, 2024, grifos nosso).*

Esses relatos evidenciam como o PRONERA ultrapassa o acesso ao ensino superior, promovendo uma formação que transforma a visão de mundo dos estudantes e os capacita como agentes de mudança. Ao integrar teoria e prática, o programa fomenta uma consciência crítica que valoriza as vivências individuais e também fortalece as lutas coletivas no campo. A pedagogia da alternância, ao conectar os saberes acadêmicos às realidades vivenciadas pelas populações do campo em suas comunidades, potencializa essa transformação, reafirmando o papel estratégico do PRONERA na inclusão social e no fortalecimento do campo como território de resistência e desenvolvimento.

No âmbito da proposta educativa do PRONERA, fundamentada na pedagogia da alternância, os egressos participantes desta pesquisa compartilharam suas experiências ao longo de suas trajetórias acadêmicas, vivenciadas tanto no tempo universidade quanto no tempo comunidade.

Os relatos dos egressos destacam que os tempos universidade e comunidade foram fundamentais para a construção de um aprendizado que ultrapassa os limites da sala de aula. No tempo universidade, os estudantes contam o impacto do acesso a novos conhecimentos e das trocas culturais com outros estudantes e professores, ampliando suas perspectivas sobre o papel do campo na sociedade.

Nesse contexto, a vivência acadêmica é descrita como intensa, mas extremamente gratificante. Segundo um dos participantes:

*[...] no tempo universidade, foi muito bom. Era cansativo, porque a gente dava o melhor de si, nesse tempo. **A gente fazia grupo de estudo, [...] a gente pegava aqueles artigos começava a ler, a discutir, era uma coisa gostosa.** [...] fora, assim, os outros cursos que a universidade também proporcionou, o de informática, outros cursos que a gente fez também. **A gente teve a oportunidade também de participar de simpósio, de congressos internacionais, de estar apresentando os artigos que justamente era feito no tempo comunidade.** [...] E no tempo universidade foi só maravilha, os professores super capacitados, coordenação maravilhosa, direção maravilhosa. Toda a equipe impecável, não tem nem o que falar (Participante 4, 2024, grifos nosso).*

Outro aspecto ressaltado é como a organização do curso foi pensada para atender às especificidades dos estudantes do campo, permitindo a articulação entre o aprendizado acadêmico e a realidade rural. Como relatado:

A grade curricular, até os professores, foi pensada estrategicamente. Professores que realmente entendiam nossas especificidades, porque o nosso curso ele tinha essa particularidade de ser a pedagogia da alternância; os professores comprometidos; os nossos trabalhos também sempre eram voltados para a nossa comunidade. A gente estudava a introdução da escola, a introdução da sociologia, mas como é que a gente ia introduzir isso a partir da nossa realidade. [...] **o curso foi de pessoas escolhidas (refere-se aos colegas da turma) [...] que contribuíam e que queriam mesmo esse estudo, essa oportunidade, que queriam mesmo agarrar essa oportunidade** (Participante 6, 2024, grifos nosso).

Além do impacto acadêmico, também foi destacado a conexão entre os tempos universidade e comunidade como uma estratégia que fortalece a formação integral. Essa integração contribui diretamente para que o aprendizado teórico construído e produzido durante o tempo universidade, pudesse ser aplicado na realidade das comunidades, conforme exposto na fala a seguir:

*[...]essa questão de **tempo comunidade e tempo escola, eu vejo como uma junção que seja ótima para quem é do meio rural, principalmente para a gente que é de movimento. No tempo universitário você tá mais próximo dos professores, para tirar dúvidas, depois você retornar para a sua comunidade, compartilhar esse saber para os que ficaram e também você poder estar perto de sua família e organizar o seu meio rural. Porque, por exemplo [...], se você passa um mês fora e quando você chegar, você vai conseguir organizar, mas você não vai conseguir se passar quatro anos fora e voltar para organizar o seu meio, isso é muito difícil. Eu creio que as pessoas quando se inscreveram viram isso como um ponto positivo, você está na faculdade e ao mesmo tempo poder estar perto da sua comunidade, em pouco tempo*** (Participante 5, 2024, grifos nosso).

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática aparece como um diferencial importante no processo formativo dos estudantes do PRONERA, conforme relatado pela entrevistada:

Tudo que a gente viu lá na teoria (refere-se ao tempo universidade), **a gente tinha que trazer aqui, na prática.** Quando a gente passava os dois meses lá, que vinha para o tempo comunidade, **era tudo referente à nossa comunidade.** Então, a gente tinha esse acesso de poder estudar lá e trazer para cá (Participante 7, 2024, grifos nosso).

Essa dinâmica de alternância, baseada na articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as demandas reais das comunidades, não apenas enriqueceu a formação acadêmica dos estudantes, mas também contribuiu para o fortalecimento dos seus vínculos com o campo. Essa relação dialógica proposta na formação, possibilitou que os saberes acadêmicos fossem contextualizados e ressignificados à luz das vivências comunitárias.

Nas entrevistas, foi possível perceber que o retorno à comunidade é descrito como um dos aspectos mais significativos da formação dos estudantes do PRONERA. Essa etapa representa não apenas um momento de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, mas também uma reafirmação dos vínculos com o campo e o compromisso com o fortalecimento das comunidades locais. Os egressos enfatizam que essa oportunidade de permanecer conectados às suas origens, mesmo durante a vivência acadêmica, é fundamental para garantir que o aprendizado universitário tenha um impacto direto na realidade da comunidade, como destacou a *participante 2*:

*[...] o PRONERA nos deu essa oportunidade de a gente não sair, não perder a nossa origem, na verdade. [...] E aí é uma oportunidade que a gente tem de estudar, se capacitar para trazer o conhecimento para aqueles jovens e aquelas crianças da nossa comunidade para que eles não saiam futuramente. E ali ajudar os nossos pais, os nossos vizinhos aqueles que não tiveram condição de estudar e também trabalhar muito na questão de uma **educação do campo** de qualidade. [...] as nossas escolas do campo são escolas boas, com profissionais bons. E, quando esses alunos do PRONERA se formam, eles sempre se formam em escolas universidades federais. Então, a qualidade de ensino é ótima, saem profissionais ótimos porque tiveram bons professores [...]. Então, **para nós que somos do campo, o PRONERA é essencial** (Participante 2, 2024, grifos nosso).*

Nesse sentido, observou-se que as experiências relatadas reforçam como os tempos universidade e comunidade se complementam, promovendo uma formação que não apenas transforma a vida dos estudantes, mas também impacta e promove impactos significativos nas comunidades de origem desses estudantes.

Entretanto, a jornada acadêmica dos egressos do PRONERA também foi marcada por desafios significativos. Entre os principais desafios, destaca-se a questão da distância geográfica e o afastamento de suas famílias. Para muitos estudantes, essa foi uma barreira emocional significativa, como expresso pelo

participante 5:

*Acho que **o principal desafio pra mim foi de tá longe de casa, né?** Porque eu era jovem era e a distância quase 400 km para Juazeiro. E aí eu sempre tive essa vontade de estudar fora [...], só que **o problema da questão foi meu pai adoecer, momentos antes de eu ingressar na faculdade** e aí isso me preocupava (Participante 5, 2024).*

Esse sentimento de distanciamento da família foi intensificado para estudantes mães, como no caso do participante 6, cuja trajetória acadêmica esteve marcada pelo desafio de conciliar a vida acadêmica com a maternidade, principalmente, no tempo universidade, conforme relato a seguir:

***Os desafios, no início, foi mais a questão de adaptar.** Porque, assim, era um novo [...]. **eu sofria demais por ter deixado minha filha.** As primeiras semanas, ela foi. A gente teve um suporte. Mas, no decorrer do curso, não tinha recurso pra ter a ciranda. [...] Ela teve que ficar em casa [...] **às vezes batia aquele desespero.** Meu Deus, **tô (sic) deixando minha filha várias vezes.** Mesmo que seja com alguém da família, mas a gente sente aquela falta. [...] Eu acho que **o desafio maior é lidar com a distância** (Participante 6, 2024, grifos nosso).*

Destaca-se que, inicialmente, as estudantes vinham para o tempo universidade no Espaço Plural e traziam os/as filhos/as que ficavam num espaço articulado, o quarto da Ciranda, com pessoas que ficavam responsáveis pela organização de atividades para as crianças, enquanto as mães estavam em horário de aula. Contudo, esse espaço pensado para os/as filhos/as das estudantes dos PRONERA foi desarticulado devido às dificuldades impostas pelas limitações de recursos.

As dificuldades de adaptação ao ensino superior também foram recorrentes nos relatos. A transição para a nova dinâmica acadêmica trouxe complexidade e resiliência dos estudantes para superar os obstáculos iniciais e se integrar à rotina universitária. A participante 3 destacou que o principal desafio foi “[...] *se adaptar, [...] a essa dinâmica de passagem, né? Do ensino fundamental, do ensino médio pro ensino superior é muito complexo, né!*” (Participante 3, 2024).

Outro fator marcante que permeou a trajetória acadêmica dos estudantes foi a instabilidade estrutural e financeira enfrentada durante o período de formação. Nas

entrevistas realizadas com os estudantes egressos do PRONERA na Univasf, as narrativas evidenciaram as dificuldades impostas por cortes orçamentários e mudanças políticas, que fragilizaram não apenas a manutenção das atividades acadêmicas, assim como trouxe muitas incertezas quanto à continuidade dos cursos do programa na instituição.

Durante o governo Bolsonaro (2019 a 2022), marcado por políticas de austeridade, impactaram fortemente a educação pública. Esse período é marcado por grandes desafios, entre eles estavam os cortes nos orçamentos das Instituições Federais de Ensino Superior e as mudanças administrativas e as ameaças de fechamento de superintendências do INCRA, instituição fundamental que desempenha um papel central no apoio à educação no campo e na implementação e desenvolvimento de programas como o PRONERA. Essas mudanças geraram um ambiente de incerteza e instabilidade para os estudantes, conforme relatado pela estudante egressa do PRONERA, *participante 4*:

*[...] a maior dificuldade, eu posso dizer foi na época que foi também nas trocas de governo, que **a gente pegou uma fase ruim do governo Bolsonaro e aí teve aqueles cortes, aquela questão de querer fechar o INCRA, que ia fechar a superintendência de Petrolina, colocar para Recife. E aí teve uma vez que a gente passou 7 meses sem pisar na universidade, veio aquela insegurança. [...] aí a parte mais doída foi essa foi a insegurança de terminar o curso** (Participante 4, 2024, grifos nosso).*

A fala da *participante 4* evidenciou como os cortes orçamentários e as mudanças administrativas impactaram diretamente o andamento das atividades acadêmicas, gerando insegurança quanto à continuidade do curso. Essa sensação de instabilidade não foi apenas uma questão estrutural, mas também afetou a dinâmica cotidiana do curso, como relata o *participante 1*, ao descrever os atrasos nos repasses de recursos e suas consequências para a formação:

*[...] a maior dificuldade foi essa questão de você estar no curso sem saber se vai finalizar. Faltou recurso. A gente passou quase um ano sem retorno. [...] às vezes a gente ficava um mês aqui (refere-se ao tempo universidade) e dois meses em casa. Aí às vezes **tinha um período que o dinheiro não caía na conta do INCRA, que a gente ficava mais um pouquinho: três meses. Teve uma época que a gente ficou quase seis meses. Porque o curso às vezes ficava assim... Eita!! Não vai ter mais recurso, então o curso vai acabar** (Participante 1, 2024, grifos nosso).*

Os cortes orçamentários não afetaram apenas os repasses financeiros para a continuidade dos cursos do PRONERA, mas também comprometeram a manutenção da infraestrutura acadêmica nas universidades públicas. O participante 1, destaca os desafios relacionados à esta questão, vivenciados no espaço no qual os estudantes do PRONERA desenvolviam as atividades acadêmicas, bem como ficavam alojados durante o tempo universidade, conforme fala a seguir:

*[...] hoje o Espaço Plural está montadinho, está bonitinho, mas a gente pegou situações, [...] **falando nessa questão estrutural mesmo, sabe? De não ter ar-condicionado, só ter ventilador. Se quebrasse, ter que passar dois dias ou mais sem, sabe!? E você no outro dia ainda tem que apresentar trabalho, dormir. [...] a gente ficou limitado pela questão dos cortes de gastos da própria Univasf, assim. A gente pegou uma fase bem, bem destruída na Univasf** (Participante 1, 2024, grifos nosso).*

As trajetórias acadêmicas dos egressos do PRONERA revelam uma complexa teia de desafios que transcendem a simples obtenção de uma vaga na universidade. A persistência na graduação, para esses estudantes oriundos do campo, configura-se como um ato de resistência diante de uma série de obstáculos que se entrelaçam, conforme evidenciado nas narrativas até aqui destacadas.

Esses atravessamentos que marcaram a jornada acadêmica dos egressos dos PRONERA evidenciam a complexidade do contexto no qual o programa fora implementado na instituição, entre 2016 e 2022, período desafiador caracterizado pelo desmonte e cortes de gasto na Educação Superior, além da desestruturação administrativa do Incra. Essas adversidades comprometeram a garantia do direito à educação superior para as populações do campo, tornando ainda mais difícil a permanência dos estudantes vinculados aos cursos do PRONERA.

Apesar dessas condições adversas, os apoios institucionais e as políticas públicas, como a política de assistência estudantil, desempenharam um papel crucial na permanência acadêmica dos estudantes do PRONERA. Relatos dos egressos entrevistados mostram que o acesso ao PAE/UNIVASF, mesmo que não tenha ocorrido desde o início do curso foram fundamentais para mitigar os impactos das dificuldades vivenciadas durante a trajetória acadêmica e ampliar as condições de permanência, contribuindo para que muitos estudantes conseguissem permanecer com maior dignidade e concluir sua formação.

6.3.1 Os impactos da assistência estudantil na trajetória acadêmica dos estudantes do PRONERA

Conforme já visto em capítulo anterior, entende-se que a política pública de assistência estudantil desempenha um papel central para a permanência estudantil, sobretudo, a partir das mudanças no perfil dos estudantes que passaram a acessar as instituições de ensino superior a partir do processo de expansão das IES. Dados disponíveis na IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais (2019), que revelam “que o percentual de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal per capita de até 1 e meio SM” tenha saltado de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018, o maior patamar da série histórica.

Considerando os dados da pesquisa sobre o perfil dos estudantes nas IFES, entende-se a intencionalidade e legitimidade quanto à definição do público-alvo da política de assistência estudantil, no que tange ao atendimento prioritário, aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Ademais entende-se ainda mais a legitimidade na definição do público alvo, ao se compreende a forte desigualdade de renda, bem como no atraso histórico da expansão do ensino superior existente no país. Segundo o IBGE (2024, p.48), “no Brasil, em 2023, a renda total apropriada pelos 10% com maiores rendimentos era 3,6 vezes maior que o total de renda apropriado pelos 40% com menores rendimentos”. Ainda, de acordo com IBGE (2024), apenas 21,3% dos brasileiros com idade entre 25 e 64 anos concluíram o ensino superior em 2023, um índice significativamente inferior à média dos países da OCDE, que alcançou 40,4% no mesmo ano.

Dessa forma, o PNAES configura-se como uma política pública essencial para mitigar as desigualdades sociais no ensino superior, especialmente, diante do perfil socioeconômico dos estudantes que passaram a acessar as universidades após o processo de expansão das IFES. Ao contemplar dimensões de apoio material, acadêmico e simbólico, essa política busca garantir condições mais dignas de permanência, possibilitando que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica não apenas ingressem, mas também concluam os cursos.

No caso dos estudantes do PRONERA, a assistência estudantil assume um

papel essencial, dada a realidade socioeconômica do público atendido pelo programa e as dificuldades históricas enfrentados pela da população do campo, no que tange ao acesso e permanência no ensino superior.

No entanto, os relatos dos egressos evidenciaram que, apesar da importância da política de assistência estudantil, ainda existem desafios significativos que dificultam o acesso às ações voltada para a permanência estudantil oferecidas pela UNIVASF. É importante destacar que todos os entrevistados afirmaram que quando ingressaram na universidade desconheciam completamente as ações de assistência estudantil promovidas pela instituição. Essa lacuna inicial em relação à informação foi relatada pela participante 4, que afirma o **seguinte: “Não conhecia nada de assistência estudantil quando ingressei na universidade. Vim conhecer bem depois, só no processo da bolsa permanência do MEC”** (Participante 4, 2024, grifos nosso).

Essa fala evidencia fragilidade na articulação e no planejamento institucional entre o setor responsável pela implementação do PRONERA e o setor de assistência estudantil da UNIVASF, apontando para a necessidade de maior articulação intersetorial, a fim de garantir que os ingressantes de novas turmas do programa possam ter acesso imediato às informações, visto que podem impactar diretamente na permanência e desempenho acadêmico das populações oriundas do campo.

A dificuldade de acesso aos auxílios necessários para a permanência acadêmica por meio dos recursos da PNAES foi uma constante nos relatos dos estudantes egressos do PRONERA entrevistados nesse estudo. Muitos estudantes relataram a luta pela permanência devido às condições financeiras adversas. Durante a pandemia, por exemplo, os estudantes foram informados sobre a possibilidade de receber um recurso de R\$ 1.700 para a compra de notebooks, um apoio fundamental para a continuidade dos estudos remotos. No entanto, esse direito foi inicialmente contestado, gerando insegurança e levando os beneficiários a recorrerem judicialmente para terem garantido o direito ao recebimento do recurso disponibilizado para inclusão digital, conforme relatam os participantes 5 e 4:

*E aí **durante a pandemia** a gente ficou sabendo que tinha a **possibilidade de receber R\$ 1.700 para comprar notebook**, né. Aí a gente recebeu, mas **foi um maior empecilho porque disseram que a gente tinha direito, depois já disseram que a gente não tinha***

direito. A gente teve que entrar com advogado e tudo. E aí conseguimos (Participante 5, 2024, grifos nosso).

*Na época da pandemia, teve aquele processo seletivo para **receber um recurso para comprar o computador** e eu também consegui esse acesso à inclusão digital. Só esse recurso que a gente pegou e **ainda tive que entrar com ação contra a Univasf, não só eu, mas eu e mais um grupo de cinco ou seis estudantes.** Veio o recurso, a gente comprou o computador e **pediram** o recurso de volta, **devolver o dinheiro.** E a gente já não sabia como a gente ia devolver, porque a gente tinha comprado o notebook e, **aí a gente teve que entrar com o advogado, mas deu tudo certo e foi favorável pra gente, não precisou que a gente devolvesse nada** (Participante 4, 2024, grifos nosso).*

Esses relatos não apenas evidenciam a importância da assistência estudantil para os estudantes egressos do PRONERA, mas também demonstraram os entraves enfrentados, visto que a necessidade de judicializar o direito de receber o recurso para fins de inclusão digital, revela a desigualdade no acesso à assistência estudantil durante a trajetória acadêmica desses estudantes.

Ademais, destaca-se que, desde a implantação dos cursos do PRONERA na UNIVASF, em 2016, os estudantes enfrentaram restrições ao acesso às bolsas e auxílios do PAE, financiados pelo PNAES. A decisão de limitar o acesso à assistência estudantil a esse público foi embasada em nota técnica oriunda de consulta jurídica realizada pela PROAE junto à procuradoria institucional. Na ocasião, considerou-se os cursos do PRONERA como não presenciais, impossibilitando a participação dos estudantes nos editais do PAE. Somente em 2021, mediante a realização de uma nova consulta jurídica e a emissão de uma nova nota técnica, deixou-se de restringir o atendimento aos estudantes do PRONERA por meio de recursos do PNAES, permitindo, enfim, que esses estudantes participassem dos processos seletivos da assistência estudantil da UNIVASF. Ainda que essa revogação parcial tenha representado um avanço, ocorreu tardiamente, pois muitos estudantes já haviam abandonado as atividades acadêmicas devido à falta de suporte financeiro.

Convém ressaltar que, naquele contexto, o impacto dessa restrição na permanência acadêmica dos estudantes do PRONERA é evidente nos relatos coletados, como ilustra o seguinte depoimento:

*[...] eu lembro também que a gente do PRONERA, **nunca conseguimos participar de outras seleções pra receber outras bolsas da assistência estudantil.** Na época, porque tinha um negócio **do recurso da assistência estudantil não poder atender os estudantes do PRONERA,** porque entendiam que os nossos cursos não era um curso presencial e então não podia atender os estudantes com esse recurso. **Foi muito difícil pra muita gente,** porque não era todos os estudantes do PRONERA que era quilombola ou indígena para receber aquela bolsa do MEC. Então, **pra quem queria se formar pelo PRONERA e não recebeu qualquer bolsa da assistência estudantil, foi bem complicado. Uma peleja grande** (Participante 4, 2024, grifos nosso).*

Esse relato ilustra as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do PRONERA, que, sem acesso às bolsas e auxílios do PAE na UNIVASF, precisaram lançar mão de outras estratégias para conseguirem garantir sua permanência acadêmica e, por conseguinte, concluir seus cursos. Ressalta-se que, durante anos, esses estudantes foram impedidos de participar de qualquer processo seletivo cujos recursos fossem oriundos do PNAES. A única ação da assistência estudantil à qual tinham acesso era a Bolsa Permanência do MEC, financiada pelo FNDE. No entanto, muitos estudantes do PRONERA não se enquadravam nos critérios da Bolsa Permanência do MEC, destinada exclusivamente a indígenas e quilombolas. Dessa forma, a impossibilidade de acesso a auxílios estudantis aprofundou a vulnerabilidade socioeconômica de muitos estudantes, tornando a permanência na universidade ainda mais desafiadora. Para muitos, essa condição resultou na evasão acadêmica.

Diante desse cenário, a evasão acadêmica tornou-se uma realidade incontestável para os estudantes do PRONERA. O impacto da ausência de auxílios estudantis na trajetória desses discentes é evidenciado pelos relatos dos participantes 4 e 3:

***A gente teve uma evasão gigantesca.** Assim, em relação a nossa turma, que é o que eu posso falar, muitos desistiram. [...] Eu posso considerar que **quem não recebia deixou, mas foi por conta disso mesmo, a insegurança.** Porque a gente que era indígena e quilombola, a gente tinha novecentos reais. A gente tinha um dinheiro para se manter, que era quase salário mínimo da época. E os outros [...] pagavam do bolso para poder estar ali naquele mês. Mas para **quem estava ali durante um mês e que não recebia nada, era complicado** (Participante 4, 2024, grifos nosso).*

[...] teve muitas pessoas que desistiram por essa questão

mesmo. De permanecer porque não tinham bolsa. (Participante 3, 2024, grifos nosso).

Esse cenário, evidenciado pelas entrevistadas, revela um paradoxo: embora a UNIVASF, ao implementar o PRONERA, tenha contribuído com ampliação do acesso da população do campo ao ensino superior, a restrição ao acesso à assistência estudantil no âmbito da instituição comprometeu diretamente a permanência e a trajetória acadêmica de muitos estudantes do programa. Dados obtidos na pesquisa documental sobre a situação acadêmica dos estudantes egressos do PRONERA revelaram que do total de 100 estudantes ingressantes, apenas 28% concluíram a graduação, enquanto 65% evadiram e 7% ainda se encontrava retidos. Esse cenário demonstra que, apesar dos avanços na democratização do acesso ao ensino superior, a permanência da população do campo no espaço acadêmico ainda enfrenta desafios estruturais consideráveis, acentuados pela restrição no acesso das ações de permanência estudantil.

As dificuldades enfrentadas durante a trajetória acadêmica são reforçadas pelos relatos dos estudantes entrevistados, que evidenciaram as complexas condições vivenciadas durante a trajetória acadêmica, especialmente no que se refere à insegurança financeira, assim como a ausência de apoio suficiente para garantir a permanência de alguns estudantes nos cursos. Muitos relataram que, diante da ausência de bolsas e auxílios suficientes, tiveram que abandonar a universidade para garantir sua sobrevivência e a de suas famílias. A fala do participante 5, revela essa realidade:

Tivemos um colega que ele teve que escolher entre: ficar na universidade ou trabalhar pra sustentar a família dele. E aí a família dele é essencial, ele tinha que manter a família dele e acabou saindo e, tantos outros que chegavam lá viam que não tinha uma bolsa pra receber, que não tinha como se manter e manter os familiares e aí acabava por sair. Logo de início, passava uma semana lá (refere-se ao tempo universidade) e via as contas apertando, dizia: [...] vou ter que voltar pra casa, né! Porque tem que pagar luz, tem que pagar água, tem que fazer feira (Participante 5, 2024, grifos nosso).

Esse relato evidencia a realidade socioeconômica de alguns estudantes, se vendo obrigados pelas necessidades circunstanciais a: seguir na universidade desenvolvendo as atividades acadêmicas ou voltar para casa para garantir a

sobrevivência de suas famílias. Para estudantes oriundos do campo, a vulnerabilidade socioeconômica, aliada à ausência de alternativas viáveis para equilibrar trabalho e vida acadêmica, tornou a universidade um espaço inacessível, resultando na evasão por falta de condições adequadas para permanecer e concluir o curso.

Além disso, a falta de uma renda fixa e a dependência de atividades sazonais na agricultura para subsistência, também foram destacados como fatores determinantes para a evasão. Muitos estudantes do PRONERA, relataram que a necessidade de contribuir financeiramente com suas famílias impedia a continuidade dos estudos. A fala a seguir, destaca essa dificuldade:

[...] muitos relatavam não ter um trabalho fixo e aí precisavam sair, porque assim: como a gente é da área rural, né, a gente sobrevive de trabalhos de roça, uma capinagem, uma colheita. Então assim, [...] muitos não tinham renda, não tinham um apoio familiar que pudesse financeiramente custear esses alunos pra poder só estudar. [...] Muitos relatavam que: ou trabalha, ou estuda. As duas coisas não tinham como fazer, porque estando parado como é que ia se manter. [...] a gente precisa de uma renda pra se manter. Então, esse sem dúvida foi um dos motivos de muitos terem desistido, por não terem conseguido receber a bolsa do MEC ou outro auxílio da assistência estudantil (Participante 2, 2024, grifos nosso).

A dificuldade de permanência se intensifica quando se observa a condição socioeconômica dos estudantes do campo, muitos dos quais vêm de famílias com renda extremamente baixa e dependem de programas sociais básicos para complementar a renda e para o provimento das necessidades básicas. A limitação do acesso às bolsas e auxílios da assistência estudantil impõe desafios quase intransponíveis para os estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa realidade é evidenciada nos relatos dos estudantes, como destaca uma das participantes:

Sem as bolsas estudantis, eu acho que não desistiria, mas ia ser muito difícil, por que como é que a pessoa passa? Nós somos pobres. Só tinha o Bolsa Família. [...] Naquele tempo, eu tinha uma filha, a Bolsa Família era 150 e pouco. Como é que eu ia me manter na universidade? E também comprar um notebook. Como é que eu ia comprar esse notebook, sem ter condições? Então, se não tivesse a assistência estudantil, conseguido receber a bolsa permanência do MEC, teria sido ainda mais difícil (Participante 6, 2024, grifos nossos).

A fala da participante 6 evidencia de forma contundente o impacto da assistência estudantil na permanência universitária dos estudantes do campo, enquanto mecanismo de redução das desigualdades educacionais. O relato revela que, sem a bolsa permanência do MEC, a trajetória acadêmica se tornaria ainda mais difícil, considerando especialmente a realidade socioeconômica desses estudantes, que, muitas vezes, têm os benefícios socioassistenciais como fonte de renda fixa, o que torna a assistência estudantil indispensável para assegurar condições mínimas de permanência acadêmica. Assim, a falta desse suporte compromete diretamente a permanência no ensino superior, ampliando as barreiras estruturais que dificultam a formação acadêmica da população do campo.

Esses depoimentos demonstram que garantir o ingresso da população do campo na universidade não é suficiente para concretizar o direito à educação. A efetivação desse direito exige ações planejadas e articuladas no âmbito institucional, visando não apenas a ampliação do acesso, mas também a criação de condições efetivas para a permanência acadêmica. Isso inclui a implementação de ações de apoio material, acadêmico e simbólico, como estratégia fundamental para reduzir as taxas de evasão e retenção, promovendo a permanência e a inclusão efetiva da população do campo no ensino superior.

Este cenário é evidenciado nos dados levantados na pesquisa documental e analisados em capítulo anterior, reafirmam os desafios enfrentados pelos estudantes do PRONERA no ensino superior, especialmente no que diz respeito à permanência acadêmica e à conclusão do curso. Dos 100 estudantes ingressantes nos cursos de graduação do PRONERA, apenas 28 concluíram o curso, resultando em uma taxa de conclusão de 28%, enquanto a evasão representou uma parcela expressiva, atingindo 65% dos estudantes, enquanto 7% encontravam-se em situação de retenção, ou seja, ainda não conseguiram finalizar o curso. Esses números mostram a magnitude do desafio enfrentado por esses estudantes, especialmente no que diz respeito à permanência.

É importante destacar que, entre os estudantes atendidos pela assistência estudantil, o impacto é mais positivo. A taxa de conclusão entre os 37% de estudantes que foram beneficiados com algum tipo de auxílio/bolsa foi de 64,86%. No entanto, observou-se também que 35,14% destes estudantes atendidos pela assistência estudantil não conseguiram concluir sua trajetória acadêmica, o que

sugere a existência de outros fatores que influenciam na evasão, além da questão do apoio material. Além disso, dos estudantes que concluíram sua graduação, 85,71% foram atendidos por ações da assistência estudantil, seja por meio de bolsas permanência do MEC ou recursos do PNAES, enquanto 14,29% dos estudantes que concluíram não foram atendidos por nenhum tipo de ação do PAE. Esses números reforçam a importância do PAE para garantir que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica consigam permanecer e concluir sua formação no ensino superior.

As falas dos egressos do PRONERA, participantes dessa pesquisa, ratificam esses números, trazendo uma visão mais profunda e humanizada sobre as dificuldades e a importância das ações de permanência apoios. Para muitos estudantes que foram atendidos pelo PAE/UNIVASF, a assistência estudantil, por meio da bolsa permanência do MEC representava a única possibilidade de continuar os estudos, como relatado por um dos participantes:

A maioria dos estudantes que se formaram recebeu a bolsa permanência do MEC, que foi fundamental para a conclusão do curso. Os estudantes que não conseguiram receber nenhum benefício da assistência estudantil [...] também conseguiram se formar, mas enfrentaram muitas dificuldades durante o curso. Não foi fácil. Foi muita peleja (Participante 5, 2024, grifos nossos).

O relato do participante 5 evidencia o papel crucial da bolsa permanência do MEC na trajetória acadêmica dos estudantes do PRONERA. O fato da maioria dos concluintes ter sido beneficiada pelo auxílio reforça a importância da assistência estudantil como um fator determinante para a permanência no ensino superior. No entanto, a fala também ressalta que, embora alguns estudantes tenham conseguido concluir o curso sem serem atendidos pelo PAE, o percurso foi significativamente mais complexo. Essa realidade evidencia que, para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a permanência na universidade depende da viabilização de condições institucionais que minimizem as barreiras estruturais que historicamente afastam a população do campo do ensino superior.

Dessa forma, a assistência estudantil não apenas reduz as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes do PRONERA, mas também se mostra um fator determinante para a conclusão do curso. Sem esse suporte, muitos estudantes precisariam recorrer a alternativas que poderiam comprometer seu desempenho

acadêmico ou até mesmo levá-los à evasão. Nesse sentido, o depoimento do participante 1 reforça essa questão ao afirmar que: “[...] **acredito que se a gente não tivesse recebido essa questão do apoio das bolsas, boa parte da turma não teria conseguido se formar. Porque as pessoas teriam que ir buscar outros meios. [...] a bolsa foi primordial pra finalizar o curso**” (Participante 1, 2024, grifos nossos).

A fala de outra egressa do PRONERA reforça ainda mais a importância da assistência estudantil, durante a sua trajetória acadêmica:

*Eu acho que **se eu não tivesse**, na verdade, esse direito de ter recebido a bolsa permanência do MEC e também conseguido o recurso para comprar o computador, acho que eu não teria conseguido me manter e terminar o curso. Esses recursos ajudaram muito. A questão financeira da gente é muito precária e o gasto é grande. Então, **se eu não tivesse tido acesso a bolsa permanência e ao PIBID, eu não tinha concluído** (Participante 2, 2024, grifos nosso).*

A fala da participante destaca a importância das políticas públicas de assistência estudantil na superação das desigualdades e na promoção da inclusão no ensino superior, especialmente para aqueles provenientes de áreas historicamente excluídas, como o campo. Ao abordar a precária situação financeira enfrentada por muitos estudantes, o depoimento destaca como o acesso a programas de apoio, como a bolsa permanência e o PIBID, se torna um fator decisivo para que esses estudantes não apenas ingressem na universidade, mas também consigam permanecer e concluir sua formação. Essas ações são fundamentais para garantir maior equidade no acesso ao conhecimento e às oportunidades profissionais, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e ampliando as chances de mobilidade social.

Em síntese, os relatos de todos os estudantes egressos do PRONERA entrevistados nesta pesquisa, atendidos ou não pelo PAE da UNIVASF, demonstram de forma unânime a relevância da política de assistência estudantil. Essa política é percebida pelos entrevistados como um direito fundamental para assegurar condições concretas de permanência e conclusão do curso, contribuindo com a redução das desigualdades educacionais, na medida que contribui diretamente para minimizar as possibilidades de evasão e retenção da população do campo do ensino

superior.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: concepção, desenvolvimento e descrição de mídia educativa em vídeo animado

Conforme definido pela CAPES (Brasil, 2019, p.16), um produto educacional é entendido como “o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa”. Nesse contexto, o produto educacional desenvolvido para esta dissertação foi concebido a partir dos resultados de uma pesquisa que abordou a seguinte temática: DO CAMPO AO CAMPUS: os impactos da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos/as estudantes do PRONERA na UNIVASF

O documento orientador da CAPES para a área de Ensino, estabelece, os produtos educacionais podem ser estruturados em diferentes categorias, como:

i) Material didático/instrucional (propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros); ii) Curso/Oficina de Formação Profissional (cursos, oficinas, entre outros), com proposta detalhada, que tenha relação com a Proposta; iii) Tecnologia social (produtos, dispositivos ou equipamentos; processos, procedimentos, técnicas ou metodologias; serviços; inovações sociais organizacionais; inovações sociais de gestão, entre outros); iv) Software/Aplicativo (aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares, programas de computador, entre outros) com aderência ao Ensino; v) Evento Organizados (exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas e atividades de divulgação científica); vi) Acervo (curadoria de mostras e exposições realizadas, acervos produzidos, curadoria de coleções, entre outros); vii) Produto de comunicação (produto de mídia, criação de programa de rádio ou TV, campanha publicitária, entre outros); viii) Manual/Protocolo (guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/aplicação ou adequação tecnológica, manual de gestão, manual de normas e/ou procedimentos, entre outros); ix) Carta, mapa ou similar (Brasil, 2023, p.12)

A partir da pesquisa realizada com os egressos do PRONERA na UNIVASF, identificamos uma lacuna significativa no conhecimento dos estudantes sobre a assistência estudantil. Nas entrevistas realizadas, todos os participantes relataram desconhecer, inicialmente, as ações de assistência estudantil oferecidas pela

UNIVASF. Todos os entrevistados só passaram a ter uma noção mais clara dessas iniciativas ao participarem do processo seletivo para a bolsa permanência do MEC.

Essa lacuna de informação revelou a necessidade da elaboração de uma estratégia educativa que não apenas informasse, mas também aproximasse os estudantes das possibilidades de acesso a benefícios diretos e outros serviços disponibilizados pelo PAE/UNIVASF e visam contribuir para a permanência e a conclusão do curso.

Dessa forma, com base na pesquisa realizada, escolheu-se a categoria “Material didático/instrucional” como eixo central para a elaboração do produto educacional. Nesse sentido, o presente produto educacional classifica-se como uma mídia educacional, por tratar-se de um vídeo, alinhando-se às diretrizes para a produção de materiais que integram recursos tecnológicos e pedagógicos.

Optou-se pela construção de uma mídia educacional, a partir do formato de vídeo animado como produto educacional, devido à sua ampla utilização e popularidade, configurando-se atualmente como uma das formas mais empregadas de comunicação em ambientes virtuais. Nesse sentido, entende-se que no contexto educacional, a mídia educativa demonstra um fator potencial para a disseminação de informações relevantes no ambiente universitário.

Nesse sentido, a construção do produto educacional intitulado “Assistência Estudantil em Foco: ações de permanência na UNIVASF” foi elaborada com o objetivo de criar uma mídia educativa atrativa e informativa, voltada à disseminação de informações sobre as ações desenvolvidas por meio do Programa de Assistência Estudantil da UNIVASF, alinhada aos objetivos institucionais de democratização do acesso à educação e fortalecimento da permanência estudantil. Ademais, buscando desenvolver um produto educacional de qualidade, optou-se pela utilização do *software Wondershare Anireel*, por entender que ele é uma ferramenta que permite criar vídeos animados dinâmicos, além de ser acessível (tanto do ponto de vista do manuseio, como também do custo da licença).

A presente ferramenta educacional visa alcançar toda comunidade acadêmica que não conhece o PAE/UNIVASF, sobretudo, os estudantes de graduação ingressantes e veteranos matriculados nos mais diversos cursos da instituição, que precisam muitas vezes de informações clara e acessível, sobre as iniciativas da assistência estudantil promovidas pela UNIVASF, garantindo que tenham acesso às

informações fundamentais desde o início de sua jornada acadêmica.

Destaca-se que após optar pela mídia educacional como formato do produto educacional desta dissertação, a pesquisadora dedicou-se à criação de um roteiro com uma narrativa clara e estratégica. O objetivo principal foi desenvolver uma história e um enredo capaz de comunicar, de forma eficaz e atrativa, informações sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e as ações implementadas por meio do Programa de Assistência Estudantil (PAE), na UNIVASF. O foco foi garantir que o conteúdo fosse acessível, informativo e relevante, atendendo às necessidades do público-alvo.

Para esse objetivo, foi desenvolvido o roteiro do vídeo animado, sendo planejada a partir da seguinte estrutura narrativa:

- Introdução: Apresentação breve sobre o conceito de assistência estudantil, destacando sua relevância como política pública voltada inclusão e a permanência acadêmica no ensino superior;
- Desenvolvimento: Exploração detalhada das ações de assistência estudantil da UNIVASF voltados à permanência acadêmica dos estudantes de graduação presencial, como: as modalidades de bolsas e auxílios, os serviços de RU e transporte intercampi, além da bolsa permanência do MEC;
- Encerramento: Uma mensagem voltada aos estudantes, incentivando-os a buscar informações junto ao setor da PROAE, seja por meio dos canais de comunicação ou mesmo de forma presencial, junto à equipe do Serviço Social.

É pertinente mencionar que a escolha do software *Wondershare Anireel* se deu também pela versatilidade e facilidade de uso da ferramenta no processo de criação de vídeos animados de qualidade profissional. Além disso, utilizando os recursos disponíveis na biblioteca do programa, os personagens animados foram criados e personalizados. A narração do roteiro foi realizada por meio do recurso de voz *off*, com a gravação sendo feita no aplicativo gratuito gravador de voz. Para enriquecer a produção visual, realizou-se uma curadoria de imagens gratuitas com licença *Creative Commons*, selecionando aquelas que mais dialogavam com o

roteiro. Adicionalmente, inserimos legendas para facilitar a compreensão e tornar o vídeo mais acessível.

Concluída a etapa de produção do vídeo educativo, procedeu-se à sua validação por meio da aplicação de um questionário estruturado. Esse processo visou aferir a qualidade, eficácia e aplicabilidade do material junto ao público-alvo. Destaca-se que o vídeo foi planejado para ser divulgado nos canais institucionais da UNIVASF, incluindo redes sociais e o site oficial da PROAE, bem como apresentado em eventos acadêmicos. O objetivo é alcançar um público amplo e diversificado, promovendo maior conhecimento sobre a assistência estudantil e, especificamente, as ações de permanência vinculadas ao PAE/UNIVASF.

Logo, foi elaborado um questionário composto por 16 perguntas, sendo 13 fechadas e 3 abertas, com a finalidade de validar o produto educacional. Desenvolvido na plataforma *Google Forms*, o instrumento foi enviado à equipe da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), com o objetivo de coletar impressões detalhadas sobre a qualidade, aplicabilidade e acessibilidade do material produzido. Juntamente com o vídeo educativo, foi compartilhado com toda a equipe da PROAE via aplicativo de WhatsApp, a fim de obter sugestões dos servidores do setor, garantindo que o vídeo atenda plenamente aos objetivos propostos.

A partir das respostas do questionário, revelou-se uma recepção amplamente positiva em relação à clareza, organização, acessibilidade e aplicabilidade do material. Os resultados demonstram que o vídeo cumpre satisfatoriamente seu propósito de informar e orientar os estudantes sobre as ações de permanência da universidade, ao mesmo tempo em que apontam pontos específicos para aprimoramento.

A análise dos dados evidencia que a estrutura e clareza do vídeo foram unanimemente aprovadas. A totalidade dos respondentes considerou que a introdução contextualiza adequadamente a Assistência Estudantil e sua relevância, bem como que as informações são organizadas de maneira didática e acessível. Esse aspecto é essencial, pois a apresentação de um conteúdo informativo requer coesão e uma linguagem compreensível para públicos diversos. Além disso, o fato de todos os participantes afirmarem que a mensagem final incentiva os estudantes a buscar mais informações junto à PROAE demonstra que o vídeo não apenas

informa, mas também mobiliza os espectadores para a ação, aspecto fundamental para fortalecer a comunicação institucional.

No que se refere à relevância e aplicabilidade do conteúdo, os dados indicam que o vídeo aborda de maneira adequada os principais programas de permanência, incluindo bolsas, auxílios, Restaurante Universitário (RU) e transporte intercampi. A unanimidade das respostas positivas sugere que o material conseguiu condensar e apresentar de forma eficiente essas informações essenciais. O formato do vídeo, que combina animação, narração e legendas, também foi apontado como um diferencial para melhorar a compreensão do tema, reforçando a importância de estratégias visuais e auditivas para garantir a efetividade da comunicação.

Outro ponto forte identificado na avaliação foi a utilidade do vídeo como material de referência para estudantes ingressantes e veteranos, bem como sua adequação para ser utilizado em eventos institucionais e redes sociais. Isso reforça sua versatilidade e potencial de alcance dentro e fora do ambiente acadêmico. No entanto, na questão sobre sua aplicabilidade em plataformas institucionais e acadêmicas, uma pequena divergência foi observada: enquanto 75% dos respondentes avaliaram positivamente essa possibilidade, 25% indicaram que o formato poderia ser melhorado para esse fim. Essa discrepância sugere que, embora o vídeo seja bem estruturado, pode haver necessidade de ajustes específicos para diferentes canais de comunicação institucional.

Em termos de acessibilidade, os resultados demonstram que as legendas foram bem recebidas, sendo consideradas um elemento essencial para ampliar o acesso a diferentes públicos. Além disso, o design do vídeo foi avaliado como visualmente atrativo e adequado ao público-alvo, um indicativo de que a estética contribui para o engajamento do espectador. A escolha do software *Wondershare Anireel* também foi validada positivamente, sendo considerada uma ferramenta que garante qualidade e acessibilidade ao material. No entanto, um aspecto de inclusão foi levantado: a necessidade de incorporar interpretação em LIBRAS para ampliar ainda mais a acessibilidade. A unanimidade das respostas favoráveis a essa sugestão indica que essa melhoria pode ser um passo fundamental para tornar o conteúdo mais abrangente. Diante disso, será realizada a tradução do conteúdo em LIBRAS, assegurando a acessibilidade aos estudantes surdos.

Embora a avaliação geral tenha sido extremamente positiva, algumas sugestões foram feitas para aprimoramento do material. Uma delas diz respeito à inclusão de informações sobre os critérios de seleção para as bolsas e auxílios. Embora essa sugestão seja pertinente, vale considerar que a explicação detalhada desses critérios poderia comprometer a objetividade do vídeo atual, cujo foco é apresentar um panorama da Assistência Estudantil. Dessa forma, essa demanda poderia ser melhor atendida por meio de vídeos complementares, abordando especificamente os requisitos de participação, os critérios de seleção e os documentos necessários para cada modalidade de auxílio. Esse desdobramento permitiria uma comunicação mais segmentada e eficaz, sem sobrecarregar o vídeo original com informações excessivas.

Outra sugestão apontou a necessidade de adaptação do formato do vídeo para redes sociais, com redução do tempo de duração (até 30 segundos), divisão por temáticas e, possivelmente, aceleração da velocidade de reprodução (1.5x). Embora a adequação ao formato dinâmico das redes sociais seja uma tendência válida, é importante ponderar que a proposta do vídeo educativo é fornecer informações detalhadas e organizadas sobre a Assistência Estudantil, o que pode não ser plenamente atingido em vídeos excessivamente curtos. Como alternativa, poderá ser considerada, futuramente, a criação de versões condensadas para redes sociais, que remetam ao vídeo completo disponível em plataformas institucionais. Dessa forma, seria possível atender às diferentes demandas de consumo de conteúdo sem comprometer a profundidade das informações.

Conclui-se, portanto, que o vídeo educativo cumpre seu papel de maneira eficaz, sendo bem estruturado, didático, acessível e aprovado pelos avaliadores. As sugestões apresentadas são importantes para futuras melhorias e ampliações do material, mas não implicam em mudanças obrigatórias imediatas, uma vez que o produto atende plenamente à sua finalidade inicial de informar, orientar e incentivar os estudantes a acessarem os recursos da Assistência Estudantil. A implementação das sugestões poderá ser cuidadosamente avaliada e incorporada em produções futuras, sempre respeitando a proposta central e o objetivo comunicacional deste material.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e análises elaboradas ao longo deste estudo evidenciam a relevância da Assistência Estudantil como um elemento estruturante e necessário para a garantia da permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). O acesso ao ensino superior representa um avanço significativo no processo de democratização da educação pública no Brasil. No entanto, a pesquisa revelou que a permanência estudantil continua sendo um desafio complexo, especialmente para os estudantes oriundos do campo, que enfrentam múltiplas barreiras socioeconômicas, culturais e institucionais, agravadas por um cenário político e econômico adverso.

Os cursos do PRONERA na UNIVASF foram implementados em um contexto de instabilidade política e restrições orçamentárias, marcado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e pelos governos subsequentes de Michel Temer e Jair Bolsonaro, que promoveram cortes expressivos no financiamento da educação pública. Essas restrições orçamentárias, aliadas aos impactos da pandemia da COVID-19, intensificaram as dificuldades estruturais já existentes, comprometendo não apenas as condições de permanência, mas também o desenvolvimento das atividades acadêmicas para esses estudantes.

Esses cortes, aliados às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, intensificaram as dificuldades já existentes, comprometendo as condições de permanência estudantil e resultando em uma crescente evasão e retenção dos estudantes do PRONERA, o que reforça a necessidade de políticas institucionais que assegurem o suporte contínuo aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, a pesquisa evidenciou que a limitação no acesso dos estudantes do PRONERA ao Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UNIVASF, somada à descontinuidade da concessão da Bolsa Permanência do MEC, impôs obstáculos adicionais à trajetória acadêmica desse público.

Nesse contexto, a limitação no acesso às ações de assistência estudantil foi um dos fatores que contribuíram significativamente para os processos de evasão e retenção nas turmas de graduação do PRONERA, evidenciando a vulnerabilidade dos estudantes do PRONERA no ensino superior.

Os resultados da pesquisa indicam que a assistência estudantil contribui diretamente com a mitigação das desigualdades socioeconômicas dos estudantes atendidos no âmbito do PAE/UNIVASF, contribui diretamente para a viabilização da conclusão dos cursos dos estudantes atendidos, reduzindo os índices de evasão e garantindo melhores condições para que os estudantes do campo possam se formar e atuar em suas comunidades. Contudo, os desafios enfrentados vão além das questões financeiras. Os estudantes do PRONERA relatam dificuldades pedagógicas e acadêmicas, bem como obstáculos na adaptação ao ambiente universitário, durante os seus percursos acadêmicos na UNIVASF.

Diante desse cenário, torna-se evidente que, embora o acesso ao ensino superior tenha sido ampliado nos últimos anos, a permanência e a conclusão dos cursos continuam a depender da existência e do fortalecimento de políticas públicas eficazes. Os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de ações institucionais mais inclusivas, que consideram as especificidades da população do campo e asseguram um suporte contínuo ao longo de toda a trajetória acadêmica para as próximas turmas de graduação do PRONERA na UNIVASF.

Portanto, é necessário que a UNIVASF possa adotar estratégias concretas para garantir que os alunos do PRONERA não apenas ingressem na universidade, mas também tenham condições de permanência e concluam sua formação. O compromisso com a permanência estudantil dos estudantes do campo não deve ser tratado apenas como uma política assistencial, mas como um eixo estruturante para a democratização e equidade do ensino superior público no Brasil.

Assim, os resultados desta pesquisa buscam contribuir para o debate sobre assistência estudantil e permanência acadêmica da população do campo no ensino superior, evidenciando seu papel fundamental na democratização do ensino superior e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os resultados demonstram que, para que a educação cumpra sua função emancipadora, é necessário o fortalecimento das políticas de assistência estudantil, com a ampliação e qualificação do atendimento à população do campo, de forma a considerar suas especificidades e necessidades sociais no âmbito institucional. Dessa forma, torna-se essencial que a UNIVASF adote medidas concretas que não apenas viabilizem o ingresso das populações do campo nos cursos do PRONERA, mas garantam sua permanência e conclusão do curso.

Por fim, esta pesquisa buscou contribuir para o campo da Extensão Rural e da política de assistência estudantil, evidenciando que o debate sobre a permanência dos estudantes do campo no ensino superior ainda carece de mais estudos. Contudo, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar o aprimoramento de políticas e ações voltadas à inclusão dos estudantes do campo, promovendo não apenas o direito à educação, a partir da ampliação do acesso, mas garantindo condições reais para permanência e o êxito acadêmico desses sujeitos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. de; MESQUITA, I. M. de. **Identidade negra, educação e práticas de resistência: uma leitura decolonial num quilombo urbano.** *Revista Perspectiva*, v. 37, n. 2, p. 480-498, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e52939>. Acesso em: 09 jan. 2025.
- ALVES, D. A.; TEIXEIRA, W. M. **Ética em pesquisa em ciências sociais: regulamentação, prática científica e controvérsias.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/cF7thyFDx9P3HjXSYFBdFKr/?lang=pt#>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- ANGELIM, I. C. S. **A construção do público pelo público no universo das políticas públicas de assistência estudantil: o caso da Câmara de Assistência Estudantil (CAE) na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).** 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35742/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Angelim-pdf.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- BERNARDO, N. **Educação. A história do ensino superior brasileiro.** *Instituto Questão de Ciência Observatório*, 2024. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-historia-do-ensino-superior-brasileiro/>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BEZERRA, O. V.; LIMA, T. da S. **Constituição do direito à educação no Brasil: histórico e impasses na segunda década do século XXI.** *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14602>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BIZERRIL, M. X. A. **O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13456>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Lei Orgânica do Ensino Superior.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1931. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/437838/publicacao/15695386>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/545856/publicacao/15636362>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, [1967]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 08 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de operações: Pronera**. Brasília, DF: MDA; Incra, 2004. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1JNWXVwOOzK7Jx8dlif0cUj47vtv2FceL>. Acesso em: 02 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação¹ na Reforma Agrária - Pronera.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. **Dispõe sobre o Programa Bolsa Permanência.** Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoess/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003-2012.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-%20analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-%20balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC, de 11 de maio de 2016. **Assunto: Suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência – PBP.** Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/299/1/1139b0_dc62c7a801b44a41b5ae491f24df4d5a.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de operações: Pronera.** Brasília, DF: MDA; Incra, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/05/2016&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=80>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Gestão Exercício 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/prestacao-de-contas>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Área 46: Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Gestão Exercício 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/prestacao-de-contas>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Gestão Exercício 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/prestacao-de-contas>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior 2022: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2023. Disponível: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

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**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 29 de março de 2023. **Altera a Resolução CD/FNDE nº 13, de 9 de maio de 2013, que estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-3-de-29-de-marco-de-2023-474134149>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos (APCN)**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em:

https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/marcia_mest2013.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMACHO, R. S. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância**. *Revista NERA*, v. 27, n. 2, abr.-jun. 2024. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/9829/7209>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CARVALHO, C. Q. L. **O processo de trabalho do (a) assistente social na universidade pública: análise da política de assistência estudantil da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Trabalho) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/15982>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CASTRO, V. M. V. de; MELO, C. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): uma proposta de avaliação em profundidade**. *Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)*, Fortaleza, ano 7, v. 2, n. 14, p. 96-107, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38247>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CISLAGHI, J.; DA SILVA, M. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil: ampliação de vagas x garantia de permanência**. *SER Social Brasília*, v. 14, n. 31, p. 473-496, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025. Acesso em: 24 mai. 2024.

COELHO, S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. **A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América latina**. *Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul*, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/37012>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO II. **Declaração Final – Por uma política pública de Educação do Campo**. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/conferencia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

COSTA, J. J. D. **Saberes e Culturas Camponesas Ocupando Universidades: O Pronea E A Educação Superior**. In: GUEDES, Camila et al. **MEMÓRIAS dos 20 anos da educação do campo e do Pronea**. Brasília: Universidade de Brasília, Cidade Gráfica, 2018. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

CROSARA, D. de M.; SILVA, L. B.; OLIVEIRA, M. de F. **Trajetória de institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil**. In: CROSARA, D. de M.; SILVA, L. B. (Org.). **A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 16-38.

DIAS, F. S. **O Pronera em suas fases como política pública de educação do campo: uma visão a partir de seus atos normativos**. In: RODRIGUES, S. (Org.). **PRONERA: gestão participativa e diversidade de sujeitos da educação do campo**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

DINIZ, D. F.; LERRER, D. F. **O programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do estado no Brasil**. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259–280, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46105>. Acesso em: 02 abr. 2024.

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, p. 148–181, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmvbwx/?lang=pt#>. Acesso em: 04 fev. 2024.

FÁVERO, M. de L. de A. **Autonomia Universitária no Brasil: uma utopia**. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, v. 7, n. 24, 1999. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/559/682>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FERREIRA, S. C. R. **Educação do Campo na educação superior: as repercussões do Pronera na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos ofertados na UFPB (Campus I)**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15311>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos: Histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (2018)**. Brasília, 16 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GARRIDO, E. N. **Políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas: a permanência no ensino superior como meta**. In: SANTOS, G.; SAMPAIO, S.; CARVALHO, A. (Org.). *Observatório da Vida Estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior, formar como e para que mundo?* Salvador: EDUFBA, 2015. p. 249-264.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, C. **Contribuição do Residência Agrária para os cursos de pós-graduação *lato sensu* do Pronera**. In: RODRIGUES, S. (Org.). *PRONERA: gestão participativa e diversidade de sujeitos da educação do campo*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

HERINGER, R. (Coord.). **Do acesso a permanência estudantil: políticas de apoio material, acadêmico e simbólico no Brasil. Relatório Executivo Final**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/1f3e5b2b-51dd-49b1-bbe4-32bf6ed73746/content>. Acesso em: 06 ago. 2024.

HONORATO, G.; VARGAS, H.; HERINGER, R. **Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF**. Trabalho publicado nos *Anais do 38º Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social*, 2014.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2024**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Pronera chega aos 26 anos com cursos em todos os níveis voltados à população do campo**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-chega-aos-26-anos-com-cursos-em-todos-os-niveis-voltados-a-populacao-do-campo>. Acesso em: 12 jul. 2024.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regional do INCRA em Petrolina (PE) é recriada para fortalecer apoio aos assentados do Médio São Francisco**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/regional-do-incra-em-petrolina-pe-e-recriada-para-fortalecer-apoio-aos-assentados-do-medio-sao-francisco>. Acesso em: 15 dez. 2024.

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. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, C. **A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, D. B. O.; BRASIL, R. C. A. I. do. **Levantamento sobre o surgimento e características das primeiras instituições brasileiras para formação docente: uma revisão bibliográfica**. *Revista Ciranda*, [s. l.], v. 6, n. 01, p. 21–32, 2022. DOI: 10.46551/259498102022002. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/5584>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001.

MEDEIROS, J. C. **Trajetória do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA): as capacidades do estado em questão**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciências Econômicas, UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253054>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. Prouni**. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MOREIRA, L. K. R.; MOREIRA, L. R.; SOARES, M. G. **Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões**. *Educação Por Escrito*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 134–150, 2018. DOI: 10.15448/2179-8435.1.29594. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/29594>. Acesso em: 17 jun. 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NASCIMENTO, A.; CALCAGNO, L. **Universidades Federais De Pernambuco Sofrem Cortes No Orçamento**. *Diário de Pernambuco* [online], PE, 02 de maio de 2019. Educação. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/05/pernambuco-universidades-federais-sofrem-cortes-de-orcamentos.html>. Acesso em: 18 mai. 2024.

NASCIMENTO, S. J. de O. **Estruturas Organizacionais na Administração Pública: Um estudo sobre uma reorganização administrativa em uma Entidade Federal**. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE, 2023. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/00003c/00003cae.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

NASCIMENTO, S. J. de O.; DUARTE, F. R. **Estruturas organizacionais na administração pública: um estudo sobre a extinção da superintendência regional do INCRA no médio São Francisco**. *Revista Observatorio De La Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 21, n. 11, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2330/1600>. Acesso em: 11 mar. 2024.

NUNES, R. S. dos R.; VELOSO, T. C. M. A. **A assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso: aspectos socioeconômicos de estudantes beneficiados**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, XXIV, 2016, Maringá, PR. *Anais...* 2016. p. 969-984.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REDIN, E. **Políticas educacionais e juventude rural no ensino superior**. *Educar em Revista*, n. 63, p. 237–252, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yzqG3hGvxST3jxw9z8PTxWx/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ROSA, C. de M.; RIBEIRO, R. **Percalços da permanência na educação superior: fatores socioeconômicos como condicionantes da evasão**. *Revista Cocar*, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 66–89, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1282>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ROCHA, L. M.; COSTA, J. H. M. da. **Os “fios” que tecem o Programa de Assistência Estudantil na Univasf: contextualizando a permanência em tempos de regressão de direitos**. *Revista Cocar*, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7467>. Acesso em: 08 jun. 2024.

SAMPAIO, H. **Evolução Do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990**. *Documento de Trabalho*. 1991: Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior - NUPES. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SANTOS, A. E. D. dos. **O programa de assistência estudantil da Universidade Federal da Paraíba no contexto de intensificação do ajuste fiscal brasileiro**. 2021. 190 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4359>. Acesso em: 28 mai. 2024.

SANTOS, A. E. D. dos; LIRA, T. S. V. **O direito à educação superior pública no contexto da atual crise capitalista**. *Cognitio Juris*, Ano XII, n. 40, jun. 2022. Disponível em: [cognitio juris – vol. 12, no. 40 – junho 2022 - cognitio juris - ISSN 2236-3009 - revista científica jurídica]. Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTOS, C. A. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. In: CALDART, R.; FERREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

SANTOS, J. C. N. **Juventudes rurais, metodologias e suas relações para constituição de capital social e a reprodução da agricultura familiar: um olhar a partir da atuação do IRPAA no Território Sertão Do São Francisco/BA**. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Espaço Plural, 2024. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000041/00004179.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. *Educação & Sociedade*, v.

31, n. 112, p. 769–787, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/#>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA, L. B. E.; MARQUES, F. J. **A assistência estudantil na educação federal brasileira e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 38, n. 1, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932022000100116&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mai. 2024.

SILVEIRA, M. M. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA_A-Assist%C3%Aancia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-an%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%Aancia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf. Acesso em: 04 fev. 2024.

SISTEMA INTEGRADO DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO - SIOP. **Consulta Livre ao Painel do Orçamento Federal**. Disponível em: https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opensdoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true&sheet=SH06. Acesso em: 18 maio 2023.

SOUZA, G. da R. **O PRONERA como política de expansão da educação superior do campo: trajetória, relação e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6537>. Acesso em: 10 jan. 2024.

UNE. **Memória e História da União dos Estudantes**. Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

UNIVASF - Universidade Federal Do Vale Do São Francisco. **Resolução nº 22, de 12 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil para estudantes de graduação. Petrolina-PE, 2014. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/proae/proae/documentos/resolucao-no-22-assistencia-estudantil-alterada-pela-res-23-2017.pdf/view>. Acesso: 10 mar. 2023.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. Pró-Reitora de Extensão. Pró-Reitora de Ensino. **Edital Nº 01/2016**. Dispõe sobre o Processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação presenciais de licenciatura em ciências sociais e licenciatura história do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). 2016. Disponível em: http://proex.univasf.edu.br/wp-content/uploads/Edital-de-Sele%C3%A7%C3%A3o-01.2016-UNIVASF_INCRA_PRONERA.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Projeto Pedagógico Do Curso De Ciências Sociais Habilitação – Licenciatura**. Juazeiro, 2016. Disponível em: <http://proex.univasf.edu.br/wp->

[content/uploads/Proneira/PPC%20Ci%C3%A4ncias%20Sociais%20PRONERA--NOVO.pdf](#). Acesso em: 20 jul. 2024.

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdi-univasf-2016-2025.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Espaço Plural**. Juazeiro, 2018. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/proex/paginas/espaco-plural>. Acesso em: 12 nov. 2023.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Notícias: sancionada lei que restabelece orçamento da assistência estudantil da univasf**. Petrolina, 2024a. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/sancionada-lei-que-restabelece-orcamento-da-assistencia-estudantil-da-univasf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Missão, Visão e Valores**. Petrolina, 2024b. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dados-institucionais/missao>. Acesso em: 17 jun. 2024.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Pró-Reitoria de Assistência Estudantil**. Petrolina, 2024c. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/proae/proae/a-proae>. Acesso em: 18 jun. 2024.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Programa de Assistência Estudantil**. Petrolina, 2024d. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/proae/proae/teste-1>. Acesso em: 18 jun. 2024.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Programa de Assistência Estudantil**. Petrolina, 2024e. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/proae/proae/equipe>. Acesso em: 19 jun. 2024.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Restaurante Universitário**. Petrolina, 2024f. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/proae/servicos-proae/restaurante-universitario>. Acesso em: 10 jul. 2024.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Relato Integrado do exercício de 2023 apresentado aos órgãos de controle interno e externo no cumprimento do art. 70 da Constituição Federal e elaborado conforme disposições das Instrução Normativa TCU nº 84/2020 e Decisão Normativa TCU nº 198/2022**. Petrolina, 2024g. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dados-institucionais/relatorios-de-governanca-e-gestao/RelatoIntegrado2023UniversidadeFederaldoValedoSoFrancisco.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

VARGAS, H.; HERINGER, R. **Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile**. Arquivos

Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 72, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047114.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ZANLORENSSI, G.; SOUZA, C. **Custeio e investimento em universidade caem 35% sob Bolsonaro**. *Nexo*, out. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2022/10/20/Custeio-e-investimento-em-universidadecaem-35-sob-Bolsonaro>. Acesso em: 04 jun. 2024.

ZOCCOLI, M. M. de S. **Educação superior brasileira: política e legislação**. Curitiba: Ibipex, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO COM TÓPICOS GUIAS PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES EGRESSOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO PRONERA

EIXO I: Identificação dos/as participantes da pesquisa de campo

- Nome, idade, estado civil durante a graduação.
- Características fenotípicas, origem escolar e domiciliar.
- Pertencimento a comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, etc.).
- Localidade de residência atual.

EIXO II: Contexto Familiar e Condições Socioeconômicas

- Composição familiar: número de membros e nível de escolaridade.
- Responsável(is) pelo provimento financeiro da família durante a graduação.
- Fontes de renda e atividades desenvolvidas pelos familiares.
- Se o estudante trabalhava antes da universidade e contribuía financeiramente com a família.
- Saber se outros membros da família conseguiram acessar e concluir o ensino superior. Fale um pouco sobre.
- Gostaria que falasse sobre a percepção da sua família sobre a possibilidade de estar numa Universidade pública e, especificamente, sobre a reação da sua família quanto ao seu ingresso no curso do PRONERA e como acompanhou esse processo.

EIXO III: O Acesso, a Experiência Acadêmica e a Permanência no Ensino Superior

➤ Acesso ao Ensino Superior

- História acadêmica antes da universidade: curso desejado e tentativas anteriores de ingresso. Quantas vezes tentou ingressar em outra universidade ou curso e como foi essa experiência.
- Como teve conhecimento sobre os cursos do PRONERA na UNIVASF.
- Motivações para ingressar no PRONERA na UNIVASF.
- Refletindo sobre a sua trajetória escolar e acadêmica, poderia falar sobre o significado do acesso à universidade e da conclusão do ensino superior para a população oriunda do campo.

➤ Experiência Acadêmica e Impacto da Formação

- Percepção sobre o PRONERA e seu significado na trajetória acadêmica.
- Experiências vividas na universidade como estudante do PRONERA, durante a trajetória acadêmica – no Tempo Universidade.
- Vivências e desafios enfrentados durante o Tempo Comunidade.
- Fale um pouco sobre as contribuições do curso do PRONERA para a comunidade de origem.
- Desafios e possibilidades de ser um estudante do campo em um curso baseado na Pedagogia da Alternância.

➤ **Permanência Acadêmica e Condições de Estudo**

- Estratégias utilizadas para se manter na universidade e principais fontes de suporte (familiar, social, etc.).
- Maiores dificuldades enfrentadas na trajetória acadêmica.
- Impactos da pandemia na manutenção do vínculo acadêmico e desenvolvimento das atividades do curso.
- Disponibilidade de equipamentos para ensino remoto e acesso à modalidade de apoio à inclusão digital ofertada pelo PAE.

➤ **Assistência Estudantil e Permanência na Universidade**

- Conhecimento prévio sobre a Assistência Estudantil ao ingressar na UNIVASF.
- Se recebeu bolsa ou auxílio da Assistência Estudantil (Auxílio Permanência, Creche, Restaurante Universitário, Inclusão Digital, Bolsa Permanência do MEC, etc.).
- Impacto do acesso às ações de assistência estudantil na permanência e no desempenho acadêmico.
- Percepção dos estudantes sobre a restrição do acesso à assistência estudantil e a relação com o processo de evasão ou retenção dos estudantes do PRONERA.
- Percepção dos estudantes egressos do PRONERA sobre a Assistência Estudantil nas suas trajetórias acadêmicas até a conclusão do curso.
- Oportunidades profissionais ou acadêmicas após a conclusão do curso do PRONERA na UNIVASF.