



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

CRISTIANI GENTIL RICORDI

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ADOECIMENTO ACADÊMICO:
uma análise a partir das narrativas de estudantes da UNIPAMPA/Campus Jaguarão

PELOTAS

2022

CRISTIANI GENTIL RICORDI

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ADOECIMENTO ACADÊMICO:
uma análise a partir das narrativas de estudantes da UNIPAMPA/Campus Jaguarão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ribeiro Nogueira

PELOTAS

2022

Catálogo da Publicação
Ficha elaborada a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da UCPEL: Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

Ricordi, Cristiani Gentil

Política de assistência estudantil e adoecimento acadêmico: uma análise a partir das narrativas de estudantes da Unipampa / campus Jaguarão./ Cristiani Gentil Ricordi. - Pelotas: UCPEL, 2022.

191 f.

Orientadora: Dr^a Vera Maria Ribeiro Nogueira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social e direitos humanos. - Pelotas, BR-RS, 2022.

1. Assistência estudantil. 2. Adoecimento acadêmico. 3. Políticas públicas. 4. Determinação social do processo saúde-doença. 5. UNIPAMPA. I. Nogueira, Vera Maria Ribeiro. II. Título.

CRISTIANI GENTIL RICORDI

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ADOECIMENTO ACADÊMICO: uma
análise a partir das narrativas de estudantes da UNIPAMPA/Campus Jaguarão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social e Direitos Humanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Pro.^a Dr.^a Vera Maria Ribeiro Nogueira
Universidade Católica de Pelotas

1^a Examinadora: Prof.^a Dr.^a Regina Célia Tamasso Miotto
Universidade Federal de Santa Catarina

2^o Examinador: Prof. Dr. Sandro Schreiber de Oliveira
Universidade Católica de Pelotas

Pelotas, 12 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho à memória de todos os/as estudantes, pais e mães, filhos e filhas, trabalhadores e trabalhadoras, que tiveram suas vozes silenciadas precocemente na maior crise sanitária e humanitária, a pandemia de Covid-19.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Vera Maria Ribeiro Nogueira, pelo carinho, amizade e paciência. Por ter conduzido o processo de orientação de forma leve, sem perder o rigor acadêmico, por ter transmitido a sua paixão pela pesquisa. Obrigada por todos os incentivos, pelas trocas, pelas boas conversas e risadas. Obrigada pela amizade que construímos ao longo desses anos de orientação.

Aos meus pais, Saulo e Gladinei, pelo cuidado e incentivo, pelo esforço dedicado para que eu pudesse morar na cidade de Pelotas e cursar minha graduação, quando muitos dos meus amigos e amigas foram impossibilitados por questões financeiras.

À minha mãe, especialmente, por todo amor e carinho, pelas orações, por ter partilhado valores tão importantes, por ter me mostrado desde cedo a importância e o poder transformador da educação. Por sempre acreditar que eu era capaz!

Agradeço *in memoriam* aos meus avós maternos, Amaro Rafael e Jurema, sem eles eu não estaria aqui. Com quem gostaria de estar e compartilhar esse momento e tantos outros do meu viver.

Ao Robertinho, meu sobrinho, meu amor maior, por quem luto todos os dias por uma sociedade mais justa e solidária, por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

À minha irmã Vanessa e meu cunhado Laerte, pelo companheirismo de uma vida, pelo respeito e pela amizade. Obrigada por compreenderem minhas ausências e partilharem minhas conquistas.

Ao Rafael, pelas vivências compartilhadas e por ter sido porto nessa longa caminhada de escrita acadêmica.

Aos meus amigos irmãos, Maicon e Raul, pela amizade que transborda! Maicon, obrigada pelas longas conversas sobre a vida, a política e o mundo acadêmico. Obrigada por todo o cuidado e suporte na revisão e formatação desta dissertação. Raul, obrigada pelo abraço mais gostoso do mundo, que deixava meus dias mais leves a cada encontro, mesmo que breve. Obrigada a vocês por sempre estarem presentes, mesmo que distantes fisicamente.

À Carol, minha prima, amiga, irmã, pelas nossas conversas sempre reflexivas e inspiradoras. Por sonharmos juntas um outro projeto de educação e de sociedade! Obrigada pelo meu afilhado Manoel, meu mais novo amor.

À Professora Dra. Vini Rabassa da Silva, que me acolheu carinhosamente no grupo de pesquisa e partilhou comigo esta longa caminhada até a defesa. Obrigada pelos ensinamentos, pelo cuidado e pelas contribuições na etapa de qualificação.

À Professora Dra. Regina Célia Tamaso Miotto, que participou da minha banca de qualificação. Agradeço imensamente pelas valiosas contribuições e trocas que aquele momento proporcionaram para a conclusão desta dissertação.

Obrigada mais uma vez, professora Regina, por aceitar participar deste momento tão importante – a defesa da dissertação.

Ao professor Sandro Schreiber de Oliveira, que carinhosamente aceitou o convite de compor a minha banca de defesa de última hora. Muito obrigada!

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Políticas Sociais, Cidadania e Serviço Social, coordenado pela Professora Dra. Vini, pela rica troca de conhecimentos. Agradeço, em especial, as queridas: Maritânea, Bruna, Carina, Suzan e Natália, pelo acolhimento e amizade que construímos nesse período. Obrigada, gurias!

Ao Piero, minha dupla, pelas boas risadas e conversas, pelos longos trabalhos realizados via meet, pelo companheirismo nessa trajetória acadêmica e fora dela.

À Universidade Católica de Pelotas, ao Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, seus professores e funcionários pelo aprendizado e apoio durante a minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa fundamental ao desenvolvimento desta dissertação.

À Universidade Federal do Pampa e àqueles que trabalham e lutam para mantê-la pública, gratuita e de qualidade, agradeço o apoio recebido para a realização da pesquisa, em especial aos estudantes do Campus Jaguarão.

À minha amiga e colega de UNIPAMPA, Tônia, pela parceria e apoio que possibilitaram o usufruto do meu afastamento para participação no mestrado, e também pela acolhida carinhosa no meu retorno ao trabalho em fase de finalização da dissertação.

Por fim, aos queridos amigos, Letícia, Caiuá, Guinter e Lauro, companheiros de tantas lutas. Obrigada pelas trocas e pela amorosidade dos nossos encontros em Jaguarão.

*Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo*

Bertold Brecht (1898-1956)

RESUMO

Este estudo relaciona-se às mudanças ocorridas no Brasil em decorrência dos processos de expansão e interiorização do ensino superior ao favorecerem a democratização do acesso via implementação de políticas públicas de ação afirmativa. Como reflexo destas políticas identificou-se uma alteração importante em parte do perfil dos universitários com o ingresso de estudantes oriundos das camadas populares, advindos de escolas públicas e ingressantes por cotas sociais e raciais. Esse grupo de alunos ampliou de forma significativa a demanda por Políticas de Assistência Estudantil com queixas associadas a sintomas diversos na área da saúde. Muitos estudantes são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior e encontraram, no ambiente universitário, um espaço desafiador, palco de conflitos e anseios, e dificuldade de adaptação devido as questões financeiras e as diferenças sociais e culturais. Essas situações, muitas vezes, causam insegurança, angústia, medo, ansiedade que podem levar ao adoecimento acadêmico. Assim, este estudo tem como objetivo identificar possíveis relações entre o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários atendidos pela Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA – Campus Jaguarão e a forma de implementação das políticas públicas inclusivas de acesso ao ensino superior. Quanto à metodologia, a investigação se baseou no método qualitativo, seguindo etapas complementares e entrevistas semiestruturadas com os estudantes de graduação presencial do Campus Jaguarão no período de 2015 a 2019. As referências teóricas utilizadas para a análise dos dados foram a determinação social do processo saúde-doença e a apreensão dos processos relacionados ao campo das políticas públicas. Os dados coletados revelaram que os fatores que levam ao adoecimento dos estudantes universitários não podem ser pensados de forma isolada de um contexto socioeconômico, o que indica uma determinação estrutural vinculada à classe. A dificuldade financeira mostrou-se como principal entrave à vida acadêmica dos estudantes, que consideram a Política de Assistência Estudantil como essencial para a permanência no ensino superior, ao mesmo tempo, que revelam as contradições impostas no percurso de implementação das políticas públicas inclusivas por meio de um processo de restrição do Estado.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Adoecimento Acadêmico. Políticas Públicas. Determinação Social do Processo Saúde-Doença. UNIPAMPA.

ABSTRACT

This dissertation relates to the changes in Brazil after the processes of expansion and interiorization of high education that favoured democratic access through public policies of affirmative action. As a reflex of these policies, we identified an alteration in part of the student profile who came from humbler classes, public schools and newcomers from social and racial quotas. This group of classmates significantly expanded the demand for student assistance policies with many issues related to health care. Many students are the first in their families to access higher education, finding a challenging, conflicting and yearning academic environment due to monetary issues and social and cultural differences. This scenario causes insecurity, fear, distress and anxiety, and leads them towards academic illness. Thus, this research intends to identify possible relationships between that illness in students assisted by student assistance policies of UNIPAMPA – Campus Jaguarão and the establishment of inclusive public policies of access to higher education. About researching, we based ourselves on the qualitative method, following complementary steps and semistructured interviews with undergraduated students in Campus Jaguarão of 2015-2019 terms. The bibliographic references used for collecting data were the social determination of health-disease process and major references of the public policies research field. The collected data point us that we can not trace the main aspects of student' illness in isolation from a socioeconomic context, which indicates a structural determination linked to class. To the students, the main obstacle in the academic life are monetary issues, to whom assistance policies are necessary for their permanence on high school. At the same time, the collected data reveals the imposed contradictions over the path of establishment of inclusive public policies by means of a process of state underfunding.

Keywords: Student Assistance Policies. Academic Illness. Public Policies. Social Determination of Health Disease. UNIPAMPA.

RESUMEN

Este estudio se relaciona con los cambios ocurridos en Brasil, en consecuencia de los procesos de expansión e interiorización de la enseñanza superior, al favorecer la democratización de su acceso, a través de la implantación de políticas públicas con acciones positivas. Como reflejo de estas políticas, se identificó un cambio importante en parte de los perfiles de los universitarios con el ingreso de estudiantes oriundos de camadas más populares que vinieron de escuelas públicas e ingresados por cuotas sociales y raciales. Este grupo de alumnos amplió de forma significativa la demanda por Políticas de Asistencia Estudiantil, con quejas asociadas a diversos síntomas en el área de la salud. Muchos de estos estudiantes, son los primeros en sus familias en ingresar al estudio superior y encontraron, en el ambiente universitario, un espacio desafiador, palco de conflictos y deseos, y dificultades de adaptación debido a cuestiones financieras y a las diferencias sociales y culturales. Esas situaciones, muchas veces, causan inseguridad, angustia, miedo, ansiedades que pueden llevar a una enfermedad académica. Así, este estudio tiene como objetivo identificar posibles relaciones entre la enfermedad académica de los estudiantes universitarios atendidos por la Política de Asistencia Estudiantil de la UNIPAMPA - Campus Jaguarón y la forma de implementación de las políticas públicas inclusivas de acceso a la enseñanza superior. En cuanto a la metodología, la investigación se basó en un método cualitativo, siguiendo etapas complementarias y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes de graduación presencial del Campus Jaguarón en el periodo de 2015 a 2019. Las referencias teóricas utilizadas para el análisis de los datos fueron la determinación social del proceso salud-enfermedad y la detención de los procesos relacionados al campo de las políticas públicas. Los datos recolectados revelaron que los factores que llevan a la enfermedad de los estudiantes universitarios no pueden ser pensados de manera aislada de un contexto socioeconómico, lo que indica una determinación estructural ligada a la clase. La dificultad financiera se mostró como principal tropiezo en la vida académica de los estudiantes, que consideran la Política de Asistencia Estudiantil como esencial para su permanencia en la enseñanza superior, al mismo tiempo, que muestran las contradicciones impuestas en el transcurso de implementación de las políticas públicas inclusivas por medio de un proceso de restricción del Estado.

Palabras-claves: Asistencia Estudiantil. Enfermedad Académica. Políticas Públicas. Determinación Social del proceso Salud-Enfermedad. UNIPAMPA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Região de inserção da UNIPAMPA no Rio Grande do Sul	100
Figura 2	Prédio provisório do Campus Jaguarão	108
Figura 3	Prédio atual da UNIPAMPA Campus Jaguarão	109
Figura 4	Ocupação Campus Jaguarão – Abril 2013	117
Figura 5	Prédio da UNIPAMPA Campus Jaguarão ocupado	119

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1	Registros de atendimento junto ao NuDE	20
Quadro 1	Relação dos estudantes entrevistados	36
Quadro 2	Data das entrevistas e período de duração	40
Quadro 3	Resultados alcançados – Programa Expandir (2003-2006)	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ACS	Assessoria de Comunicação Social
AD	Análise de Discurso
AE	Assistência Estudantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALAMES	Associação Latino-Americana de Medicina Social
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BBC	British Broadcasting Corporation
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CE	Ceará
CEB	Casa do Estudante do Brasil
CEBES	Centro Brasileiro de Estudos de Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNDI	Conselho Nacional de Desenvolvimento Industrial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSUNI	Conselho Universitário
COVID-19	Corona Virus Disease – 2019
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante

DF	Distrito Federal
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EaD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EXPANDIR	Programa de Expansão da Educação Superior
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNT	Fórum Nacional do Trabalho
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais de Educação
FUTURE-SE	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras
GURI	Gestão Unificada de Recursos Institucionais
GZH	Gaúcha Zero Hora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NInA	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

NuDE	Núcleo de Desenvolvimento Educacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAPE	Programa de Apoio à Participação Discente em Eventos
PASP	Projeto de Apoio Social e Pedagógico
PBDA	Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico
PBP	Programa de Bolsas de Permanência
PDA	Programa de Desenvolvimento Acadêmico
PDI	Programa de Desenvolvimento Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
POA	Porto Alegre
PP	Plano de Permanência
PR	Paraná
PRAAEC	Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Estudantis e Comunitários
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Processo Seletivo Complementar
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC	Santa Catarina

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UDN	União Democrática Nacional
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Luso-Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UY	Uruguai
ZH	Zero Hora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A PESQUISA.....	19
1.1	METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO.....	30
1.1.1	Primeiras aproximações	30
1.1.2	Sujeitos da Pesquisa e Cuidados Éticos	33
1.1.3	Procedimentos Metodológicos.....	36
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E DETERMINAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA	44
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÃO E CICLOS.....	44
2.2	DETERMINAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA.....	51
2.2.1	Notas iniciais sobre a determinação social do processo saúde-doença.....	51
2.2.2	O conceito de saúde.....	53
2.2.3	Determinação social do processo saúde-doença e determinantes sociais da saúde	55
3	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	61
3.1	BREVE RESGATE DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	61
3.1.1	Programa Expandir	67
3.1.2	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.....	69
3.1.3	Sistema de Seleção Unificada – SiSU	71
3.1.4	Políticas de Ação Afirmativa.....	73
4	A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	80
4.1	HISTÓRICO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL .	80
4.1.1	Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	91
5	EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	97
5.1	A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	98
5.2	UNIPAMPA – CAMPUS JAGUARÃO.....	104
5.2.1	Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE	109

5.3	POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIPAMPA.....	112
6	ADOCIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: ALGUMAS RELAÇÕES	123
6.1	ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ADOECIMENTO DOS ESTUDANTES.....	124
6.1.1	Classe Social e o Processo de Produção	124
6.1.2	Implementação de Política Pública	132
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICE A – ARTIGOS E NOTÍCIAS PUBLICADOS EM PÁGINAS INSTITUCIONAIS E JORNAIS <i>ONLINE</i>.....	171
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
	APÊNDICE C – DISSERTAÇÕES E TESES	174
	APÊNDICE D – ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS	176
	APÊNDICE E – PRINCIPAIS PROGRAMAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIPAMPA.	178
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	183
	ANEXO 1 – ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL UNIPAMPA 2020.....	185
	ANEXO 2 – ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL UNIPAMPA – CAMPUS JAGUARÃO 2020	186
	ANEXO 3 – CHAMADA INTERNA 03/2017 PRAEC	187
	ANEXO 4 – CHAMADA INTERNA 04/2018 PRAEC	188
	ANEXO 5 – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO – PDA, NAS MODALIDADES DE AÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE NO ÂMBITO DA COMUNIDADE ACADÊMICA.....	189

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISA

A presente dissertação surgiu de inquietações enquanto trabalhadora de uma universidade pública, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), integrante da equipe responsável pela materialização da Política de Assistência Estudantil (PAE) no Campus Jaguarão. O campus está localizado na cidade de Jaguarão, interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), e situa-se a 387 km da capital Porto Alegre (POA), fronteira com o Uruguai (UY), região historicamente distante do eixo de concentração econômica e de distribuição de renda e riqueza do estado.

É no Campus Jaguarão que desenvolvo minhas atividades dentro do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE). Esse setor atua “[...] com a perspectiva do desenvolvimento das ações relativas à assistência estudantil, assuntos comunitários, apoio pedagógico e com o suporte à inclusão e acessibilidade” (UNIPAMPA, CONSUNI, 2019, p. 2). Por meio do atendimento aos nossos estudantes observo diariamente demandas relacionadas a sua saúde física e emocional. Muitas destas culminam no adoecimento e abandono do sonho de cursar uma universidade pública e terminar uma graduação em ensino superior. As demandas chegam ao NuDE de forma espontânea, trazidas pelos próprios estudantes, ou mediante relatos do corpo docente e da gestão local da universidade, entre as quais podemos citar: problemas de aprendizagem; dificuldades de relacionamento entre professor e discente e entre discentes, questões pessoais de diversas ordens, crises financeiras, e frequentes casos de ansiedade, angústia, depressão e tentativas de suicídio.

Em um levantamento inicial, com o propósito de delimitar o objeto de estudo desta pesquisa confirmou-se o registro de noventa e sete atendimentos aos discentes, no período compreendido entre 2015 e 2019, no Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE. Os registros apresentavam demandas diversas: baixo desempenho acadêmico, reprovação por frequência e, por consequência, receio com o desligamento do Plano de Permanência, dificuldades financeiras, problemas de relacionamento, tristeza, solidão, ansiedade, entre outras. Apontou-se, no ano de 2015, 17 registros em um total de 579 alunos matriculados; no ano de 2016, 8 registros em um total de 490 alunos matriculados; no ano de 2017, 30 registros em um total de 463 alunos matriculados; no ano de 2018, 26 registros em um total de 467 alunos matriculados; e, em 2019, 34 registros em um total de 499 alunos matriculados.

Mais ainda, com base nas informações levantadas observou-se que os registros de atendimento envolviam discentes dos cinco cursos de graduação presencial da UNIPAMPA – Campus Jaguarão, ingressantes por meio do SiSU (ampla concorrência e cotas sociais e/ou

raciais), da chamada por nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Processo Seletivo Complementar (PSC), e em alguns casos havia reincidência na demanda trazida pelo estudante junto ao Núcleo. Também foi possível verificar os casos de abandono, cancelamento, desligamento, transferência voluntária ou interna. Do total de registros junto ao NuDE no período destacado, 42 estudantes constavam como alunos regulares na instituição, 21 haviam concluído o curso e 34 desistiram, abandonaram ou trocaram de curso/universidade. Estas informações foram coletadas por meio do sistema de Gestão Unificada de Recursos Institucionais (GURI) da universidade e podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Registros de atendimento junto ao NuDE

Ano	Registro de atendimento no NuDE ¹	Reincidência registro de atendimento NuDE	Matrícula ativa ²	Abandono
2015	17	---	03	05
2016	08	02	---	01
2017	30	02	11	07
2018	26	08	11	06
2019	34	06	26	04

Ano	Concluinte	Transferência Voluntária ou Interna	Cancelamento	Desligamento
2015	08	01	---	---
2016	04	01	---	---
2017	05	03	01	---
2018	04	---	---	01
2019	---	01	01	---

Fonte: Elaborada pela autora (2022), com base nos registros de atendimento do NuDE e do Sistema de Gestão Unificada de Recursos Institucionais – GURI.

A cientista social e antropóloga Rosana Pinheiro-Machado (2019), apresentou dados alarmantes sobre casos de sofrimento acadêmico em nível mundial. “Em 2018, a pesquisa mostrou que 32% dos estudantes procuraram apoio psicológico, 83% dos estudantes reportaram dificuldades emocionais e o número de pensamento suicida dobrou em quatro anos” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, n. p.). Para a autora, o Brasil segue a tendência global, uma vez que a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) também tem realizado pesquisas sobre a temática.

A ANDIFES, na pesquisa que traça o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes brasileiros de graduação e sua saúde mental, realizada em parceria com o Fórum Nacional de

-
- 1 Infere-se que o baixo número de registros de atendimento junto ao NuDE no ano de 2015 pode ter ocorrido em virtude da greve dos servidores, onde foram mantidas apenas as atividades essenciais e com agendamento prévio; e, no ano de 2016 devido ao movimento de ocupação iniciado pelo movimento estudantil.
 - 2 Na coluna “Matrícula ativa” foram mantidos os estudantes com matrícula ativa em todos os anos letivos, independente de terem reincidência no registro de atendimento junto ao NuDE, foram excluídos os outros casos, como abandono, cancelamento, transferência e concluinte, no ano do primeiro registro de atendimento.

Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), entre as dificuldades emocionais reportadas pelos estudantes, observou: desânimo ou desmotivação, insônia ou alterações no sono, ansiedade, sensação de desamparo ou desespero, solidão ou tristeza, fatores que interferem diretamente na vida acadêmica. O mesmo estudo aponta que no ano de 2014, o percentual de estudantes que reportavam dificuldades emocionais era de 79,8% (BRASIL, FONAPRACE, 2019). Os dados revelam que o debate público sobre o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários é fundamental e o primeiro passo para combater, ou pelo menos, amenizar as causas que geram esse adoecimento, pois trata-se “[...] de um problema estrutural, que exige políticas públicas de intervenção na área da educação e saúde pública [...]” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, n. p.). Diante dos dados apresentados e tendo observado as demandas recebidas no NuDE, identificamos que o diagnóstico mencionado corresponde ao que vivenciamos diariamente no Campus Jaguarão quanto as demandas da comunidade acadêmica.

Um importante aspecto a ser considerado é a mudança de parte do perfil do estudante universitário, como consequência da expansão das universidades brasileiras e das políticas públicas de ação afirmativa. À vista disso, em 2018 a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior”, novamente empreendida pela ANDIFES e FONAPRACE, identificou, pela primeira vez, que a maioria absoluta dos estudantes é negra, alcançando 51,2% do universo, e que 64,7 % são estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio (BRASIL, FONAPRACE, 2019).

Isto posto, faz-se necessário realizarmos uma análise contextual que nos permita observar o processo histórico de constituição da universidade pública brasileira e a redemocratização do acesso ao ensino superior público, tendo em vista que o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar uma universidade, no ano de 1920, e sua criação se deu em um cenário de grande disputa política, marcado pela novata República. Isso significa que na “[...] América Latina, até 1950, o acesso à universidade era fortemente elitizado. No conjunto do continente havia 266.000 estudantes, ou seja, em média 2% dos jovens de 18-24 anos. Em 13 dos 20 países, a taxa bruta de escolarização universitária não atinge a 2% [...]”, entre eles estão o Brasil, a Colômbia, o Chile e o México (TRINDADE, 2003, p. 165).

A história de criação da universidade no Brasil revela, conforme Fávero (2006, p. 20), uma “[...] considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia [...]”, pois entendiam ser mais adequado as elites estudarem na Europa.

Após a Proclamação da República, no ano de 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa³ instituiu o ensino livre.

Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de ‘desoficialização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres (FÁVERO, 2006, p. 21).

Em 1915, o Decreto nº 11.530, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, reorganizou o ensino secundário e superior na República, e em seu Art. 6º dispôs a respeito da instituição de uma universidade: o “[...] Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar” (BRASIL, 1915, n. p.).

Assim, em “[...] 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915 [...] a primeira universidade oficial é criada [...]” (FÁVERO, 2006, p. 22). A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída a partir de escolas já existentes, a saber: “[...] a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito – originada a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais [...]” (VASCONCELOS, 2010, p. 602), e tinha como objetivo principal “[...] a formação de uma mão de obra qualificada para o cenário industrial capitalista que começava a se fazer sentir naquele momento” (ÉSTHER, 2015, p. 199).

Para Florestan Fernandes (2020, p. 83) fica “[...] evidente que o esforço educacional, ao nível do ensino superior, concentra-se fortemente em torno das três ‘escolas tradicionais’, que possuem maior importância para a formação de profissionais liberais”. A saber: Direito, Engenharia e Medicina (FERNANDES, 2020).

A partir de 1932 iniciou-se um movimento de modernização da universidade. Os intelectuais da época entendiam que esta não poderia ficar restrita a uma formação técnica e

³ A Reforma Rivadávia Corrêa ou Lei Rivadávia Corrêa era a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659. “Esta Reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada” (HELB, 2021).

profissional, e que era preciso ampliar os horizontes científicos e culturais da sociedade brasileira.

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões ‘liberaes’ (engenharia, medicina e direito), não póde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturaes a sua finalidade estrictamente profissional e sem abrir os seus quadros rijidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas a nivel superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessivel a todas [...]. A educação superior ou universitaria, a partir dos 18 annos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de facto, não somente á formação profissional e technica, no seu maximo desenvolvimento, como á formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ella deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplice função que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das sciencias e das artes. (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 419)

Muitas universidades se consolidaram após “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁴ tendo em suas premissas a ideia de construção de uma educação superior voltada para o ensino, pesquisa e extensão. Aproximadamente trinta anos após o manifesto, o Brasil vivenciou a ditadura militar, período compreendido entre 1964 e 1985. A ditadura militar atuou por meio de atos repressivos contra professores e alunos que se posicionaram política e ideologicamente de forma crítica e contrária ao regime. “Para exercer o controle da educação, invasões e intervenções militares diretas foram destinadas às universidades federais, com estabelecimento de reitores pró-tempore, através de nomeações feitas pelo Conselho Federal de Educação (CFE)” (FERRAREZ; OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Nesse momento a universidade brasileira como um todo empenhou-se na resistência e na tarefa de buscar a redemocratização de toda a sociedade. Pelo desejo do fim da ditadura militar, nesse contexto uniram-se na luta estudantes, funcionários e professores de universidades públicas e privadas. “O fim da ditadura representava uma agenda comum, um compromisso e um projeto de universidade que vinha se caracterizando pela defesa da liberdade de expressão e de organização, mutiladas pelo regime militar” (GADOTTI, 1995, p. 1). Com o início do processo de redemocratização, ampliaram-se as discussões sobre novas propostas para o ensino básico e superior no Brasil que culminou em avanços materializados na Constituição

4 Datado de 1932, no Governo Getúlio Vargas, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Apesar de o horizonte promissor, em verdade as universidades públicas continuaram por muitos anos esquecidas pelos governos brasileiros pois, a despeito da redemocratização, essas continuaram existindo com reduzido investimento para ampliação e falta de recursos para manutenção. Por outro lado, as universidades privadas recebiam atenção privilegiada com “[...] financiamentos vantajosos, isenções fiscais e previdenciárias além de outros benefícios, como dotação de recurso a fundo perdido, que propiciaram sua rápida expansão, inclusive com recursos do BNDES” (TRINDADE, 2003, p. 173). Deste modo, a década de 1990 ficou marcada por transformações político-econômicas, que determinaram novos rumos para as políticas sociais, em especial para as políticas públicas de educação. Houve maciça influência e ações de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018).

Essa abertura para os interesses transnacionais cresceu gradualmente durante os governos de José Sarney (1987 – 1989), Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), e seu ex-vice Itamar Franco (1993 – 1994). Entre os anos de 1995 e 2002, durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a educação pública passou por períodos difíceis, pois tanto as universidades públicas quanto os institutos federais receberam pouco investimento, o que prejudicou as atividades de pesquisa e extensão, enquanto paralelamente houve uma expansão das universidades privadas (GENTIL, 2017). Estas últimas beneficiaram-se especialmente do repasse de verbas públicas para as instituições privadas de ensino superior e que se deu, inicialmente, por meio do Programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Este programa foi criado no ano de 1999 e ampliado no governo Lula, tendo se tornado o sucessor do Crédito Educativo, criado pelo regime militar em 1976.

A despeito destes revezes, ainda assim, a universidade brasileira constituiu-se como uma instituição social, marcada por conflitos históricos decorrentes das demandas sociais, e da pressão popular pela efetiva democratização do acesso ao ensino superior “[...] sob os efeitos desagregadores das políticas neoliberais [...]” e “[...] diante das ‘recomendações’ do Banco Mundial a serem embutidas nas políticas educacionais subordinadas ao ajuste econômico e de reforma do Estado” (TRINDADE, 2003, p. 162).

Em 2003, sob o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 2003 – 2011, iniciou-se um novo processo na educação superior pública, marcado por novos projetos e programas pensados na expansão e democratização do acesso ao ensino superior às camadas

populares. Estas iniciativas tinham como proposta “[...] a expansão com interiorização [...]”, pois até aquele momento as universidades estavam concentradas em “[...] grandes centros e metrópoles [...]” (GENTIL, 2017, p. 29).

Muitos programas surgiram a partir do ano de 2003, entre os quais destacamos quatro cujo foco foram as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e que, portanto, são objeto de estudo deste trabalho: 1. o Programa Expandir, que deu início a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; 2. o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), “[...] que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (BRASIL, MEC, 2010a, n. p.); 3. o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é o “[...] sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (BRASIL, MEC, [2010a], n. p.); 4. o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem por função apoiar “[...] a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes)” (BRASIL, MEC, [2010b], n. p.).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 com o objetivo de inserir as camadas populares da sociedade brasileira no ensino superior mediante a expansão e interiorização das universidades e institutos federais, além de demarcar a posição do governo na defesa de políticas públicas inclusivas na área da educação. A respeito do processo de expansão das universidades públicas brasileiras, podemos observar que em “[...] 2002 existiam 45 universidades federais com 148 campi; em 2014 são 63 universidades federais com 321 campi [...]” (LEHER, 2018, p. 68).

A democratização do acesso ao ensino superior inseriu nos espaços universitários um novo perfil de estudante, principalmente com a aprovação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas. Esta lei estabeleceu que

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, MEC, 2012).

Esta medida alterou radicalmente o *status quo* que vigorava, pois até então a universidade era um privilégio de poucos e para poucos, um ensino de elite e para a elite em

que, no conjunto de toda a população e sua parte escolarizada, seu acesso era ínfimo (FERNANDES, 2020). Nesse sentido, surgiram “[...] desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições de ensino superior”, além de “[...] pensar formas de inclusão que contemplem segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como, por exemplo, as classes populares, os afro-descendentes e os indígenas” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 23).

Mais ainda, é importante destacar que o ambiente universitário de então não estava preparado para mudanças relacionadas ao recebimento desse quantitativo de estudantes, fosse pela sua estrutura física, pela falta de moradia estudantil, restaurantes universitários, ou pela falta de estrutura pedagógica e de apoio psicossocial (LAMBERT; MOREIRA; CASTRO, 2018). A estes fatores associamos também a carência de políticas de assistência estudantil e de permanência para os estudantes universitários (CRISTO *et al.*, 2019; LAMBERT; MOREIRA; CASTRO, 2018).

O novo perfil de estudante passou a apresentar outras demandas para além do acesso como a permanência nas IFES e uma política de assistência estudantil efetiva, pois a adaptação à vida acadêmica tornou-se um grande desafio para os nossos estudantes. É consenso ser o ingresso na universidade caracterizado por mudanças de rotina, desafios no âmbito pessoal e profissional, assim como exigências de um bom desempenho acadêmico e êxito profissional (CASTRO, 2017; LAMBERT; MOREIRA; CASTRO, 2018; RAMOS; JARDIM; GOMES; LUCAS, 2018). Estas mudanças, somadas a fatores sociais, emocionais, culturais e econômicos podem desencadear nos estudantes processos de ansiedade, medo, angústia e conflitos (CASTRO, 2017; LAMBERT; MOREIRA; CASTRO, 2018; SOUZA, 2017). E, de acordo com Fernandes (2020, p. 126), “[...] o estudante brasileiro não possui, em média, recursos para se converter em aluno de tempo integral [...]”, corroborando para a necessidade de uma PAE eficaz.

Nos termos do FONAPRACE, fórum formado por pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, criado em outubro de 1987, a Política de Assistência Estudantil é

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida’, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 63).

Para Estrada e Radaelli (2017, p. 32), a Assistência Estudantil (AE) “[...] é fundamental para que muitos estudantes tenham condições de permanecer na universidade e concluir um curso superior”, cujas ações “[...] foram desenvolvidas a partir das constantes lutas e mobilizações pela comunidade acadêmica e se apresentam de forma fragmentada e descontínua, marcada por avanços e retrocessos” (ESTRADA; RADAELLI, 2017, p. 32). Por sua vez, Assis, Sanabio, Magaldi e Machado (2013, p. 128), definem a Assistência Estudantil “[...] como uma ação assistencial que busca atender às necessidades sociais básicas da população [...]” e tem como proposta responder às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir da expansão e democratização do acesso ao ensino superior.

No início da primeira década do século XXI e no primeiro biênio do mandato do ex-presidente Lula, especificamente entre novembro de 2003 a março de 2004, foi realizada a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras. Naquele período, a pesquisa apontou que a renda média familiar mensal de 42,8% dos estudantes matriculados nas IFES ficava em torno de R\$ 927,00, situando-se nas classes C, D e E, e muitos apresentavam situação social vulnerável (FONAPRACE, 2012). Perante estes resultados, o Ministério da Educação (MEC),

[...] considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, instituiu, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (FONAPRACE, 2012, p. 31).

O PNAES foi regulamentado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, representando um marco histórico para a permanência dos estudantes nas IFES, bem como para as políticas sociais. Em seu Art. 3º, § 1º, o PNAES apresenta as principais áreas em que deverão ser desenvolvidas as ações de assistência estudantil, a saber: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A despeito do estabelecimento do PNAES e do leque de ações presentes no Art. 3º, §1º, temos observado efeitos adversos na trajetória de formação acadêmica e social do estudante universitário. Observamos a ausência de iniciativas de maior fôlego especialmente nas questões sociais, culturais e psicológicas o que, como já mencionado anteriormente, tem desencadeado

reações estudantis diversas, entre as quais a evasão (TAVARES, 2020) e o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários, centro de nossa investigação. Esse último aspecto originou-se do alto índice de relatos e manifestações de sintomas de adoecimento presentes nos registros de atendimento do setor de assistência estudantil do Campus Jaguarão, posteriormente evidenciada nos dados encontrados⁵.

Com base no estudo realizado observamos possíveis relações entre as políticas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior e o adoecimento dos estudantes universitários. Do mesmo modo, constatamos que as adversidades da vida dos estudantes não se limitam aos modelos adotados por eles para se adaptarem ao curso ou à vida acadêmica, mas envolvem mudanças relacionadas as condições ambientais, emocionais e sociais (FLEURY-TEIXEIRA, 2007). Nesse sentido, para além de uma perspectiva individualizada do adoecimento, para Santana, Pimentel e Vêras (2020, p. 2) a “[...] permanente correlação e interação entre a dimensão pessoal, profissional, social e estrutural determinam e podem gerar tanto processos para promoção da saúde e qualidade de vida quanto processos destrutivos, comprometendo a saúde física e mental do estudante”.

Desta maneira, a proteção e o cuidado com os estudantes universitários são resultados de diversos fatores relacionados ao modo de produção capitalista, ao reducionismo imposto às políticas educacionais implementadas nas últimas décadas pelos governos brasileiros e às mudanças ocorridas na sociedade. Algumas dessas mudanças, “[...] transformam-se em desigualdades e, com muita frequência, em iniquidades, na medida em que por relações essencialmente de poder, o acesso e a posse aos bens, serviços e riqueza, fruto do trabalho coletivo e acumulado através de gerações, são desigualmente distribuídos” (BARRETO, 2017, p. 2098).

Nessa perspectiva, os fatores que determinam a saúde e o adoecimento dos estudantes universitários incluem, além dos aspectos biológicos, uma determinação estrutural de classe⁶, com impactos em outros aspectos, tais como: sociais, culturais, econômicos, políticos, psicológicos. Assim, reconhecer que o processo saúde-doença é determinado socialmente implica em uma postura sobre o modelo societário vigente e na escolha de uma referência teórica para explicar sua dinâmica (NOGUEIRA, 2012). Portanto, este estudo visa investigar possíveis relações entre o adoecimento acadêmico e o processo de expansão das universidades públicas brasileiras, com ênfase nas instituições criadas fora dos grandes centros urbanos. Para

5 Conferir Apêndices C e D.

⁶ Não se desconhece que outros modelos teóricos explicativos sobre a questão da saúde incorporam os aspectos sociais com ênfase na estratificação social centrado-se no indivíduo e em variáveis contextuais.

tanto, nosso *locus* de observação é a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão, no período de 2015 a 2019.

A escolha do recorte espaço-temporal se deve à ofensiva neoliberal que impactou a universidade pública brasileira nos últimos anos e as instituições públicas da área social e cultural, implicando em cortes orçamentários nos principais setores de atendimento aos direitos sociais. Em 2015 ocorreu o primeiro corte de recursos para as universidades, o que representou 30% do orçamento previsto, o que para Leher (2018, p. 26) demonstra que “[...] em 2015, a expansão claramente entrou em crise em todo o país, situação potencializada pelas crises econômica e política agravadas desde então [...]”. Esta crise se acentuou no ano de 2016, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff e no ano de 2017 com a política restritiva do governo Temer, que por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2017 congelou as “[...] despesas primárias do governo Federal por 20 anos, provocando uma queda acentuada dos gastos sociais, mensuradas por percentuais do PIB (Produto Interno Bruto), podendo alcançar queda anual das despesas primárias entre 0,5% e 0,8%, o que inviabilizará os gastos sociais [...]” (LEHER, 2018, p. 12). Por sua vez, definimos o ano de 2019 para a conclusão do levantamento dos dados empíricos em virtude da pandemia de COVID-19 que se iniciou em março de 2020 e que, em uma análise perspectiva futura, seguramente nos indicará uma radicalização da piora do quadro da situação estudantil em diversos níveis, e naturalmente no que tange à assistência estudantil.

Diante do exposto, nosso foco de estudo se apoia em três vetores de análise fundamentais: a) as transformações históricas nas políticas de acesso e de permanência dos estudantes de ensino superior público brasileiro; b) as políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior efetivadas em um Estado neoliberal; c) a convergência entre as políticas públicas e a Determinação Social do Processo Saúde-Doença.

Os três vetores de análise elencados acima nos permitem delimitar o problema de investigação de nossa pesquisa, sintetizado na seguinte pergunta: é possível estabelecer relações entre o adoecimento acadêmico dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão e a implementação das políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior público, tendo como referência analítica a determinação social do processo saúde-doença?

O questionamento justifica-se pelo fato de que aos problemas históricos de concepção e estabelecimento das políticas públicas de assistência estudantil soma-se, sobretudo na última metade da década atual, o agravante dos cortes de recursos orçamentários para sua efetiva realização. Neste cenário, os resultados nos permitem compreender que as limitações na

aplicação de ações adequadas de assistência estudantil expõem o descompasso da inclusão de setores da sociedade brasileira no ambiente historicamente elitizado do ensino superior nas instituições universitárias públicas, o que se manifesta no adoecimento de parte da categoria discente e que nos permite engendrar seus efeitos no âmbito do entendimento presente sobre a determinação social do processo saúde-doença.

A partir do contexto apresentado e das reflexões construídas, foi possível uma maior aproximação com o objeto de estudo, definindo enquanto objetivo geral desta dissertação de mestrado o de “*identificar possíveis relações entre o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários atendidos pela Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA/Campus Jaguarão e os limites na implementação das políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior*”. Os desdobramentos do objetivo geral levaram aos objetivos específicos: a) conhecer o perfil do estudante que registra, junto ao NuDE, demandas de ordem pedagógica, econômica, social e/ou emocional; b) estabelecer a correlação entre tipos de demanda e perfil do aluno; c) apreender a influência da determinação social do processo saúde-doença na vida acadêmica dos estudantes; d) compreender o impacto do ingresso na universidade sobre a saúde e subjetividade dos estudantes universitários. Tendo em vista os objetivos propostos, reconstruímos, para fins de apresentação, o caminho metodológico percorrido que foi sendo construído a partir de aproximações sucessivas.

1.1 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

1.1.1 Primeiras aproximações

A escolha do tema desta pesquisa não se deu de maneira pré-condicionada, mas foi resultante do encontro entre as inquietações derivadas do meu cotidiano de trabalho e das trocas com a professora Vera Maria Ribeiro Nogueira, que orientou esta dissertação, das discussões feitas durante as disciplinas de Metodologia da Pesquisa Social, ministrada pela professora Vini Rabassa da Silva, e o Seminário de Projetos, coordenado pelo professor César Augusto Costa, além do rico debate oportunizado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Política Social, Cidadania e Serviço Social.

A partir destas reflexões e da busca por referencial teórico esta pesquisa foi tomando corpo e para apreender melhor a relação entre as políticas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior e o adoecimento dos estudantes universitários foi feita uma revisão de literatura. O levantamento das fontes foi realizado no Banco de Teses e

Dissertações da CAPES e na base de dados Scientific Electronic Library Online – SciELO e Google Scholar – Google Acadêmico.

Na primeira busca realizada nos meses de maio e junho do primeiro semestre de 2020 utilizamos os temas-chave: “Assistência Estudantil e atenção à saúde dos estudantes universitários”, “Política de Assistência e Estudantil e atenção à saúde”, “Política de Assistência Estudantil e atenção à saúde mental dos estudantes”. Em um segundo momento, após a aproximação com alguns artigos da cientista social e antropóloga Rosana Pinheiro-Machado, que trata em seus textos a temática “adoecimento acadêmico”, optou-se por realizar uma nova busca, acrescentando aos temas-chaves as palavras “adoecimento” e “acadêmico”. Nesta segunda busca realizada nos meses de agosto e setembro de 2020 utilizou-se os temas-chave: “Assistência Estudantil e adoecimento acadêmico”, “Política de Assistência Estudantil e adoecimento acadêmico” e “Adoecimento do estudante universitário”.

Cabe destacar que o acréscimo das palavras “adoecimento” e “acadêmico”, aos temas-chave, na segunda busca feita no banco de dados da CAPES e na base de dados SciELO e Google Scholar, não surtiu o efeito esperado, pois foram encontradas as mesmas produções selecionadas na primeira pesquisa. No entanto, quando realizamos uma pesquisa no mecanismo de busca da Google, com o tema-chave: “adoecimento acadêmico dos estudantes universitários”, foram encontradas diversas matérias publicadas nos sites das IFES e em jornais *online* de grande circulação, como por exemplo: Gaúcha ZH, The Intercept Brasil, Folha de São Paulo, tratando a temática do adoecimento acadêmico dos estudantes universitários. A relação de artigos e notícias publicados em sites institucionais e em jornais *online* podem ser observadas no Apêndice A.

Em seguida, procedeu-se a seleção das publicações: em alguns casos foi necessária a busca no site da instituição de origem do trabalho, pois nem todas as dissertações e teses estavam disponíveis no banco de dados da CAPES. Não foram utilizados refinamentos para a pesquisa, por esse motivo a seleção das dissertações e teses foi feita após cuidadosa e criteriosa leitura dos títulos e resumos, e, em alguns casos, de partes do texto. Utilizou-se a mesma técnica para a seleção dos artigos publicados em periódicos e pesquisados na base de dados SciELO e Google Scholar. Foram excluídos os trabalhos que, embora tivessem sido selecionados pelo sistema, não tinham como foco o adoecimento acadêmico e as políticas de assistência estudantil. Optamos por produções que tratavam da temática no âmbito das instituições públicas de ensino superior e não realizamos um recorte temporal no momento da busca, sendo o primeiro texto encontrado datado de 1976. Embasada na seleção descrita obtivemos 10

dissertações, 5 teses e 13 artigos publicados em periódicos, totalizando 28 produções científicas⁷.

A partir da revisão de literatura constatou-se que os estudos que permeiam a temática do adoecimento dos estudantes se inicia na década de 1970. Em uma primeira análise observa-se que os fatores de sofrimento dos estudantes remetem a expectativa com o futuro profissional, relacionamento insatisfatório com os pais, não correspondência do curso às expectativas dos estudantes e questões econômicas, levando muitos estudantes a trabalhar necessitando conciliar trabalho e estudos, como apontado na pesquisa de Giglio (1976). Ainda na década de 1970, Souza (1978), identificou como principais queixas dos estudantes cansaço físico e mental por não dormirem o suficiente, imaturidade e dificuldade de falarem dos seus problemas, gerando assim uma instabilidade emocional.

Estudos sobre a temática foram também identificados na década de 1990 por Hahn (1994), que apontou como principal causa para os transtornos de personalidade desencadeados pelos estudantes a situação de moradia e o início da vida universitária, coincidindo com a transição para a fase adulta colocando os estudantes em situações de vulnerabilidade emocional e psíquica. Nos anos 2000, as pesquisas registraram que situações de estresse, falta de confiança, aumento da demanda acadêmica e dificuldades emocionais e socioeconômicas foram fatores que contribuíram para o número expressivo de problemas de saúde entre os estudantes, levando-os ao trancamento geral de matrícula (CERCHIARI, 2004; RIOS, 2006; BOHRY, 2007).

Em uma segunda análise, verifica-se um aumento significativo de produções científicas (teses, dissertações e artigos científicos) sobre a temática do adoecimento dos estudantes universitários a partir dos anos 2010. Estes estudos apresentam uma preocupação com a saúde e o adoecimento dos estudantes e expõem desde comportamentos de risco entre os universitários a propostas de programas de atenção psicossocial, tendo em vista o novo perfil de parte dos estudantes universitários. Para Osse (2013), os estudantes experimentam a conquista da liberdade ao chegar na universidade e vivenciam situações de risco como o uso excessivo de álcool e drogas ilícitas, levando-os a apresentarem dificuldades de concentração, atenção, ansiedade e alterações de sono. Faria (2015) também aponta em seus estudos o uso excessivo de tabaco, álcool e outras drogas como fatores de risco, além de distúrbios alimentares, sedentarismo e tentativas de suicídio.

⁷ As produções científicas podem ser observadas no Apêndice C – Dissertações e Teses selecionadas a partir do banco de dados da CAPES e no Apêndice D – Artigos Científicos publicados em periódicos encontrados na base de dados SciELO e Google Scholar.

Nos estudos de Accorsi (2015) a vivência universitária apareceu como geradora de sofrimento para parte dos estudantes devido a fatores como a chegada na universidade, relações com o novo ambiente, convivência com colegas e professores, relações pedagógicas, e acesso à assistência estudantil. Ganam (2016) fez uma reflexão sobre o processo de expansão e reestruturação de uma universidade federal no estado de São Paulo com o olhar atento para o novo público universitário que se fez presente no espaço acadêmico na última década, abordando o processo de permanência na universidade para os estudantes oriundos das camadas populares. Souza (2017), em seus estudos sobre as condições emocionais dos estudantes universitários observou a presença de sentimento de solidão, sintomas depressivos, ansiedade e estresse.

Em síntese, nota-se que os estudos desenvolvidos a partir do ano de 2010 apresentam uma preocupação com o processo de expansão e interiorização das IFES e a permanência dos estudantes universitários, tendo em vista que a democratização do acesso ao ensino superior oportunizada por estes programas inseriu nos espaços universitários estudantes das camadas populares. Assim, no estudo intitulado “Estado da Arte sobre adoecimento do estudante universitário brasileiro”, Lambert, Moreira e Castro (2018, p. 33) apontam que “[...] apesar das evidências percentuais, em nenhuma produção foi identificada a relação justificativa do estudo com a ampliação do ensino superior, sendo, portanto, necessários novos estudos para confirmação ou refutação dessa hipótese”. Com base nestas análises iniciais partimos para um segundo momento – a escolha dos procedimentos metodológicos.

1.1.2 Sujeitos da Pesquisa e Cuidados Éticos

Os sujeitos da pesquisa, no caso específico deste estudo, são os estudantes de graduação dos cursos presenciais da UNIPAMPA Campus Jaguarão que registraram algum tipo de demanda junto ao Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE, e mantém matrícula ativa na universidade. Optou-se por entrevistar apenas os estudantes que registraram demanda de forma espontânea junto ao núcleo, pois notou-se que quando a demanda era encaminhada pela gestão do campus ou pelo corpo docente os estudantes apresentavam certo receio em dialogar e apontar os problemas e conflitos que envolviam a vida acadêmica. Dessa forma, dos 42 estudantes com matrícula ativa na instituição, 29 registraram sua demanda espontaneamente.

Para Minayo (2014, p. 196-197), com relação à amostra, em uma pesquisa qualitativa o pesquisador deve “[...] preocupar-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo

social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”. A autora aponta ainda que o “[...] critério, portanto, não é numérico, embora quase sempre o investigador precise justificar a delimitação de pessoas entrevistadas, a dimensão e a delimitação do espaço”. Desta forma, considerando que o grupo de estudantes “[...] reflete a totalidade das múltiplas dimensões do objeto de estudo”, representando nas palavras de Minayo “uma amostra qualitativa ideal” (MINAYO, 2014, p. 197), deu-se início ao processo de coleta das entrevistas.

Vale ressaltar que neste estudo foram respeitadas as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016, as quais tratam das normas e diretrizes de pesquisas com seres humanos. Assim, nosso estudo foi submetido a Plataforma Brasil para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), aprovado em 29 de agosto de 2021 – com o número de parecer 4.938.735. Somente após a aprovação pelo comitê de ética realizamos os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, que foram feitos por meio eletrônico – aqui refere-se ao uso de e-mail, redes sociais e WhatsApp – explicitando os objetivos da pesquisa e convidando-os a participarem do estudo.

No mês de setembro de 2021, foram enviados e-mails institucionais para os 29 estudantes selecionados, uma semana após o envio do primeiro e-mail realizamos tentativas de contato pelas redes sociais Facebook e WhatsApp. Um estudante retornou informando que no momento não tinha condições de colaborar com a pesquisa, colocando-se a disposição em outra oportunidade, 13 estudantes retornaram as mensagens demonstrando interesse em participar da pesquisa, sendo que um deles agendou, mas por motivo de outras agendas acabou não comparecendo.

Na sequência, solicitamos aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice B, e informamos sobre os seus direitos, entre eles: 1) solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; 2) possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões; 3) anonimato quando da divulgação dos resultados; e, 4) deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo. Ainda explicamos aos entrevistados o formato deste estudo que é realizado por meio de entrevista semiestruturada⁸ e tem somente finalidade científica, permitindo assim maior conhecimento sobre o tema abordado.

⁸ A proposta inicial era trabalhar com História de Vida, mas essa modalidade de entrevista utilizada para recuperar fragmentos de história de vida dos entrevistados é prolongada, demandando mais tempo na organização e articulação para a transcrição dos relatos. Nesse sentido, após a qualificação do projeto de pesquisa e em virtude do tempo de espera para aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada. O roteiro utilizado para a realização da entrevista semiestruturada pode ser consultado no Apêndice F.

À medida que os depoimentos foram sendo colhidos e as informações relativas ao objeto de estudo investigado organizadas, observou-se, a partir da oitava entrevista, um material bastante consistente e de excelente qualidade para análise. De acordo com Duarte (2002, p. 144), quando

[...] já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de ‘ponto de saturação’, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos.

No entanto, mesmo com a possibilidade de que o ponto de saturação tenha sido atingido nas 8 primeiras entrevistas, optou-se por realizar as entrevistas com os 12 estudantes que demonstraram interesse em participar da pesquisa, o que, conforme Fontanella, Ricas e Turato (2008), pode e deve ser feito para que se confirme que a saturação tenha de fato ocorrido, atendendo aos objetivos propostos. Ainda, segundo estes autores, a amostragem por saturação teórica encontra respaldo científico no “[...] pressuposto da constituição social do sujeito que, na Teoria das Representações Sociais, reflete-se no conceito de determinação social das representações individuais e, na Análise do Discurso, no conceito de determinação histórica e social das formações discursivas e da fala” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p. 25). Desta forma, as entrevistas realizadas foram suficientes para alcançarmos o ponto de saturação estabelecido como critério para esta pesquisa.

Assim, no quadro abaixo se tem a descrição dos estudantes entrevistados de acordo com o gênero, a faixa etária, a raça/etnia, o ano de ingresso e a forma de ingresso.

Quadro 1 – Relação dos estudantes entrevistados

Entrevistado	Gênero	Faixa Etária	Raça/Etnia	Ano de Ingresso	Forma de Ingresso	Cidade de Origem	Bolsista PP
E1	Feminino	26 anos	Branca	2016	SiSU – Escola Pública e Renda	Parobé/RS	Sim
E2	Masculino	22 anos	Branco	2017	SiSU – Escola Pública e Renda	Ilhabela/SP	Sim
E3	Masculino	26 anos	Preto	2016	SiSU – Escola Pública e Renda	São Paulo/SP	Sim
E4	Masculino	27 anos	Branco	2016	SiSU – Escola Pública e Renda	Diadema/SP	Sim
E5	Feminino	28 anos	Parda	2017	SiSU – Escola Pública	São Paulo/SP	Sim
E6	Masculino	34 anos	Pardo	2016	SiSU – Escola Pública e Renda	Mogi das Cruzes/SP	Sim
E7	Feminino	25 anos	Branca	2016	SiSU – Escola Pública e Renda	Santo André/SP	Sim
E8	Feminino	40 anos	Branca	2017	SiSU – Ampla Concorrência	Jaguarão/RS	Sim
E9	Feminino	26 anos	Branca	2018	SiSU – Escola Pública e Renda	Rio Grande/RS	Sim
E10	Masculino	28 anos	Preto	2018	SiSU – Escola Pública, Renda e Raça/Etnia	São Paulo/SP	Sim
E11	Feminino	26 anos	Branca	2017	SiSU – Ampla Concorrência	Jaguarão/RS	Sim
E12	Masculino	42 anos	Preto	2018	SiSU – Escola Pública e Raça/Etnia	Niterói/RJ	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base na ficha de inscrição dos estudantes no ato da matrícula na instituição.

Apresenta-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa com o intuito de mostrar informações sobre os participantes que contribuam para a compreensão dos resultados obtidos nas entrevistas.

1.1.3 Procedimentos Metodológicos

Na compreensão de Minayo (2014, p. 47) a pesquisa social dedica-se aos “[...] vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. Ainda para a autora o

[...] processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela (MINAYO, 1994, p. 22).

Nessa direção, Lima e Mioto (2007, p. 39) explicam que “[...] existem diferentes modos de entender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolvem a pesquisa [...]”. Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada buscou conhecer os sentidos e os significados atribuídos ao adoecimento acadêmico dos estudantes universitários articulando-os à dinâmica societária mais ampla num movimento dialético por preocupar-se com um nível da realidade que não pode ser quantificada, tratando-se, assim, de um estudo orientado pela abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa se aplica ao “[...] estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2014, p. 57). Nas palavras de Oliveira (2016, p. 58) esta abordagem procura “[...] explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo”. Desse modo, esta abordagem nos permitirá transitar pela realidade vivenciada pelos estudantes antes do ingresso na universidade e durante a sua trajetória acadêmica, além de expor as contradições veladas nos processos sociais de adoecimento dos estudantes universitários do Campus Jaguarão.

Do ponto de vista de sua natureza trata-se de uma pesquisa aplicada, pois abrange estudos cuja finalidade é responder a problemas oriundos da realidade; tem como principal característica a utilização prática dos conhecimentos obtidos na pesquisa e atende a diversos grupos de interesse (GIL, 2019; FLEURY; WERLANG, 2017). A pesquisa aplicada dedica-se a conhecer problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais e está empenhada na tarefa de identificá-los e buscar soluções (FLEURY; WERLANG, 2017). Em relação aos objetivos, a presente dissertação pode ser considerada do tipo explicativa, pois tem como propósito aprofundar o conhecimento sobre a realidade, procurando explicar seus fatores determinantes (GIL, 2019). Segundo Santos (1999, p. 27), as pesquisas explicativas se ocupam “[...] com os porquês de fatos/fenômenos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que contribuem ou determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer dos fatos e fenômenos”.

A revisão de literatura foi fundamental para conhecer o estado da arte sobre o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários, demonstrando a necessidade da utilização da categoria da determinação social para a análise do processo saúde-doença em uma perspectiva histórica e social. A leitura destas pesquisas apontou também para a necessidade de

explorar a constituição da Política de Educação Superior no Brasil e, por consequência, da Política de Assistência Estudantil, pois no longo resgate histórico observamos uma trajetória de exclusão das camadas populares do ensino superior e o predomínio da classe dominante nos espaços universitários.

Verificamos também que, apesar de a educação ser um direito universal garantido pela Constituição Federal de 1988, permanecem as diferenças entre aqueles que têm recursos financeiros e aqueles que são desprovidos de recursos. Aqueles providos de recursos financeiros sempre tem como alternativa o ensino privado. E, de acordo com Celia Kerstenetzky (2006, p. 570), parte do problema “[...] tem a ver com a desigualdade de renda pura e simples, além da desigualdade na qualidade da educação oferecida pelos estabelecimentos educacionais”.

Estes elementos possibilitaram vislumbrar os caminhos que seriam mais pertinentes na escolha dos procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados. Quanto aos procedimentos para a coleta de informações, o delineamento da pesquisa envolveu, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica nos possibilitou resgatar o processo de formação da política educacional no Brasil, em especial da educação superior, onde pudemos explorar os programas de democratização do acesso ao ensino superior público criados no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e também a trajetória da Assistência Estudantil brasileira.

A pesquisa documental, por sua vez, proporcionou o conhecimento sobre as normativas da Política de Assistência Estudantil no Brasil e na UNIPAMPA, permitindo assim a compreensão da dinâmica de implementação desta política em nível nacional e local. Também foi possível, por meio da pesquisa documental, analisar as demandas registradas pelos estudantes junto ao NuDE e construir o perfil destes estudantes com base nos documentos do setor e da Secretaria de Registros Acadêmicos da unidade.

O levantamento dos dados para identificar o perfil dos estudantes teve como base quatro eixos: informações pessoais, desempenho acadêmico, convivência estudantil e situação familiar. Entre as questões elencadas nestes eixos destacamos: o ano de ingresso na instituição, forma de ingresso, programas de permanência, além da cidade de origem do estudante, a principal queixa junto ao NuDE, a frequência com que procuram o setor e grupos de pertença inter e extra-universidade. Estes dados permitiram também verificar a correlação entre os tipos de demanda e o perfil dos estudantes. Nesse sentido, Laurell (1982, p. 5) aponta que para “[...] demostrar el carácter social de la enfermedad, también es necesario estudiar el tipo, la frecuencia y la distribución de la enfermedad entre los distintos grupos sociales, que componen la sociedad”.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, a principal diferença entre elas está na natureza das fontes. A fonte de coleta de dados na pesquisa documental está restrita a documentos, escritos ou não, denominados de fontes primárias pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas (LAKATOS; MARCONI, 2003). A pesquisa bibliográfica, considerada uma fonte de coleta de dados secundária, tem como objetivo aproximar o pesquisador de toda a bibliografia publicada sobre a temática, “[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Em um segundo momento, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada realizada com os estudantes dos cursos de graduação presencial da UNIPAMPA Campus Jaguarão que registraram atendimento junto ao NuDE no período compreendido entre os anos de 2015 e 2019, e que ainda apresentavam matrícula ativa na instituição, como já mencionado anteriormente. Laville e Dionne (1999), entendem que a entrevista semiestruturada proporciona ao pesquisador flexibilidade em relação à coleta de dados, assim como uma maior liberdade aos entrevistados, tornando dessa forma as respostas mais autênticas, fidedignas as experiências dos entrevistados. Esse método se traduz em uma conversa feita verbalmente guiada por um roteiro de perguntas estabelecidas pelo pesquisador que seguem o fio condutor que é a origem da problemática de pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999).

De acordo com Nunes, Nascimento e Luz (2016, p. 148), a entrevista semiestruturada “[...] busca alcançar uma maior profundidade nos dados coletados, bem como nos resultados obtidos [...]”, pois conserva uma padronização das perguntas, mas não impõe opções de respostas aos entrevistados. Dessa forma, o pesquisador mantém a sua condição de neutralidade sem interferir nas respostas dos entrevistados, deixando-os livre para formularem suas respostas pessoais, podendo acrescentar perguntas de esclarecimento quando necessário (NUNES; NASCIMENTO; LUZ, 2016).

Para Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de dados. Laville e Dionne (1999, p. 189), entendem que a flexibilidade da entrevista semiestruturada “[...] possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado,

favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...]”.

Devido ao período pandêmico as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma virtual *Google Meet*, entre os meses de outubro de 2021 e fevereiro de 2022. Para garantir a fidedignidade das informações as entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e, no que diz respeito ao sigilo da pesquisa, os nomes dos estudantes foram preservados, sendo utilizada a letra “E” (de Estudante) para cada participante entrevistado, atribuída da ordem sequencial das entrevistas (E1, E2, E3 ...). A data de realização e o período de duração das entrevistas pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Data das entrevistas e período de duração

Participante	Data	Duração
E1	14/10/2021	22min44s
E2	15/10/2021	37min59s
E3	19/10/2021	1h03min35s
E4	20/10/2021	25min33s
E5	21/10/2021	52min17s
E6	26/10/2021	1h39min54s
E7	29/10/2021	59min28s
E8	10/11/2021	47min39s
E9	11/11/2021	19min41s
E10	11/11/2021	28min01s
E11	25/01/2022	45min48s
E12	11/02/2022	1h34min17s

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A transcrição dos relatos foi ocorrendo à medida que as entrevistas foram realizadas, pois é uma atividade que demanda disciplina e organização por parte do pesquisador. Para Spindola e Santos (2003, p. 124), o momento da transcrição “[...] se torna propício para maior aproximação dos sujeitos e aprofundamento no objeto da pesquisa”. Azevedo *et al.* (2017, p. 162), baseando-se nos estudos de Bailey (2008) e Stuckey (2014), reconhecem que transcrever “[...] está longe de ser uma tarefa objetiva, impessoal e mecanizada, consistindo antes na apreensão do que é dito e da forma como é dito de modo a compreender os significados”.

Assim, a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas contribuirão para identificar as possíveis relações existentes entre o adoecimento dos estudantes e a implementação das políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior. Do mesmo modo, permitiram a compreensão do impacto do ingresso na universidade sobre a saúde e subjetividade dos estudantes, bem como conhecer a trajetória de

vida a trajetória acadêmica dos universitários elencando aspectos sociais, históricos e culturais presentes em suas narrativas.

A análise de discurso (AD) foi a técnica utilizada para a análise dos dados, pois conforme Minayo (2014, p. 320), pautando-se em Orlandi (1987), a análise do discurso “[...] cria um *ponto de vista* próprio de olhar a linguagem como espaço social de debate e conflito. Nela, o *texto* é considerado como uma unidade significativa, pragmática e portadora do contexto situacional dos falantes”. Para tal, considerou-se na análise das respostas o contexto familiar e as relações inter e extra-universidade, assim como a trajetória acadêmica e de vida dos estudantes participantes da pesquisa, pois se entende que esses aspectos implicam diretamente nas respostas obtidas, tendo em vista que os estudantes possuem posicionamentos e perspectivas distintas conforme sua realidade.

Orlandi (2020, p. 13-14) aponta que a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso

[...] não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Para Lima, Vieira, Gomes e Silveira (2017, p. 2), a análise de discurso busca “[...] os significados do texto e a linguagem expressa nas relações estabelecidas entre os sujeitos, bem como os sentidos que lhes são atribuídos a partir das condições em que o discurso é produzido”. Propõe-se ainda “[...] a buscar os significados atribuídos pelo sujeito às tramas sociais, históricas e culturais. Porque os discursos materializam sentidos em uma sociedade que se movimenta [...]” (LIMA *et al.*, 2017, p. 2).

Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 680), a Análise de Discurso “[...] trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido [...]”; afirmam ainda que “[...] o *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem”. Para estes autores, a

[...] ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p 680-681).

Assim, como base em Caregnato e Mutti (2006), o discurso possui relevância central na construção da vida social, onde se articula o linguístico com o social e o histórico. E é a

partir deles, sujeitos, linguagem e discurso, que o *corpus*, a fala materializada em entrevistas, é analisado (ORLANDI, 2020). As etapas do processo de análise dos discursos, de acordo com Orlandi (2020), são: passagem da superfície linguística para o objeto discursivo; passagem do objeto discursivo para o processo discursivo; constituição dos processos discursivos.

Na primeira etapa, ocorreu a “transcrição do *corpus*”, que foi feita de forma literal mantendo-se todos os elementos discursivos, pois o objetivo é preservar os sentidos produzidos na exposição (ORLANDI, 2020; LIMA *et al.*, 2017), seguida de uma leitura atenta e consciente. Segundo Lima *et al.*, (2017, p. 3), esta leitura “[...] busca familiarizar o pesquisador com o *corpus* e com as várias formas discursivas empregadas pelos sujeitos, combinando uma atenção flutuante e a familiarização com o dito”. Ainda, para Orlandi (2020, p. 76), nesse momento da análise “[...] é fundamental o trabalho com as paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não-dizer etc”.

A segunda etapa, que compreende a busca da passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, o pesquisador, a partir do objeto discursivo, “[...] vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas – que podem ter delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a formação ideológica que rege as relações” (ORLANDI, 2020, p. 76). Nesse sentido, refez-se a leitura do material de forma minuciosa de modo a identificar a representação das relações estabelecidas, e também para verificar se as respostas estavam adequadamente classificadas, utilizando como referência analítica a determinação social do processo saúde-doença.

Após a exploração do material, emergiram três núcleos principais, os dois primeiros fazem referência direta com os objetivos propostos neste trabalho e com a categoria da determinação social do processo saúde-doença, e o terceiro núcleo apareceu de forma recorrente na narrativa dos estudantes e entendemos ser de extrema importância explorá-lo, mesmo que de forma breve, para compreendemos o “[...] ‘elo perdido’, situado entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados [...]” das políticas públicas: a implementação (RUA, 2014, p. 89), sendo eles:

1. Classe social;
2. Processo de produção;
3. Implementação de política pública.

Por fim, de acordo com Orlandi (2020, p. 76), é após esse processo que atingimos “[...] a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico [...]”, de cuja formulação partimos. Desta forma, à medida que as leituras foram realizadas, procuramos interpretar os resultados e apreender o contexto do

discurso, não os reduzindo meramente ao campo linguístico, mas partindo da compreensão dos diferentes sentidos, tendo em vista que “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2020, p. 42).

A apresentação dos resultados foi organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. A introdução, como vimos, apresenta uma contextualização, problematização e delimitação do problema de pesquisa, seguido dos objetivos e dos procedimentos metodológicos. No primeiro capítulo incluímos as referências de ordem teórica sugeridas pelos estudos documentais e os resultados das entrevistas com os estudantes, ou seja – o campo das Políticas Públicas visto ser a ação do Estado sobre uma questão observada e a concepção da Determinação Social do Processo Saúde-Doença. Também realizamos, no segundo capítulo, um breve resgate da Política Educacional no Brasil, e apresentamos, primeiramente, três importantes projetos desenvolvidos para o Ensino Superior no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva – o Expandir, o REUNI e o SiSU. Na sequência discorremos sobre as Políticas de Ação Afirmativa, com ênfase na Lei 12.711, de 2012, aprovada no primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rouseff. O terceiro capítulo, por sua vez, retrata a trajetória da Política de Assistência Estudantil no Brasil e o caminho percorrido até a constituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Em seguida, tratamos do processo de expansão e interiorização da Educação Superior brasileira, com foco, neste quarto capítulo, na Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, percorrendo o processo de implementação da Política de Assistência Estudantil na instituição. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados a partir de três núcleos: classe social, processo de produção e implementação de políticas públicas, estabelecendo algumas relações sobre o processo de adoecimento acadêmico dos estudantes universitários. Nas considerações finais, concluímos, a partir da concepção de saúde coletiva e da categoria da determinação social do processo saúde-doença, que o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários não pode ser pensado como um fenômeno isolado, restrito ao biológico, desresponsabilizando o modo de produção capitalista por sua produção. E nem permite ser descolado da ação estatal, especialmente quando bem apontado pelos estudantes, os limites na implementação. Confirma-se, portanto, estar nesta etapa, inúmeras vezes o risco da falência dos objetivos previstos para as políticas por deficiências ou empecilhos em sua materialização, apesar da potencialidade e das possibilidades trazidas pelos programas de expansão e interiorização das IFES, vivenciamos durante o caminho um processo contraditório de restrição do Estado.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E DETERMINAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA

Desde as primeiras incursões sobre o nosso objeto de estudo, tínhamos a clareza de estarem intrinsecamente relacionados primeiro ao campo das políticas públicas, na medida em que se tratava de uma política pública estatal, de âmbito federal e em segundo, que abarcava uma situação de adoecimento que precisava ser aprofundada. Após a leitura acerca das intervenções do Estado brasileiro ao longo do tempo sobre a educação brasileira e suas contradições, continuidades e descontinuidades e o conteúdo obtido nas entrevistas com os alunos, foram-se definindo as referências analíticas que precisávamos aprofundar para dar conta dos objetivos propostos, a saber – o Estado em ação – as implicações acerca da materialização das propostas aprovadas e formalizadas nas instâncias decisórias nos espaços locais e a determinação de classe do processo de adoecimento estudantil.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÃO E CICLOS

O estudo de políticas públicas na atualidade se soma aos esforços e interesses para compreendermos o papel do Estado e suas implicações na sociedade contemporânea. Para Jardim, Silva e Nharreluga (2009, p. 9), isto “[...] significa observar a lógica existente nas diferentes formas de interação entre Estado e sociedade, identificar as relações existentes entre os diversos atores e compreender a dinâmica da ação pública”. Apesar de recente os estudos sobre políticas públicas já possuem uma nova abordagem, se aproximando de uma abordagem cognitiva, onde as políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”, afastando-se de uma orientação operacional inicial (JARDIM; SILVA; NHARRELUGA, 2009).

A política pública, faz parte de um ramo do conhecimento denominado *policy science*, que surgiu da inquietação de pesquisadores em entender como se davam as relações entre governos e cidadãos. A *policy science* “[...] destaca-se por não ter como objeto privilegiado a estrutura dos governos, ou o comportamento dos atores políticos, e nem o que os governos podem ou não fazer, mas sim *o que os governos efetivamente fazem* [...]” (PEREIRA, 2008, p. 93). Envolve diferentes atores sociais, governamentais e não-governamentais, e implica na intervenção do Estado por meio de diversas ações, projetos e programas para atender as demandas sociais, mediante controle democrático.

De acordo com Pereira (2008, p. 98-99), as políticas públicas “[...] longe de serem receitas governamentais, resultaram de novas relações entre Estado e sociedade, em que os

conceitos de justiça social e de equidade tornaram-se menos abstratos”, e por esse motivo, “[...] mudam e variam no tempo e no espaço. Elas não têm um só perfil e uma única destinação [...]”. Souza (2006) resgata contribuições fundamentais dos principais autores que se dedicaram ao tema Estado e políticas públicas. Para a autora,

[...] não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Apoiando-se, inicialmente, nas contribuições de Dye (1984) vislumbramos a realidade, pois política pública também pode ser a *não-ação* intencional de determinada autoridade pública e/ou do Estado. Serafim e Dias (2012, p. 124) apontam que as políticas públicas “[...] não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz (sua dimensão mais facilmente percebida), mas também como aquilo que ele deixa de fazer. Suas ações – ou inações – refletiriam os comportamentos dos atores que nele atuam”. Mais ainda, para os autores, com base nos estudos de O’Donnell (1981), a definição proposta por Laswell (1958), gera muitas reflexões, pois sendo as políticas públicas

[...] geradas no âmbito do Estado capitalista, as respostas a essas perguntas – e, em particular, para parte da primeira (‘quem ganha’) – bem poderiam apontar para a classe dominante. Afinal, o Estado capitalista é, simultaneamente, um produto da estrutura de classes das sociedades capitalistas e a entidade que garante a preservação dessa estrutura (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 124).

Na perspectiva tradicional, as políticas sociais são pensadas como “[...] um conjunto de ações, por parte do aparelho estatal, que *tendem a diminuir as desigualdades sociais*. Ou seja, são pensadas como aquelas atividades que têm como função principal a ‘correção’ dos efeitos negativos produzidos pela acumulação capitalista” (PASTORINI, 1997, p. 81). Aqui, as políticas sociais têm finalidade redistributiva, sendo a principal função reverter desigualdades ocasionadas pelo próprio capitalismo. Assim, para suprir as necessidades sociais básicas surgem as políticas sociais, entendidas como “concessões” por parte do Estado, e definidas como “[...] mecanismos tendentes a redistribuir os ‘escassos recursos sociais’ com a finalidade

de melhorar o bem-estar da população em seu conjunto, especialmente daqueles prejudicados pelo mercado [...]” (PASTORINI, 1997, p. 82).

Ainda para a autora, esta perspectiva pensa as políticas sociais como medidas compensatórias para sanar as desigualdades sociais, sem pensar nas causas estruturais das desigualdades que são produzidas pelo próprio mercado, pelo sistema capitalista. Conforme Pastorini (1997, p. 85), autores como Marshall (1967), Graciarena (1982) e Franco (1988) “[...] esquecem que as políticas sociais são um produto concreto do desenvolvimento capitalista, de suas contradições, da acumulação crescente do capital, e portanto, um produto histórico, e não fruto de um desenvolvimento ‘natural’”. Em oposição a esta perspectiva a autora apresenta a perspectiva marxista, que se propõe a pensar as políticas sociais como “concessões e conquistas”.

Partindo das contribuições de Pastorini (1997) dialogamos com Adelantado, Noguera e Rambla (2000) e suas análises sobre as complexas relações entre estrutura social e política social. Para os autores, mesmo parecendo evidente que “[...] la relación entre política social y estructura social es bidireccional [...]” (ADELANTADO; NOGUERA; RAMBLA, 2000, p. 23), até pouco tempo não haviam estudos sobre esta inter-relação. Mais ainda, as análises sobre as políticas sociais e Estados de Bem-Estar Social ficaram por muito tempo em torno de três grandes matrizes de estudo, a saber: a tradição marxista, as diversas tradições não marxistas, e no final dos anos 80, Esping-Andersen, inova ao apresentar um sistema simples de “mercantilización-desmercantilización”⁹, tratado em seu livro “Los tres mundos del Estado del Bienestar” (ADELANTADO; NOGUERA; RAMBLA, 2000, p. 25). Esping-Andersen (1991), adota em seus estudos uma concepção mista de estrutura social, definindo-a como

[...] el conjunto de los modos en que las prácticas de grupos e individuos están organizadas (instituciones) y relacionadas entre sí (procesos sociales), de manera que se crean unos ejes de desigualdad que configuran la identidad de esos individuos y grupos, así como los cursos posibles de la acción social (individual y colectiva). Dicho de outro modo, la estructura social sería la configuración de instituciones,

9 [...] a) El análisis se efectúa desde la desmercantilización: las posibilidades de subsistencia que los Estados del Bienestar permiten a los ciudadanos como un asunto de derecho social; b) El estudio de Esping-Andersen también supone un avance en el sentido de hacer mucho más explícita la conexión entre la política social y la estructura social: el surgimiento de distintos modelos de Estado del Bienestar se explica en base a diferentes sistemas de estratificación social, que dan lugar a diferentes alianzas de clase. Sin embargo, su ranking de Estados del Bienestar según un esquema simple de mercantilización-desmercantilización, lleva a pensar en un Estadobu ‘bueno’, que desmercantiliza a los ciudadanos para compensar los efectos perversos de un mercado capitalista ‘malo’; y oscurece una realidad en la que Estado y mercado no son las únicas esferas relevantes de la estructura social, y que la desmercantilización no es el único impacto posible (y quizá tampoco el principal) de la política social sobre las diversas desigualdades, y que la política social no sólo compensa o reduce las desigualdades originadas en otros ámbitos, sino que también puede reproducirlas, aumentarlas e incluso constituir las como tales (ADELANTADO; NOGUERA; RAMBLA, 2000, p. 25).

reglas y recursos que atribuye condiciones de vida desiguales a las personas en un momento y un lugar determinados [...] (ADELANTADO; NOGUERA; RAMBLA, 2000, p. 29).

A ideia central defendida pelo autor é que as relações entre a estrutura social e a política social se estabelecem em termos de bidirecionalidade e recursividade, ambos influenciam um ao outro. Nesse sentido, discute e questiona posicionamentos que dialogam com a política social apenas como elemento para compensar as desigualdades sociais produzidas pelo mercado; e a pensa de forma articulada com as esferas da estrutura social (la esfera mercantil; la esfera doméstico-familiar y de parentesco; la esfera estatal; e la esfera relacional), os eixos de desigualdade (desigualdade de classe, gênero, etnia, entre outros) e os atores coletivos.

Na mesma linha, Geraldo Di Giovanni (2009) oferece uma abordagem integrada, que analisa as políticas públicas de forma histórica, econômica e política, para além de uma simples intervenção do Estado nas necessidades ou nas situações problemáticas dos atores sociais. Para o autor, é possível perceber “[...] a partir de ‘olhares’ diversos e angulações sucessivas, configurações recorrentes em todas as políticas públicas, por intermédio de abstrações sucessivas que focalizam ora seus aspectos formais, ora seus aspectos materiais, ora sua substância, ora seus elementos simbólicos [...]” (DI GIOVANNI, 2009, n. p.). Estas configurações são denominadas por Di Giovanni de “Estruturas Elementares das Políticas Públicas”.

As estruturas elementares, se constituem em um movimento constante e ininterrupto que transita entre a observação histórica e a construção teórica. A observação histórica nos possibilita identificar “elementos invariantes” nas políticas públicas, mesmo que cada uma tenha ocorrido de maneira *sui generis*. Para o autor, “[...] mais importante do que identificar os elementos invariantes é estabelecer entre eles uma relação que seja realmente indissolúvel e orgânica, de modo que constituam totalidades estruturadas, discretas [...]”, que denominou de estruturas elementares (DI GIOVANNI, 2009, n. p.).

Nesta análise, apresentou quatro estruturas elementares, a partir de quatro ângulos de observação, o que não significa que não existam outras possibilidades. Sendo elas: a) estrutura formal, composta pelos elementos: ‘teoria’, práticas e resultados; b) estrutura substantiva, composta pelos elementos: atores sociais, interesses em jogo e regras; c) estrutura material, composta pelos elementos: financiamento, suportes, custos necessários para a realização da política; e, d) estrutura simbólica, composta pelos elementos: valores, saberes e linguagens (DI GIOVANNI, 2009). Segundo o autor, é significativo perceber que a análise de políticas

públicas, por meio de sua proposta, “[...] não se faz por justaposição das informações relativas a cada uma das estruturas, mas também pelas relações de mútuas interferências que se processam entre elas [...]” (DI GIOVANNI, 2009, n. p.).

Com isso, pretende-se apresentar alguns conceitos e elementos que nos auxiliarão no estudo de políticas públicas, que compõe o campo da Análise de Política (*Policy Analysis*), este entendido, segundo Serafim e Dias (2012, p. 122), pautando-se em Roth Deubell (2006), “[...] como a ciência do Estado em ação ou, mais precisamente, como uma metodologia de investigação social aplicada à análise da atividade concreta das autoridades públicas”. Segundo os autores este campo de estudo se torna fundamental, pois nos permite compreender a constituição das políticas públicas de modo geral – nacionais, estaduais e municipais – e também a complexidade que a ela é inerente (SERAFIM; DIAS, 2012).

As contribuições de Di Giovanni (2009) são fundamentais para a compreensão de que “[...] o enfoque de análise privilegia os embates entre interesses conflitantes no período da definição e dos desenhos das políticas públicas; ou seja, as definições políticas quanto às formas, conteúdos, meios, sentidos e modalidades de intervenção estatal” (FRONZA; NOGUEIRA, 2015, p. 104). Assim, a Análise de Política “[...] ao focar no comportamento dos atores sociais e no processo de formulação da agenda e da política, busca entender o *porquê* e *para quem* aquela política foi elaborada, e não só olhar o conteúdo da política em si” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 122).

Antes de adentrarmos as principais características e contribuições do campo de análise de políticas públicas se faz necessário alertar para que os esforços de análise de políticas não sejam confundidos com “avaliações de políticas públicas”, pois muitas vezes a diferença semântica entre os termos “análise” e “avaliação” faz com que estudiosos da área entendam os dois conceitos como sinônimos (SERAFIM; DIAS, 2012). De acordo com Serafim e Dias (2012, p. 126), a “[...] análise envolve um conjunto de procedimentos significativamente mais complexos e exige um posicionamento ideológico claro por parte do analista (algo que a avaliação evita explicitar, embora não consiga eliminar)”. Mais ainda, para os autores a preocupação central da análise de políticas públicas é com o processo de construção desta, que por sua vez volta a atenção do analista para elementos de natureza mais sutil.

A análise de política “[...] enfatiza aspectos como os valores e os interesses dos atores que participam do jogo político, a interação entre eles, a arquitetura de poder e tomada de decisões, conflitos e negociações etc.” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 126). Enquanto a avaliação de políticas públicas “[...] se ocupa, fundamentalmente, da apreciação dos resultados da política (ou ainda ações, programas e projetos), atentando para categorias como eficiência, eficácia e

efetividade, derivados da comparação entre metas e resultados” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 126).

Retomando as contribuições de Dye (1984), a análise de políticas públicas compreende um conjunto de reflexões cujo principal objetivo seria entender “o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isso faz”. No entanto, para Serafim e Dias (2012, p. 127) talvez a principal contribuição dos estudos desenvolvidos na área seja outra: “[...] a compreensão de ‘como os governos fazem’ ou, em outras palavras, como se desdobram os processos políticos que conformam as políticas públicas e, por extensão, o próprio Estado”. Ainda, a análise de política “[...] pode ser entendida como um conjunto de observações, de caráter descritivo, explicativo e normativo, acerca das políticas públicas, que corresponde, respectivamente, às perguntas a respeito de ‘oque/como é?’, ‘por que é assim?’ e ‘como deveria ser?’” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 127).

Neste momento entendemos ser pertinente apreender o processo de elaboração de uma política pública, denominado de ciclo da política – “policy cycle”. Para facilitar a compreensão os dispositivos de Análise de Política diferenciam três dimensões da palavra política. “Uma dimensão é a ‘polity’, que se refere às instituições políticas e ao sistema político. Outra dimensão é a processual, o processo político, denominado de ‘politics’. E a terceira dimensão é a material, a ‘policy’, que se refere às políticas públicas em si” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 128).

A partir das contribuições de autores como Jones (1970), Meny e Thoenig (1992), Dye (1984) e Frey (2000), o ciclo da política é dividido em cinco momentos contínuos, interligados e dinâmicos, sendo eles: 1) identificação de problemas; 2) conformação da agenda; 3) formulação; 4) implementação, e; 5) avaliação da política. Para Serafim e Dias (2012), os três primeiros momentos configuram a racionalidade de uma política pública, pois no primeiro momento: identificação de um problema – é onde ocorre o reconhecimento do problema pelos atores sociais envolvidos, que manifesta-se de forma subjetiva e resulta do entendimento destes, seus valores, ideias e métodos, para posterior inclusão na agenda.

No segundo momento: conformação da agenda – o problema declarado público é incorporado na agenda do governo e pode ocorrer interferência dos atores sociais, como o legislativo, o governo, a administração pública, os grupos de interesses, os partidos políticos e os cidadãos (espectadores e prováveis beneficiários da política pública). “A agenda refletirá a priorização de problemas e assuntos a serem trabalhados num governo”, que poderá se tornar uma política pública (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 129). O momento da formulação é a fase em que as opções inseridas na agenda são consideradas aceitas ou não, e os fazedores de política

pública – “policy makers” –, quando a proposta é aceita, materializam os momentos anteriores por meio da elaboração de uma política pública.

Após a formulação inicia-se o momento de implementação da política pública que, dependendo “[...] do grau de detalhamento na formulação da política, haverá a existência de uma discricionariedade por parte dos implementadores, para adequar a política à realidade” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 131). Serafim e Dias (2012), entendem que até esse momento a política ainda está sendo formulada. Para Rua (2014, p. 89), a implementação

[...] é um processo de diversos estágios que compreende diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um conjunto de instrumentos legais. Idealmente essa decisão identifica os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e as estruturas (arranjo institucional) de execução. A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre pessoas e eventos.

Mais ainda, para a autora a implementação consiste “[...] em fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente (RUA, 2014, p. 90). Isso significa o envolvimento de diversos aspectos do processo administrativo, como: “[...] provisão de recursos no orçamento, formação de equipes, elaboração de minutas de projeto de lei autorizando realização de concurso para contratação de servidores, elaboração de editais para aquisição de bens ou contratação de serviços” (RUA, 2014, p. 90). Além do tipo de política e da arena política (redistributivas, distributivas, regulatórias e constitutivas); o contexto inter e intraorganizacional dentro do qual ocorre a implementação; e o também o contexto externo sobre o qual a política exercerá o seu impacto (RUA, 2014).

No último momento, o da avaliação da política pública,

[...] os resultados – entendidos como produtos e metas definidos e esperados num âmbito mais restrito – e impactos – entendidos como produtos sobre um contexto mais amplo e, muitas vezes, não esperados ou desejados – decorrentes de sua implementação são comparados com o planejado (DAGNINO; THOMAS; COSTA; GOMES, 2016, p. 232).

A avaliação, segundo Serafim e Dias (2012, p. 131), “[...] se apresenta como um instrumento técnico que permite o desenvolvimento de processos para a revisão e medição sistemática do estado do problema”, além de ser uma ferramenta política. Os resultados da avaliação permitem a continuação da política pública e se necessário desenvolver mecanismos para a sua melhoria, assim como podem acarretar a finalização da política existente ou ainda

apontar a necessidade de uma nova política. Além de prestar contas para a sociedade, contribuindo para a validade e legitimidade do processo.

Compreender o “*policy cycle*” é fundamental para a análise de determinada política pública, no nosso caso específico da Política de Assistência Estudantil. Conhecer os conceitos que compõem os cinco momentos do “*policy cycle*” nos permitem, enquanto analistas de uma política, uma reflexão crítica em relação ao processo de construção da política e também do processo político que permeia todas as políticas públicas, e envolvem disputas, interesses e valores dos diferentes atores sociais envolvidos. Desta forma, só é possível entendermos a relação de poder que envolve o momento de elaboração de uma política pública a partir da Análise de Política, pois é ela quem nos permite captar o comportamento dos atores sociais e *o porquê e para quem* determinada política pública foi elaborada.

2.2 DETERMINAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA

Neste tópico abordaremos a Determinação Social do Processo Saúde-Doença, passando por algumas considerações iniciais, seguidas do conceito de saúde e das principais características que envolvem a determinação social do processo saúde-doença e os determinantes sociais da saúde que, em alguns estudos, têm se apresentado como semelhantes.

2.2.1 Notas iniciais sobre a determinação social do processo saúde-doença

De modo geral, a determinação social da saúde é um conceito que entende o processo saúde-doença como um movimento dialético, “[...] sendo, no modo de produção capitalista, uma expressão de contradição e desigualdade. E, nesse sentido, entende como implicados estruturalmente os aspectos biológicos, econômicos, sociais e culturais” (SILVA; BICUDO, 2022, p. 120). De acordo com o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES) a principal característica desta abordagem é “[...] o pressuposto teórico de que é preciso analisar as condições de saúde da população tendo em conta os componentes estruturais das sociedades capitalistas: processos de trabalho, relações de produção, classe social e assim por diante” (CEBES, 2009, n. p.).

Isto significa dizer que este conceito está assentado no pressuposto de que a saúde deve ser entendida e observada a partir das formas de organização da sociedade, em outros termos, na forma de organização de sua estrutura social e econômica, dado que esta dimensão subordina

ou subsumi as dimensões naturais, ambientais e biológicas, em seu desenvolvimento histórico (CEBES, 2009). Nesse sentido,

[...] as condições sociais que favorecem a saúde e a doença deveriam ser compreendidas através de uma multiplicidade de ‘determinações’, ou seja, de atribuições conceituais que, combinadas adequadamente, permitem transformar a ideia abstrata da saúde em algo que expressa antes de tudo as condições concretas de trabalho e de reprodução da vida de uma dada classe social. Portanto, a palavra ‘determinação’, neste contexto originário do pensamento da medicina social latino-americana, não tem necessariamente o sentido de causa, causalidade ou fator determinante, mas se refere ao próprio movimento do pensamento na apreensão concreta dos fenômenos sociais [...] (CEBES, 2009, n. p.).

O conceito de determinação social da saúde e da doença, oriundo dos estudos da epidemiologia social latino-americana da década de 1970, exerceu forte influência na construção do pensamento do movimento sanitário brasileiro e do campo da saúde coletiva. Esteve presente nas atividades da Comissão Nacional de Reforma Sanitária nos anos 1986 e 1987, incorporando-se à primeira parte do artigo 196 da Constituição Federal de 1988 (CEBES, 2009). “Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos [...]” (BRASIL, 1988, n. p.).

Desde a publicação dos relatórios sobre determinantes sociais da saúde, no ano de 2008, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e por diversas comissões nacionais a discussão sobre a temática da determinação social da saúde e determinantes sociais da saúde foi intensificada e, em alguns momentos, têm se apresentado como sinônimos e ar de inovação (BORGHI; OLIVEIRA; SEVALHO, 2018). No entanto, como já apontado, o tema já vinha sendo discutido por autores latino-americanos há algumas décadas, mas ainda hoje percebe-se que não há clareza sobre os termos. Enfim, o que significa a expressão determinação social do processo saúde-doença? O que são determinantes sociais da saúde?

De acordo com os relatórios publicados em 2008, os determinantes sociais são tomados “[...] no sentido de fatores sociais que promovem a saúde ou causam a doença. São tratados, portanto, como ‘fatores sócio-econômicos’, cujos resultados podem ser analisados lado a lado com os efeitos exercidos pelos fatores de ordem biológica e ambiental [...]” (CEBES, 2009, n. p.), bem diferente do modelo proposto pela epidemiologia latino-americana. Dessa forma, no relatório da OMS os determinantes sociais “[...] aparecem unicamente na qualidade de fatores causais de morbidade e mortalidade, seguindo o modelo da epidemiologia tradicional” (CEBES, 2009, n. p.).

Para o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (2009, n. p.) o destaque dado ao social neste tipo de modelo tem como finalidade “[...] criar bases de conhecimento para orientar as políticas de promoção de saúde individual e familiar (mudança de estilos de vida) e para colocar a diminuição das diferenças de padrões de saúde entre grupos sociais como alvos de políticas públicas de equidade”. Esse enfoque positivista dos determinantes sociais da saúde foi fortemente combatido e criticado pela Associação Latino-Americana de Medicina Social (ALAMES). Arellano, Escudero e Carmona (2008), destacam, entre outros pontos de crítica, no documento “Taller Latinoamericano sobre Determinantes Sociales de la Salud”, os seguintes:

- Los determinantes sociales, al ser convertidos en factores pierden su dimensión de procesos socio-históricos, expresión de formas específicas de las relaciones entre los hombres y de ellos con la naturaleza y, facilita su simplificación al ser entendidos y expresados como factores de riesgo, elecciones inadecuadas de estilos de vida, etc.
- Expresa una visión limitada de la configuración, dinámica y momento de desarrollo de las sociedades capitalistas, por lo que genera recomendaciones políticas abstractas para reducir las desigualdades sociales, limitándose al plano de “mejorar las condiciones de vida” y “repartir recursos”. Recomendaciones sin contexto, reducidas a resolver problemas de gerencia.
- Están ausentes las reflexiones críticas y el análisis sobre la fase actual de desarrollo capitalista, sobre la globalización neoliberal y la recomposición geoestratégica del mundo, que impone un orden depredador y lesivo para la vida y la salud de los pueblos e impulsa procesos que ponen en riesgo la viabilidad del planeta (el cambio climático global, las guerras por recursos renovables y no renovables y más recientemente las crisis alimentaria y financiera) (ARELLANO; ESCUDERO; CARMONA, 2008, p. 327-328)

Por fim, cabe destacar nestas notas introdutórias que o Brasil já apresentava uma compreensão positivista dos determinantes sociais da saúde nos anos 1990, fruto de um intenso movimento de revalorização universitário da epidemiologia tradicional (CEBES, 2009). Assim, para esclarecer alguns aspectos que atravessam o tema determinação/determinantes sociais da saúde é necessário a compreensão do conceito, ou significado, de saúde.

2.2.2 O conceito de saúde

A Saúde Pública Tradicional é aquela que se baseia nas Teorias Unicausais¹⁰, como o modelo biomédico, onde saúde é ausência de doença, que é causada por um agente etiológico (SOARES, 2021). De acordo com Francisco Lana (2015, n. p.) – professor da Escola de

¹⁰De acordo com Borghi, Oliveira e Sevalho (2018), pautando em Arredondo (1992), a Teoria Unicausal surgiu no século XIX-XX e tinha como principais autores Pasteur e Koch.

Enfermagem e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – na “[...] Teoria Unicausal, os vírus e as bactérias passaram a ser as únicas causas das doenças, substituindo as explicações sobrenaturais”. Mais ainda, “[...] essa teoria mascarava os efeitos sociais produzidos pelo sistema de exploração capitalista” (LANA, 2015, n. p.). Para Fleury-Teixeira (2009, p. 382) esta concepção tradicional da saúde é “puramente negativa”, e faz parte de “[...] uma visão restritiva, puramente biológica e médica da questão da saúde [...]”, que decerto não se aplica a uma análise da determinação social da saúde.

Outra definição bastante tradicional e popularmente difundida é a da Organização Mundial da Saúde, de 1946, que definiu saúde como “[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade” (BRASIL, SAÚDE BRASIL, 2020, n. p.). Para Buss e Pellegrini Filho (2007, p. 80) a concepção de saúde, definida pela OMS, é uma “[...] concepção bastante ampla da saúde, para além de um enfoque centrado na doença [...]”. Oliveira (2017) destaca que esta definição considera os diferentes aspectos da vida e sua relação com a saúde. De acordo com Soares (2021) este conceito de saúde, conhecido como Moderna Saúde Pública, baseia-se nas Teorias Multicausais¹¹ em que a saúde é um estado de completo bem-estar individual e depende de múltiplos fatores externos.

Uma terceira concepção de saúde é a concepção de Saúde Coletiva que baseia-se no Modelo Histórico-Social¹². Conforme Soares (2021, n. p.), pautando-se em Juan Cesar Garcia e Asa Cristina Laurell, esta concepção entende saúde como um “[...] processo histórico e social, portanto depende do desenvolvimento social geral e das condições de trabalho e vida concretas das classes sociais e suas frações”. Para Borghi, Oliveira e Sevalho (2018, p. 872), com base nos estudos de Arredondo (1992), o modelo histórico-social é aquele que “[...] busca explicar perfis diferenciados de saúde e doença por intermédio de uma estreita relação com o contexto histórico, o modo de produção e as classes sociais”. Arredondo (1992, p. 258), afirma que este modelo “[...] introduce cinco variables fundamentales para el análisis del objeto de estudio: la dimensión histórica, la clase social, el desgaste laboral del individuo, la reproducción de la fuerza de trabajo y la producción del individuo”.

11 De acordo com Borghi, Oliveira e Sevalho (2018), pautando em Arredondo (1992), a Teoria Multicausal surgiu na década de 1950 e tinha como principais autores Leavell e Clark.

12 De acordo com Borghi, Oliveira e Sevalho (2018), pautando em Arredondo (1992), o Modelo Histórico-Social surgiu na década de 1970 e tem como principais autores Laurell e Breilh e, também Giovanni Berlinguer – médico sanitário, bioeticista, deputado, senador, membro do parlamento europeu, inspirador da reforma sanitária brasileira, militante do Partido Comunista Italiano – que faleceu em 6 de abril de 2015, em Roma (NETHIS, 2015).

Segundo Borghi, Oliveira e Sevalho (2018), este modelo permitiu o avanço teórico em relação ao conceito de determinantes sociais do processo saúde-doença, no momento em que seus elementos de análise romperam com os demais modelos. Para Arredondo (1992, p. 258) sua contribuição especial “[...] es que incorpora la dimensión histórica-social al análisis epidemiológico, a la vez que aporta nuevas categorías de análisis y cuestiona la eficacia de la prevención y control de la salud-enfermedad manteniendo intactas las relaciones de explotación que la generan”. Com base nesses elementos e, ainda que não tenhamos consenso na literatura, em especial com produções de diferentes países, “[...] chamamos de determinação social do processo saúde-doença o constructo acadêmico herdeiro do modelo histórico-social e que se apropria de suas categorias-chave, e de determinantes sociais da saúde as concepções que derivam de outros modelos teóricos” (BORGHI; OLIVEIRA; SEVALHO, 2018, p. 872).

2.2.3 Determinação social do processo saúde-doença e determinantes sociais da saúde

Partindo da premissa de que este estudo está pautado na perspectiva da saúde coletiva no Brasil e medicina social no restante da América Latina, prosseguimos na apreciação sobre determinação e determinantes sociais da saúde, procurando apreender como os múltiplos aspectos da questão se adensam em modelos teóricos, discorrendo brevemente sobre a crítica aos determinantes sociais da saúde.

Ao estudar o relatório da Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008), bem como do correlato relatório nacional (Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde, 2008), Nogueira (2009) alerta para a carência de profundidade teórica do relatório. Para Nogueira (2009, p. 398), a Organização Mundial da Saúde falha ao não conceituar determinantes sociais da saúde, remetendo a uma vaga ideia de causa ou causalidade “[...] na medida em que interpreta o que é social na saúde unicamente mediante o efeito de fatores causais [...]”, não englobando as dimensões biológicas e ambientais, por exemplo, seguindo o modelo da epidemiologia tradicional.

Mais ainda, para ele o documento ignora o fato de que a saúde pública deve levar em conta a contribuição de outras áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia e a filosofia e não somente da epidemiologia e das ciências médicas (NOGUEIRA, 2009). Borghi, Oliveira e Sevalho (2018, p. 881) avaliam que “[...] a saúde perde tanto seu caráter de processo como mais especificamente o de processo social, o que revela a concepção biomédica da saúde implícita no documento [...]”. Segundo Silva e Bicudo (2022, p. 119), a abordagem da Organização Mundial da Saúde sobre os determinantes sociais da saúde é feita “[...] sob o

enfoque dos denominados ‘fatores’ (condições de vida e trabalho, de educação, de moradia, etc.), ‘circunstâncias’ e ‘condições’, o que configura uma leitura reducionista e fragmentada da vida social”.

De acordo com Silva e Bicudo (2022), o modelo teórico de determinantes utilizado pela OMS é o de “influências em camadas”, baseado na concepção desenvolvida por Dahlgren e Whitehead (1991). “Este modelo salienta a estratificação social estabelecida através do contexto social de indivíduos em posições sociais distintas. Ou seja, nesse modelo é a posição social o determinante para as condições de saúde das pessoas” (SILVA E BICUDO, 2022, p. 116-117). Nesse sentido, percebe-se que está centrado sobre os indivíduos e não sobre coletividades (BORGHI; OLIVEIRA; SEVALHO, 2018), pois encontramos na primeira camada elementos que dizem respeito a características individuais, como: idade, sexo e genética. Além disso, o “estilo de vida dos indivíduos” aparece como determinante, sem uma elucidação de como ele se relaciona com as dimensões históricas e sociais (BORGHI; OLIVEIRA; SEVALHO, 2018).

Na segunda camada apresentam-se as chamadas “redes sociais e comunitárias”, que procuram demonstrar “[...] a influência das interações estabelecidas na sociedade e na comunidade disponibilizadas por meio de redes comunitárias e de apoio, serviços sociais, de lazer e de segurança” (GEIB, 2012, p. 125). Conforme Buss e Pellegrini Filho (2007, p. 84) essas redes expressam o “nível de coesão social”. Silva e Bicudo (2022) apontam que o grau de coesão social e de relações de solidariedade depende da habilidade de organização dos grupos e podem determinar a proteção da saúde individual e coletivamente. Na próxima camada estão representados os fatores que dizem respeito as condições de vida e de trabalho, acesso aos serviços básicos, como saúde e educação, e disponibilidade de alimentos, sinalizando que “[...] as pessoas em desvantagem social correm um risco diferenciado, criado por condições habitacionais mais humildes, exposição a condições mais perigosas ou estressantes de trabalho e acesso menor aos serviços” (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007, p. 84).

Finalmente, na última camada estão situados os macrodeterminantes, que indicam as condições socioeconômicas, culturais e ambientais presentes na sociedade e o “[...] quanto as políticas macroeconômicas, de mercado de trabalho, culturais e de proteção ambiental podem reduzir desigualdades sociais, violência e a degradação ambiental, gerando efeitos mais gerais em termos dos determinantes sociais” (SILVA; BICUDO, 2022, p. 117). Para Borghi, Oliveira e Sevalho (2018, p. 885) este modelo nos conduz para alguns estranhamentos e entraves, um deles diz respeito “[...] à ausência da nomeação da estrutura ou de classes sociais, mal

substituídas por algo tão vago como ‘condições socioeconômicas, culturais e ambientais gerais’, ‘condições de vida e de trabalho’ e ‘redes sociais e comunitárias’”.

Em relação a temporalidade e a centralidade adotada por este modelo, Borghi, Oliveira e Sevalho (2018, p. 886) destacam, pautando-se em Arellano, Escudero e Carmona (2008), “[...] que a conversão de determinantes em fatores ofusca os processos sociais e históricos, assim como as formas de relação entre os homens e destes com a natureza, simplificação que facilita sua concepção como a livre eleição de estilos de vida”. Observa-se que esta concepção sobre o “estilo de vida” está presente em muitas das produções científicas de nossa revisão de literatura, o que demonstra uma visão limitada do processo de adoecimento dos estudantes e o reducionismo desta abordagem, que não problematiza que as desigualdades sociais são o produto do capitalismo, com efeitos no campo da saúde (ARELLANO; ESCUDERO; CARMONA, 2008; BREILH, 2013).

Além disso, Silva e Bicudo (2022, p. 119) apontam, com base nos estudos de Breilh (2013) que as alternativas para os impactos dos determinantes sociais da saúde são

[...] pensadas no âmbito de ações governamentais limitadas e de caráter funcionalista, tendo em vista que reduzem a perspectiva de superação das desigualdades sociais em saúde à esfera da ‘melhoria das condições de vida’ e à possibilidade de ‘repartir recursos’, ou seja, à dinâmica do redistributivismo estatal — não reconhecendo, assim, o quanto a acumulação capitalista é incompatível com modos de vida saudáveis.

Mais ainda, Garbois, Sodr e e Dalbello-Araujo (2017, p. 74-75) entendem que ao adotarmos a concepção de determinantes sociais da saúde reforçamos “[...] a polaridade estabelecida entre o ‘ser biológico’ e o ‘ser social’ [...]”, pois o sujeito adoecido, além de ser analisado “[...] pelas diversas especialidades médicas, é desconsiderado como aquele que sofre violência familiar, que vive em condições precárias de vida e de trabalho, que depende das políticas de assistência social para viver”. Para os autores, nessa perspectiva

[...] o ser, em toda a sua complexidade de existência, é partido em distintas dimensões: o ser biológico – ‘investigado’ por médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, dentistas, entre outros profissionais de saúde; o ser social, para os assistentes sociais; e o ser psicológico, para os psicólogos. Cabe perguntar em que medida essa postura contribui para a compreensão dos complexos fenômenos humanos e insufla o agir sobre eles (GARBOIS; SODRÉ; DALBELLO-ARAUJO, 2017, p. 74-75).

Por outro lado, o modelo teórico da determinação social do processo saúde-doença busca compreender as causas estruturais do processo, problematizando e analisando a estrutura de classes sociais para o entendimento das iniquidades em saúde (DOWBOR, 2008). Conforme

Nogueira (2012, p. 486), as iniquidades sanitárias são “[...] as diferenças injustas e evitáveis observadas na situação sanitária dos países, expressando formas perversas de organização societária, priorizando a saúde como bem comercial e não como um valor universal [...]”. Para a autora, reconhecer que o processo saúde-doença é determinado socialmente implica em uma postura sobre o modelo societário vigente e também na escolha de uma referência teórica para explicar sua dinâmica (NOGUEIRA, 2012).

O estudo sobre a determinação social da saúde parte da abordagem latino-americana, como já mencionado inicialmente, que está ancorada no referencial teórico do materialismo histórico-dialético¹³, estabelecendo uma conexão direta entre o processo saúde-doença e a dinâmica de produção capitalista. Para Nogueira (2012, p. 487), esta concepção herdeira da tradição marxista parte do princípio de que “[...] nas formações capitalistas, os processos de reprodução social expressam a contradição entre propriedade privada, produção coletiva e apropriação da riqueza, tornando as relações de poder assimétricas e opressivas, repercutindo diretamente no padrão de saúde”. Assim, no processo saúde-doença “[...] o eixo explicativo é descolado do indivíduo para o contexto sociopolítico e para a estratificação social” (BORGHI; OLIVEIRA; SEVALHO, 2018, p. 887). Todavia, não se trata de negar a ciência dos genes, mas de estabelecer o seu peso em virtude dos determinantes comportamentais e sociais (FLEURY-TEIXEIRA, 2009). Mais ainda, compreender a “[...] relação saúde-doença como um processo social não quer dizer contrapor o social ao biológico, mas o social ao natural, tendo em vista que o biológico é em si mesmo histórico e social” (SILVA; BICUDO, 2022, p. 123; LAURELL, 1982).

Um importante estudo que demonstra o combate ou controle de graves problemas de saúde unicamente com transformações nas condições sociais de vida das pessoas é o da tuberculose. Antes mesmo do acesso a procedimentos médicos terapêuticos ou preventivos contra o problema muitos países desenvolvidos tiveram sua ocorrência reduzida devido a melhores condições de habitação, nutrição e trabalho. No entanto, o caso da tuberculose está diretamente relacionado aos determinantes sociais da saúde denominados físicos ou ambientais,

13 “Método materialismo histórico-dialético — formulado por Karl Marx e Friedrich Engels, importantes pensadores e lideranças do movimento operário do século XIX — é um referencial teórico e metodológico que procura apreender a realidade a partir de uma concepção de totalidade, de grandes transformações societárias e da história. Esses pensadores criaram um método de análise social e uma teoria associada às orientações práticas, com vistas à transformação social. O termo ‘materialismo’ diz respeito à condição material da existência humana, pressupondo que é possível conhecer tudo, de forma racional. Já o termo ‘histórico’ pressupõe que a existência humana é atravessada por condicionamentos históricos. O termo dialético refere-se ao caráter não linear e, essencialmente contraditório, do movimento histórico. Este referencial analítico parte de pressupostos reais” (SILVA; BICUDO, 2022, p. 121).

ligados às condições de pobreza e miséria, podendo ser analisado dentro do marco biológico e natural, que compreende o sujeito isolado em relação ao meio, ainda que as alterações das condições de saúde com a mudança das condições ambientais tenham ocorrido de fato devido às transformações nas relações sociais (FLEURY-TEIXEIRA, 2009).

A situação apresenta-se de forma diferente quando abordamos as doenças não transmissíveis, uma das principais causas de adoecimento na contemporaneidade. De acordo com Fleury-Teixeira (2009, p. 385-386), nesses casos, “[...] existem evidências de que as condições sociais atuam preponderantemente por mediação psíquica, isto é, por seu efeito sobre as emoções pessoais no curso da vida, e a qualidade e o caráter das interações sociais estão diretamente implicados nessa determinação”. Laurell e Noriega (1989), utilizam a categoria “cargas de trabalho”¹⁴, para identificar no processo de trabalho elementos que interagem ativamente entre si e com o corpo do trabalhador. Segundo os autores, as cargas psíquicas estão divididas em dois grupos: um deles, composto por elementos que provocam sobrecarga psíquica e, o outro, formado por elementos que geram impedimentos no uso ou desenvolvimento da capacidade psíquica. Viapiana (2017, p. 59), pautando-se em Laurell e Noriega (1989), ressalta que “[...] estas cargas são produzidas socialmente e não devem ser compreendidas isoladas, à margem das condições que as geram”.

Assim, a corrente da medicina social latino-americana apontou que o desenvolvimento das doenças se dá no âmbito coletivo, portanto, suas principais determinações devem ser encontradas na vida social (LAURELL, 1982; BREILH, 1991). Esse movimento de análise do enfoque da “causação” para o enfoque da “determinação” do processo saúde-doença redirecionou a questão da relação entre o processo social e o processo biológico (SILVA; BICUDO, 2022). Para Laurell (1982), o fato de termos definido que o processo saúde-doença tem

[...] caráter histórico em si mesmo e não apenas porque está socialmente determinado, permite-nos afirmar que o vínculo entre o processo social e o processo biológico saúde-doença é dado por processos particulares, que são ao mesmo tempo sociais e biológicos. Por exemplo, o modo concreto de trabalhar, cujo caráter social é evidente, é ao mesmo tempo biológico, pois implica em determinada atividade neuro-muscular,

14 As cargas de trabalho são expressões particulares da forma específica de produção. Os autores as decompõem em diferentes tipos, compreendendo, no entanto, que a análise não se trata da simples soma das cargas, mas do movimento dinâmico dos elementos do processo de trabalho. As cargas são divididas, de um lado, em físicas, químicas, biológicas e mecânicas e, do outro, fisiológicas e psíquicas. As primeiras possuem materialidade externa ao corpo e, ao interagirem sobre ele, adquirem nova materialidade interna, tornando-se processos intracorporais complexos. O segundo grupo, ao contrário, não possui materialidade externa e adquire materialidade no corpo humano apenas quando engendram transformações dos processos internos. Isto é, não existem senão através da corporeidade, mas, da mesma forma como as outras cargas, resultam na modificação de processos fisiológicos (VIAPIANA, 2017, p. 58-59; LAURELL; NORIEGA, 1989).

metabólica etc. Outro exemplo poderia ser o comer, uma vez que o que se come e como se faz isso são fatos sociais, que têm sua contraparte biológica (LAURELL, 1982, p. 15).

A autora enfatiza ainda que este modo de entender

[...] a relação entre o processo social e o processo saúde-doença aponta, por um lado, o fato de que o social tem uma hierarquia distinta do biológico na determinação do processo saúde-doença e, por outro lado, opõe-se à concepção de que o social unicamente desencadeia processos biológicos imutáveis e a-históricos e permite explicar o caráter social do próprio processo biológico. Esta conceituação nos faz compreender como cada formação social cria determinado padrão de desgaste e reprodução [...] (LAURELL, 1982, p. 15).

Nessa perspectiva, a questão do adoecimento acadêmico dos estudantes universitários não se trata apenas de uma questão biológica ou de uma “[...] percepção da saúde em seu sentido médico curativa [...]” que “[...] levaria a elaboração de ações e investimentos voltados ao tratamento e cura em hospitais e clínicas, com foco na atividade médica e na medicalização¹⁵ da vida” (OLIVEIRA, 2017, p. 18), mas de como os estudantes somatizam e vivenciam as desigualdades sociais que se expressam das mais variadas formas no ambiente acadêmico como: exploração, dominação, subordinação e exclusão de classe, gênero, raça/etnia, geração, entre outros (ARELLANO; ESCUDERO; CARMONA, 2008).

Diante do exposto, no próximo capítulo delinearemos o contexto histórico e social em que se consolidaram as Políticas Públicas voltadas para a expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior e, por consequência, para a permanência de jovens oriundos das camadas populares na universidade pública brasileira.

15 De acordo com Conselho Federal de Psicologia (2012), medicalização é o “[...] processo que transforma questões de ordem social, política, cultural em ‘distúrbios’, ‘transtornos’, atribuindo ao indivíduo uma série de dificuldades que o inserem no campo das patologias, dos rótulos, das classificações psiquiátricas”.

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na medida em que a política de educação superior, assim como as demais políticas sociais são concebidas como instrumentos de intervenção do Estado na questão social resultantes do processo de produção e reprodução do capital, torna-se necessário compreender a configuração da política educacional no Estado capitalista. Dessa forma, o presente capítulo resgata a constituição da política educacional no Brasil a partir do século XX, apresentando importantes programas desenvolvidos nas primeiras décadas dos anos 2000 pelo governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva durante seus dois mandatos. Ainda neste capítulo exploramos as Políticas de Ação Afirmativa, com ênfase na Lei 12.711, de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, que passou por um longo debate no Governo Lula e foi aprovada no primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rouseff (2011 – 2014).

3.1 BREVE RESGATE DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Entende-se que as políticas sociais referentes à educação estão relacionadas de modo direto às condições econômicas, sociais e políticas vivenciadas no país. Atualmente as políticas sociais estão se constituindo como formas de enfrentamento às manifestações da questão social na sociedade capitalista contemporânea, e não mais tratadas como caso de polícia, como ocorria nas primeiras décadas do século XX (PIANA, 2009).

Para Behring e Boschetti (2016, p. 103-104), a

[...] economia e a política brasileiras foram fortemente abaladas pelos acontecimentos mundiais das três primeiras décadas do século XX, e mais ainda depois da crise de 1929-1932, quando se abre uma época de expansão acelerada das relações capitalistas entre nós, com intensas repercussões para as classes sociais, o Estado e as respostas à questão social [...].

Em nosso país, as políticas sociais emergiram no final da segunda década do século XX e, portanto, no contexto da República Velha, e ganharam espaço nos anos seguintes durante o Governo do ex-presidente Getúlio Vargas. Nesse ínterim, durante a década de 1930 foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial; foram criadas também as primeiras universidades brasileiras (BEHRING; BOSCHETTI, 2016). De acordo com Durat (2015), durante o período colonial o acesso ao ensino superior foi um privilégio das elites, algo continuado durante o

período imperial e dos começos da República, com volumes de investimentos diferente dos outros níveis de ensino, elementar e secundário, que atendiam as camadas populares.

Deste modo, no ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação denunciou o atraso do sistema educacional brasileiro e a exclusão da população do sistema de ensino escolarizado. O ensino profissionalizante ganhou espaço com a Constituição de 1937, cujo foco era os filhos dos operários, atendendo à demanda da industrialização em curso no país. Foram criados também o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942; e, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946 (PIANA; PARREIRA, 2014).

Em 1961, após grande movimento das lutas sociais por escola pública, universal e gratuita, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o que possibilitou o ensino primário no setor público e privado, embora tenha extinto a obrigatoriedade do ensino gratuito nesses anos escolares. Florestan Fernandes – um dos principais sociólogos brasileiros, defensor da educação dedicou-se a analisar a complexa estrutura social brasileira marcada pelo racismo e pela desigualdade social – foi protagonista na luta pelo projeto de LDB. A proposta de reforma da educação foi combatida por setores dominantes, que reivindicavam a aprovação da proposta com o substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN/DF), “[...] que trouxe no seu bojo o ponto de vista considerado favorável às instituições católicas, que dominavam o segmento do ensino secundário, e aos empresários da educação, ainda existentes em menor número naquele momento” (MONTALVÃO, 2010, p. 25), o que representava o interesse do setor privado e desvinculava a educação pública da iniciativa de constituição de um projeto nacional.

A derrota da LDB, uma agenda liberal amplamente aceita pelas burguesias de diversos países, leva Florestan a indagar sobre a existência, no Brasil, de forças capazes de empreender um projeto autopropelido de nação. Sequer Jango, o condutor das reformas de base, como conclui Florestan, enfrentou os setores resistentes às políticas públicas na educação [...] (LEHER, 2018, p. 84).

O debate sobre a educação foi enfraquecido pelo golpe de Estado de 1964, e a instalação da ditadura militar entre os anos de 1964 e 1985. No ano de 1968, o ditador General Costa e Silva promulgou uma lei no âmbito da educação que “[...] mirava a população com posses agrárias, particularmente os filhos e netos de latifundiários – velhos herdeiros da aristocracia rural brasileira que impediram a implementação de uma reforma agrária novecentista que atendesse aos negros e demais desafortunados nacionais” (FONSECA, 2009, p. 90). A lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, popularmente conhecida como a “Lei do Boi”, não

tinha nenhum apelo popular e, de acordo com Fonseca (2009, p. 90) “[...] consolidou ainda mais a exclusão dos negros”.

Essencialmente, a lei dizia o seguinte:

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968, n. p.).

A “Lei do Boi” perdurou por quase 20 anos e contou com o apoio do Estado, sendo revogada apenas em 1985 pelo ex-presidente José Sarney. Para Fonseca (2009, p. 92), muitos questionamentos sobre esta lei e sua duração permanecem, entre os quais: “Por que a ‘Lei do Boi’ teve vigência tão longa, atendendo aos interesses de uns poucos privilegiados [...]?”. Para Marilena Chauí (2001, p. 36),

[...] parece que nos esquecemos de que, durante a ditadura, a classe dominante, sob o pretexto de combate à subversão, mas, realmente, para servir aos interesses de uma de suas parcelas (os proprietários das escolas privadas), praticamente destruiu a escola pública de primeiro e segundo graus. Por que pôde fazê-lo? Porque, neste país, educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos.

A resistência dos movimentos sociais e as lutas universitárias foram de extrema relevância durante a ditadura militar, período de muita repressão com a instituição do Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, e do Decreto nº 477, de janeiro de 1969. Muitos estudantes, educadores, cientistas e intelectuais foram identificados como inimigos do regime. Assim, no primeiro ano da ditadura foram cassados Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire; em 1969, Florestan Fernandes foi cassado e aposentado compulsoriamente da USP e mais de 250 estudantes foram expulsos da UnB. Ao mesmo tempo em que a repressão foi intensificada, o governo avançou com a sua contrarreforma universitária, através da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (LEHER; SILVA, 2014).

Nos primeiros anos da década de 1980, com o enfraquecimento da ditadura militar, o país passou por um processo de transição política em meio a uma conjuntura de escassez de recursos e agravamento das questões sociais. “No bojo destes processos, foram definidas medidas de ajustes econômicos e retração das políticas públicas de proteção social, cujos impactos foram notórios para a condição de vida da classe trabalhadora, sobretudo no âmbito do aumento da desigualdade” (NASCIMENTO, 2013, p. 44). Para Behring e Boschetti (2016)

a década de 1980 delineou o sentido neoliberal do ajuste estrutural capitalista implantado a partir dos anos 1990 e suas consequências para a política social, algo paradoxal em um contexto que culminou com a promulgação de sua “Constituição Cidadã” no ano de 1988.

A Constituição Federal aprovada neste ano garantiu formalmente direitos fundamentais para a população brasileira, pois até então “[...] o País não tinha um aparato jurídico-político que apontasse para a formação mínima de padrões de um Estado de Bem-Estar Social [...]” (PIANA, 2009, p. 41). Entre os direitos conquistados se definiu a educação como uma política pública social de responsabilidade do Estado. Segundo Dourado (2010, p. 680),

[...] a educação é entendida como um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias. Isso significa dizer que a educação é um ato político que expressa diferentes concepções e não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, traduzem tais disputas. É fundamental, ainda, ressaltar que tais políticas expressam os limites e possibilidades resultantes das condições sociais mais amplas que configuram a sociabilidade capitalista [...].

No entanto, os governos que alcançaram o poder, na década de 1990, não tinham como prioridade a educação e o cuidado com o social. O governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) – o primeiro do período da redemocratização que contou com o voto popular – foi marcado por alterações na política nacional, privatização de empresas estatais, enxugamento do Estado, privatização e precarização da educação, um desmonte do Estado em apenas dois anos de mandato. Após o breve período de governo do ex-presidente Itamar Franco (1992 – 1993), que assumiu o lugar de Fernando Collor após o seu impedimento, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), durante dois mandatos continuou a política de privatização de empresas estatais, intensificou a precarização dos serviços públicos e reduziu drasticamente os gastos com políticas sociais; sua prioridade era “reformular o Estado”, equilibrar as contas públicas e melhorar a eficiência da máquina administrativa pública (DURAT, 2015). De maneira geral, em todos estes governos o interesse era implementar, na economia, a lógica neoliberal. Assim, de acordo com Behring e Boschetti (2016, p. 56),

[...] a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise.

Mais ainda, a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, “[...] o ensino superior foi apropriado em boa parte pelo mercado, de modo que deixou de ser preocupação do Estado [...]” (DURAT, 2015, p. 83). O Estado dedicou-se à Educação Básica, ensino fundamental e médio, “[...] por meio de investimento de recursos na formação mínima da população pobre, encarada como a causadora do atraso econômico, que, como tal, exigia, intervenção estatal” (DURAT, 2015, p. 83).

No ano de 2003, a oposição política chegou à presidência da República. Vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT), e não obstante eleito por grande parcela da classe trabalhadora com o intuito de reduzir as desigualdades sociais, o governo Lula “[...] não rompeu com os lastros do capital, menos ainda demonstrou um rompimento com a elite burguesa brasileira. Mesmo buscando estratégias para reduzir as desigualdades, a estrutura manteve-se intacta, sem de fato redistribuir a riqueza socialmente produzida” (DURAT, 2015, p. 52).

Contrapondo-se, em parte, à posição acima, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, a partir de 2003, o Brasil conheceu um significativo avanço jurídico-político, uma vez que para este pesquisador “[...] as transformações ocorrem primeiro na lei e só muito lentamente vão influenciando as instituições e conformando as mentalidades e as subjetividades”. Igualmente, estava evidente a construção de “[...] um Brasil mais justo e mais diverso, apostado em considerar a justiça histórica e cultural como parte integrante da justiça social” (SANTOS, 2013, p. 80).

Neste contexto, este autor destaca duas dimensões que constituíram “[...] uma revolução democrática do sistema educativo brasileiro” (SANTOS, 2013, p. 80). A primeira delas é a introdução de políticas de ação afirmativa e sistema de cotas nos primeiros anos do governo Lula. A segunda dimensão diz respeito ao trabalho notável desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação durante o ano de 2010, cuja relatoria da professora Nilma Nilo Gomes, representante do movimento negro no Conselho, forneceu um parecer orientador “[...] no sentido de o material utilizado na educação básica se coadunar com as políticas públicas para uma educação antirracista [...]” (SANTOS, 2013, p. 83).

Entretanto, mesmo com a “revolução democrática do sistema educativo”, apontada por Boaventura de Sousa Santos (2013) o governo Lula continuou a permitir a apropriação da educação pelo capital, fato constatado pelo aumento de pesquisas encomendadas pelo mercado no interior das universidades públicas,

[...] inclusive patrocinadas por grandes corporações interessadas na monopolização de setores estratégicos (energia, saúde, agricultura), a comercialização de cursos de vários tipos (pós-graduação lato sensu e estrito sensu), tentativas de aligeiramento dos

cursos de graduação, currículos referenciados nas necessidades empresariais, métodos de avaliação importados do setor produtivo, remuneração por produtividade [...] (LEHER, 2018, p. 160).

Para Roberto Leher (2018, p. 59), a “[...] financeirização da educação superior somente foi possível em decorrência do crescente incentivo do Estado às organizações privadas, por meio de três grandes induções”. A primeira delas foi a pequena participação pública no fornecimento e investimento do ensino superior público (inferior a 25% das matrículas e a 20% do número de instituições), favorecendo a iniciativa privada. Em segundo lugar, destaca-se o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que permitiu mediante sua implantação a isenção tributária aos grupos educacionais com fins lucrativos dos participantes do programa. E, por fim, o FIES, criado no governo FHC e ampliado rapidamente no governo Lula, sendo uma das principais induções estatais ao setor mercantil (LEHER, 2018). Vale destacar que o “FIES custou R\$ 20 bilhões em 2016, enquanto o orçamento de custeio e o investimento das 63 universidades federais de 2017 foi inferior a R\$ 6 bilhões” (LEHER, 2018, p. 70).

Ainda assim, entre avanços e retrocessos, atendendo aos interesses das camadas populares e da elite burguesa, o governo Lula mostrou-se mais comprometido com as políticas educacionais do que os governos anteriores. Mesmo em meios às investidas neoliberais, o governo do Partido dos Trabalhadores apresentou-se mais progressista e interessado em oferecer um ensino superior público e de qualidade, procurando reparar os longos anos de exclusão das camadas populares do ensino superior.

De acordo com Dourado (2010, p. 689-690), merecem destaque as

[...] políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, *campi* e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras.

Desse modo, após anos de estagnação de promoção isonômica de acesso ao ensino superior no Governo FHC, iniciou-se durante o Governo Lula um processo de expansão e democratização do acesso à educação superior, por meio da criação e implementação de programas e projetos. A proposta era a de expandir com interiorização regional, pois as universidades sempre se localizaram nos grandes centros urbanos e econômicos, o que

possibilitaria acesso ao ensino superior para estudantes sem condições de residir nesses grandes centros. Também foram pensados projetos e propostas para garantir a permanência destes mesmos estudantes no ensino superior público.

Nessa perspectiva, muitas foram as iniciativas do governo Luiz Inácio Lula da Silva para fortalecer o ensino superior e ofertar aos estudantes uma educação pública, gratuita e de qualidade. Entre elas destacamos inicialmente três, mencionadas anteriormente, que tinham como objetivo comum concretizar os princípios de expansão, interiorização e democratização do acesso dos estudantes na universidade: o Programa Expandir, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Por fim, percorremos as Políticas de Ação Afirmativa, com ênfase na Lei 12.711, de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, que passou por um longo debate no Governo Lula e foi aprovada no primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rouseff (2011 – 2014).

3.1.1 Programa Expandir

O Programa de Expansão da Educação Superior – Expandir, foi implementado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), vinculada ao MEC, e tinha como principal proposta a expansão da universidade pública para o interior do Brasil. Entre os anos de 2003 e 2006 a execução do projeto promoveu a criação de aproximadamente 10 novas universidades federais brasileiras e 49 unidades acadêmicas, tendo buscado atender demandas reprimidas no interior dos estados em que foram implantadas. “Os primeiros convênios foram assinados em 2005 e o primeiro *campus* construído pelo Programa Expandir foi o de Garanhuns, em Pernambuco” (FARIA, 2006). Algumas ações do Programa Expandir estenderam-se até 2010, em concomitância ao desenvolvido pelo REUNI (GENTIL, 2017).

À época o governo federal investiu cerca de R\$ 712,8 milhões para fortalecer, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no Brasil, principais objetivos do programa do Ministério da Educação. Deste modo, no ano de 2005 foi repassado em torno de R\$ 192 milhões de reais às IFES, e em 2006 e 2007 mais R\$ 520 milhões. Os recursos foram destinados para a construção de novos prédios, compra de equipamentos e mobiliários e para a reforma e adequação dos campi, principalmente no interior do Estado brasileiro (BRASIL, MEC, 2006).

Gentil (2017, p. 133) destaca, com base no investimento realizado, que o Programa Expandir foi difundido “[...] pelo MEC em 2005 com o slogan: ‘Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil’, revelando a preocupação do governo federal em fortalecer o ensino superior no âmbito público, diante do crescimento, a partir de 1990, do setor privado no Brasil”.

Para Manuel Palácios, diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior do MEC, no período, em entrevista concedida a repórter Susan Faria, o “*Expandir* contribui para a redução das desigualdades regionais, do desemprego, democratiza o ensino superior e impulsiona o desenvolvimento do país” (FARIA, 2006, n. p.). Palácios observa ainda que após “[...] dez anos de estagnação, o Plano de Expansão da Rede Federal de Ensino Superior se consolida, aliando necessidades e vocações econômicas de cada região” (FARIA, 2006, n. p.).

Nesse sentido, diversas regiões do país foram contempladas, dentre elas a região Sul e a franja fronteiriça do Rio Grande do Sul, fruto de reivindicações de diversos atores sociais. O Programa Expandir – Fase I, deu início em 2005, “[...] por meio da tutela de duas universidades federais, que aderiram ao acordo de cooperação técnica com o MEC – a homologação do Consórcio da Metade Sul, dando origem, em 2008, à Universidade Federal do Pampa [...]” (GENTIL, 2017, p. 25). A UNIPAMPA iniciou suas atividades no ano de 2006, sob a tutela da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, com prazo previsto para a sua implantação em 2008, por meio do Projeto de Lei nº 7.204/2006.

No ano de 2008, através da Lei nº 11.640 de 11 de janeiro de 2008, é criada a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, fruto do Programa Expandir – Fase I, de natureza pública, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Bagé. Composta por uma estrutura *multicampi*, dividida em 10 campi localizados na Região do Pampa Gaúcho: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Gabriel, São Borja e Uruguaiana (GENTIL, 2017).

Deste modo, observa-se que o governo Lula seguiu investindo na criação e estruturação da IFES. A UNIPAMPA, desde sua criação até o ano de 2012 esteve inserida no Programa do Governo Federal de novas IFES e recebeu recursos financeiros por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (UNIPAMPA, PDI, 2013).

3.1.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI

O programa REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, fez parte das ações lançadas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). De acordo com o seu artigo primeiro, o REUNI teve como objetivo “[...] 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, 2007a, n. p.). No parágrafo primeiro do Art. 1, está definida a meta global do programa que é elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18%, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007a).

Segundo Melo, Melo e Nunes (2009) o REUNI compõe o segundo e o terceiro ciclo de expansão das universidades federais, tendo sido o primeiro ciclo composto pelo Programa Expandir. De acordo com os mesmos autores o segundo ciclo (2007-2012) tinha como foco a expansão com reestruturação e resultou na “[...] adesão da totalidade das instituições federais de ensino superior; implantação de 95 *campi* universitários; quadro perceptível de ampliação do número de vagas da educação superior, especialmente no período noturno” (MELO; MELO; NUNES, 2009, p. 295). O terceiro ciclo, com início no ano de 2008 e foco na expansão com ênfase nas interfaces internacionais, resultou na “[...] criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas [...]” (MELO; MELO; NUNES, 2009, p. 295). Desse processo originaram-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu (PR), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediada em Santarém (PA), a Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) em Redenção (CE) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sediada em Chapecó (SC).

Favato e Ruiz (2018), mediante análise do contexto latino-americano, destacam que o Brasil apresentava um dos piores índices percentuais em acesso à educação superior, atendendo menos de 12% da população de 18 a 24 anos (faixa etária considerada ideal para a realização do ensino superior), segundo dados apresentados pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2001 – 2010). O resultado do Estado brasileiro era inferior ao de países como Argentina (40%), Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%). Com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Superior, inaugurado com o Programa Expandir, “[...] o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011”

(BRASIL, MEC, 2010b, n. p.), o que, de certa forma, possibilitou e ampliou o acesso aos estudantes de diversas localidades do nosso país ao ensino superior.

No entanto, as autoras sinalizam que o REUNI foi instituído em um “[...] cenário controverso entre uma proposta de ‘Universidade Nova’ em superação à Tradicional, com muitos desafios e perspectivas [...]” (FAVATO; RUIZ, 2018, p. 458). A proposta de “Universidade Nova” foi apresentada pelo professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, na época reitor da Universidade Federal da Bahia, com o intuito de se contrapor a uma campanha, iniciada no segundo semestre de 2006, “[...] contra o atual formato do ensino ministrado na maioria das universidades, com diagnósticos e análises variados, baseados em dados estatísticos, sobre vagas nas universidades públicas e as altas taxas evasão no ensino superior” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 52).

Em entrevista à revista RADIS no ano de 2019, o ex-reitor da UFBA, Naomar Almeida Filho, destacou que sua experiência na gestão entre 2002 e 2010, conhecida como “Universidade Nova” tinha como proposta “[...] um projeto de mudança da arquitetura curricular e de implantação de abordagens interdisciplinares na formação [...]”. Para ele, a “[...] principal inovação da proposta era criar o bacharelado interdisciplinar — cursos curtos de três anos de iniciação à universidade” (ALMEIDA FILHO, 2019, n. p.). Hara Flaeschen (2019, n. p.), Analista de Comunicação na Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ressalta que esse modelo de bacharelados interdisciplinares buscado por Almeida Filho pretendia “[...] romper as grades curriculares tradicionais e expandir o ensino, fazendo da universidade um espaço de ‘formação para o povo’”.

A respeito dessa afirmativa, Favato e Ruiz (2018, p. 459-60) sinalizam que a expansão das IFES ocorre mediante muitos desafios ainda a serem superados. Para as autoras, o primeiro desafio “[...] consiste para além da ampliação do acesso, na melhoria da condição de permanência, visto que se trata de um nível de ensino com alto índice de evasão”. Ainda nesta mesma entrevista, o ex-reitor, afirmou

[...] ficamos devendo uma reestruturação curricular mais radical, capaz de atingir um maior contingente da população na idade de escolarização universitária. A simples ampliação de vagas em cursos profissionalizantes convencionais não vai contribuir para democratizar o acesso às universidades públicas brasileiras (ALMEIDA FILHO, 2019, n. p.).

Apesar dos grandes desafios, o REUNI representou uma grande oportunidade de desenvolvimento e ampliação do ensino superior público. Como consequência do processo de expansão destacamos o crescimento físico, com a construção de novas estruturas físicas,

unidades acadêmicas e *campi*, e o aumento do número de alunos e de servidores (docentes e técnicos administrativos em educação), além da ampliação do número de cursos superiores ofertados, aliada à oferta de vagas nos cursos de graduação e ao número de matrículas. Mais ainda, o REUNI gerou uma série de possibilidades nos âmbitos social, cultural, educacional e econômico. Isto posto, abordaremos no próximo item o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), umas das formas de acesso ao ensino superior, elaborado no segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

3.1.3 Sistema de Seleção Unificada – SiSU

O Sistema de Seleção Unificada – SiSU, criado pelo Ministério da Educação (MEC) e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, serviu como um novo mecanismo de seleção para admissão ao ensino superior público, pois até então o acesso às universidades se dava por meio de vestibular ou processo seletivo, realizado pelas próprias universidades. De acordo com Ariovaldo e Nogueira (2018, p. 153) o sistema foi proposto com os seguintes objetivos: “[...] a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados; a diminuição das ineficiências observadas na ocupação das vagas (acúmulo de vagas ociosas); a democratização do acesso à educação superior e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil [...]”.

O debate sobre as alterações na forma de acesso às IFES começou no ano anterior (2009), momento em que o MEC apresentou à ANDIFES o documento “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”, que defendia a “[...] criação de um novo sistema de ingresso centralizado que utilizaria as notas dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018, p. 153). As universidades em sua grande maioria aderiram à nova proposta, substituindo o vestibular ou processo seletivo pelo SiSU, algumas de forma total, outras parcialmente. O SiSU possibilitou aos estudantes a realização das provas de sua cidade de origem, sem necessidade de deslocamento como exigiam os vestibulares e processos seletivos, gerando a oportunidade de concorrer a vagas em todas às IFES do Brasil.

De acordo com Nogueira, Nonato, Ribeiro e Flontino (2017, p. 63), em linhas gerais o SiSU apresentaria pelo menos três benefícios em relação aos vestibulares tradicionais, a saber:

- 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados

no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

Contudo, o processo de seleção unificado apresenta também efeitos colaterais como a evasão escolar, que desponta nos estudos de Fernandes (2013). Fato justificado “[...] pela diversidade de opções que os candidatos possuem hoje para ingressar no ensino superior” (FERNANDES, 2013, p. 68). Ainda, segundo dados do seu estudo, o SiSU é citado como “[...] um dos principais vilões [...]”, pois possibilita “[...] durante o período de inscrição, que os candidatos consultem a nota corte parcial (menor nota para ficar entre os potencialmente selecionados) para todos os cursos e permite que eles alterem suas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes” (FERNANDES, 2013, p. 68).

Para a autora, o sistema amplia a forma de ingresso no ensino superior, mas, ao mesmo tempo, faz com que muitos estudantes escolham determinado curso mais em razão da nota de corte do que pelo desejo de cursá-lo (FERNANDES, 2013). Nesse sentido, Nogueira *et al.* (2017, p. 68) apontam que a “[...] opção por um curso possível em detrimento do curso efetivamente desejado pode se traduzir na não matrícula após a aprovação ou mesmo na evasão logo após o ingresso na universidade [...]”.

Mais ainda, para Czerniaski (2014, p. 54) o “ENEM pode ser considerado um vestibular disfarçado [...]”, pois pelas estatísticas as melhores notas ENEM/SiSU “[...] são dos alunos oriundos das escolas particulares, as quais fazem, junto ao corpo discente, um intensivo especialmente para o ENEM e o próprio currículo da instituição é programado para atender esta nova demanda de mercado”. Assim os problemas de acesso permanecem a despeito da mudança de nomenclatura:

[...] mais uma vez, os alunos de capital social e capital cultural em destaque no espaço escolar são detentores das melhores notas e podem através do SISU, escolher em qual universidade, bem como qual curso desejam ingressar, muitas vezes, sombreando os alunos com capital cultural inferior ao que a escola exige, que com notas inferiores, não atingem a nota de corte para o curso que almejam para sua carreira profissional (CZERNIASKI, 2014, p. 54).

Atualmente, o SiSU é regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012 para abarcar o número de vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e compete ao candidato no ato da inscrição definir se deseja concorrer às vagas de ampla concorrência, vagas reservadas pela Lei de Cotas ou às vagas destinadas às demais políticas de ação afirmativa das instituições, instrumento de reparação de injustiças históricas e desigualdades sociais.

3.1.4 Políticas de Ação Afirmativa

As políticas de ação afirmativa são praticadas no Brasil há certo tempo mas a terminologia ainda hoje recebe manifestações contrárias fervorosas, pois é associada única e exclusivamente às cotas raciais nas universidades públicas. Como exemplo de políticas de ação afirmativa já existentes em nosso país citamos a reserva de vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência, direito garantido pela CF/88, a política de cotas para mulheres na candidatura dos partidos políticos, cuja Lei nº 9.054/1997 estabelece no mínimo 30% para candidaturas de cada sexo (MELO, 2011), e “[...] a própria ONU tem aplicado uma política de ação afirmativa desde o ano de 1980, quando procurou distribuir 50% dos cargos de direção às mulheres” (FONSECA, 2009, p. 123).

Contudo, é importante “[...] frisar que as cotas estabelecem e definem um percentual para cada grupo social, dependendo de sua representação na sociedade, sem impedir com isso a manutenção da ordem competitiva e o caráter liberal que marcam a estrutura social capitalista” (FONSECA, 2009, p. 123). Deste modo, entendemos por ação afirmativa as “[...] políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que encontram-se em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos” (FONSECA, 2009, p. 11). Gomes complementa nossa compreensão do conceito ao afirmar que ação afirmativa representa

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 135).

De modo semelhante, Feres Júnior *et. al.* (2018, p. 13) entendem como razoável considerar ação afirmativa “[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”. Segundo os autores, as categorias mais comuns presentes nestas políticas são: etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas (FERES JÚNIOR *et. al.*, 2018). Para a jurista e advogada Flávia Piovesan (2005, p. 49) as ações afirmativas “[...] constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado

discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos”.

Nessa perspectiva, o acesso ao ensino superior a partir da reserva de vagas por cotas sociais e cotas raciais surge após anos de lutas encampadas principalmente por movimentos sociais, que introduziram o debate no Brasil no final da década de 1990 em meio a diferentes opiniões sobre a implantação das políticas de ação afirmativa (CZERNIASKI, 2014). De acordo com Melo (2011, p. 18), a discussão

[...] sobre as cotas no ensino superior surge quando observações visuais, posteriormente comprovadas por dados e estudos estatísticos – como, por exemplo, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e da Síntese dos Indicadores Sociais, ambos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – apontavam a existência de uma desigualdade praticamente permanente, de qualidade de vida e nível social entre negros e brancos, e também uma presença mínima de negros nas Universidades Públicas brasileiras, tal cenário é resultante de um processo de formação desigual da sociedade e da abstenção das políticas educacionais implantadas no país frente a esse processo de distanciamento social.

Para Czerniaski (2014, p. 58), “[...] esta desigualdade não se dá somente no acesso ao ensino superior, é expansiva aos mais variados segmentos da sociedade perfazendo uma exclusão nítida e uma segregação inevitável das classes seja por cor da pele ou por posição social”. A política de cotas, através da reserva de vagas nas IFES, emerge “[...] como forma de acelerar o processo de inclusão desta população historicamente marginalizada e excluída naturalmente das cadeiras universitárias” (CZERNIASKI, 2014, p. 58). De acordo com Feres Júnior *et. al.* (2018), os recursos e oportunidades disseminados pela política de ação afirmativa ultrapassam o acesso à educação e a admissão nas universidades, incluem participação política, serviços de saúde, oportunidades de emprego, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

No Estado brasileiro estas políticas foram adotadas com a nomenclatura de “ações afirmativas”, possivelmente por influência estadunidense, somente a partir do processo de redemocratização quando diversos grupos e organizações sociais, outrora silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente (FERES JÚNIOR *et. al.*, 2018). Conforme os estudos de Paiva e Almeida (2010), as desigualdades raciais tornaram-se visivelmente públicas no Brasil no final dos anos 1990, e os autores destacam as análises sobre o tema feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Feres Júnior *et. al.* (2018, p. 16), salientam que além de um “[...] movimento transnacional em direção a políticas identitárias, a militância do Movimento Negro, por meio de suas variadas organizações, foi fundamental para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação

racial no Brasil [...]”, assim como o acolhimento dessas demandas pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e, especialmente, pelos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Rousseff (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As políticas de ação afirmativa tem como base três argumentos de justificação, a saber: reparação, justiça distributiva e diversidade. Historicamente, independente do país onde são empregadas as políticas de ação afirmativa, estes três argumentos representam os pilares sobre os quais se afirmam sua justificação. No entanto, cabe destacar que nem sempre os três argumentos estão presentes em determinado momento histórico, ou ainda, nem sempre os argumentos presentes possuem a mesma potência em cada discurso, mas podemos afirmar que, pelo menos, um deles foi utilizado para a justificação pública da ação afirmativa onde quer que ela tenha sido instituída (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Outra questão que merece destaque quando falamos em políticas de ação afirmativa é o fato de que embora a grande mídia tenha voltado sua atenção quase que exclusivamente para as ações afirmativas nas universidades públicas, as instituições privadas de ensino superior também adotaram políticas de ação afirmativa. Entre as políticas adotadas por estas instituições destacamos: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O PROUNI surgiu no ano de 2004 por iniciativa do então Ministro da Educação Tarso Genro, e é considerado a ação afirmativa de maior impacto no ensino superior privado. Atende, por meio de bolsas integrais e parciais, estudantes de baixa renda egressos do ensino médio de escolas públicas ou bolsistas da rede particular que comprovem ter renda familiar *per capita* inferior a três salários-mínimos (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). O FIES, por sua vez, permite o financiamento dos cursos de graduação, com um prazo de carência de 18 meses para o início do pagamento por parte do estudante beneficiado.

É importante reconhecer que o marco inicial da adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra nas universidades públicas se deu, inicialmente, nas universidades estaduais. Entre os anos de 2001 e 2007, por meio de leis estaduais e resoluções de conselhos universitários, as universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foram as pioneiras na adoção de políticas de ação afirmativa. Em um segundo momento, as universidades federais começaram a aderir em ritmo acelerado às políticas de ação afirmativa, muitas delas em resposta aos incentivos do governo federal, como o REUNI, e posteriormente com a obrigatoriedade imposta pela Lei Federal 12.711/2012 (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

O segundo grande momento de adoção de políticas de inclusão no acesso às universidades federais deu-se no ano de 2013, logo após a aprovação da Lei nº 12.711, que

tornou obrigatória a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. “Nesse ano, 18 universidades federais que ainda não possuíam ações afirmativas tiveram que incorporá-las a seus processos seletivos” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 84). Vale frisar que, apesar da simpatia dos governos federais pela adoção de políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino superior, o “[...] Projeto de Lei 73/1999, que lhe deu origem, tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva, quando 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 84).

A Lei 12.711/2012 ficou conhecida como Lei de Cotas e foi inserida na edição seguinte do SiSU. Conforme seu artigo primeiro, as IFES “[...] vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012b, n. p.). A reserva de vagas estabelecida pela lei poderia ocorrer de forma gradual. No ano de 2013 ficou estipulado o percentual de, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas atualmente nas instituições, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior (BRASIL, MEC, 2012). No ano de 2016, a Lei nº 13.409 “[...] incluiu em cada uma dessas quatro cotas, várias subcotas para pessoas com deficiência, também na proporção de sua participação na população” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 84).

A UNIPAMPA aderiu ao SiSU em 2010 com a oferta de 100% das vagas pelo sistema informatizado do Ministério da Educação. Neste conjunto, inicialmente foram priorizadas 50% do total de vagas de cada curso para as políticas de ação afirmativa que foram distribuídas da seguinte maneira: 6% para candidatos com deficiência; 30% para candidatos que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas; 10% para candidatos autodeclarados negros que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas; e 4% para candidatos indígenas que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (G1, 2012), de tal modo que em 2013, das 3.120 vagas oferecidas por esta instituição 1.554 foram reservadas para a política de ação afirmativa.

Cabe destacar que o artigo 7º da Lei nº 12.711, sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, determinava a revisão do programa, pelo Poder Executivo, após dez anos da publicação da referida lei. No entanto, a lei foi alterada no governo Temer (em 2016), recebendo uma nova redação que retira das mãos do Poder Executivo a revisão do programa, não estabelecendo um novo órgão para esta reavaliação. De acordo como o professor Renato Janine Ribeiro, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e atual presidente da

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em entrevista concedida ao Jornal da USP, a “[...] revisão não é obrigatória e o período de revisão é flexível, ao passo que pode ser adiado por meses ou anos. No momento não há uma data definida para que a discussão seja iniciada” (RIBEIRO, 2022, n. p.).

Em entrevista realizada pelo Gaúcha ZH, no dia 30 de agosto de 2022, especialistas afirmam que nada será modificado no programa se o prazo legal não for cumprido. “No Congresso Nacional, tramitam mais de 70 propostas sugerindo modificações na lei, sendo que 31 preveem a restrição das cotas. A expectativa é de que o tema seja retomado somente após as eleições de outubro” (GZH, 2022, n. p.). Na oportunidade, Delton Aparecido Felipe – professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e um dos diretores da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros (ABPN), faz uma crítica ao fato de que metade das propostas parlamentares buscam limitar as cotas a estudantes de escolas públicas, sem o recorte racial (GZH, 2022, n. p.). Mais ainda, para ele, o

[...] problema de uma revisão da Lei de Cotas é o contexto em que vivemos, em que o governo federal e parte dos congressistas entende que as cotas não deveriam ser aplicadas à população negra. Temos de lembrar que, entre os objetivos da lei, está o combate ao racismo e, conseqüentemente, alcançar a redução das desigualdades sociais (FELIPE, 2022, n. p.).

Outro aspecto levantado pelos opositores da Lei de Cotas, diz respeito ao desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, estes alegam “[...] que os estudantes não teriam o conhecimento necessário para acompanhar as aulas das universidades federais. Segundo o pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Adriano Senkevics, essa hipótese não se confirmou” (GZH, 2022, n. p.). Adriano Senkevics (2022, n. p.) afirma ainda que, de fato, “[...] os cotistas entram com uma nota um pouco mais baixa, o que é natural, porque o objetivo da cota é possibilitar que aquela pessoa ingresse. Ao longo do curso, as trajetórias convergem e cotistas e não cotistas vão terminar o curso com notas similares”.

A evasão dos estudantes cotistas é outro tema abordado pelos grupos que se posicionam contra a política de cotas, no entanto, dados da pesquisa “Avaliação das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros”, realizada pela ONG Ação Afirmativa em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com base no Censo da Educação Superior, alertam que as “[...] taxas de evasão têm pouca diferença: 10% dos não cotistas abandonaram os estudos superiores nos anos iniciais, enquanto o índice de desistência dos

cotistas é de 9%” (GZH, 2022, n. p.), desmistificando a ideia de que os estudantes cotistas são os que mais evadem do ensino superior público.

Nesse sentido, a permanência desponta como um dos fatores mais relevantes para os estudiosos das políticas de ação afirmativa. De acordo com Silva (2022), as políticas de cotas de acesso às universidades públicas, para produzirem os efeitos necessários, devem ser pensadas e articuladas com políticas públicas de melhoria da educação básica, programas de acompanhamento dos cotistas e programas de bolsa para que cotistas possam permanecer na Universidade. Na mesma linha, Wilson Mesquita de Almeida – professor de Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC (UFABC) e especialista em Ensino Superior no Brasil, alerta que além de dar acesso ao ensino superior, “[...] é importante que a lei, se for revista, garanta que o cotista tenha como custear a alimentação, o transporte e o material para conseguir dar sequência aos estudos” (ALMEIDA, 2022, n. p.).

Para Silva (2022, p. 65), desconsiderar

[...] que cotistas precisam de recursos para permanecerem na universidade e dar seguimento aos estudos é trabalhar para que a política de cotas mostre-se fracassada, ignorar que o negro beneficiado com a política de cotas vem de uma classe social baixa, precisa, praticamente como regra, auxiliar na manutenção e sustento da família, ou, na melhor hipótese, precisa de ajuda com os custos e despesas da educação, é ignorar a realidade social e a real necessidade das cotas.

Com base neste breve contexto, podemos constatar que a partir da criação do SiSU e das políticas de ação afirmativa ampliou-se a possibilidade para que muitos estudantes de diferentes regiões do país pudessem se candidatar às vagas disponíveis em diferentes IFES brasileiras. Contudo, os apontamentos apresentados expõem também que “[...] não são garantidas as condições objetivas para sua subsistência fora do seu local de origem, o que seria fundamental para aqueles com uma situação social menos favorável [...]” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 64). Nogueira *et al.* (2017, p. 79) observam ainda “[...] que o período entre a aprovação no Sisu e a mudança para o novo local de estudo é muito curto e que o aluno não tem a certeza de que terá a assistência estudantil que lhe possibilitaria a efetiva permanência no curso superior”.

Em vista disso, Nunes (2016, p. 11) defende a urgência de “[...] efetivar-se uma permanência que atenda todos os parâmetros que uma vida estudantil requer; tais dimensões perpassam por um conjunto de elementos estruturais, pedagógicos, subjetivos e políticos”. Mais ainda, para a autora, tanto quanto “[...] os/as cotistas necessitam permanecer na universidade, as instituições precisam *querê-los/as*. *Querê-los/as* na sua totalidade e complexidade de quem

está se constituindo, na maior parte dos casos, a primeira geração familiar que chega a uma universidade pública” (NUNES, 2016, p. 11). Somente desta forma, poderemos construir uma outra história, quiçá uma outra universidade e uma sociedade mais justa e igualitária.

A seguir percorreremos a trajetória da Política de Assistência Estudantil no contexto brasileiro e a instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil.

4 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Este capítulo tem por objetivo discutir a trajetória da Política de Assistência Estudantil no Brasil, mediante a análise de seu reconhecimento como direito social e política pública, da instituição do PNAES até o momento atual. Para isso, inicialmente traçaremos um breve histórico da assistência estudantil no Brasil, sinalizando avanços e retrocessos, desde o seu aparecimento como tema de debates a partir da década de 1920. Na sequência, abordaremos a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil.

4.1 HISTÓRICO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

A luta pela Assistência Estudantil no Brasil em alguns aspectos se assemelha a trajetória de lutas da Política de Assistência Social, pois ambas surgiram dos movimentos sociais organizados que lutaram pelo fim da ditadura militar e pela promulgação de uma nova Constituição Federal (VASCONCELOS, 2010). Contudo, assim como o direito à educação, as ações em prol de políticas de assistência estudantil não são recentes e remetem aos programas de moradia e alimentação criados no final da década de 1920 (IMPERATORI, 2017). Para Kowalski (2012, p. 84),

A primeira fase da PAE no Brasil conjuga um período em que o acesso à educação superior era um privilégio para poucos. A educação se concentrava nas mãos da elite do país, pessoas que tinham condição financeira de manter seus filhos no ensino superior, por isso, não raro, encaminhavam-nos para as IES consolidadas fora do país, as quais não mantinham apenas alto padrão de ensino-aprendizagem como também dispunham de qualidade de infraestrutura no atendimento ao aluno no aspecto da assistência estudantil.

Assim, durante o governo do ex-presidente Washington Luís surgiu a primeira manifestação de apoio aos estudantes universitários, que “[...] ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro. O estabelecimento se localizava em Paris, e era destinado a auxiliar estudantes brasileiros que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em fixar residência [...]” (COSTA, 2010, p. 55). De acordo com Kowalski (2012) essa prática demonstra que nesse primeiro período a assistência estudantil estava voltada aos interesses das classes dominantes e no atendimento dos filhos da elite brasileira, pois eram esses os estudantes que tinham acesso ao ensino superior.

A partir de 1930 em meio a urgência de modernização do país e escolarização e formação da classe trabalhadora, foram inseridas na agenda educacional brasileira ações de assistência aos estudantes nos diferentes níveis de ensino. De acordo com Nascimento (2013, p. 96), “[...] as ações de assistência aos estudantes nas diversas modalidades de ensino, constituíram-se, historicamente, em mecanismos emergenciais e focalizados, utilizados pelo Estado para responder às manifestações das diversas expressões da questão social no ambiente escolar”.

No ano de 1931, podemos afirmar que ocorreu no Brasil uma primeira tentativa de regulamentar a Política de Assistência Estudantil. Trata-se do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que se deu por meio da Reforma Francisco Campos¹⁶, denominado “Estatuto das Universidades Brasileiras” e publicado no governo do ex-presidente Getúlio Vargas (MARIZ, 2014). Este, foi incorporado na Constituição Federal de 1934 e em seu Art. 157, § 2º, estabelecia medidas para atender ao corpo discente necessitado (COSTA, 2010).

Art. 157 – A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. [...] § 2º – Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934, n. p.).

Neste contexto, cabe destacar também uma importante manifestação da Assistência Estudantil no Brasil – a criação da Casa do Estudante do Brasil (CEB), idealizada por um grupo de estudantes universitários e instituída em 13 de agosto de 1929, no Centro do Rio de Janeiro. Anna Amélia Queirós Carneiro de Mendonça foi uma das fundadoras, acompanhada de Pascoal Carlos Magno. Anna Amélia ocupou a presidência vitalícia da instituição e também contribuiu com pequenos financiamentos estudantis (MONTEIRO; COSTA, 2021). A Casa do Estudante do Brasil “[...] foi muito mais que uma simples moradia [...]”, tinha como propósito auxiliar os estudantes em seus problemas e necessidades na vida extraescolar, “[...] tendo como tripé a assistência, difusão cultural e intercâmbio [...]” (REGIS, 2008, p. 21).

Em 1934, começou o debate sobre a criação da primeira cidade-universitária, localizada na Universidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de centralizar fontes

16 “A chamada ‘Reforma Francisco Campos’ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

bibliográficas, facilitar as atividades de ensino e pesquisa e proporcionar um maior intercâmbio entre os estudantes. A proposta surgiu na gestão de Gustavo Capanema, na ocasião à frente do Ministério da Educação e da Saúde (COSTA, 2010). O termo cidade-universitária “[...]” está associado à *Cité Internationale Universitaire de Paris*, que foi construída a partir da união da iniciativa privada, através do industrial Emile Deutsch de la Meurthe, o então reitor da Universidade de Paris, Paul Apell e o Ministro da Educação André Honnorat” (COSTA, 2010, p. 56).

Alguns anos mais tarde, em 1937, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada durante um encontro realizado na Casa do Estudante do Brasil. Nesse período esta instituição começou a receber grandes investimentos do governo de Getúlio Vargas. Para Costa (2010), o governo naquela época desejava apoio político dos estudantes universitários e, para tanto, o Ministério da Educação apoiou a criação da entidade. Todavia, no ano seguinte, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes, a ligação da UNE com a Casa do Estudante do Brasil foi rompida e desde então a UNE se tornou uma instituição de cunho mais politizado.

Ainda durante este segundo Congresso foi aprovado o Plano de Reforma Educacional, que tinha por objetivo solucionar demandas estudantis, educacionais e socioeconômicas, aumentar o número de vagas e ampliar o ensino superior (KOWALSKI, 2012). Na década de 1940, a assistência estudantil foi expandida para todos os níveis de ensino, sendo regulada pelo Art. 172 da Constituição de 1946, tendo constado desde então que “[...]” cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, n. p.).

Entre os anos de 1930 e 1960, o ensino superior passou por um processo de expansão, pois em primeiro lugar ocorrera uma “expansão quantitativa”; dado que “[...]” mais de 81% dos estabelecimentos de ensino superior, existentes no país em 1960, foram criados entre 1930 e 1960” (FERNANDES, 2020, p. 116). Em segundo lugar, o quantitativo de matrículas aumentou quase seis vezes em um período de 30 anos, passando de 27.501 em 1935 para 155.781 em 1965 (FERNANDES, 2020). Em 1970, o número de matrículas chegou à média de 300 mil, passando para um milhão e meio no ano de 1980. Desse modo, com o processo de expansão, estudantes das camadas populares passaram a ter mais acesso ao ensino superior, gerando novas demandas referentes às políticas de assistência estudantil (IMPERATORI, 2017).

No ano de 1961, foi promulgada a LDB – Lei nº 4.024, estabelecendo nos artigos 90 e 91 a assistência social escolar. De acordo com Vasconcelos (2010, p. 603), a “[...]” descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961 (Lei n. 4024)”. Entre os anos de 1962 e 1963, a

UNE realizou o II Seminário Nacional de Reforma Universitária encontro ocorrido em Curitiba, em que foram discutidos pontos importantes sobre a assistência estudantil, entre eles: a assistência médica e habitacional, a ampliação do número de restaurantes universitários, a criação de moradia estudantil e também de gráficas universitárias (KOWALSKI, 2012).

Durante a década de 1960, a UNE realizou um importante papel na defesa do “Movimento de Reforma Universitária” (FERNANDES, 2020), sendo a pauta da assistência estudantil uma das principais bandeiras de luta dos estudantes. Nas palavras de Florestan Fernandes:

[...] depois que se constituíram as nossas universidades nominais, pela conglomeração das escolas superiores preexistentes e a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as primeiras críticas sistemáticas à estrutura, funcionamento e rendimento da ‘universidade brasileira’ partiram dos chamados pioneiros da educação nova, de professores universitários ligados principalmente ao setor da pesquisa e dos graduados que adquiriram melhor formação científica [...] durante as décadas de 1940 e 1950, que a reforma universitária passou a ser uma reivindicação geral nos quadros universitários jovens e logo caiu, graças à colaboração destes com os estudantes, no âmbito das ‘reformas de base’ ou das ‘reformas de estrutura’ das grandes organizações estudantis, como a UNE e suas congêneres estaduais (FERNANDES, 2020, p. 234).

Durante o período da ditadura militar muitas reuniões foram organizadas pelo movimento estudantil, sendo que o principal objetivo era discutir os direitos dos estudantes e a reforma universitária. Cabe destacar que, após [...] o golpe, de 31 de março para 1º de abril de 1964, imediatamente a sede da UNE, no Rio de Janeiro, foi incendiada [...]” (SANFELICE, 2015, p. 133). A entidade de pronto se dedicou a recuperar a sua sede, e mesmo atuando na clandestinidade, em julho de 1965, “[...] acabou por conseguir a realização do seu XXVII Congresso Nacional, na Escola Politécnica de São Paulo. Prevaleceram, no Congresso, as teses de reorganização e mobilização do movimento” (SANFELICE, 2015, p. 134-135).

Por sua vez, o foco do governo militar era conduzir a reforma universitária eliminando barreiras que impediam a dinâmica das universidades, entre elas o movimento estudantil, pois “[...] o governo militar sabia da alta rentabilidade econômica que o ensino superior poderia trazer em longo prazo para o país e, por isso, destinou a meta de racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade [...]” (KOWALSKI, 2012, p. 90).

Nesse cenário foi aprovada a “Reforma Universitária”, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. De acordo com Chauí (2001, p. 47), a reforma universitária foi realizada para “[...] resolver a ‘crise estudantil’ [...]” e foi feita sob a “[...] proteção do Ato Institucional n. 5 e do Decreto n. 477, tendo como pano de fundo uma combinação do Relatório Ataçon

(1966) e do Relatório Meira Mattos (1968) [...]”. O Relatório Ataçon recomendava que a educação precisava ser encarada como um fenômeno quantitativo e o caminho era o estabelecimento de um sistema universitário fundamentado no modelo administrativo das grandes empresas. Já o Relatório Meira Mattos preocupava-se com a ordem, a obediência e a autoridade, e exigia um regime disciplinar, refutando a ideia de autonomia universitária (CHAUÍ, 2001).

A Reforma Universitária de 1968 representou uma antirreforma da educação superior (ARAÚJO, 2018), pois foi contrária a tudo que estava sendo proposto pelo Movimento de Reforma Universitária. Para Kowalski (2012, p. 49), uma das ações que efetivaram a contrarreforma universitária foi a “[...] oferta maciça de vagas no ensino superior, com a intenção de reprimir a rebeldia dos jovens e expandir o ensino particular. Outro aspecto foi a introdução do ensino como uma mercadoria, com objetivo claro de deflagrar a educação pública, gratuita e favorecer o ensino privado”. Segundo Maciel (2006, p. 66), pautando-se em Chauí (2001), na

[...] década de setenta, a universidade funcional viabilizou o prestígio e a ascensão social por propiciar rápida formação para o mercado de trabalho; na década de oitenta, a universidade dos resultados expandiu a rede privada de ensino e a sua parceria com as empresas; na década de noventa, a universidade operacional passou a voltar-se para si própria, sendo avaliada pela sua produtividade e estruturada pelas estratégias de eficácia organizacional.

Em 1970 foi criado pelo Governo Federal o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao MEC. O departamento tinha por objetivo manter uma política de assistência estudantil e na oportunidade implementou alguns programas como Bolsas de Trabalho e Bolsas de Estudo, além de outras ações prioritárias como os programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica (IMPERATORI, 2017).

No ano de 1972, o programa “Bolsa Trabalho” foi instituído em nível nacional, através do Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro. Com caráter assistencialista, conforme os artigos 2º e 5º o programa se aplicava a todos os níveis de ensino e era destinado prioritariamente aos estudantes carentes de recursos financeiros (BRASIL, 1972). De acordo com Ramalho (2013, p. 27), o principal objetivo do programa assistencial Bolsa Trabalho “[...] era associar auxílio financeiro e educação”. Todavia no final dos anos 1980 o DAE foi extinto e a assistência estudantil e a assistência social foram marcadas por práticas clientelistas (IMPERATORI, 2017).

Após o fim da ditadura, e com o início do processo de redemocratização, novas políticas públicas foram planejadas e criadas, a despeito dos problemas herdados do período anterior. Em meio aos embates contra o regime opressor, dois grandes grupos se constituíram e surgiram como espaços de discussão sobre a educação, em especial sobre as políticas de assistência estudantil, a saber: o FONAPRACE (1987) e a ANDIFES (1989). Kowalski (2012, p. 101) considera esse movimento o início de uma segunda fase para a PAE.

Esses dois segmentos educacionais defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda (VASCONCELOS, 2010, p. 604).

O debate repercutiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, como já mencionado anteriormente, representou um marco histórico na garantia de direitos sociais e políticos da sociedade brasileira. Em relação à educação, a Constituição apresentava uma proposta universal e uma gestão democrática com foco na formação do cidadão, como podemos observar em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n. p.). A carta magna não apresentava especificidades sobre o ensino superior, mas é a partir dela que são aprofundadas as discussões sobre o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades.

No entanto, vale ressaltar que apesar dos avanços inscritos no texto constitucional estes ainda se mesclam com práticas conservadoras. Outro aspecto a destacar é o fato de muitos pontos da CF/88 exigirem legislação posterior para a execução da política, o que impactou na materialização de determinadas políticas públicas, entre elas a de assistência estudantil. Com a ascensão de governos conservadores e comprometidos com uma agenda econômica neoliberal nos anos 1990, questões referentes a permanência e assistência aos estudantes foram deixadas de lado, de tal modo que a legislação específica sobre esta demanda foi promulgada apenas no ano de 2007, 19 anos após sua previsão na carta magna (ARAÚJO, 2018).

Assim, durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), a educação sofreu forte influência da política neoliberal, resultando no sucateamento da educação superior pública e um aumento expressivo do ensino superior privado, inclusive no número de matrículas dessas instituições. Em relação a PAE, identificou-se nesse período

uma ausência de investimentos por parte do governo federal nas questões relacionadas à assistência estudantil, à reposição salarial de docentes e técnicos administrativos e a programas socioeducativos. Mais ainda, as discussões ocorreram esparsamente e de forma fragmentada, limitada a algumas IFES e que na maioria das vezes eram provocadas pelos movimentos estudantis (KOWALSKI, 2012).

A proposta neoliberal tornou-se explícita na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que desresponsabiliza o Estado do financiamento da assistência estudantil, como observado na redação do Art. 71, inciso IV: “Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (GROSSI, 2000, p. 43-44). Segundo Kowalski (2012, p. 94), fica evidenciada “[...] neste artigo e nos demais que compreende o ‘Título VII: Dos Recursos Financeiros’ na LDB, a clara vinculação com interesses privatistas, seguindo a lógica de reformar a educação [...]”.

Após dois anos da Lei n. 9.394/96, em 1998, o Brasil procurou seguir o documento aprovado na Conferência de Paris, intitulado “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, o que fomentou algumas mudanças, entre elas relacionadas à PAE, lembradas no documento. No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que dispôs da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse período, início dos anos 2000, surgiram outros programas do governo federal com a proposta de possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes nas IES, entre eles o PROUNI e o FIES. Corroborando com Kowalski, é

[...] pertinente destacar que a referência aos programas acima se configuram, enquanto ações governamentais destinadas à assistência estudantil no aspecto do financiamento das mensalidades, no decorrer do curso. Todavia, as necessidades socioeconômicas dos alunos e as atividades diárias fundamentais para a manutenção do estudante na instituição universitária, não constam como preocupação central desses programas (KOWALSKI, 2012, p. 95).

Nesse sentido, a denominada “segunda fase” (KOWALSKI, 2012) da PAE, que teve início em 1987 com a criação do FONAPRACE e estendeu-se até a criação do PROUNI (2004) – no primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi marcada por processos de “[...] ruptura e continuidade, pois o tratamento da permanência estudantil na educação superior pública ainda era caracterizado pela ausência de normativa legal específica, ausência

de dotação orçamentaria, além do desenvolvimento focalizado e desarticulado das ações” (ARAÚJO, 2018, p. 84).

O período de expansão e reestruturação das IFES representou o início da “terceira fase” da PAE, conforme Kowalski (2012). Para a autora, esse período começou com a aprovação do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que tratou do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), compreendendo o PNAES e o lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020. O PNE foi aprovado em 2014, e a meta 12 previa o desenvolvimento de programas de assistência estudantil e ampliação das taxas de acesso nas IFES.

Maciel (2013, p. 13) salienta que a expansão de determinados serviços sociais públicos, como a educação superior, “[...] não ocorreu no sentido de reduzir a presença do capital privado nestes setores da economia em favor do atendimento público e gratuito, ferindo assim os interesses de uma das principais beneficiárias das políticas neoliberais, a burguesia de serviços”. Para o autor, com base nos estudos de Aragão (2010) e Sampaio (2011), a combinação entre REUNI e PROUNI na expansão da oferta de vagas nas instituições de ensino evidenciaram o crescimento da saúde e educação privadas, com a atração de investimentos que indicavam também os limites da expansão dos serviços sociais públicos (MACIEL, 2013).

O PNAES foi instituído em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria nº 39 do MEC. O documento foi elaborado pelo FONAPRACE, que contou com o auxílio das pesquisas realizadas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes universitários no período de 1997 a 2004, e também das longas discussões que se deram sobre a temática da assistência estudantil desde a constituição do grupo em 1987. No ano de 2008 foram destinados os primeiros recursos para a Assistência Estudantil por meio do PNAES e no ano de 2010 o ex-presidente Lula transformou o programa em Decreto. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 – PNAES, representou uma conquista do movimento estudantil e dos trabalhadores da educação, em especial da UNE, FONAPRACE e ANDIFES (KOWALSKI, 2012). No ano de 2010, também foi promulgado o Decreto nº 7.416, que trata da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária.

É válido destacar que mesmo o PNAES sendo um programa de âmbito nacional as IFES têm autonomia para utilizar os recursos conforme suas demandas e especificidades regionais, permitindo que cada instituição “[...] organize e elabore as respostas sociais a partir de programas e ações de assistência estudantil particularizados” (BRAGA; DAL PRÁ, 2021, p. 12). Em face disso, é indubitável que o PNAES representou um marco histórico para a PAE pois tem como foco auxiliar os estudantes, preferencialmente os de baixa renda, matriculados

nos cursos de graduação presencial, dando subsídios para sua permanência a partir de ações como: auxílio à moradia estudantil, alimentação, transporte, creche, assistência à saúde, atividades culturais e esportivas, inclusão digital e apoio pedagógico. Da mesma forma, essas ações têm como objetivo contribuir para o desempenho acadêmico dos discentes, evitando ou diminuindo os índices de evasão e retenção (KOWALSKI, 2012).

Ainda, segundo Kowalski (2012), a terceira fase se diferencia da primeira e da segunda por elaborar uma legislação específica para a Assistência Estudantil com previsão de recurso orçamentário para as suas ações. No entanto, para Duarte, Moreno e Bleicher (2019) o Brasil não avançou no aspecto normativo desta política pública, sendo o PNAES seu único marco legal, e as instituições de ensino superior não avançaram normativamente na construção dos requisitos e mecanismos propostos pelo plano nacional. Para Araújo (2018, p. 87), “[...] a fragilidade de seus dispositivos jurídicos pressupõe que esses avanços foram germinados em um terreno de insegurança”. Deste modo, a PAE consolidou-se no Brasil sem deixar de atender aos interesses do capital, a perversa lógica neoliberal, e limitada a concessão de auxílios financeiros e/ou materiais, “[...] sendo tratada como um ‘serviço’, portanto, passível de mercantilização” (KOWALSKI, 2012, p. 102).

Conforme Nascimento (2013, p. 14), o governo Lula deu

[...] prosseguimento às medidas contrarreformistas (privatização do ensino superior, fortalecimento das Fundações de Apoio, precarização do trabalho docente) que já vinham sendo implementadas, desde os governos Collor (1990-1992) e Cardoso (1995-2002). Contudo, a ênfase no discurso da democratização marca uma nova fase de contrarreformas que se desenrolam na gestão petista. É no interior das propostas ‘democratizantes’ levadas à cabo por programas como o REUNI, que a assistência estudantil é incorporada na agenda de ‘reformas’ do governo federal.

Tal tendência se observa também com o primeiro grande corte orçamentário na educação ocorrido no segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, ainda sob o governo capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores. Paradoxalmente, sob o slogan “Brasil, pátria educadora” no ano de 2015 foram bloqueados R\$ 9,4 bilhões da educação (FONSECA, 2019). A “[...] Educação foi, portanto, um dos cenários nos quais se evidenciaram as contradições já existentes no Partido dos Trabalhadores – PT, que se agravaram, à medida que Dilma Rousseff se afastava da agenda progressista da esquerda e se aliava aos interesses econômicos da direita” (DUARTE; MORENO; BLEICHER, 2019, p. 163), situação agravada após sua destituição em 2016.

Todavia, para Tixiliski (2020), durante os dois governos de Luís Inácio Lula da Silva e meados do primeiro governo de Dilma Rousseff, a participação do Estado na economia foi de

grande importância para a retomada da construção de projetos de infraestrutura, criação de algumas políticas de “ascensão” das camadas populares mediante acesso ao ensino superior e ao crédito bancário.

Por fim, para Braga e Dal Prá (2021, p. 14) “[...] poder-se-ia propor o esboço de uma quarta fase da assistência estudantil, a partir de meados da década de 2016 até o momento atual”, marcada pela interrupção do processo de expansão das IFES, porém “[...] com a permanência e intensificação da lógica mercadológica imposta ao processo histórico de formalização da assistência estudantil, sendo fruto de intensas lutas políticas no Brasil [...], de instabilidade e regressão de direitos, inclusive de condições de permanência estudantil”. Mais ainda, para Braga (2019, p. 99), considerando “[...] o cenário que demarca a instauração de um novo quadro conjuntural da assistência estudantil brasileira, mediante a dinâmica societária e contextual do país, apresenta-se a tendência de se formalizar uma *assistência estudantil limitada*”.

Esta quarta fase da PAE iniciou-se durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), com cortes orçamentários na educação pública, as contrarreformas administrativas do Estado e a limitação de gastos públicos com a Emenda Constitucional nº 95/2016. Internamente, a ascensão de Michel Temer promoveu a “[...] guinada ao neoliberalismo e consequente estagnação econômica aos moldes dos anos 1990” (SOUZA; HOFF, 2019, p. 9). A EC nº 95, primeira reforma realizada, ocorreu sob o argumento de retomada do crescimento econômico que limitou os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o Estado e “[...] impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência sociais) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população” (SOUZA; HOFF, 2019, p. 9).

De modo semelhante, em 2017 foram retiradas da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) outras importantes metas sociais.

A pedido do presidente, a Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional alterou o texto que trazia os objetivos do Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2017 [...]. Foram retirados os termos que comprometiam a administração pública federal a assegurar ‘distribuição de renda’, o ‘fortalecimento dos programas sociais’, bem como a execução de ‘políticas sociais redistributivas’ (TRUFFI, 2016).

De acordo com Uczak, Bernardi e Rossi (2020, p. 18), o governo Temer foi aliado e apoiado pela classe empresarial, ampliou a ação do mercado na educação pública brasileira e asfixiou os processos historicamente constituídos de democratização da educação, em que se viu o antagonismo de dois “[...] projetos societários de nação: um que defende o direito de que

precisa do movimento democrático para se materializar, e outro que defende a venda de serviço que se consolida nas relações comerciais que tratam o direito à educação enquanto mercadoria”. Para o autor o governo de Michel Temer teria tido a classe empresarial como “parceira”, e avançou rapidamente na asfixia e desconstrução de “[...] movimentos educacionais participativos, plurais e democráticos, substituindo-os pela sua proposta gerencial e mercantil” (UCZAK *et al.* 2020, p. 19).

O movimento intensificou-se a partir do governo de Jair Bolsonaro. A ascensão do atual presidente da República em 2019, veio junto a uma intensificação dos anseios mercadológicos e conservadores que já se manifestaram durante o período de transição que caracterizou os dois anos de governo de Temer. Desse modo, no âmbito das ações governamentais, das políticas públicas e de seus efeitos para o contexto da educação em todos os níveis, De Franco e Maranhão Filho (2020) afirmam que o atual governo trouxe uma tríade de valores para sua sustentação: as perspectivas de privatização, teocratização e militarização – em amplo sentido, sendo que o próprio campo da privatização também é atingido por um componente moral, deixando de ser meramente uma preocupação financeira.

Ainda em 2019, seguindo a mesma linha de privatização da educação, o então ministro Abraham Weintraub propôs a implantação do “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras”, também denominado “Future-se”, que induzia regimentalmente as universidades públicas a se abrirem à iniciativa privada, sob o manto de uma pretensa manutenção da autonomia destas instituições em troca de uma modernização na estrutura administrativa e gerencial. De acordo com De Franco e Maranhão Filho (2020), este programa tentou vincular as universidades públicas aos interesses das instituições financeiras e de mercado que injetam seu dinheiro ali, o que traria legitimidade para que estas corporações passassem a definir os rumos das pesquisas e do ensino, assim como as práticas de gestão, e também passassem a interferir nas contratações de servidores.

Tudo isso em meio à intensificação dos cortes orçamentários iniciados durante o governo de Michel Temer, condição que trazia uma “chantagem velada” para o futuro das universidades como única forma de superar o desmantelamento do ensino superior. As IFES, por sua vez, responderam internamente com enxugamento de contratos licitatórios, restrição na oferta de serviços de Assistência Estudantil, precarização do trabalho docente, entre outras medidas que afetam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes das camadas populares ao ensino superior público (BRAGA; DAL PRÁ, 2021).

Nesse atual contexto, de acordo com Braga e Dal Prá (2021, p. 14) retoma-se “[...] sutilmente a elitização da universidade pública, pela disposição de limitados recursos para a

permanência e a abertura gradativa para privatização”. Assim, a nova fase tem acarretado a precarização da execução e operacionalização dos programas de assistência estudantil, pois

[...] está balizada pela contrarreforma da educação brasileira, por concessões político-econômicas internas, coesão com as propostas de organismos financeiros mundiais e dilacerada pelo ideário neoliberal que mediante os serviços e programas vinculados à assistência estudantil direcionam ações seletivas, focalizadas e imediatas em face dos poucos recursos orçamentários (BRAGA, 2019, p. 100).

Dessa forma, a tendência da assistência estudantil limitada se expressa no “[...] atual direcionamento dos cortes de gastos públicos instituídos em 2016 mediante a intensificação de medidas de acesso à universidade pública por meio do sistema ENEM/SISU [...] e da Política de Ações Afirmativas” (BRAGA; DAL PRÁ, 2021, p. 15). Nesse cenário, uma parcela significativa de estudantes com renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio tem acessado as universidades públicas. Porém, “[...] sem recursos financeiros compatíveis a essa ampliação tampouco recursos físico-estruturais, profissionais entre outras necessidades para a permanência estudantil [...]” (BRAGA, 2019, p. 101). Dotando-se “[...] de contradição a proposição da assistência estudantil na contribuição para o acesso à educação e à universidade pública como direito da classe trabalhadora” (BRAGA; DAL PRÁ, 2021, p. 13).

A situação nos parece agravada pela pandemia de COVID-19¹⁷, declarada em 11 de março de 2020 pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, e que necessitará de uma investigação posterior para analisar os desdobramentos e os impactos desta em perspectivas na Política de Assistência Estudantil e na vida dos estudantes universitários. Em um levantamento inicial do Instituto Datafolha, realizado entre os dias 30 de novembro e 9 de dezembro de 2020, o índice de abandono dos estudantes matriculados no ensino superior foi de 16,3% (SALDAÑA, 2021). Para além dos sentimentos de medo, angústia e incerteza sobre o futuro desde o início do período pandêmico, questões financeiras, desemprego, isolamento e falta de acesso às aulas remotas estão entre os principais motivos do abandono. Somados à ausência do MEC no suporte às ações educacionais e de permanência às instituições de ensino que concentram as matrículas.

4.1.1 Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

17 “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos” (BRASIL, 2021, n. p.).

No ano de 2000, quando o governo federal preparava o Plano Nacional de Educação – PNE, o FONAPRACE entregou ao relator da proposta, deputado federal Nelson Marchezan, um documento contendo os resultados da primeira pesquisa que tratava sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das IFES. A intenção era formalizar um pedido de inclusão da Assistência Estudantil e de políticas de permanência estudantil no Plano Nacional de Educação, até então inexistentes (FONAPRACE, 2012).

A solicitação de inclusão foi atendida e publicada no Diário Oficial, em 10 de janeiro de 2001, com a seguinte redação: “[...] a adoção de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico [...]” (FONAPRACE, 2012, p. 25). Após a inclusão da Assistência Estudantil no PNE, buscou-se a elaboração de um documento mais amplo, que resultou mais tarde em uma minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, baseada nos dados da “I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes” realizada em 1996 e publicada em 1997.

Na minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil de 1997 constavam as diretrizes para a definição de programas e projetos para a Assistência Estudantil, demonstrando a necessidade de destinação de recursos financeiros para a Política de Assistência Estudantil. A versão final do documento foi encaminhada no dia 04 de abril de 2001 à ANDIFES. Cabe destacar que, apesar da “[...] relevante atuação política do FONAPRACE e dos dados apresentados à SESu/MEC, ainda assim, as IFES não conseguiram liberação de verbas por parte do Governo FHC para atender as demandas da Assistência Estudantil” (FONAPRACE, 2012, p. 28).

Posteriormente, a “II Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes”, publicada em 2004, consolidou os resultados da primeira. “Embora o índice de estudantes que se encontravam em piores condições de renda familiar não tenha se alterado, da pesquisa de 1997 para esta, houve um incremento real de 10% para 13% no total daqueles assistidos por programas ora existentes [...]”, reforçando a necessidade de ampliar a Política de Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2012, p. 29).

Em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi atualizado, tornando-se meta prioritária do FONAPRACE, sendo instituído pelo MEC em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39. No ano de 2008 foi realizada a 43ª Reunião Nacional do FONAPRACE, sendo que na oportunidade o professor Edson Norberto Cáceres, então Coordenador Geral de Relações Estudantis – SESu/MEC ressaltou a preocupação do MEC com a Assistência Estudantil uma vez que “[...] o MEC ampliaria recursos do PNAES, dos R\$ 126

milhões em 2008 para R\$ 200 milhões em 2009 [...]” e “[...] esclareceu que, em 2008, houve restrição de liberação de recursos para bolsas por falta de uma legislação específica [...]” (FONAPRACE, 2012, p. 32).

Deste modo, o PNAES – que até então se constituía por uma portaria ministerial no âmbito da SESu/MEC, foi regulamentado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que deu força de Lei à Assistência Estudantil com os seguintes objetivos: democratizar as condições de permanência dos estudantes nas IFES; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). De acordo com Araújo (2019, p. 6) percebe-se que os objetivos propostos pelo PNAES são “[...] bastante amplos e dialogam com os preceitos de cidadania e universalização dos direitos sociais, no entanto deve-se ter cautela ao analisá-los como materializadores de justiça social [...]”, pois como apontam Behring e Santos (2009, p.16), “quando os direitos são conquistados e regulados na forma da lei, isso não significa a superação nem da desigualdade social nem das formas de opressão vigentes na vida cotidiana”.

Nota-se que, a despeito da amplitude dos objetivos propostos pelo PNAES, a Assistência Estudantil nas IFES ainda não vislumbra os estudantes “[...] em situação de vulnerabilidade social, como indivíduos permeados pelas diversas expressões da questão social com demandas que vão além da falta de recursos financeiros” (ARAÚJO, 2019, p. 6). Como bem exposto por Cislaghi e Silva (2012, p. 503)

[...] algumas universidades optam por bolsas: Bolsa Moradia, Bolsa Alimentação, Bolsa Transporte e Bolsa Permanência. Bolsas que diferem das acadêmicas pela sua característica eminentemente assistencial e focalizada. Essa lógica tira do debate a universalização da assistência estudantil por meio de ações como a ampliação de infraestrutura (moradia, restaurantes) das universidades associadas à ampliação de direitos, como o passe livre para estudantes universitários no transporte público, por exemplo.

Ainda, de acordo com Araújo (2018), o decreto presidencial nº 7.234 apresenta algumas alterações a proposta anterior, as quais destacamos: a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e superdotação; e a alteração do critério de acesso, priorizando estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Mocelin (2019, p. 251), ao analisar a definição do público-alvo a ser atendido pelo PNAES, dado pela nova redação: “Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio,

sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, n. p.), entende que a assistência estudantil “[...] já nasce focalizada e residual [...]”, com um viés assistencialista, de combate à pobreza, descaracterizando a assistência estudantil como um direito social.

Mais ainda, para a autora o decreto define ainda que as IFES têm autonomia para “[...] instituírem outros critérios de elegibilidade além do recorte de renda per capita já definido, o que na prática se traduz como mais impeditivos de acesso por parte dos/as estudantes e uma maior focalização” (MOCELIN, 2019, p. 251). Para Santiago (2014, p. 171) a assistência estudantil apresentada e implementada no Governo Lula segue “[...] uma lógica fragmentada, pontual e focalizada que retira e desloca o direito a assistência ao estudante para a dimensão da concessão ao sabor do Estado mínimo que privilegia o econômico, o mercado”.

Por outro lado, dialogando com Alvarenga (2011), a adoção de políticas sociais focalizadas não se constitui *per se* um problema, pois diante a escassez de recursos e da existência de grupos historicamente excluídos do ensino superior e em condições socialmente desfavoráveis, a focalização pode ser uma forma de garantir o aproveitamento mais eficiente destes recursos e a inserção destes grupos na universidade; a focalização, desde que bem planejada e monitorada pode colaborar na superação da pobreza, das desigualdades e na construção da proteção social universal.

Célia Kerstenetzky (2006, p. 568), compreende que no debate público brasileiro, “[...] a noção de focalização desperta uma reação negativa da parte de interlocutores que se identificam com ideais de justiça distributiva porque é por estes associada à concepção de justiça de mercado”. Conforme a autora, nesse campo conceitual, as políticas sociais seriam residuais, concebidas nos moldes do neoliberalismo. No entanto, tratamos aqui da “[...] focalização, como ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais — acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas [...]” (KERSTENETZKY, 2006, p. 570). Ainda, para esta autora, sem uma ação, uma política ou um programa, focalizados nesses grupos, “[...] aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão apenas em um horizonte temporal muito distante” (KERSTENETZKY, 2006, p. 570).

Dessa forma, entendemos que o sistema capitalista é o grande gerador dos reveses sociais e estruturais que acabam por se expressar na educação, principalmente no ensino superior, onde grande parcela da população brasileira, em especial, os grupos considerados vulneráveis permanecem fora das instituições de ensino. Quando o cenário é alterado, a partir de políticas públicas de acesso e permanência à educação superior pública, ainda assim muitos

estudantes enfrentam dificuldades para se manterem nos cursos de graduação e concluírem seus estudos, pois essas dificuldades ultrapassam a esfera econômica, permeando questões sociais, psicológicas, culturais e pedagógicas.

Em vista disso, defendemos a necessidade da focalização em determinados momentos históricos para que as políticas educacionais de acesso e permanência ao ensino superior público sejam acessíveis a todos e todas, desde que se busque sempre a universalização, uma vez que “[...] não é focalizando a ação estatal que se estabelecerá a diminuição da desigualdade social; muito menos é pela redução dessa intervenção em áreas passíveis de privatização, como o ensino superior, que aparecerão os recursos para minorar a exclusão social” (OLIVEIRA, 2003, p. 55). É preciso uma política efetiva de investimento em Assistência Estudantil, associada à qualidade do ensino ministrado em nossas universidades públicas, para que os estudantes possam suprir suas necessidades básicas de moradia, alimentação, saúde, transporte, inclusão digital, bem como de lazer, esporte, cultura, apoio acadêmico e psicológico (FONAPRACE, 2007).

Após três anos da criação do PNAES, o FONAPRACE realizou a terceira pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES, no ano de 2011, e o estudo apresentou dados já impactados pela materialização do programa. Um deles é o de que 44% dos estudantes das universidades pertencem às classes C, D e E, e considerando a proposta do PNAES esses estudantes são os mais contemplados com o programa. Para Maciel, Silva e Veloso (2015, p. 263), uma

[...] nova fase da assistência estudantil começa a se gestar no período de redemocratização do país, protagonizado por lutas do movimento docente e estudantil e pela atuação política do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Compondo essa nova fase, mas sob a égide do neoliberalismo, tem-se uma retração de gastos públicos e da ação social dos governos, o que incidiu sobre as universidades federais, pressionadas a custear os seus “gastos”. Mesmo assim, a assistência estudantil ganha visibilidade, inaugurando um reconhecimento na agenda oficial.

Inclui-se no rol de conquistas do movimento estudantil e dos movimentos sociais a Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas, e a criação do Programa Bolsa Permanência, instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 389 de 9 de maio de 2013. Este programa tem por objetivo oportunizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas, nos cursos de graduação das IFES. A concessão do benefício é de responsabilidade do MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE). O programa é gerido por um sistema informatizado de acompanhamento, através de confirmação das informações pelas instituições.

Apesar da importante conquista do PNAES, os estudantes permanecem mobilizados na “[...] defesa da criação de uma rubrica exclusiva para a permanência estudantil, com o provimento de um percentual do orçamento dedicado ao seu financiamento”. E pautam “[...] a necessidade de democratização da gestão do programa, ampliação do recurso para atender mais estudantes, observância para demandas de grupos sociais historicamente oprimidos e expansão das ações de AE para as/os estudantes da Pós-graduação” (ARAÚJO, 2018, p. 87).

Com base no contexto apresentado, observamos que a instituição de programas como o REUNI, SiSU e a Lei de Cotas impactaram de forma significativa na demanda por permanência estudantil nas IFES, pois permitiram uma transformação em parte do perfil estudantil. Na quarta pesquisa que traça o “Perfil Socioeconômico e Cultural do Estudantes de Graduação das IFES” realizada pela ANDIFES, no ano de 2014, em meio ao processo de implementação da política de reserva de vagas, verificamos que a presença de estudantes autodeclarados pretos e pardos cresceu de 44%, em 1996, na primeira pesquisa, para 53%, em 2014 (ANDIFES, 2014).

Esses dados demonstram a necessidade de alteração na dinâmica de permanência estudantil, exigindo que as ações da Política de Assistência Estudantil contemplem os estudantes de forma integral, considerando seus processos históricos, condições sociais, culturais, econômicas, pedagógicas e psicológicas, para além do repasse de recursos financeiros, pois somente desta forma caminharemos para minimizar as fraturas sociais que também se apresentam no ambiente universitário.

Feitas estas considerações, passaremos a seguir para o exame do processo de implantação e desenvolvimento da Fundação Universidade Federal do Pampa, bem como da sua Política de Assistência Estudantil, analisando a legislação que baliza o desenvolvimento das ações de AE na instituição e as contradições que surgiram nesse percurso.

5 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA é fruto da primeira fase do processo de expansão da educação superior pública, empreendido entre 2003 e 2006, que “[...] teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 câmpus/unidades” (BRASIL, 2012a, p. 9). Após a primeira fase deste processo de expansão o número de universidades federais passou de 45 para 53 (SOUSA, 2011) e os resultados da implementação do Programa Expandir podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Resultados alcançados – Programa Expandir (2003-2006)

QUANTITATIVO	UNIVERSIDADES
02 Universidades Federais Consolidadas	1. Universidade Federal do Tocantins – UFT (Maio/2003); 2. Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF (Outubro/2004).
10 Novas Universidades Federais Implantadas (a maioria no interior)	1. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (Julho/2005); 2. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (Julho/2005); 3. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Transformação – Agosto/2005); 4. Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA (Transformação – Agosto/2005); 5. Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL (Transformação – Agosto/2005); 6. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (Transformação – Setembro/2005); 7. Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR (Transformação – Outubro/2005); 8. Universidade Federal do ABC – UFABC (Setembro/2006); 9. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA (Transformação – Janeiro/2008); 10. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (Janeiro/2008).

Fonte: Sousa (2011, p. 24).

Importa destacar que o processo de expansão é resultante de “[...] reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal” (BRASIL, 2012a, p. 11), entre as quais a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA); e a União Nacional dos Estudantes (UNE) (BRASIL, 2012a).

5.1 A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

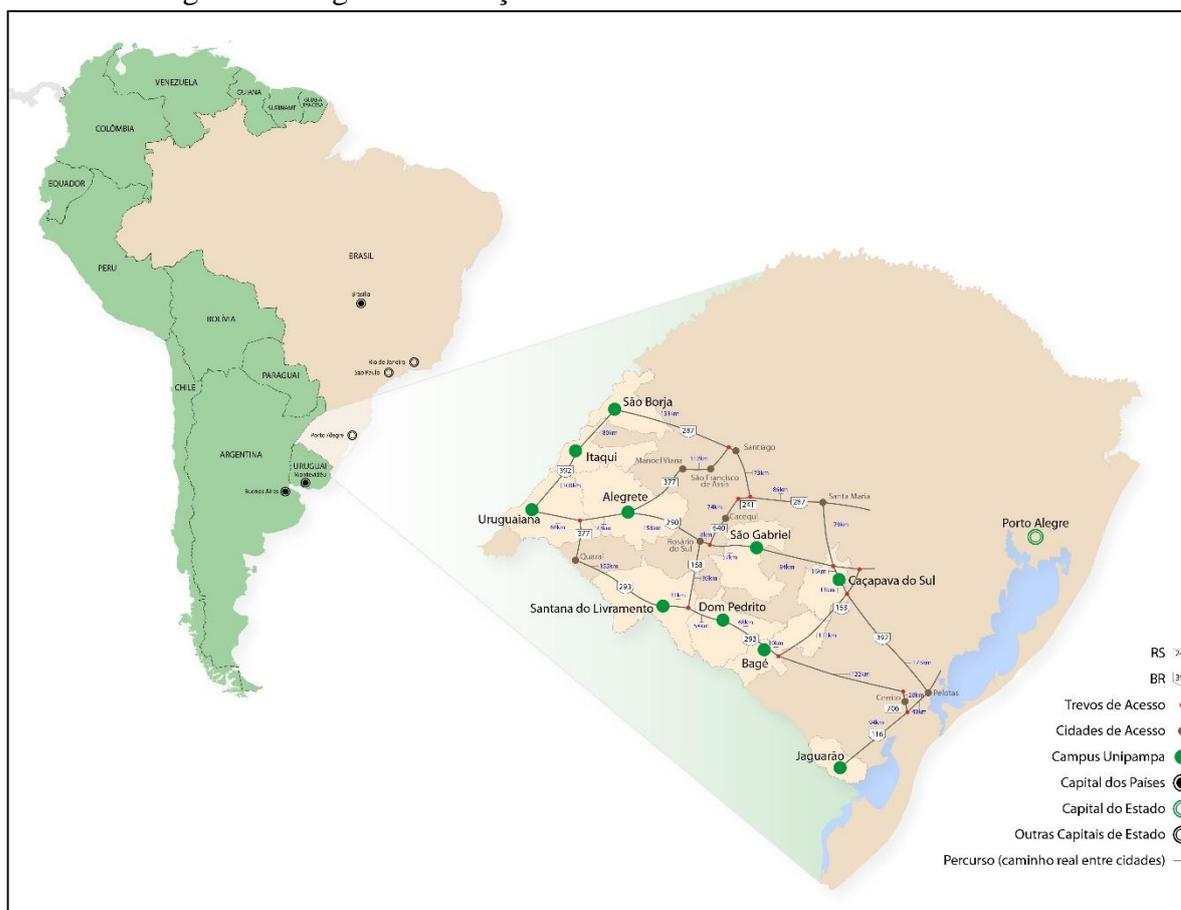
A Universidade Federal do Pampa é resultado de reivindicações sociais e de um movimento político da comunidade das regiões da Campanha e da fronteira oeste e sul do estado do Rio Grande do Sul, respaldado pela política de expansão e renovação das IFES, promovida pelo governo federal na época. Segundo Gentil (2017, p. 44-45) a UNIPAMPA era “[...] aclamada por uma comunidade interiorana que acreditava que uma universidade poderia contribuir para o desenvolvimento regional [...]”. Conforme dados históricos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a universidade nasce “[...] marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica – um extenso território, com problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior – a ‘Metade Sul’ do Rio Grande do Sul” (UNIPAMPA, PDI, 2013, p. 12-13).

Caracterizada como *multicampi*, a instituição despontou com o compromisso de atender “[...] às demandas locais e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos que possam extrapolar as barreiras da regionalização, lançando-a cada vez mais para territórios globalizados” (UNIPAMPA, PDI, 2019, p. 14). Do mesmo modo, a implantação da universidade em dez municípios buscava contribuir para a integração e o avanço da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina (UNIPAMPA, PDI, 2013), o que motivou os municípios envolvidos a empenharem-se junto ao MEC para essa conquista. Assim, em 27 de julho de 2005 a criação da Universidade Federal do Pampa foi publicamente anunciada em solenidade realizada na cidade de Bagé/RS, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (UNIPAMPA, PDI, 2009).

Na data de 22 de novembro de 2005 foi firmado o Consórcio Universitário da Metade Sul, responsável no primeiro momento pela implantação da nova universidade e pactuando mediante a Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coube à Universidade Federal de Pelotas, a implantação dos *campi* nas cidades de Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Jaguarão e Santana do Livramento; e, à Universidade Federal de Santa Maria, implantar os *campi* nas cidades de Alegrete, Itaqui, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

A região de inserção da Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 – Região de inserção da UNIPAMPA no Rio Grande do Sul



Fonte: Unipampa (c2015).

As atividades acadêmicas nos *campi* vinculados à UFPEL iniciaram-se em setembro de 2006 e em outubro do mesmo nos *campi* vinculados à UFSM. Ainda no corrente ano, entrou em pauta no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 7.204/06, que propunha a criação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, PDI, 2009). As instituições tutoras, UFPEL e UFSM, também foram responsáveis pela criação dos 27 cursos iniciais de graduação que foram definidos, inicialmente, por áreas específicas do conhecimento em cada cidade, a saber:

- *Campus Alegrete*: Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica;
- *Campus Bagé*: Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia da Computação, Engenharia de Energias Renováveis e de Ambiente, Física (Licenciatura), Química (Licenciatura), Letras (Português e Espanhol), Letras (Português e Inglês), Matemática (Licenciatura);
- *Campus Caçapava do Sul*: Geofísica;
- *Campus Dom Pedrito*: Zootecnia;
- *Campus Itaqui*: Agronomia;

- *Campus* Jaguarão: Letras (Português e Espanhol) e Pedagogia;
- *Campus* Santana do Livramento: Administração;
- *Campus* São Borja: Comunicação Social (Jornalismo), Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) e Serviço Social;
- *Campus* São Gabriel: Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), Engenharia Florestal e Gestão Ambiental; e,
- *Campus* Uruguaiana: Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia.

Em 16 de março de 2007 foi criada a Comissão de Implantação da UNIPAMPA, com o objetivo de “[...] constituir os primeiros passos da identidade dessa nova universidade” (UNIPAMPA, PDI, 2009, p. 4). A referida comissão promoveu diversas atividades, entre elas:

[...] planejamento da estrutura e funcionamento unificados; desenvolvimento profissional de docentes e técnicos administrativos em educação; estudos para o projeto acadêmico; fóruns curriculares por áreas de conhecimento; reuniões e audiências públicas com dirigentes municipais, estaduais e federais, bem como com lideranças comunitárias e regionais, sobre o projeto de desenvolvimento institucional da futura UNIPAMPA (UNIPAMPA, PDI, 2009, p. 4).

No dia 11 de janeiro de 2008 foi criada pelo governo federal a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, através da Lei nº 11.640, com o objetivo de “[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação *multicampi* na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul” (BRASIL, 2008). Desde então, a UNIPAMPA passa a existir de forma autônoma em relação às IFES consorciadas para a sua implantação que no ato de sua criação já contava com 2.320 alunos, 180 servidores docentes e 167 servidores técnico-administrativos em educação (UNIPAMPA, PDI, 2013).

Ainda em janeiro de 2008 tomou posse a primeira Reitora *pro-tempore* da instituição, a professora Maria Beatriz Moreira Luce, com a responsabilidade de “[...] integrar os campi criados pelas instituições tutoras, constituindo e consolidando-os como a Universidade Federal do Pampa” (UNIPAMPA, PDI, 2009, p. 4). Igualmente, no mesmo ano, foi constituído o “[...] Conselho Provisório, integrado pela Reitora, Vice-Reitor, Pró-Reitores e Diretores de Campus, com a função de exercer a jurisdição superior da instituição, deliberando sobre todos os temas de relevância acadêmica e administrativa” (UNIPAMPA, PDI, 2009, p. 4).

A estrutura *multicampi* gerou grandes desafios, pois não era comum as universidades possuírem unidades em diferentes municípios. Assim, o foco era possibilitar alternativas de desenvolvimento social, cultural e econômico para regiões historicamente excluídas das

políticas educacionais de acesso e permanência no ensino superior público (SANTOS, 2018). A “[...] Unipampa já nasce com 10 *campi*, mantendo sua sede em Bagé e tendo o desafio de constituir uma identidade única, em virtude de sua conjuntura inicial ser constituída como Consórcio da Metade Sul, tutelada por duas universidades coirmãs” (GENTIL, 2017, p. 45).

Nesse sentido, nos dois primeiros anos posteriores à sua fundação, foram realizados três grandes eventos com a finalidade de integrar, informar e promover a formação e reflexão coletiva dos servidores (UNIPAMPA, PDI, 2009). O primeiro, intitulado “Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária”, foi realizado em março de 2008, no município de Bagé, tendo como público-alvo o corpo docente. O “Seminário de Desenvolvimento Profissional: construindo a identidade da UNIPAMPA”, foi o segundo evento, e contou com a participação dos técnicos administrativos em educação, sendo realizado no município de Santana do Livramento, em abril de 2008.

No mês de fevereiro de 2009, também na cidade de Santana do Livramento, foi realizado o “II Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária”, que concretizou a proposta dos três grandes eventos com a participação dos docentes e dirigentes da universidade. O evento, especificamente, tinha como propósito iniciar:

[...] o processo de análise do significado e das implicações do perfil do egresso adotado pela UNIPAMPA na prática docente; a identificação das principais potencialidades e dificuldades dos professores para atuarem no alcance do perfil desse egresso; a explicitação das características principais, dos objetivos, das metodologias/estratégias de ensino e das modalidades de avaliação a serem utilizadas nos planos de ensino de graduação e pós-graduação; o estabelecimento do perfil pretendido para o professor da UNIPAMPA com a indicação de bases e diretrizes a serem observadas nos próximos concursos docentes; a construção do programa institucional de formação continuada dos professores da UNIPAMPA (UNIPAMPA, PDI, 2009, p. 5).

Pelo exposto nos documentos institucionais, os seminários demonstraram o compromisso ético e político de seus atores sociais em fazer da UNIPAMPA “[...] uma instituição democrática, de qualidade e comprometida com a integração para o desenvolvimento sustentável da região e do país” (UNIPAMPA, PDI, 2009, p. 7). A posse dos primeiros diretores, coordenadores acadêmicos, coordenadores administrativos e coordenadores de cursos ocorreu no dia 2 de fevereiro de 2009, após processo eleitoral em todos os *campi*. As eleições possibilitaram a escolha dos dirigentes de unidade pela própria comunidade acadêmica, representando “[...] mais um passo para a afirmação da gestão democrática na UNIPAMPA” (UNIPAMPA, PDI, 2009, p. 6). Em fevereiro de 2010, foi instalado o Conselho Universitário (CONSUNI); e a primeira eleição para Reitoria ocorreu no

final do ano de 2011, sendo eleita para ocupar o cargo de Reitora a professora Ulrika Arns (2012-2015).

A Universidade Federal do Pampa se ergue com grandes desafios; e “[...] através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, assume a missão de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (UNIPAMPA, PDI, 2013, p. 12). Para tanto, adota os seguintes princípios orientadores de seu fazer:

a) Formação acadêmica, ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade; b) Excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas; c) Sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma Nação justa e democrática (UNIPAMPA, PDI, 2013, p. 20-21).

Atualmente, de acordo com dados do PDI (2019-2023), são ofertados 68 cursos de graduação na modalidade presencial, 4 cursos de graduação na modalidade a distância e 25 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (20 cursos de mestrado e 5 cursos de doutorado). Em 2018, o quantitativo de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial era de aproximadamente 13.224, 1.176 em cursos de pós-graduação e 1.993 em cursos de educação a distância – EaD (UNIPAMPA, PDI, 2019). O quadro de servidores efetivos é composto por 892 técnicos administrativos em educação e 866 docentes, totalizando 1.758 servidores, além de 311 trabalhadores e trabalhadoras terceirizadas, segundo dados do Relatório de Gestão Integrado – Exercício 2020 (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2021).

Em relação a estrutura organizacional¹⁸ da universidade, esta compreende “[...] necessidades acadêmicas, institucionais e da sociedade perante os desafios a esta colocados e reflete questões de organização, amadurecimento organizacional e as instâncias de decisões administrativas e suas diferentes relações” (UNIPAMPA, PDI, 2019, p. 42). Conforme seu Estatuto compõem a universidade: a Administração Superior, as Unidades Universitárias e os Órgãos Complementares (UNIPAMPA, 2017). Ainda, por deliberação do Conselho Universitário (CONSUNI), podem ser criados ou integrados outros órgãos à universidade para atender as demandas da comunidade regional ou da UNIPAMPA. A Administração Superior

18 A estrutura organizacional da UNIPAMPA pode ser observada no Anexo 1.

da UNIPAMPA, de acordo como o Art. 15 do referido Estatuto é composta por: Conselho Universitário; Conselho Curador; Comissões Superiores; e, Reitoria.

A estrutura planejada procura articular as funções da Reitoria e dos *campi*, com a intenção de facilitar a descentralização e a integração dos mesmos. Para Marchioro *et al* (2007, p. 707) é de extrema importância romper com a “[...] centralização territorial da educação superior em nosso país, promovendo-se políticas públicas de interiorização das universidades para que essas venham a constituírem-se como projetos alternativos à situação de estagnação social, econômica e cultural [...]” ainda existentes em muitas regiões brasileiras periféricas. Mais ainda, segundo os autores, a UNIPAMPA pode “[...] efetivar-se enquanto uma alternativa à situação de estagnação da região sul do RS, à medida que sua estrutura, organização e gestão sejam definidas em prol de um projeto social, econômico e cultural apropriado às reais necessidades regionais e locais” (MARCHIORO *et al.*, 2007, p. 707).

Cabe aqui destacar brevemente a realidade regional das cidades que receberam campus da UNIPAMPA e integram a mesorregião¹⁹ Metade Sul do Rio Grande do Sul. De acordo com Etges (2005, p. 4640), as mesorregiões surgem como espaços “[...] subnacionais de confluência entre dois ou mais estados, ou de fronteira com países vizinhos, com identidade histórica, cultural, social e política e caracterizadas por problemas sociais, institucionais e de dinamismo econômico comuns, em relação às regiões onde se inserem”.

A Mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul está situada no extremo meridional do país e ostenta a maior área fronteira do MERCOSUL, composta por 106 municípios, abrangendo uma área de 153.879 km² (ETGES, 2005). Conforme dados históricos, disponibilizados pelo Ministério da Integração Nacional, a Mesorregião Metade Sul “[...] se constituía, até o começo da década de 40 do século XX, na região mais rica do Estado do Rio Grande do Sul, com destaque para Pelotas, que era tão ou mais florescente que a capital do Estado, Porto Alegre” (ETGES, 2005, p. 4642).

No entanto, a partir da década de 1980 a região passa por um forte movimento de perda econômica, ocasionando um desenvolvimento injusto e desigual. Segundo Etges (2005, p. 4643), com a “[...] desindustrialização e a concorrência promovida pelo MERCOSUL na agricultura e na pecuária, a região foi perdendo competitividade e dinamismo, chegando a níveis surpreendentes de estagnação, contando com índices de pobreza em diversos de seus

19 “Mesorregiões, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, são áreas individuais que apresentam forma de organização do espaço geográfico definidos por dimensões sociais, naturais e de comunicação própria, que constituem as marcas da sua identidade, resultantes da forma como a sociedade se relacionou com aquele meio ambiente, ao longo do tempo” (ETGES, 2005, p. 4642).

municípios [...]”. Ainda, outros fatores tornaram-se impeditivos para a superação das dificuldades, entre eles: “[...] o baixo investimento público *per capita*; a reduzida capacidade financeira dos municípios; a baixa densidade populacional; a estrutura fundiária caracterizada por médias e grandes propriedades; e, a distância geográfica dos polos desenvolvidos do Estado” (UNIPAMPA, PDI, 2013, p. 18).

Diante do cenário de recessão vivenciado pela Metade Sul, a UNIPAMPA insere-se na região com o intuito de promover a partir de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, melhores condições de vida e de produção a partir do diálogo constante com os diferentes atores sociais envolvidos no processo. Enquanto pressupostos, a universidade é construída e transformada por meio da diversidade de culturas, saberes e modos de viver, sempre orientada por seu compromisso social, o que exige preparação e qualificação técnica do seu corpo de trabalhadores e trabalhadoras, assim como adequação de estrutura física e curricular.

A seguir serão apresentados os principais dados da implantação do Campus Jaguarão, para que possamos compreender melhor a realidade socioeconômica da região e as particularidades de uma zona de fronteira cheia de desafios e possibilidades para o desenvolvimento do saber.

5.2 UNIPAMPA – CAMPUS JAGUARÃO

A cidade de Jaguarão está localizada no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul, limitando-se ao norte aos municípios de Arroio Grande e Herval e ao sul à República Oriental do Uruguai e a Lagoa Mirim; a leste a Lagoa Mirim e Arroio Grande e a oeste com a República Oriental do Uruguai (JAGUARÃO, 2022). Estes limites geográficos demarcam a região de fronteira²⁰ área caracterizada à primeira vista como território distante dos setores de influência política e de desenvolvimento econômico ramificado a partir dos grandes centros urbanos. Comumente, esta região apresenta forte aparato de fiscalização militar e aduaneiro como forma de controle dos fluxos de entrada e saída de bens de consumo oriundos do MERCOSUL, uma vez que o trajeto por Jaguarão representa a menor distância entre Porto Alegre e Montevidéu (JAGUARÃO, 2022).

A pecuária era a principal atividade econômica do município na época. Conforme Martins (2001, p. 192), a região de

20 Conforme a Constituição Federal, Art. 20, § 2º por Faixa de Fronteira entende-se “a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres [...]” (BRASIL, 1988).

[...] Jaguarão se caracterizou desde seus primeiros tempos, pela criação de gado nas estâncias. Estas propriedades eram formadas por grandes extensões de terra, onde os animais eram criados soltos no campo, herdeiras diretas das sesmarias distribuídas pelo governo português no início do povoamento desta região. O lugar onde se desenvolveu a pecuária, ‘o ouro do Rio Grande’, foi também um centro de irradiação social e político, núcleo formador do patriarcado rural e da democracia camponesa.

De acordo com Serres e Jasper (2015, p. 333), “Jaguarão viveu seu apogeu econômico – como outras cidades do entorno – até as últimas décadas do século XIX”. Com o fim da escravização “[...] e, por conseguinte, da principal atividade econômica da região – a criação, exportação, comércio (e contrabando) de gado-, a cidade passou a viver, lentamente, um período de declínio econômico”. Nesse ínterim, a cidade construiu um belíssimo patrimônio arquitetônico com casarões ocupados como residências dos grandes proprietários de terra, enriquecidos pelo comércio de gado.

Em 1991, foi inaugurado o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, com o objetivo de atenuar as perdas econômicas ocorridas a partir da década de 1980. Nessa época, as “cidades-gêmeas”, Jaguarão e Rio Branco, “[...] tiveram seus representantes adensados em órgãos formulados para gestionar soluções e reativar as relações e a economia da região denominada de fronteira” (FERNÁNDEZ; CHAVES DA CUNHA; KUNRATH, 2018, p. 15). No ano de 2003, com a inauguração da zona de livre comércio e a valorização da moeda brasileira, boa parte dos comerciantes uruguaios e também brasileiros transferiram sua atuação para os “free-shops”, em Rio Branco. Para Da Silva (2018, p. 45), o crescimento do comércio de importados (free-shops), do lado uruaio, estimulou “[...] a circulação de pessoas e de mercadorias entre os dois lados da fronteira, assim como atividades turismo ligadas ao acervo paisagístico e cultural de Jaguarão”.

Observa-se que, assim como a pecuária que hoje “[...] tem sido afetada pelo avanço dos monocultivos (sobretudo a soja) e da silvicultura” (DA SILVA, 2018, p. 51), a atividade comercial teve uma atuação destacada no município de Jaguarão desde seus primórdios. Para Martins (2001, p. 253), esta “[...] atividade sempre foi intensa e, [...] superdimensionada para a população local, o que comprova uma movimentação de população flutuante própria dos entornos fronteiriços”. Segundo o autor, “[...] formou-se um ‘eixo comercial’ a partir do porto, Praça do Desembarque, passando pelo Mercado Público, seguindo pela ‘rua do Comércio’ [...], em direção a principal saída de produtos de Jaguarão, que seguia em direção a região de Herval e Bagé” (MARTINS, 2001, p. 253).

Com uma população estimada de 26.327 pessoas no ano de 2021 (IBGE CIDADES, 2022), a economia do município, ainda hoje, gira em torno do comércio local, ligado ao setor de vestuário e alimentação, da atividade agropecuária e do turismo nutrido pelos free-shops, localizados na cidade de Rio Branco/UY. Consequentemente, há uma carência de oportunidades de trabalho – especialmente entre os mais jovens, uma vez que a cidade e suas proximidades não contam com indústrias ou outras fontes alternativas de trabalho e renda.

Dessa forma, a UNIPAMPA Campus Jaguarão chega ao município não somente com o intuito de ofertar um ensino público, gratuito e de qualidade mas também de proporcionar desenvolvimento econômico, cultural e social para a cidade e região. De acordo com o ex-prefeito José Cláudio Ferreira Martins, PT (2009-2016), a UNIPAMPA “é um vetor de desenvolvimento”, pois “valorizou os imóveis e repotencializou Jaguarão” (MARTINS, 2014). Para ele, o aquecimento da economia no município se deu pela chegada de diversos estudantes e servidores vindos de diferentes lugares do Brasil, que precisam se alimentar, morar e consumir na cidade, impulsionando, desta forma, todos os setores da economia local (MARTINS, 2014).

Conforme Gentil (2017), o Campus Jaguarão teve uma criação diferenciada dos demais, pois inicialmente o projeto de criação da UNIPAMPA beneficiaria os municípios onde a Universidade da Região da Campanha (URCAMP) estava instalada: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Santana do Livramento, São Borja e São Gabriel. Para a autora, a implantação do Campus Jaguarão contou com “[...] grande liderança de seu prefeito na viabilidade de efetivação de seu projeto, construído junto à UFPel com a possibilidade de concretizar na cidade aquele que seria reconhecido pelo campus das Letras, pois abrigaria cursos de Educação, Línguas, História [...]” (GENTIL, 2017, p. 189-190).

A UNIPAMPA Campus²¹ Jaguarão se instalou no município no ano de 2006. As atividades iniciaram-se no dia 18 de setembro, em prédio alugado pela Prefeitura, quando na oportunidade oferecia dois cursos na área de humanas, vinculados à UFPEL, a saber: Pedagogia e Licenciatura em Letras (Português e Espanhol). O campus contava com uma peculiaridade da oferta de um curso de Especialização em Educação (GENTIL, 2017).

21 “O termo campus tem seu nascimento no início da educação superior no País, quando o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e a Reforma Universitária (1968) sugeriram a passagem das instituições isoladas para um conglomerado reunido sob o nome de universidade e, consecutivamente, para cidade universitária, utilizando pela primeira vez, a palavra campus [...]” (NEZ; SILVA, 2015, p. 55).

Figura 2 – Prédio provisório do Campus Jaguarão



Fonte: Gentil (2017, p. 225).

Atualmente o Campus Jaguarão possui sede própria localizada no Bairro Kennedy, contando com dois prédios, um restaurante universitário e uma moradia estudantil com ocupação prevista para dezembro de 2022. O campus está organizado em 7 cursos de graduação presenciais, 1 curso de graduação na modalidade de educação a distância e 1 curso de pós-graduação *stricto sensu*, elencados a seguir com suas respectivas datas de criação: História – Licenciatura (2010); Pedagogia – Licenciatura (2006); Gestão de Turismo – Tecnológico (2010); Produção e Política Cultural – Bacharelado (2011); Letras – Espanhol e Literatura Hispânica – Licenciatura (2019); Letras – Português e Espanhol – Licenciatura (2006); Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura (2019); Letras – Português – Licenciatura (EaD – 2017); Mestrado em Educação (2012). Além da oferta de cursos de graduação e pós-graduação a comunidade acadêmica desenvolve uma série de projetos de pesquisa e extensão com a comunidade local.

Figura 3 – Prédio atual da UNIPAMPA Campus Jaguarão



Fonte: Unipampa (2018).

O Campus Jaguarão conta ainda com uma estrutura organizacional que compreende: Conselho do Campus, como órgão máximo, normativo, consultivo e deliberativo; Comissões Locais de Pesquisa, Ensino e Extensão; Direção do Campus, órgão executivo dentro da unidade acadêmica, formada por um diretor (docente), um coordenador acadêmico (docente) e um coordenador administrativo (técnico administrativo em educação); Secretaria do Gabinete; Coordenação Administrativa²²; Coordenação Acadêmica²³. A estrutura organizacional da UNIPAMPA Campus Jaguarão pode ser observada no Anexo 2.

Neste momento, o Campus abarca cursos de três áreas do conhecimento: ciências humanas; ciências sociais e aplicadas; e, linguística, letras e artes. Estas são áreas que vem sofrendo constantes ataques por parte do governo federal, desde o corte de investimentos à perseguição política de professores, pois o foco do atual governo são cursos de graduação que geram retorno financeiro imediato como alardeado pelo atual presidente Jair Bolsonaro em 26 de abril de 2019 em publicação da rede social Twitter. Na oportunidade, Bolsonaro informara que o ministro da Educação à época – o economista e professor Abraham Weintraub, “[...] estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas) [...] O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina” (BOLSONARO, 2019).

De acordo com Nathalia Passarinho (2019), os cursos de ciências sociais e humanas, alvos de cortes orçamentários pelo governo federal,

22 Coordenação Administrativa composta por: Secretaria Administrativa; Setor de Compras, Material e Patrimônio; Setor de Planejamento e Infraestrutura; Setor de Contabilidade, Orçamento e Finanças; Interface de Pessoal; Setor de Tecnologia da Informação e Comunicação.

23 Coordenação Acadêmica composta pelo: Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE; Secretaria Acadêmica – Secretaria de Registros Acadêmicos, Secretaria de Cursos e Secretaria de Pós-graduação; Coordenação de Cursos; Laboratórios e Biblioteca.

[...] são os que mais concentram diversidade racial tanto em universidades públicas quanto privadas, segundo dados do Censo Nacional do Ensino Superior de 2017 [...] Citados especificamente pelo presidente Jair Bolsonaro como áreas que devem perder investimentos, os cursos de sociologia e filosofia têm 1 negro para cada 3 e 4 brancos respectivamente. Já cursos de medicina e veterinária, mencionados pelo presidente como áreas que devem receber recursos por trazerem ‘retornos imediatos à sociedade’, têm uma proporção de um negro para cada 16 brancos. Essa diferença é quatro vezes maior do que nos cursos de história e de letras, que têm um aluno negro para cada quatro brancos (PASSARINHO, 2019).

Em entrevista dada à BBC News Brasil, Andreza de Souza Santos, professora e diretora do Programa de Estudos Brasileiros da Universidade de Oxford, afirmou que uma “[...] redução de recursos na área de humanas, sem levar em conta o processo educativo desde a base, nas escolas públicas, terá como efeito elitizar o conhecimento a curto prazo, reduzindo negros e pobres nas universidades” (SANTOS, 2019).

É notável que esses ataques refletem diretamente na vida acadêmica dos estudantes, principalmente dos estudantes oriundos das camadas populares que necessitam, muitas vezes, de bolsas de iniciação científica e das políticas de assistência estudantil para garantir a sua permanência na universidade e êxito acadêmico. Por consequência, os cortes orçamentários e contingenciamento do orçamento das universidades acaba por refletir também no trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Desenvolvimento Educacional da UNIPAMPA, setor dentro do Campus que atende as demandas dos estudantes.

5.2.1 Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE

A Portaria nº 1.564, de 30 de setembro de 2011, trata da estrutura organizacional da Universidade, estabelecendo a constituição do NuDE em cada um dos *campi*, vinculado à Coordenação Acadêmica de cada unidade universitária. O NuDE constitui-se como um núcleo responsável pelo atendimento das demandas dos discentes e dos docentes, visando a permanência dos estudantes na instituição por meio das políticas de assistência estudantil, e também a partir de ações voltadas para a qualidade do trabalho pedagógico. Ainda, conforme a Resolução nº 112, de 23 de setembro de 2015, o NuDE passa a compor a estrutura da Coordenação Acadêmica de cada *campi*, mas somente no ano de 2019 foi aprovado o seu regimento. Para Santos (2018, p. 31), essa “[...] inexistência de uma definição própria das atribuições do núcleo acarretam em uma série de demandas apoiadas na ideia de ‘desenvolvimento educacional’ [...]”.

De acordo com o regimento, Resolução nº 239, de 25 de abril de 2019, o NuDE atua na perspectiva do desenvolvimento de ações relativas à assistência estudantil, apoio

pedagógico, assuntos comunitários e no suporte à inclusão e acessibilidade. Tem por objetivos: 1) contribuir para o desenvolvimento educacional da UNIPAMPA; 2) integrar-se nas ações de acolhida e atendimento à Comunidade Acadêmica; 3) participar do acompanhamento dos processos educacionais e estudantis e do desenvolvimento do trabalho pedagógico, com vistas à qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem; 4) integrar e participar de ações de assistência estudantil, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes com vistas à permanência e conclusão do curso (UNIPAMPA, CONSUNI, 2019).

O NuDE é composto por uma equipe multiprofissional, formada por Pedagogo, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais, podendo contar com a atuação de outros profissionais. Atende demandas e orientações de duas Pró-reitorias, a saber: Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) e Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), atuando de forma integrada com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). “A atuação da equipe multiprofissional do NuDE visa contribuir com a adaptação e a integração no contexto universitário, com a promoção do acesso aos direitos e com o enfrentamento da evasão e da retenção acadêmicas” (UNIPAMPA, 2022). Algumas ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional:

- a) Atendimento aos estudantes por demanda espontânea ou por indicação docente, o que pode acarretar em encaminhamento à rede socioassistencial do município, orientação de participação em programas de bolsas/auxílios da instituição e/ou programas de apoio pedagógico e psicossocial, etc;
- b) Acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais por meio da interface NInA;
- c) Avaliação periódica dos beneficiários do Plano de Permanência (nas modalidades acadêmica e socioeconômica) para aferição do atendimento aos critérios para manutenção dos benefícios;
- d) Ações de recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes;
- e) Colaboração com a execução das ações de saúde, cultura, esporte e lazer;
- f) Apoio pedagógico aos discentes que solicitarem e assessoria aos docentes do campus na área do desenvolvimento pedagógico educacional, visando à qualidade do trabalho pedagógico de maneira abrangente (UNIPAMPA, 2022).

Atualmente a equipe do NuDE no Campus Jaguarão é composta por uma assistente social, uma pedagoga, dois técnicos em assuntos educacionais, uma psicóloga e uma assistente em administração. A equipe atua em alguns projetos institucionais como o Plano de Permanência (PP) e o Projeto de Apoio Social e Pedagógico (PASP), e desenvolve atividades de acolhimento aos estudantes, recebimento e encaminhamento de demandas de estudantes e professores, que chegam de forma espontânea e costumam ser bem expressivas, assim como na mediação de diferentes conflitos e nas atribuições elencadas no Art. 9 da Resolução nº 239:

Art. 9. São atribuições do NuDE:

I – auxiliar no atendimento:

- a) aos docentes, no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem;
- b) aos discentes, nas áreas de assuntos estudantis, comunitários e pedagógicos;

II – contribuir, em conformidade com as competências regimentais do setor, com os processos de avaliação institucional e de cursos de graduação;

III – analisar o perfil dos alunos ingressantes e socializar os resultados;

IV – realizar o acompanhamento do desempenho da aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de prevenir retenções e evasões, identificando e encaminhando para a Coordenação Acadêmica relatório dos procedimentos realizados;

V – participar da seleção, orientação e do acompanhamento de beneficiários e bolsistas (tutores/monitores) dos programas institucionais das Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis e Comunitários;

VI – frequentar periodicamente cursos de formação continuada dos servidores do NuDE nas áreas de atuação;

VII – planejar, sugerir e orientar ações pedagógicas no campus, considerando as áreas de atuação do NuDE;

VIII – fornecer orientações aos estudantes sobre programas de assistência estudantil da Universidade, no âmbito de suas competências;

IX – realizar orientações e encaminhamento de estudantes para atendimentos na rede socioassistencial;

X – apoiar o Programa de Moradia Estudantil da UNIPAMPA, por meio de programas e projetos específicos para o atendimento da demanda;

XI – apoiar e colaborar na organização dos elementos necessários ao desenvolvimento didático-pedagógico da prática docente: planejamento de atividades, procedimentos metodológicos e orientação da prática de avaliação;

XII – contribuir com os processos de revisão e qualificação dos projetos político-pedagógicos dos cursos do campus;

XIII – promover e participar de reuniões pedagógicas com o corpo docente do campus sempre que possível ou quando solicitado pelo Coordenador Acadêmico ou Coordenador de Curso;

XIV – elaborar e ministrar palestras e encontros de orientação aos alunos;

XV – identificar os valores de índices de desempenho acadêmico, reprovação, evasão, desligamento, cancelamento de componentes curriculares, trancamento de matrícula e condição para integralização de cursos, que permitam a detecção precoce dos alunos com potencial dificuldade acadêmica;

XVI – apoiar e propor ações institucionais visando a minimizar evasão e desligamentos de discentes por baixo desempenho acadêmico;

XVII – consolidar, em relatório estatístico anual e eventuais relatórios temáticos, os dados correspondentes ao desempenho acadêmico dos alunos atendidos (UNIPAMPA, CONSUNI, 2019, p. 3-4).

Observa-se, com base no art. 9º da resolução supracitada, que muitas das atribuições da equipe multiprofissional do NuDE são de ordem burocrática, previamente planejadas pela gestão superior da instituição para atender as demandas estabelecidas pelos órgãos gestores das políticas públicas de educação na esfera federal. Identifica-se com isso que, ainda hoje, há uma supervalorização do trabalho burocrático no serviço público, o que de certa forma, acaba por interferir diretamente na ação profissional da equipe (QUADRADO; LIMA, 2021). Esse processo de valorização do trabalho burocrático vem aos poucos estimulando a burocratização da prática e o vazio profissional (IAMAMOTO, 2015), fato este que “[...] condiciona o exercício profissional ao trefismo burocrático e rotineiro” (QUADRADO; LIMA, 2021, p. 2).

Compreendemos os desafios impostos aos trabalhadores e trabalhadoras do NuDE para conciliar as demandas emergentes na universidade com o trabalho burocrático, de forma consciente e responsável “[...] capaz de superar as contradições postas pelo sistema vigente e consolidar os valores e princípios [...]” do exercício profissional (QUADRADO; LIMA, 2021, p. 11). Mais ainda, a capacidade de analisar e refletir a ação profissional com vistas na construção de uma prática propositiva e crítica que atenda as demandas da comunidade acadêmica, e que muitas vezes esbarram nos limites da institucionalidade e nas relações de poder estabelecidas (QUADRADO; LIMA, 2021).

Após esta breve contextualização da inserção da universidade na Metade Sul do RS e na cidade de Jaguarão, e da exposição do NuDE na instituição e no campus percorreremos a seguir a trajetória da Política de Assistência Estudantil na UNIPAMPA.

5.3 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIPAMPA

Conforme expusemos no item anterior, a política de assistência estudantil é fruto de lutas e conquistas históricas de diferentes movimentos que ocupam o espaço universitário e em especial do movimento estudantil, tendo sido resultante de anseios e necessidades de jovens estudantes traduzidas em reivindicações por um futuro melhor. É caracterizada por um conjunto de serviços, programas, projetos e ações articuladas com as demais políticas institucionais e acadêmicas das IFES com o objetivo de fortalecer e melhorar as condições de permanência dos estudantes na universidade, bem como promover a inclusão social e uma trajetória acadêmica de qualidade (RICORDI; CAMPOS; SILVA; MOREIRA, 2021).

Na UNIPAMPA, as primeiras ações voltadas para a Assistência Estudantil ocorreram no ano de 2008, por meio da “Pró-Reitoria Adjunta de Assistência Estudantil”. Na oportunidade foi realizado um estudo sobre o perfil dos estudantes da instituição e instituído o “Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico” (PBDA). O programa tinha como foco melhorar as condições de estudo e permanência dos estudantes dos cursos de graduação; criar condições para melhorar as práticas acadêmicas vinculadas aos projetos políticos pedagógicos dos cursos; e, incentivar a participação dos alunos em atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão acadêmica. Foram oferecidas bolsas de estudos em quatro modalidades, a saber: Bolsas de Iniciação à Pesquisa, Bolsas de Iniciação ao Ensino, Bolsas de Iniciação à Extensão, e Bolsas de Iniciação ao Trabalho Técnico Profissional e de Gestão Acadêmica. A seleção para ocupar as vagas em uma das quatro modalidades ocorreu após análise socioeconômica e de desempenho acadêmico dos estudantes (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, [2009]).

A Pró-Reitoria Adjunta de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAAEC), na época vinculada à Reitoria, era o setor responsável por desenvolver os programas e ações de assistência estudantil e também os de acesso aos direitos de cidadania. Nesse sentido, “[...] considerando a existência de vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais concretas, vivenciadas pelos estudantes, foram alocados, em 2009, recursos mais centrados nos eixos de viabilização de acesso, de condições de permanência e de melhoria do desempenho acadêmico” (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2010, p. 65-66). Os recursos possibilitaram a implementação do Programa Bolsas de Permanência (PBP), tendo como objetivos: 1) viabilizar a permanência dos estudantes na Universidade até a conclusão do curso; 2) diminuir a evasão e o desempenho acadêmico insatisfatório; 3) reduzir o tempo médio de permanência dos estudantes na graduação. O PBP concedeu inicialmente os seguintes auxílios: alimentação, moradia e transporte para alunos com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em 2010, a PRAAEC tornou-se a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), e executou as seguintes ações descritas no Relatório de Gestão,

[...] ampliação do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico e do Programa Bolsas de Permanência; execução do Programa Instalação; implantação do quadro técnico de assistentes sociais na universidade; avaliação dos programas de assistência estudantil, para realizar as adequações necessárias; reorganização da estrutura interna da PRAEC e ampliação do quadro de servidores; criação de equipes descentralizadas de acessibilidade; promoção de palestras e seminários de abordagem inclusiva e acessibilidade nas unidades; instalação e coordenação de grupo de trabalho para propor a política de refeitórios universitários e de moradias estudantis; participação na pesquisa nacional sobre o perfil do estudante, coordenado pelo FONAPRACE/ANDIFES; concessão de auxílios para participação em eventos; apoio aos estudantes participantes do Salão de Iniciação ao Ensino, Pesquisa e Extensão; criação de ações integradas de apoio ao estudante com a Coordenadoria de Apoio Pedagógico e aquisição de equipamentos visando à inclusão e acessibilidade (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2011, p. 35-36).

O recurso do PNAES no ano de 2010 foi de três milhões de reais e segundo dados do Relatório de Gestão do ano de 2011 não foi o bastante para suprir a demanda apresentada. No ano seguinte as ações ocorreram de forma descentralizada e com base em cinco grandes áreas: alimentação, moradia estudantil, transporte, inclusão e acessibilidade, e apoio pedagógico. A meta era atender “[...] 2.500 alunos, com a dotação PNAES de R\$ 2.627.740,00. No entanto, por meio do PBP – Programa de Bolsas de Permanência, foram assistidos apenas 1.802 alunos. Contudo, este número foi um pouco maior que o de 2010, quando 1.778 alunos haviam recebido apoio [...]” (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2012, p. 84). De acordo com a instituição, o principal motivo para o escasso atendimento aos discentes foi a limitação de recurso orçamentário, que em 2011 foi inferior ao valor recebido pelo PNAES em 2010, sendo

necessário, em ambos os exercícios, suplementação orçamentária por parte da UNIPAMPA (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2012).

No ano de 2012, a PRAEC atendeu 3.378 alunos porquanto a estimativa fosse a de assistir 4.961. A meta foi projetada com base em uma expectativa frustrada de recursos no valor de R\$ 9.527,550,00 uma vez que o recurso recebido para este fim foi de R\$ 5.000.518,00. Devido à não correspondência orçamentária com relação às demandas planejadas em 2012 foram priorizadas apenas ações básicas de permanência e o programa PBDA foi subsidiado integralmente com recursos próprios da universidade (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2013).

Cabe destacar que a instituição vem realizando ações no âmbito das políticas de ação afirmativa: o acompanhamento dos estudantes indígenas e aldeados, inicialmente, por meio do Projeto Anauê, e o acompanhamento de estudantes com deficiência por meio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), com fomento do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). O Projeto Anauê (Presença Indígena) se desenvolveu por meio de três linhas de atuação:

a) Promoção da Interculturalidade como processo educativo importante para a convivência harmônica entre os povos, o que envolve a concessão de uma bolsa de desenvolvimento acadêmico ao indígena, com a finalidade de proporcionar sua iniciação científica e a familiarização com o mundo acadêmico por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão que contemplem a temática indígena, promovendo uma ligação entre o curso e as demandas e saberes indígenas; b) apoio pedagógico aos estudantes indígenas, para minimização de barreiras culturais e linguísticas, o que inclui a disponibilização de aluno monitor e de professor tutor; c) apoio financeiro para instalação e permanência dos estudantes indígenas (UNIPAMPA, 2014a).

O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) é um órgão suplementar, de natureza institucional, que atua na instituição desde 2008 e em 2013 passou a figurar na estrutura administrativa do Gabinete da Reitoria (UNIPAMPA, 2015). O NInA é responsável pela articulação de ações que visam o desenvolvimento e implantação de políticas de inclusão e acessibilidade na universidade. Sua atuação está voltada para alunos com deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual e/ou múltipla; transtornos globais de desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação e dificuldades específicas de aprendizagem que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). As atividades nas unidades universitárias são desenvolvidas por servidores Interfaces NInA em cada *campi*, em colaboração com docentes e técnicos administrativos em educação, além dos discentes selecionados por meio de edital para atuarem com monitores do núcleo (UNIPAMPA, 2014b).

Por sua vez, o Programa INCLUIR

[...] tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, MEC, 2018).

Desde o ano de 2005 o Programa INCLUIR lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de inclusão e acessibilidade nas IFES. A UNIPAMPA foi contemplada, pela primeira vez, no ano de 2007, por meio do Edital nº 03, de 26 de abril, com o projeto intitulado “Inclusão e Acessibilidade para garantir o direito à Educação Superior na Universidade Federal do Pampa”. O recurso financeiro aprovado em edital e disponibilizado pelo MEC foi de R\$ 89.000,00 (BRASIL, 2007b)²⁴.

Devido a sua estrutura *multicampi*, a UNIPAMPA sempre teve o grande desafio de implantar ações no conjunto de suas dez unidades universitárias. E o ano de 2013 foi marcado por uma grande conquista para a PAE da instituição – a materialização do Programa de Moradia Estudantil João-de-Barro, com a inauguração da primeira moradia estudantil no Campus Santana do Livramento, em setembro do corrente ano. A conquista se deu através da locação de um imóvel próximo ao campus e da compra do mobiliário necessário para viabilizar o seu funcionamento.

Para os estudantes a inauguração contou com o tensionamento do movimento estudantil que no mês de abril ocupou o Campus Jaguarão. Eles reivindicavam, entre outras questões, a construção da moradia estudantil e do restaurante universitário na cidade, e que enquanto a moradia estudantil não fosse construída que fossem alugados prédios no município em parceria com a prefeitura. Segundo relato do estudante do curso de História Tiago Santana Junior, membro do movimento na época, a principal questão que motivou o protesto foi o auxílio estudantil (GZH, 2013).

24 O documento orientador do Programa INCLUIR: Acessibilidade na Educação Superior pode ser consultado no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192.

Figura 4 – Ocupação Campus Jaguarão – Abril 2013



Fonte: Ocupa Unipampa Jaguarão (2013).

Ademais, em 2013 foi inaugurada a política de esporte e no mês de agosto ocorreu no Campus Uruguaiana a primeira edição dos Jogos Universitários da UNIPAMPA. Neste evento, estudantes de todos os campus da Universidade participaram nas modalidades de vôlei, futsal e xadrez, com categorias masculinas e femininas (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2014). No entanto, a atividade contou com quatro edições apenas, a primeira em 2013, a segunda e a terceira na cidade de São Borja, nos anos de 2014 e 2015, respectivamente, e a última edição dos jogos ocorreu no ano de 2018, em Alegrete. Caracterizando-se, infelizmente, como uma política de gestão e não como uma prática institucional.

Como observado até o presente momento, a PAE na UNIPAMPA ocorre sob a orientação e coordenação da PRAEC, que atua nos dez *campi* através dos NuDEs. Esta política tem como principal diretriz o PNAES, regulamentada na instituição pela Resolução nº 84, de 30 de outubro de 2014.

Essa normativa institucional estabelece planos, programas, projetos e ações, norteados por princípios e diretrizes de modo a subsidiar os discentes no acesso, na permanência e na conclusão dos cursos de graduação, na perspectiva da inclusão social, formação qualificada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (UNIPAMPA, PDI, 2019, p. 68).

Em seu Art. 3º, a Resolução nº 84, estabelece as finalidades da PAE, a saber:

I. inclusão universitária, na perspectiva da igualdade de direitos ao atendimento das demandas dos discentes, proporcionando o acesso de estudantes e a continuidade dos estudos a todos os alunos de graduação, incluindo igualmente os grupos que historicamente estiveram à margem do direito ao Ensino Superior Público; II. democratização das informações sobre o acesso e as finalidades potencializadoras dos

planos, programas, projetos, benefícios e ações de assistência estudantil; III. equidade na atenção aos educandos, considerando as especificidades dos programas e da estrutura multicampi da UNIPAMPA; IV. compromisso de apoio às formas de participação da comunidade universitária e de organização dos educandos, de acordo com o Estatuto da Universidade; V. redução do tempo médio de permanência dos estudantes na graduação, implementando ações que favoreçam a permanência deles na Universidade até a conclusão do Curso (UNIPAMPA, CONSUNI, 2014, p. 1).

E, no Art. 4º, os principais objetivos da Assistência Estudantil, conforme seguem:

I. articular o ingresso dos estudantes na Universidade, em articulação com as demais políticas institucionais; II. identificar necessidades e propor planos, programas, projetos e ações de apoio à comunidade universitária, em consonância com as demais políticas institucionais que assegurem aos estudantes os meios necessários para sua permanência e sucesso acadêmico; III. contribuir na redução da evasão e do desempenho acadêmico insatisfatório em razão de condições de vulnerabilidade socioeconômica e/ou dificuldades de aprendizagem (UNIPAMPA, CONSUNI, 2014, p. 2).

Além do avanço normativo com a publicação da Resolução nº 84 podemos destacar no ano de 2014 o funcionamento dos Restaurantes Universitários “Talhares do Pampa”, nos *campi* Alegrete, Jaguarão, São Borja e São Gabriel. Através deste programa os discentes dos cursos de graduação recebem refeições de forma subsidiada, integral ou parcialmente, de acordo com o perfil socioeconômico. O programa também prevê a concessão de um auxílio financeiro para complementar os gastos com as refeições dos discentes contemplados com o subsídio integral, considerando que o RU oferece apenas almoço e jantar e seu funcionamento ocorre de segunda a sexta-feira, e em algumas unidades aos sábados, das 11 às 14 horas.

Ainda em 2014, o Programa de Apoio à Participação Discente em Eventos (PAPE), que ocorre desde o ano de 2011 foi concedido através de edital anual de fluxo contínuo. Desde o seu início, o programa incentiva a participação dos estudantes em eventos nacionais e internacionais, com ajuda de custo que varia de acordo com a localidade do evento e tempo de duração, e naquele ano o investimento total foi de R\$ 164.280,00, atendendo 423 alunos.

No ano de 2015, mais três Restaurantes Universitários foram inaugurados, nos *campi* Bagé, Dom Pedrito e Uruguaiana (UNIPAMPA, c2014a). Infelizmente, o Relatório de Gestão referente ao Exercício de 2015 não estava disponível para consulta e não foram encontradas informações específicas na página da universidade, em especial na página da PRAEC. Entretanto, podemos destacar o contingenciamento de R\$ 9,5 bilhões no Ministério da Educação (TELES, 2015) que significou um corte de 30% no orçamento das IFES, precarizando o seu funcionamento e as ações que envolvem a PAE. Os servidores, docentes e técnicos administrativos em educação iniciaram um movimento nacional contra os cortes e por melhores

condições de trabalho para os trabalhadores e trabalhadoras da Educação. A greve teve início em 28 de maio e durou, aproximadamente 139 dias (G1, 2015).

O ano de 2016 foi marcado pelo golpe contra a ex-presidenta eleita Dilma Rousseff e por novos cortes no orçamento das IFES, o que gerou novas manifestações, greves e ocupações por todo o país. Na UNIPAMPA, as mobilizações começaram com o movimento estudantil que se posicionou contra o corte de 44% no orçamento da instituição e contra as demissões dos trabalhadores e trabalhadoras terceirizadas. As mobilizações deram início ao movimento de ocupação na UNIPAMPA, e o primeiro campus ocupado foi o Campus de Jaguarão no dia 12 de maio de 2016 (ADUFPEL, 2016). O movimento durou três meses e contou com o apoio dos sindicatos dos docentes e dos técnicos administrativos em educação.

Figura 5 – Prédio da UNIPAMPA Campus Jaguarão ocupado



Fonte: Bloco de Lutas pela Educação Pública (2016).

O primeiro Edital do Programa de Apoio Social e Pedagógico (PASP) foi lançado em 2016. O programa

[...] consiste no fomento de alternativas para ampliar as condições de permanência dos acadêmicos na Universidade, por meio de estratégias de acompanhamento socio-pedagógico, tais como: orientações gerais sobre a vida universitária e sobre o acesso aos programas e benefícios de assistência estudantil; fornecimentos de materiais pedagógicos; monitorias; organizações de grupos de estudos; acompanhamento prévio a atividades avaliativas; apoio para planejamento de estudos; orientações sobre hábitos e rotinas de estudos e organização da vida acadêmica; entre outros (UNIPAMPA, 2014c).

O PASP encontra-se em vigência até o momento, sendo aprimorado a cada edital. Anualmente estudantes dos cursos de graduação presencial da universidade são selecionados

para atuarem como bolsistas exercendo atividades de monitoria do PASP, sob orientação de servidor do NuDE designado para tal função, dando suporte e acompanhamento aos estudantes das Ações Afirmativas, beneficiários do Plano de Permanência (PP) e ingressantes, e também prestando apoio nas atividades relacionadas aos Programas de Assistência Estudantil.

No Relatório de Gestão do Exercício de 2017 a instituição reconheceu os desafios de gerir a universidade com a insuficiência orçamentária contida na Lei Orçamentária Anual (LOA) para o corrente ano e reafirmou a importância da Política de Assistência Estudantil²⁵ para a universidade, especialmente sua Resolução nº 84, citando o seu Art. 1º,

A Assistência Estudantil, por meio de suas ações, visa criar condições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na Instituição, de forma a atender a comunidade universitária *multicampi* na perspectiva da inclusão social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (UNIPAMPA, CONSUNI, 2014, p. 1).

Apesar do corte de investimentos, a universidade investiu, no ano de 2017, na implementação do Programa Auxílio Emergencial. O programa visa suprir as necessidades básicas dos estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica durante o período entre o ingresso na Universidade e a realização do processo seletivo do Plano de Permanência. Em sua primeira edição o programa beneficiou 78 discentes nos dez *campi* da instituição (UNIPAMPA, Relatório de Gestão, 2018). Ainda em 2017 foi lançada a Chamada Interna PRAEC nº 03/2017 com o objetivo de contemplar ações, atividades e projetos nas áreas de Cultura, Esporte, Saúde, Inclusão Digital e Acessibilidade. Esta ação beneficiou 13 projetos, em oito unidades universitárias, que podem ser observados no Anexo 3.

Seguindo a mesma perspectiva, outras ações foram incentivadas pela PRAEC, como “Dia de Saúde no Campus”, “Campanhas de Saúde Preventiva”, “Ações em Saúde Mental” e atividades esportivas como: a participação na “Copa UNISINOS” e a participação nos “Jogos Universitários Gaúchos”. A primeira destas atividades, o “Dia de Saúde no Campus” visou ações de caráter preventivo a fim de estimular a reflexão sobre o cuidado em saúde. A atividade foi realizada em parceria com a Secretaria de Saúde de cada Município, e foram disponibilizados testes rápidos de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), aferição de pressão arterial e glicemia, distribuição de materiais informativos, entre outros. Cinco *campi*

25 Os principais programas da Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA, suas características, beneficiários, composição e modalidade podem ser observados no Apêndice E.

atenderam a proposta – Campus São Borja, Campus Santana do Livramento, Campus São Gabriel, Campus Bagé e Campus Alegrete.

As “Campanhas de Saúde Preventiva” foram realizadas através de informativos junto à Comunidade Acadêmica sobre diversos temas de atenção à saúde, por meio de mídias sociais e materiais físicos encaminhados às equipes diretivas das unidades universitárias. As “Ações em Saúde Mental” visavam o cuidado, a orientação e a prevenção nessa área e foram desenvolvidas pelos NuDEs dos *campi* em parceria com a rede municipal de saúde por meio dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Infelizmente, estas ações não foram especificadas no Relatório de Gestão, tampouco as unidades que as realizaram.

Diante do cenário de cortes nos orçamentos das IFES, a UNIPAMPA, em seu Relatório de Gestão do Exercício de 2018, apontou a necessidade de “[...] reavaliar os programas de assistência estudantil, pois as limitações orçamentárias vivenciadas apontam para um estrangulamento no financiamento e manutenção da política [...]” (UNIPAMPA, Relatório Integrado de Gestão, 2019, p. 34-35). O documento relatou o aumento significativo de estudantes ingressantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que acaba por impactar nas ações de AE.

A instituição constatou “[...] que são necessárias ações de rearranjo na política de assistência estudantil, uma vez que os valores destinados pelo MEC para a manutenção da Política não comportam o contínuo crescimento da demanda” (UNIPAMPA, Relatório Integrado de Gestão, 2019, p. 80). Neste mesmo ano foi realizada a segunda edição da Chamada Interna PRAEC nº 04/2018, com a descentralização de recursos financeiros e realização de iniciativas em áreas que contribuíssem para a qualidade de vida e permanência dos estudantes na instituição. Neste ano, os dez *campi* foram contemplados, totalizando 18 projetos que podem ser consultados no Anexo 4.

No ano de 2019, as ações selecionadas por meio da Chamada Interna – PRAEC, que tinham por objetivo desenvolver atividades e projetos nas áreas de Cultura, Esporte, Saúde, Inclusão Digital e Acessibilidade foram vinculadas ao edital do Programa de Desenvolvimento Acadêmico – PDA, nas modalidades de ações sociais, culturais e de atenção à diversidade no âmbito da comunidade acadêmica. O número de projetos contemplados foi inferior às edições anteriores, conforme observamos no Anexo 5.

Neste breve panorama da PAE na UNIPAMPA, de sua implementação até o ano de 2019 observamos que as ações da universidade em sua maioria estão voltadas para o “auxílio financeiro”. O próprio PDI da instituição (2019-2023) aponta isto quando apresenta os “Programas da Política de Assistência Estudantil”: os “[...] programas procuram atender o

maior número possível de discentes, levando em consideração a preocupação em propiciar auxílio financeiro, de alimentação, de moradia, transporte e creche” (UNIPAMPA, PDI, 2019, p. 68). Para Paula (2017, p. 312), a

[...] política assistencialista que tem sido implementada pelas universidades federais brasileiras baseia-se sobretudo no suporte financeiro aos estudantes carentes, ainda muito aquém da demanda, deixando em plano secundário as suas necessidades de ordem acadêmica, simbólica e existencial, relacionadas a sentimentos de não pertencimento a um ambiente ainda elitista e pouco propício à inclusão.

Observa-se que as ações pensadas para a saúde física e emocional dos estudantes, bem como atividades de esporte, lazer e cultura, ou seja, o conjunto de propostas enquanto áreas de atuação do PNAES e elencadas na resolução nº 84 ficaram em segundo plano, dependentes das iniciativas individuais dos servidores mediante a proposição de projetos vinculados ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Expostas nos Anexos 3, 4 e 5 estas não são permanentes e caracterizam-se por sua intermitência e eventual concessão de bolsas de desenvolvimento acadêmico. As ações nestas áreas caracterizam-se mais como políticas e práticas de gestão, profundamente pautadas pela meritocracia e respaldadas na produtividade acadêmica – sobretudo docente – do que como políticas institucionais autônomas e desvinculadas de concessões de fomento interno e externo como FAPERGS, CAPES e CNPq.

Mais ainda, conforme dados do Relatório Integrado de Gestão da UNIPAMPA (2019), os programas de Assistência Estudantil contemplaram, diretamente, 3.597 estudantes no ano de 2019, representando 38% do total de alunos matriculados. No tocante a oferta de serviços, as moradias estudantis encontram-se ainda em processo de construção ou finalização e a única em funcionamento está localizada no Campus Santana do Livramento (UNIPAMPA, c2014b), os restaurantes universitários não ofertam café da manhã e as refeições não são fornecidas aos sábados à noite, nem aos domingos.

Nesse sentido, defendemos a extensão da PAE da instituição para além de questões economicistas que priorizam apenas o suporte financeiro para o desenvolvimento das atividades da vida acadêmica. Questionamo-nos: não estaria na hora de a instituição investir e buscar ações que contemplem todos os discentes em suas mais variadas necessidades, considerando-se que a permanência e a qualidade de vida do estudante universitário não estão limitadas apenas ao auxílio financeiro? Outros aspectos como política, cultura, saúde, pertencimento, questões didático-pedagógicas, entre outros não fazem parte do universo dos estudantes brasileiros? Nos parece que as políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior, conquanto importantes especialmente por avanços percebidos na primeira

década do século XXI, ainda não superaram o abismo existente entre uma universidade de classes e um ensino de e para a elite e outra universidade, esta sim de e para todos e todas (FERNANDES, 2020).

A partir do contexto apresentado nos aproximamos de elementos que fazem parte da vida extraclasse dos estudantes universitários e interferem direta ou indiretamente na sua permanência na universidade, no seu desenvolvimento acadêmico e na sua saúde física e emocional, em que um de seus efeitos colaterais pode ser o adoecimento. Assim, no próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados fundamentados na categoria da determinação social do processo saúde-doença, identificando possíveis relações entre o adoecimento dos estudantes e os limites impostos no processo de implementação das políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior.

6 ADOECIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: ALGUMAS RELAÇÕES

O ingresso no ensino superior representa para muitos jovens a possibilidade de ascensão social (LAMBERT; MOREIRA; CASTRO, 2018). No entanto, como já apontado anteriormente, a experiência na universidade é marcada por grandes mudanças e desafios, desde temas acadêmicos e institucionais, passando por questões de relacionamentos sociais, até do seu desenvolvimento psicossocial e vocacional (MAGALHÃES, 2013). Segundo Castro (2017, p. 381), essa “[...] nova realidade educacional cria a necessidade do estudante de desenvolver um perfil universitário. Contudo, esse processo pode ser repleto de idealizações, ansiedade, conflitos e angústias [...]”.

Ramos *et al.* (2018, p. 59) corroboram com as constatações de Magalhães (2013) e Castro (2017) ao apontarem que a inserção na universidade coloca os jovens estudantes em uma nova realidade, a qual se fazem presentes grandes desafios, entre eles: “[...] inserir-se em um contexto novo e diferente; desenvolver habilidades (no âmbito pessoal e profissional) que o permitam ser bem-sucedido no ambiente acadêmico; manter desempenho compatível com o exigido pelas diversas disciplinas que cursa; dentre outros [...]”.

Campos, Isense, Rucker e Bottan (2016, p. 22), mencionam que o ingresso na universidade também representa “[...] a primeira oportunidade para o jovem integrar um grupo social sem a supervisão direta de seus familiares, o que os torna mais vulneráveis a experiências previamente proibidas e algumas vezes ilícitas [...]”, como o uso excessivo de álcool, tabaco e maconha, que são subterfúgios muitas vezes utilizados como mecanismos de enfrentamento para os aborrecimentos pessoais e para as dificuldades vivenciadas na vida acadêmica (BARROSO; OLIVEIRA; ANDRADE, 2019).

Outro aspecto levantado nos estudos sobre a população universitária diz respeito à solidão. Alunos ingressantes relatam que se sentem solitários e atribuem esse sentimento ao contato com o novo ambiente, a dificuldade de lidar com as novas situações e com o novo convívio social, gerando insatisfação nos relacionamentos e momentos de estresse (BARROSO; OLIVEIRA; ANDRADE, 2019). Mais ainda, percebe-se o ambiente universitário como um gerador de estresse que afeta o desenvolvimento acadêmico, a saúde do estudante e seu bem-estar físico e emocional, e que por fim a falta de aptidão social pode agravar a solidão devido a sensação de desamparo vivida pelo estudante (FURTADO; FALCONE; CLARK, 2003; RAMOS *et al.*, 2018).

Souza (2017) constatou em sua pesquisa que 47% dos estudantes investigados apresentavam este sentimento de solidão. De acordo com Barroso, Oliveira e Andrade (2019, p. 10) a “análise das relações entre solidão, depressão e as áreas de concentração dos cursos demonstraram que os cursos de Ciências Humanas congregavam pessoas mais solitárias e deprimidas do que as demais áreas [...]”. Além disso, Perez, Brun e Rodrigues (2019, p. 362) observam que “[...] o aluno do ensino superior, muitas vezes, também concilia um trabalho, uma família e uma vida social, equilibrando seu tempo e suas economias [...]”.

De modo semelhante, Ramos *et al.* (2018, p. 59) afirmam que quadros de estresse e de ansiedade são considerados “[...] reações orgânicas frente a eventos que apresentam mudanças para a vida dos indivíduos e que demandam comportamentos adaptativos [...]”. Geralmente, são quadros temporários, mas se perdurarem “[...] podem se tornar adoecedores e trazer prejuízos na qualidade de vida e conseqüentemente no desempenho profissional dos indivíduos afetados [...]”. Essas situações, quando associadas a sintomas depressivos favorecem altas taxas de pensamento e comportamento de risco de suicídio (BRONDANI; HOLLERBACH; SILVA; PINTO; CORRÊA, 2019).

Diante da conjuntura apresentada acima, para apreendermos o processo de adoecimento acadêmico este estudo tomou como base para tal análise a convergência entre a concepção de determinação social do processo saúde-doença e o processo de implementação de políticas públicas, como veremos no próximo tópico.

6.1 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ADOECIMENTO DOS ESTUDANTES

Como apontado anteriormente, nossa análise partiu de três núcleos principais: classe social, processo de produção e implementação de política pública. Os dois primeiros serão apresentados em um único tópico, pois dialogam entre si e, de forma direta, com a categoria da determinação social do processo saúde-doença. E, para fechar este capítulo, o terceiro núcleo – implementação de política pública.

6.1.1 Classe Social e o Processo de Produção

A Medicina Social propõe que as desigualdades sociais são fruto do processo de produção e reprodução do capital, que resultam da maneira específica como os diferentes grupos sociais são inseridos na economia capitalista, e também da forma de dominação

exercidas sobre eles (LAURELL, 1986). “De allí la necesidad de analizar la distribución diferencial del proceso salud-enfermedad en relación a las clases sociales, ya que éstas encarnan las distintas formas de reproducción social presentes en una sociedad concreta” (LAURELL, 1986, p. 4).

Assim, as classes sociais

[...] “son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social, históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran con respecto a los medios de producción [...], por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, conseqüentemente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen (ROSENTAL; IUDIN, 1946, p. 45).

No relato dos discentes entrevistados podemos vislumbrar onde começam as desigualdades sociais, partindo do conceito de classes sociais, apresentado por Rosental e Iudin (1946), e que acabam por ser reproduzidas no ambiente universitário:

E1: *Ah... Eu estudei e nunca tive essa perspectiva assim que poderia ser uma possibilidade né e eu trabalhei desde muito cedo acho que desde os 13 anos [...]. Depois fui estudar de noite e trabalhar de dia no ensino médio [...] sempre nos foi dito também que não era o nosso lugar assim né pra tá, não se incentiva na escola também né que a gente pode acessar [...]. [Sic]*

E6: *[...] por mais difícil que seja a faculdade é aqui que eu tô e esse é meu lugar e eu não quero trocar esse lugar mesmo com as dificuldades que tenham, esse é meu lugar e nesse espaço que eu vou batalhar porque é o espaço que eu decidi pra mudar a minha trajetória que, sei lá, tipo, pra quem vem da periferia já se supõe todo uma trajetória ruim, já se supõe que tem uma família destabilizada, já se supõe que no máximo o que vai arranjar é um emprego, aqueles emprego primário, de salário-mínimo, sabe [...]. [Sic]*

E7: *Então, eu morava em São Paulo, uma cidade grande, eu trabalhava, eu tinha um emprego, eu era auxiliar administrativo de uma empresa terceirizada, eu tava fazendo um cursinho antes de vir para cá, eu sai do ensino médio e fiz um ano de cursinho [...] entrar na verdade era, era uma coisa que eu não achava que eu conseguiria, era uma coisa que eu achava que não era para mim, porque a minha mãe é diarista, doméstica, né. E ela trabalhava para pessoas de classe média, média alta, e eu via as pessoas estudando, via as pessoas na universidade, fazendo curso complexos e eu achava que isso não era para mim, que realmente eu iria continuar a seguir a profissão da família, aí eu iria ser uma empregada doméstica [...]. [Sic]*

E10: *Ah... Foi uma conquista muito grande assim, porque na minha casa eu fui o primeiro a acessar a universidade e foi uma experiência muito boa [...]. [Sic]*

Segundo Laurell (1986, p. 4), o “[...] estudio de las clases sociales permite analizar tanto sus diferenciales de morbi-mortalidad en un momento histórico como desentrañar el impacto desigual de determinados procesos de cambio sobre ellas”. Em nosso estudo, especificamente, podemos observar alguns dos impactos gerado nos estudantes advindos das

camadas populares ao ingressarem no ensino superior público, que apesar de ter vivido “[...] uma fase de crescimento, inclusão social e popularização universitária, [...] os campi continuaram com o *ethos* elitista e branco, causando um choque nos novos entrantes [...]” (PINHEIRO-MACHADO, 2019). Observa-se que a manutenção do modelo eurocêntrico na estrutura da universidade pública brasileira desencadeia nos estudantes processos de adoecimento, como podemos constatar nos relatos a seguir:

E7: [...] em alguns momentos eu também não tava bem o suficiente, nem para ir para Universidade, eu acho que esse também foi um grande impacto, né? Tipo... Como eu não me sentia pertencente, ir para a Universidade começou a ser um fardo, começou a ser dolorido, então, nem para o RU eu queria ir, então eu acabava, tipo, sei lá, ou não comendo nada em casa, ou comendo bem mal, ou gastando o dinheiro que eu não tinha para poder não aparecer na universidade, e isso, tipo, né, custou muita coisa, né. [Sic]

E10: Eu acho que é uma questão de identificação e também de não se sentir pertencente a um espaço, que acaba ocasionando isso, assim, não que falte acolhida, mas a gente sente falta de representação, sabe, de acolhimento, uh, uh... Assim, fora o NEABI e o NuDE, eu acho que nós, que a gente não tem tantas representações [...]. [Sic]

E3: [...] eu entrei em 2016, peguei um computador em setembro de 2017, só. Eu passei quase dois anos na Universidade sem ter computador [...] no começo de 2017 eu peguei um computador emprestado, [...] para fazer um trabalho, aí chegou uma hora que a pessoa [...] me encontrou assim, falou: “cara eu preciso do meu computador você sumiu com meu computador e eu preciso fazer as minhas coisas”, aí tá, eu devolvi o computador para a pessoa [...] A pessoa não tava errado de me cobrar, entendeu? E aí foi, eu acho que foi, a primeira vez que eu tive uma crise de ansiedade na minha vida assim, eu nunca tinha sentido isso, porque eu comecei a me sentir muito mal, porque eu pensei: “pô eu não tô conseguindo fazer minhas coisas, porque eu não tenho isso, e a pessoa, tô atrapalhando a outra pessoa que precisa fazer as coisas dela, que também tá na universidade, assim como eu e precisa fazer as coisas dela. [Sic]

E2: [...] tá aqui a 6, 7 meses sem ver a família, só por chamada e tal, às vezes, com aparelhos precários, às vezes, sem internet, igual eu já vivi aqui seis meses sem internet em casa, então acho que é uma boa mistura assim das coisas que acaba que faz com que os alunos realmente entrem é depressão mesmo, essa é a palavra. Fora que, essas são questões que tem a ver com a universidade. Mais também tem questões pessoais, inseguranças, medos e problemas que você já traz já da sua vivência né, traumas e tal. [Sic]

E11: [...] eu passei por esse momento de não conseguir nem tá lá dentro, de não conseguir, a sensação de saber que às 6 horas da tarde eu tinha que ir pra lá, fazia com que o meu dia inteiro fosse um caos, assim, me dava pânico mesmo, sabe, era uma sensação de pânico, que foi causada por, não sei assim, não foi nem por mim, nem por nenhum colega, nem por nenhum professor, foi uma questão do sistema mesmo, sabe, que me deixou assim, tipo, parece que ele me engoliu. [Sic]

A análise de classe nos permite, por um lado, capturar os efeitos benéficos das transformações advindos com a implementação das políticas públicas de expansão e interiorização do acesso ao ensino superior público, como o ingresso do estudante “E10”: “[...]”

na minha casa eu fui o primeiro a acessar a universidade [...]”. Por outro lado, nos mostra que as IFES ainda estão estruturadas para atender a elite brasileira, branca e patriarcal, dentro de uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora de práticas, saberes e conhecimentos, que, por sua vez, gera efeitos diferentes no processo saúde-doença dos diferentes grupos sociais.

De acordo com Laurell (1986, p. 5), um dos processos de impacto indiscutível sobre a estrutura de classes na América Latina “[...] es la transformación capitalista del campo, que a través de la pauperización y despojo del campesinado ha dado origen al numeroso proletariado agrícola, al subproletariado urbano y a una parte de la clase obrera industrial”. Em seu estudo a autora cita como exemplo um estudo realizado no Brasil, onde os resultados mostram que o

[...] más importante del cambio en el tipo de cultivo fue justamente la transformación en la estructura de clases en el área, ya que, por un lado, implicó la proletarización de una parte importante de la población, y por el otro, el surgimiento de un grupo pequeño de dueños de maquinaria desfibradora y comerciantes acaparadores. Al analizar por separado estos dos grupos en cuanto a manifestaciones de la desnutrición actual o pasada, no se encontró ninguna diferencia entre los mayores de 18 años, mientras que entre los menores de 18 años – los que habían crecido después de la reestructuración de clases – se registró una diferencia considerable. De esta manera un 45 % del proletariado tenía una desnutrición del 2º o 3º grado en comparación con el 23% de la incipiente burguesía rural (LAURELL, 1986, p. 5).

Este exemplo demonstra o quanto as transformações sociais, políticas e econômicas são sentidas pelas gerações futuras, que sofrem com um contexto histórico de exploração, exclusão e discriminação. Aqui, refletidas através da precarização da educação básica, demonstradas nas narrativas dos estudantes entrevistados que sentem uma defasagem no acesso ao conhecimento e certa insegurança ao ocuparem o espaço universitário.

E1: *E aí que eu fui atrás de fazer de novo o Enem, me dedicar um pouco mais assim para tentar né algum curso assim e aí que acabou, que rolou a UNIPAMPA né, mas é uma outra coisa assim é um outro mundo assim né porque a gente não tá acostumado com a escrita acadêmica assim né, às vezes aluno do ensino público assim tem falta de professor, tudo isso [...]. [Sic]*

E2: *Quando eu mudei para escola estadual de lá era uma escola absolutamente precária, de 12 professores eu tinha seis, para você ter uma ideia, professores de física, química, até mesmo história, não tinha, não tinha filosofia, só tinha, das doze eu só tinha 6 disciplinas, aí isso me desmotivou muito né a estudar [...]. [Sic]*

E4: *[...] num contexto geral, eu já me via com extrema dificuldade, por ter vindo de escola pública, e a gente sabe como é [...] então eu vim com, com, defasado assim, principalmente em questão de leituras [...]. [Sic]*

E6: *[...] meu, para mim o auge do texto era redação, você fez uma redação, tá ok. Você aprendeu tudo, tem que saber escrever e fazer uma dissertação mínima, uma redação, aí mano, eu lembro que quando chegaram agora, ah, não lembro o gênero do negócio, não era resumo, ah esqueci... Resenha, resenha crítica, mano quando*

chegou a primeira resenha, mano que é resenha? Porque pra mim resenha era papo de jogador de futebol, que cê assistia os programas [...]. [Sic]

E7: *[...] meu problema, tipo, educacional mesmo, de ter saído de escola pública da Periferia, e ter poucos acessos e várias coisas que eu me sentia completamente deslocada em alguns momentos, em outros momentos eu achava que era, era realmente demais para mim ter professores qualificados e tão bons, como eu tenho, parecia outra realidade, era como se fosse, tipo, como se eu não tivesse, eu não fosse merecedora de tá no local [...] quando os professores começaram a se apresentar eu simplesmente, tipo, adorei, adorei as pesquisas deles, fiquei muito, muito contente assim, mas continuava aquela coisa, né, a diferença entre eu e o que eu tinha aprendido durante toda minha vida e dos meus professores era gritante e isso, tipo, me deixava mal, me deixava desconfortável, mesmo que os professores fossem receptivos eu não me achava suficiente, eu tinha medo de fazer prova, de trabalho, porque eu não me achava preparada para isso, tinha uma, uma dificuldade grande por conta disso, assim. [Sic]*

Outro aspecto relevante para pensarmos o adoecimento dos estudantes universitários refere-se a forma específica com que se inserem no processo de produção social. Para tanto, Laurell e Noriega (1989) fazem uso da categoria “processo de trabalho”, pois esta categoria, “[...] ao explicar as formas sociais específicas sob as quais ocorre a relação entre homem e natureza, identifica no processo de apropriação e transformação da natureza pelo homem a chave para o entendimento da produção social do nexu biopsíquico humano” (VIAPIANA, 2017, p. 57).

Mais ainda, de acordo com Laurell (1986, p. 6), pautando-se em Marx (1975), o

[...] fundamento teórico para usar como categoría central, el “proceso de trabajo” en el análisis de la producción social del proceso biológico humano es que permite dar cuenta de las formas sociales específicas bajo las cuales se da la relación entre el hombre y la naturaleza. Es decir, ubica la clave del entendimiento del carácter social del proceso biológico humano en el proceso a través del cual el hombre entra en contacto con la naturaleza transformándola y transformándose a sí mismo, o sea, en el proceso de trabajo.

Para Viapiana (2017), o processo de trabalho requer objetos e meios de produção, que somados à força de trabalho²⁶ constituem as forças produtivas. No entanto, as forças produtivas atuam no limite de determinadas relações entre os homens e a natureza e entre os próprios homens. Estas relações, por sua vez, são subordinadas ao regime de propriedade dos meios de produção (VIAPIANA, 2017). “Na sociedade capitalista, a propriedade é privada, o que resulta em que as relações sociais sejam de antagonismo, uma vez que os proprietários se apropriam

26 “[...] energia humana que é utilizada para empregar os meios de trabalho e transformar os objetos em bens úteis à satisfação de necessidades [...]” (VIAPIANA, 2017, p. 74).

dos resultados do trabalho dos produtores diretos, os quais são, portanto, explorados por aqueles” (VIAPIANA, 2017, p. 74).

Cabe destacar, que isto não ocorre apenas no sistema capitalista mas também nos sistemas de produção que lhes são anteriores, como o sistema escravagista, o sistema servil. Entretanto, a exploração não existiu sempre, podemos citar como exemplo os povos primitivos, onde a produção era apenas para sobreviver, não existindo propriedade privada dos meios de produção; estes pertencem a toda a comunidade e os produtos obtidos através do trabalho dos seus membros eram repartidos de forma igualitária entre todos (HARNECKER; URIBE, 1980).

A exploração não é, portanto, algo eterno, tem uma origem histórica bem determinada. Aparece quando um grupo de indivíduos da sociedade consegue concentrar nas suas mãos os meios de produção fundamentais – para que isto aconteça é necessário que essa sociedade tenha alcançado um grau de desenvolvimento econômico que, pelo menos, permita obter um excedente, isto é, mais produtos que os necessários para o consumo imediato que serão apropriados por esse grupo –, despojando desses meios de produção a maior parte da população. Mas ela desaparecerá quando desaparecer a propriedade privada dos meios de produção e estes passarem a ser propriedade coletiva de todo o povo (HARNECKER; URIBE, 1980, p. 13).

Para Netto e Braz (2006), a situação que cada indivíduo ocupa na sociedade depende de sua posição em relação à propriedade dos meios de produção. Nesse sentido, Laurell (1986) aponta para a importância de voltarmos nossos estudos para o processo de trabalho, pois apenas desta forma identificaremos o impacto do processo de produção capitalista e suas transformações na saúde coletiva. Mais ainda, para a autora a análise do processo de trabalho nos países capitalistas “[...] se plantea como el estudio del proceso de producción, o sea, de la unidad entre el proceso de valorización del capital y el proceso laboral” (LAURELL, 1986, p. 7). Assim, é necessário levar em conta “[...] su doble carácter, ya que, en cuanto la finalidad de la producción capitalista es la generación de plusvalor y capital acumulable, las necesidades del proceso de valorización determinan la conformación específica del proceso laboral, o sea, la forma concreta que asume el trabajo” (LAURELL, 1986, p. 7).

Em nosso estudo, a importância desta abordagem para a saúde-doença dos estudantes consiste no fato de que as formas concretas de despender a força de trabalho no processo de trabalho/produção acadêmica originam padrões de desgaste nos estudantes que somado a seus padrões de reprodução determinam características históricas básicas do processo saúde-doença de uma coletividade (LAURELL, 1986). Isto significa dizer que a categoria processo de produção “[...] permite estudiar em una realidad concreta la lógica de acumulación (proceso de valorización) y su medio – el proceso laboral – como un modo específico de trabajar-

desgastarse y como enfrentamiento de clase, que a su vez determinan patrones particulares de reproducción” (LAURELL, 1986, p. 7).

Os processos de desgaste podem ser observados nos relatos dos estudantes:

E8: [...] eu entrei no primeiro semestre de 2017, na época trabalhava [...] eu fazia 6 horas diárias, ininterruptas [...] um mês era tarde e um mês era pela manhã, o mês que era pela manhã para mim ficava mais difícil me manter acordada, me manter desperta na universidade, porque eu acordava por volta de 4:30 da manhã, entrava às 6 horas da manhã [...] saía meio-dia, vinha em casa almoçava, levava a minha filha na escola 1:30, vinha fazia meu trabalho de casa, meus trabalhos da Universidade, minhas leituras, para colocar as coisas da minha filha em ordem e 5h30 buscava da escola deixava ela com a minha mãe e ia para a universidade, quando chegava por volta de 8:30, após a janta ali, do RU, batia aquela sonolência. E aí eu estava apta a voltar para casa, não tinha condições de continuar, o organismo já não me mantinha [...]. [Sic]

E9: [...] eu percebi, que pra mim o adoecimento mental veio mais quando eu tive a necessidade de trabalhar, que aí no caso eu fazia PIBID de manhã, fazia o estágio de tarde e estudava de noite, então aquilo era muita coisa. E aí quando eu parei de férias, que aí “pum”, caiu, e aí veio forte, eu fiquei dias dormindo, e aí que foi diagnosticado a depressão e a ansiedade, e aí pela médica daí do CAPS ela disse que foi pelo acúmulo de coisas, que aí o meu cérebro deu pane. [Sic]

Ainda hoje, apesar do avanço nos estudos relacionados a saúde coletiva no Brasil, o fato de o sofrimento dos estudantes não possuir um caráter tangível e ser menos perceptível que os agravos orgânicos e físicos dificulta a formação de um nexos, um vínculo entre o trabalho, produção acadêmica e o adoecimento dos estudantes (VIAPIANA; GOMES; ALBUQUERQUE, 2018). Para Paparelli, Sato e Oliveira (2011) é muito comum uma certa contrariedade sobre a compreensão do processo saúde-doença como socialmente influenciado. De acordo com os autores, essa reação pode ser motivada por, pelo menos, duas concepções em relação à compreensão da relação saúde-doença e trabalho.

A primeira é a de que a causa última para explicar o adoecimento de trabalhadores e trabalhadoras deveria ser buscada sempre no indivíduo: em suas peculiaridades em termos físicos, fisiológicos, psicossociais e em sua história de vida no núcleo familiar anterior à vida de trabalho. A segunda posição é a adoção da naturalização da ideia de que o trabalho produz sofrimento e não pode ser mudado, como se isso fosse um destino, uma determinação inquestionável e intransponível, cujo curso seria impossível de ser modificado (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011, p. 19).

Além disso, para os autores, ao mesmo tempo em que cresce a confirmação, por meio de estudos e de relatos de vida dos trabalhadores e das trabalhadoras, de que o trabalho, na atual configuração e organização, produz adoecimentos reiteradamente, desacredita-se a força dessa determinação, como se fosse possível reduzi-la às características dos que adoecem. Como se os trabalhadores/estudantes fossem idênticos uns aos outros e como se o trabalho/produção

acadêmica, processo de aprendizagem, fosse homogêneo entre eles (PAPARELLI; SATO; OLIVEIRA, 2011). Em face disso, a determinação social do processo saúde-doença nega a fragmentação entre as dimensões corporal e psíquica, e reconhece que ambas formam um “nexo biopsíquico”²⁷ constituidor dos indivíduos (LAURELL; NORIEGA, 1989). Para Viapiana, Gomes e Albuquerque (2018, p. 177), pautando-se em Breilh (2006), o elo biopsíquico

[...] estabelece-se em sociedade, ou seja, embora as dimensões biológica, psíquica e social componham os indivíduos, a última possui uma posição hierárquica superior na determinação dos sujeitos e coletivos humanos, inclusive em seus processos de saúde-doença, dada a sua capacidade de subsunção dos outros dois âmbitos.

Com isto, estabelecemos uma relação comparativa entre o processo de trabalho e o ambiente acadêmico dos estudantes – permeado por processos críticos de cobrança por produção acadêmica e excelência, posicionamento político-ideológico, cotidiano em coletividade – que geram por vezes processos de sofrimento e adoecimento dos estudantes, tendo em vista que compreendemos esses processos, no caso do capitalismo, como a materialização de uma determinada relação de exploração do capital sobre o trabalho (VIAPIANA; GOMES; ALBUQUERQUE, 2018). A universidade deixa de ser um ambiente prazeroso e torna-se um fardo, um espaço de tensão emocional e insegurança. Sendo uma consequência imediata o isolamento social, que pode ocasionar outros quadros como a depressão e o alcoolismo.

E2: [...] quando a gente chegou, da minha turma, a maioria deles não tinham muito assim, vamos dizer, sensibilidade para os alunos, tá ligado, tipo até tinha e até certo ponto, mas quando realmente apertava, por exemplo, eu lembro que no segundo semestre do ano tava todo mundo mal, nossa, tava a maior parte dos moleques tava em depressão, alguns até trancaram, voltaram depois, e faltou uma sensibilidade por parte deles, muito grande assim, de tá cobrando a gente, sendo que não tinha nem vontade de acordar e ir para a faculdade, sendo que eu estudo à noite né. Então, acho que faltou bastante sensibilidade dos Professores. [Sic]

E7: [...] em 2017 eu comecei a ter pensamentos suicidas e eu fui no CAPS da cidade de Jaguarão só que tava lotado [...] isso um pouco antes da psicóloga entrar na universidade [...] a psicóloga do campus não era para terapia clínica, ela é para auxílio envolvendo as coisas estudantis, e eu precisava de uma terapia Clínica [...]. E aí foi, foi, foi até eu começar em 2019 todo problema com bebida, problema com ansiedade, a ponto de, eu me tremia toda assim, tipo, parecia que era frio, mas não era, meu olho ficava toda hora piscando eu não sabia o que era, até que fui parar no hospital. [...] eu comecei a beber e aí foi, tipo, [...] copinho pequeno bem quase nada de whisky e aí foi crescendo [...] ao ponto de, às vezes [...] antes de eu ir para a UNIPAMPA, eu tomava dois copos cheios para conseguir ter coragem de ir para

27 De forma sucinta o nexo biopsíquico dos trabalhadores representa a expressão das relações de produção, histórica e politicamente datadas (LAURELL; NORIEGA, 1989).

Universidade, para conseguir ter coragem de ficar em casa, para qualquer coisa [...].
[Sic]

A partir da visão da determinação social do processo saúde-doença, percebe-se como o sistema socioeconômico vigente afeta a saúde e subjetividade dos estudantes universitários, engendrando emoções e sentimentos relacionados com processos de sofrimento e adoecimento, que na universidade manifestam-se a partir da desigualdade de gênero, raça e classe produzida pela exploração. Entender o social como determinante no processo de adoecimento dos estudantes é fundamental para que se avance em políticas públicas de assistência aos estudantes, mantendo e criando serviços essenciais para uma permanência saudável nas universidades brasileiras. Transformar os processos de trabalho – e, por consequência, o ambiente universitário – em um espaço mais saudável envolve necessariamente romper com a lógica do capital; trata-se de colocar a vida, a saúde e a educação acima do lucro.

6.1.2 Implementação de Política Pública

Como as narrativas dos estudantes apontam sistematicamente aspectos que poderiam ser alterados positivamente na política de assistência estudantil, vinculados à sua implementação considerou-se importante uma revisão conceitual sobre o tema. Os estudos sobre o processo de implementação de políticas públicas podem “[...] ser situados como uma vertente do campo de análise de políticas públicas que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas” (LOTTA, 2019, p. 12). De acordo com Lima e D’Ascenzi (2013, p. 101), a “[...] aproximação com a área de análise de políticas públicas comumente se dá por meio da abordagem sequencial, também denominada ciclo de políticas públicas”. Este modelo possibilita a separação das políticas públicas em fases, como visto anteriormente. Para Lotta (2019), pautando-se em Souza (2003), o ciclo de políticas públicas não necessariamente condiz com a realidade, mas, ainda sim, “[...] é um relevante instrumento analítico para entendermos os processos decisórios que fazem parte das políticas públicas (LOTTA, 2019, p. 12).

Com base nos estudos de Faria (2012), Lima e D’Ascenzi (2013) afirmam que no Brasil os estudos sobre a implementação de políticas públicas recentemente vem recebendo atenção. Segundo os autores, há pouco tempo, aceitávamos, sem muitos questionamentos, que os reveses das políticas públicas derivavam de seu desenho. O debate sobre o processo de implementação surgiu “[...] da averiguação de que mesmo as políticas mais bem desenhadas, com recursos disponíveis e apoio político e social, podem não gerar os efeitos desejados”

(LIMA; D'ASCENZI, 2014, p. 51). Em face disso, a implementação passou a exigir um campo específico de análise, por ser considerada como uma fase da política pública que possui estrutura e dinâmica próprias (LIMA; D'ASCENZI, 2014).

Conforme Lotta (2019), os estudos sobre o processo de implementação de políticas públicas já passou por quatro gerações na literatura. A primeira delas, anos 1970, originou-se das preocupações iniciais em compreender o que acontecia quando as políticas públicas eram colocadas em execução e os resultados previamente estabelecidos alterados. Estes estudos tinham uma preocupação normativa fundada em um ideal democrático de funcionamento do Estado oriundo da tradição weberiana.

Essa primeira geração, principalmente baseada nos Estados Unidos, se propunha a olhar o processo de implementação de cima para baixo, ou seja, tendo como referência os objetivos previamente propostos (democraticamente) para encontrar qual camada burocrática teria pervertido os objetivos. Por olhar de cima para baixo, esta é a chamada análise *top down* de implementação. Essas análises se voltavam a encontrar os erros (ou “*gaps*”) de implementação e corrigi-los (LOTTA, 2019, p. 15).

A segunda geração de estudos sobre implementação busca compreender o processo de outra forma, e em oposição a perspectiva *top down*, nos anos 1970 e 1980, desenvolve uma nova corrente analítica, denominada *bottom up* (LOTTA, 2019). Para os autores desta geração, “[...] a implementação não é falha” (LOTTA, 2019, p. 16). Mais ainda, para eles as políticas públicas são compostas por inúmeros processos e atividades contínuas que exigem decisões, e a implementação é apenas uma parte desse processo. “A abordagem *bottom up* está preocupada em compreender a ‘política como ela é’, com foco no que de fato acontece, sem preocupação nem com a legitimidade nem com a conformidade” (LOTTA, 2019, p. 16). Nesse sentido, devem ser vistas pelos analistas de políticas públicas de baixo para cima, analisando “a ponta” do processo de implementação, como por exemplo, no caso da Política de Assistência Estudantil, salas de aula, moradia estudantil, RU etc.

Outro aspecto relevante abordado por esta perspectiva, ainda nos anos 1980, diz respeito aos atores envolvidos no processo de implementação, “[...] posteriormente denominados de *street-level bureaucrats* – burocratas de nível de rua” (LOTTA, 2019, p. 16). Os estudos sobre eles “[...] demonstram e reforçam a tese de que há muitos processos decisórios acontecendo na implementação, que a burocracia não é uma máquina ou peças de engrenagens, e que compreender como ela se comporta e como toma decisões é central às análises de políticas públicas” (LOTTA, 2019, p. 16).

A partir dos anos 1990 outros modelos são propostos com o intuito de sair do binômio *bottom up* e *top down*, surgindo assim a terceira geração de estudos. Nesse período surge o modelo de

Matland (1995) que se propõe a analisar ambientes de formulação e implementação olhando para o binômio ambiguidade e conflito como elementos que determinam a capacidade de previsão de ações. Também temos o modelo do *Advocacy Coalition Fraework* desenvolvido por Sabatier, que busca compreender processos decisórios a partir e dentro das coalizões. O que há de comum entre esses modelos é uma tentativa de sair da contraposição entre formulação e implementação, compreendendo processos decisórios contínuos que envolvem as políticas públicas e seus resultados (LOTTA, 2019, p. 17).

Na atualidade, vivenciamos a quarta geração de estudos sobre a implementação, “[...] marcada por múltiplos modelos e formas distintas de análise sobre o objeto e por produções disseminadas em vários países e continentes. É também marcada por uma influência maior de outros campos de estudos, especialmente a Sociologia [...]” (LOTTA, 2019, p. 17). Destaca-se nessa nova geração temas ligados a novos modelos da ação estatal que se tornaram mais complexos após os processos de reformas do Estado, entre eles destacamos: a “[...] ideia de governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multinível, sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação entre outros [...]” (LOTTA, 2019, p. 17). No Brasil, os estudos sobre implementação chegam com a quarta geração, e a partir dos anos 2010 verifica-se uma produção mais sistematizada sobre a temática.

Este breve contexto acerca dos estudos sobre implementação, se faz necessário para compreendermos que, apesar de muitas teorias já estarem superadas ou alcançadas, ainda hoje o “[...] campo de estudos de implementação de políticas públicas está fortemente atrelado às necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos, que permitam o incremento das atividades implementadoras” (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 101). Rua (2014) aponta que, muitas vezes, os implementadores de uma política pública não sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo tão abstrato como uma política pública.

Além disso, segundo a autora, “[...] nem sempre a implementação se distingue do próprio processo de formulação, e em muitos casos, a implementação acaba sendo algo como ‘a formulação em processo’” (RUA, 2014, p. 96). Para Lotta (2019, p. 18), a “[...] formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que podemos chamar de cadeia decisória”. De acordo com Rua (2014), isso

gera consequências, uma delas são os próprios objetivos da política e os problemas envolvidos nela, que nem sempre são conhecidos antecipadamente em sua totalidade e vão aparecendo à medida que o processo avança.

As reflexões trazidas pelos estudantes apontam nessa perspectiva, e remetem de forma muito particular ao processo de implementação do PNAES e as lacunas existentes em sua materialização na Universidade Federal do Pampa, entre elas destacamos: a ausência, até o ano de 2017, de um auxílio emergencial para atender as necessidades básicas dos estudantes que chegam na instituição até o recebimento do Plano de Permanência; edital para seleção do Plano de Permanência de difícil compreensão para os estudantes, além de moroso; burocratização dos documentos para inscrição no Plano de Permanência; ausência de atendimento psicológico em todas as unidades; fechamento do RU aos finais de semana; falta de diálogo da universidade com o poder executivo local e a própria comunidade onde as unidades da UNIPAMPA estão inseridas, o que ocasionou, como relatado pelo estudante E10, “[...] *uma resistência da cidade em acolher, né, um pouco as pessoas de fora [...]*”, e a abertura para a cobrança de preços abusivos na locação de imóveis para os estudantes, principalmente naqueles localizados próximo ao prédio da universidade, como relata a estudante E9: “[...] *alugamos uma casa entre as três, só que assim quando a gente conversou com a senhora era R\$ 600 o aluguel, quando ela descobriu que era da UNIPAMPA subiu para R\$ 750,00 e milhões de exigências [...]*”.

De fato, muitas problemáticas vão surgindo ao longo do processo de implementação, como apontado anteriormente por Rua (2014), esbarrando em questões burocráticas e na falta de preparo e/ou atitude por parte dos implementadores da política pública para lidarem com processos de tomada de decisão. Para Lotta (2019) isso ocorre cotidianamente porque os implementadores – burocratas de nível de rua, não sabem como agir e também não receberam instruções de como agir, tampouco encontrariam nas normas ou legislações quais os procedimentos corretos. “Na medida em que interagem com as situações reais, diariamente os burocratas envolvidos no processo de implementação lidam com conflitos entre o que era previsto e o que o contexto traz de novo e lhes exige soluções novas e adaptadas” (LOTTA, 2019, p. 31), como podemos observar na sequência:

E2: *Quando eu cheguei aqui em 2017 não, ainda não, acho que não tinha o auxílio emergencial, aquele quando entra ou se tinha tava no começo não tava tão bem divulgado alguns conseguiram outros não, eu fui um que fiquei sem, e por ter 17 anos não consegui abrir uma conta no banco porque minha mãe tava lá e eu aqui. [...] só fui conseguir receber os meus direitos aqui da UNIPAMPA em agosto quando eu fiz 18 anos. [Sic]*

E6: [...] não foi, não é fácil porque eu passo muitas necessidades na faculdade que pra mim um estudante não deveria tá passando, eu não concordo com várias coisas na faculdade, com várias políticas ou com valores das bolsas mesmo, tanto as de pesquisa como a permanência, pra mim os valores são muito ultrapassados, que menos de, menos de meio salário-mínimo, tanto pra você sobreviver quanto pra você produzir conhecimento, pra mim isso é, é, uma irresponsabilidade com a produção do, acadêmica do país [...]. [Sic]

E11: [...] é estranho de pensar porque a gente tem a Casa do Estudante já, e... tem e não tem, né, e deveria ter porque, por exemplo, esse dinheiro que, querendo ou não, eu recebo da universidade e apesar dos outros dinheiros que eu consigo trabalhando, né, de forma autônoma, quando consigo, não dá sabe, deveria sobrar um dinheiro pra mim também, pra mim investir em outras coisas do meu conhecimento, por exemplo, comprar outros materiais, comprar livros, enfim, o que eu quisesse, né, aí acaba que eu ainda pego esse dinheiro que é difícil de conseguir e aí tu investe em uma casa que não tem condições boas [...]. [Sic]

E2: [...] quando eu cheguei aqui minha mãe me ajudava, até eu começar a receber o plano permanência, depois eu fiquei um ano só com os R\$ 400 do plano permanência, depois eu consegui o PIBID, que foi muito interessante assim na minha renda, [...] eu fiquei 18 meses recebendo mais R\$ 400, com R\$ 800 eu acho que dá para se manter, assim, tranquilamente aqui em Jaguarão, que seria quase um salário-mínimo, que seria o que a gente deveria tá ganhando, mas isso daí deveria ser só do plano permanência, porque a gente praticamente é obrigado a fazer alguma bolsa, né, porque a gente não pode trabalhar então a gente é obrigado a fazer alguma bolsa para completar a renda, isso deveria ser para agregar academicamente, né, não para ser a sua subsistência. [Sic]

Embasada nos relatos dos estudantes e dialogando com Rua (2014) e Lotta (2019) constatamos que o estudo e o acompanhamento do processo de implementação de uma política pública enfrenta muitas dificuldades, por ser um fenômeno complexo e altamente interativo. Segundo Rua (2014, p. 97), eventualmente, “[...] esta complexidade é deliberada, ou seja, em certos casos, as políticas formuladas podem ter apenas o objetivo de permitir que os políticos ofereçam ao público satisfações simbólicas, sem que haja nenhuma intenção verdadeira de implementá-las”. Na mesma linha, Lotta (2019, p. 20) entende que a implementação

[...] é influenciada por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas políticas. As regras, portanto, são apenas um dos elementos importantes para compreender implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer.

Mais ainda, para Lotta (2019, p. 20) os fatores que acabam interferindo e influenciando o processo de implementação de uma política pública nos levam a um elemento constitutivo dos estudos de implementação: “[...] entender ‘a política como ela é’, ou seja, não apenas analisar como ela deveria ser ou como está escrito nas normas em que ela deveria funcionar, mas sim como ela de fato acontece”. Isto significa dizer que os estudos sobre a implementação

“[...] se propõem a investigar para além do formal, do oficial e do normativo” (LOTTA, 2019, p. 20).

Todavia, retomando as contribuições de Serafim e Dias (2012) acerca da análise de política, em especial aos questionamentos acerca da construção das políticas públicas: “oque/como é?”, “por que é assim?” e “como deveria ser?”. Essa última dimensão, “como deveria ser”, reflete de forma peculiar nas narrativas dos estudantes, hoje os atuais atores sociais envolvidos no processo e receptores da Política de Assistência Estudantil. Nesse sentido, a dimensão “deve ser” assume uma importância fundamental, principalmente no atual contexto sociopolítico em que vivenciamos, “[...] em que às reflexões teóricas é imposta uma assepsia ideológica” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 127).

Para os estudantes, não há dúvidas dos benefícios obtidos com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e da importância da expansão e interiorização das universidades públicas.

E2: *Então, a assistência estudantil assim para mim é fundamental. Precisa, é necessário, ainda mais que o objetivo agora do REUNI, né, das universidades que o Lula trouxe, é realmente os alunos pobres ingressarem na universidade. Então, sem assistência estudantil não tem como esses alunos ingressarem. Assistência estudantil tem que ser o pilar máximo da universidade. [Sic]*

E4: *[...] a gente entra numa universidade pública, principalmente, com os cursos de humanas achando mais que a gente vai, talvez, que a gente vai encontrar pessoas que saíram de onde a gente sai, com as dificuldades que a gente tem pessoal, e essa busca de uma melhora geral, assim, tanto para a educação [...]. Então esse, essa melhor educação, esse sonho que eu ainda tenho de me formar e dar aula em um cursinho Popular, porque para mim é o meio mais rápido nesse sistema atual das pessoas que vem de periferia alcançarem universidades públicas. [Sic]*

E12: *[...] não é só entrar na faculdade, não é só ser bolsista, muita coisa não é pra gente [...] era pra ser [...] tem muita gente que não acreditava na faculdade, que hoje tá acreditando e tá esperando eu me formar [...]. Tem muita gente que não sonhava em entrar numa universidade me vendo numa universidade tá sonhando em entrar, sabe [...]. [Sic]*

Contudo, observam também suas falhas e carências, demonstram seus desejos, medos e inseguranças, e apontam perspectivas de “como deveria ser”.

E1: *Então a gente fica nessa insegurança assim do que vai ser o próximo ano, não só da gente conseguir se formar, mas dos outros estudantes também [...] que podem vir a entrar [...] porque parece que a gente tem sempre que ficar ligando o alerta, “ó nós precisamos”, “tem que abrir edital” [...] mas também se não fosse isso muitos de nós também não tava aqui [...] a gente quer lutar também para melhorar, primeiro para a gente não perder né, mas depois para a gente poder melhorar cada vez mais né, para cada vez mais, mais estudantes estarem dentro da Universidade né.[...] só que ao mesmo tempo é isso [...] e o que a gente vai ser depois, porque a gente sabe*

também né que concurso público cada vez menos [...] agora tem essa reforma administrativa aí enfim né que precariza [...]. [Sic]

E3: *[...] aconteceu comigo eu fiz tudo certo e eu fui tirado no corte orçamentário, né, tipo, eu me encaixava no edital eu deveria ter recebido a minha bolsa e aí a universidade falou assim: “não, mas a gente só pode pagar para 32 pessoas e tem 34, então, vamos cortar essas duas aqui”, e deu, foi isso que aconteceu comigo, e aí depois eu tentei de novo, no ano seguinte, mas, mesmo assim, eu passei um ano sem o auxílio permanência, eu tinha só o RU, porque os caras deram auxílio-alimentação para todo mundo que se encaixava no edital, só que todo mundo que se encaixava no edital deveria receber o auxílio completo [...]. [Sic]*

E6: *[...] falta muita coisa, assim, na assistência estudantil [...] tem que ter uma explicação hoje da burocracia, só que, mano, os manuais que a gente entrega na acolhida não estão funcionando, muitas palestras não tão funcionando, e a gente tem que arranjar novas formas de conversar porque se a gente, se a faculdade não chega nessa galera e essa galera não tá pronta pra faculdade fica uma dicotomia, acho que é isso, fica ali no meio e não dá liga [...]. [Sic]*

E10: *Eu considero a alimentação do RU boa [...] mas nos finais de semana era complicado, porque às vezes a gente tinha que se juntar para poder fazer, tipo, um almoço mais completo [...] às vezes não, às vezes a gente tinha que se virar porque tava todo mundo sem dinheiro, e aí a gente se virava, comia pão, fazia um lanche, alguma coisa assim [...]. [Sic]*

Assim, podemos afirmar que o processo de implementação de políticas públicas é inesgotável, e como já abordado por Rua (2014) e Lotta (2019) pode ser uma continuação da formulação, “[...] envolvendo flexibilização, idas e vindas etc. – de maneira que compreende um contínuo processo de interação e negociação ao longo do tempo, entre aqueles que querem pôr uma política para funcionar e aqueles de quem este funcionamento depende” (RUA, 2014, p. 99). Neste caso, Rua (2014, p. 99) afirma que é necessário identificar “[...] quem procura influenciar o que, a quem, como e por quê”. Para Dagnino *et al.* (2016, p. 232), na implementação os órgãos e mecanismos estatais exercem seu poder discricionário “[...] adaptando a política formulada à realidade da relação Estado-sociedade e das regras de formação do poder econômico e político que estas impõem ao jogo entre os atores sociais”.

Além disso, dada a natureza do processo, este “[...] não é imune às ‘falhas de implementação’ (*implementation gap*)” (CORREA; RAMOS, 2020, p. 293). Mais ainda, para Correa e Ramos (2020, p. 293), pautando-se nos estudos pioneiros de Pressman e Wildavsky (1973), “[...] aquilo que poderia ser considerado apenas como um problema técnico ou administrativo é inerente ao processo complexo de implementar, porque se relaciona com um emaranhado de elementos políticos que podem frustrar uma grande engenharia política”. Estes elementos podem variar no conteúdo, na forma ou até mesmo em termos de atores (LOTTA, 2019).

A partir deste breve panorama sobre o processo de implementação de políticas públicas, e tomando por base a implementação e execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil identificamos que o decreto estabelece elementos-chave para a sua materialização, os quais dizem respeito ao conteúdo do programa, sendo eles: finalidade, objetivos, ações, áreas de desenvolvimento e público-alvo. No entanto, este não apresenta uma descrição sobre a forma, sobre como as decisões devem se converter em ação (CORREA; RAMOS, 2020). Desse modo, “[...] surge a possibilidade de distintas formas de implementação se materializarem, o que resulta, por consequência, em desenhos de políticas de assistência estudantil diferentes” (CORREA; RAMOS, 2020, p. 302).

No caso específico da Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA, observamos que a universidade poderia ter avançado e inovado, por se tratar de uma jovem instituição, porém ficou presa aos velhos modelos de Assistência Estudantil, pautando-se em um modelo muito tradicional – a bolsificação. Isto demonstra que a materialização de uma política pública pode se transformar ao longo do processo, se distanciando ou não do plano original, devido ao fato de que esta envolve diversos elementos e estruturas, como apontado por Di Giovanni (2009), e deve ser analisada de forma integrada. Nessa perspectiva, as estruturas elementares das políticas públicas sofrem influências e interferências por parte de seus implementares e formuladores, que estão interligados nesta cadeia de elementos – atores sociais, interesses em jogo, regras, teoria, práticas, resultados, financiamento, suporte, custos necessários para a realização da política, valores, saberes, linguagens, entre outros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece simples chegar aqui e esperar por respostas simples para todas as nossas inquietações e indagações. Ledo engano. Chegamos ao fim com novas dúvidas e cheias de perguntas. A diferença é que agora temos o desafio de entendê-las e elucidá-las. Para isso, retomamos aos nossos objetivos para respondê-las. Nossa pesquisa foi guiada pela busca em identificar possíveis relações entre o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários atendidos pela Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA e o processo de implementação das políticas públicas inclusivas de acesso ao ensino superior.

Percorrer este caminho foi desafiador, cheio de idas e vindas, de medos e inseguranças, principalmente diante do atual cenário político que vivenciamos de desmonte da educação pública, das universidades públicas e, por consequência, de todas as políticas públicas de inclusão que permitem o acesso de jovens oriundos das camadas populares a uma educação escolarizada. No entanto, estas questões nos indicaram a relevância de nossa pesquisa e a necessidade de ampliação do debate, porquanto uma primeira aproximação aos dados coletados já sinalizava que os fatores que levam ao adoecimento dos estudantes universitários não se limitam unicamente a aspectos biológicos, como alguns estudos provenientes da corrente da saúde pública tradicional vem apontando, mas tem uma determinação de classe, com impactos em outros aspectos, tais como: sociais, culturais, econômicos, políticos e psicológicos.

Em virtude disto, identificamos que o debate sobre o adoecimento acadêmico se estrutura nas condições de exploração, dominação, subordinação e exclusão a que os estudantes universitários estão submetidos e que são geradas no âmbito do Estado capitalista, acrescidas da valorização de responsabilização do indivíduo, do avanço de uma agenda neoliberal, da redução do Estado no provimento de políticas públicas sociais e de sua desresponsabilização frente aos problemas que envolvem o ser social. Mais ainda, a responsabilização individual e, por sua vez, a limitação do adoecimento a aspectos meramente biológicos mascara a responsabilidade do Estado pelo funcionamento precário e fragmentado das políticas sociais.

É preciso destacar que tais políticas receberam muito investimento e financiamento durante os governos de Lula e Dilma. Os recursos globais da pasta do MEC no período compreendido entre anos de 2006 e 2014, ambos governos do PT, recebeu aumento médio de 10% (BRANT; SALDAÑA, 2019). Porém, durante o recorte temporal de nossa pesquisa a “pátria educadora” vivenciou intensos cortes no orçamento das políticas públicas sociais, em especial, a educação. Ou seja, a partir do ano de 2015 as IFES sofreram com cortes e

contingenciamentos, no ano de 2017 o contingenciamento na pasta do MEC foi de R\$ 5,03 bilhões, e em 2019 de R\$ 5,84 bilhões (BRANT; SALDAÑA, 2019).

Estes cortes e contingenciamentos impactaram diretamente as IFES – muitas ainda em processo de expansão institucional, prejudicaram a finalização de obras para prestação de serviços essenciais como os RUs e as moradias estudantis. Isto foi identificado em nosso estudo, a UNIPAMPA conta com dez unidades, sendo que uma delas não possui RU e nove não possuem moradia estudantil. Algumas obras das moradias estudantis estão paradas, outras em processo de finalização e duas aguardando liberação para ocupação, que é caso do Campus Jaguarão e do Campus Dom Pedrito, ambas sem orçamento para a compra de mobília para todos os dormitórios.

Por outro lado, não estamos aqui negando a potência e as possibilidades trazidas pelo processo de expansão e interiorização das IFES, só queremos demonstrar que nesse caminho vivenciamos um processo contraditório de restrição do Estado. Ao mesmo tempo em que visualizamos as conquistas advindas da expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior, constatamos que as melhorias nas estruturas internas das universidades: adequação dos espaços, laboratórios, restaurante universitário, moradia estudantil, quantitativo de servidores, contratação de postos de serviços de trabalhadores e trabalhadoras terceirizados, não ocorreram na mesma proporção.

Tendo em vista essas questões e por nosso campo de estudo ser pautado na Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA, identificamos que os estudantes que chegam até o Campus Jaguarão compõem, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, as classes D e E, com exceções a classe C. Esta divisão das classes sociais feita pelo referido instituto leva em consideração a renda familiar mensal: classe E – recebe até 2 salários mínimos; classe D – de 2 a 4 salários mínimos; e, classe C – de 4 a 10 salários mínimos. De acordo com dados da pesquisa “Classes de Renda e Consumo no Brasil” (2022 a 2032), o número de domicílios das classes D e E representam hoje (2022) mais da metade dos domicílios brasileiros, 50,7%. A média do número de domicílios das classes D e E, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2019 – nosso recorte investigativo, era de 50,58% (INFOMONEY, 2022).

Este fato reflete sobre a demanda de Assistência Estudantil, tendo em vista que os estudantes pertencem a uma classe social, a classe trabalhadora – expropriada dos meios de produção e submetida à exploração capitalista, vivendo muitas vezes em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, os estudantes apontam que o primeiro contato realizado com o Núcleo de Desenvolvimento Educacional é sempre na busca de informações/orientações

sobre os auxílios de Assistência Estudantil oferecidos pela universidade, pois para eles não há condições de permanência no ensino superior sem os programas e serviços prestados a partir da implementação do PNAES. Alguns estudantes relatam ainda que não tinham conhecimento da existência da Política de Assistência Estudantil, e passaram a entender os programas ofertados por esta política somente após o primeiro contato com os estudantes veteranos. O que demonstra, de certa forma, ausência de diálogo entre a universidade e educação básica pública.

Inseridos no mundo acadêmico, os estudantes retornam ao NuDE, mas desta vez em busca de apoio para seus medos, angústias e conflitos. Ingressantes em sua maioria por cotas sociais e/ou raciais, mas também por ampla concorrência, os estudantes oriundos de diferentes estados do Brasil, de diversas cidades do RS e também nativos – tem em comum: a classe social. Todos com renda familiar mensal *per capita* inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo nacional, o equivalente, atualmente, a R\$ 1.818,00 (mil oitocentos e dezoito reais), em algum momento de sua trajetória universitária foram bolsistas do Plano de Permanência e chegam ao setor com as mesmas demandas: receio de reprovação por frequência e possível desligamento do Plano de Permanência; ansiedade, sobrecarga emocional, pressão acadêmica; baixo rendimento acadêmico e problemas de aprendizagem; dificuldades em prover a alimentação, principalmente aos finais de semana; conflito com colegas de curso, de outros cursos e também dos grupos PET e PIBID.

A partir do nosso estudo, baseado na concepção de saúde coletiva e na determinação social do processo saúde-doença, as quais nos possibilitaram analisar as demandas trazidas pelos estudantes a partir dos processos históricos e sociais que originam os fenômenos da realidade – a totalidade, conseguimos abstrair as características mais imediatas – sua aparência, para chegarmos à sua essência. Com isto, podemos assegurar que o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários não pode ser pensado como um fenômeno isolado, restrito ao biológico, desresponsabilizando o modo de produção capitalista por sua produção. Ao estabelecer a correlação entre tipos de demanda e perfil do aluno que busca atendimento junto ao NuDE demonstramos que o adoecimento acadêmico deve ser compreendido a partir das diferentes formas pelas quais o modo de produção determina a conformação do processo saúde-doença dos sujeitos e coletividades.

Sendo assim, ao analisarmos o processo saúde-doença dos estudantes como caráter duplo – social e biológico, mas também como processo único, admitindo uma hierarquia do social sobre o biológico, podemos afirmar que este processo é determinado pela forma como se produz a riqueza em nosso país e como ela é distribuída, além das relações que surgem a partir dela, ou seja, o modelo econômico de nossa sociedade. Este modelo econômico denominado

capitalismo tem produzido ansiedade, medo, competitividade, individualismo, isolamento, insegurança, e busca a culpabilização do indivíduo e não da sociedade. Não reconhece a necessidade de mudanças de ordem estrutural, que envolvem profundas transformações econômicas, políticas e sociais, ou seja, aumento na oferta de empregos de qualidade, melhores salários, segurança alimentar, saneamento básico, acesso à terra, entre outros.

Frente a isso, a análise empreendida encontrou limitações na Política de Assistência Estudantil da instituição, advindas do processo de implementação. Como exemplo, podemos mencionar a ausência de auxílios em áreas como a cultura e no apoio ao bem-estar psicológico dos estudantes (atendimentos psicológicos e psiquiátricos). Aqui, poderíamos citar modelos adotados por outras instituições, a saber: UNICAMP – Programa Aluno-Artista e Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica (SAPPE); UFG – Programa Saudavelmente; UFMG – Saúde Mental UFMG. Mais ainda, a UNIPAMPA não adota um programa de bolsa com auxílio pecuniário, a exemplo da FURG que possui o Auxílio Permanência, no valor de R\$ 400,00, e da UNICAMP com a Bolsa Auxílio-Social, no valor de R\$ 747,10, para além dos auxílios: alimentação, transporte, moradia, creche e da oferta dos serviços de moradia estudantil e restaurante universitário.

A pesquisa mostrou que a adoção de um programa de auxílio pecuniário com valor específico, que garanta minimamente uma renda básica aos discentes, assim como o fortalecimento e ampliação da oferta de serviços essenciais como Moradia Estudantil, Restaurante Universitário e Assistência Psicológica beneficiaria tanto estudantes advindos de outros estados e municípios como os estudantes provenientes da cidade-sede do campus, que também apresentam dificuldades financeiras, de adaptações sociais e acadêmicas. A maioria dos estudantes pesquisados apontam a dificuldade financeira como principal entrave durante a sua formação acadêmica e o valor dos benefícios tem se mostrado insuficiente para suprir as necessidades básicas. Relatam que, muitas vezes, o benefício vem sendo utilizado para ajudar no sustento de suas famílias. Essa situação gera desgaste e sofrimento aos estudantes que acabam conciliando a vida acadêmica a empregos precarizados, sem carteira assinada e com baixos salários, somados a pressão dos estágios e das bolsas de desenvolvimento acadêmico para driblarem os problemas econômicos que surgem neste percurso.

No entanto, os estudantes entendem que apesar de precária a política de assistência estudantil da UNIPAMPA é essencial para a permanência deles na universidade, e sem os benefícios não continuariam o curso. Mas destacam também a ausência de uma maior divulgação aos ingressantes do funcionamento da instituição e do campus, além de programas fundamentais como o PASP e o Apoio Emergencial. Sinalizam que a cartilha de boas-vindas

e/ou manual de apoio ao ingressante, bem como o formato em que é realizada a acolhida aos ingressantes estão ultrapassados e que a instituição necessita buscar outras formas de chegar nos estudantes ingressantes por meio destas políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior. Para eles, essas barreiras de comunicação acabam por interferir na permanência e no desempenho acadêmico dos estudantes causando situações de adoecimento, retenção e evasão.

Por fim, a linha tênue entre a euforia e a frustração da chegada à universidade tem impactado de forma significativa na vida dos estudantes filhos da classe trabalhadora, que esperam encontrar nos *campi* do interior acolhimento, experiências de uma cidade-universitária, empregos dignos, moradia estudantil em funcionamento, entre tantos outros sonhos de uma juventude que é a primeira de sua comunidade a ingressar no ensino superior. Porém, a cidade não é universitária, o acolhimento é frio e cético, os empregos são subempregos e a moradia estudantil ainda está na planta, nas fotos e nos anseios de ocupação daqueles estudantes que já foram. Alguns com o diploma na mão, outros adoecidos.

Contudo, o PNAES trouxe esperança para a comunidade acadêmica e o fortalecimento do seu debate enquanto direito, para além de questões de renda dos estudantes. Mas, por outro lado, contraditoriamente, representou também o reforço à “concepção minimalista de assistência” (NASCIMENTO, 2013). Em resumo, a assistência estudantil sempre foi pautada no controle dos estudantes beneficiários mediante a naturalização de contrapartidas acadêmicas, bom rendimento acadêmico e atendimento a critérios socioeconômicos. Essa lógica restringe o acesso as desigualdades de renda sem levar em consideração aspectos da subjetividade dos estudantes, tendo como foco o grupo familiar e não o indivíduo.

Nesse contexto contraditório de avanços e retrocessos, de expansão universitária e restrição do Estado, chegamos ao fim desta pesquisa com outras inquietações e novas indagações, mas como sabemos o caminho é feito mais de dúvidas do que certezas, o que nos inspira a seguir e questionar. A pensar um projeto de Assistência Estudantil para a UNIPAMPA comprometido com a real permanência dos estudantes que historicamente foram excluídos do ensino superior, pautado no indivíduo e nas suas subjetividades, e que ofereça condições para refletirmos um Plano Nacional de Assistência Estudantil universal que atenda os interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Michaela Ponzoni. **Atenção Psicossocial no Ambiente Universitário**: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158800>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ADELANTADO, José; NOGUERA, José Antonio; RAMBLA, Xavier. El marco de análisis: las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales. In: ADELANTADO, José (coord.). **Cambios en el Estado del Bienestar**. Barcelona: Icaria. 2000, p. 23-61.

ADUFPEL. Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas. **Contra corte de 44% no orçamento, ocupação do campus de Jaguarão da Unipampa permanece**. 16 mai. 2016. Disponível em: <http://adufpel.org.br/site/noticias/contra-corte-de-44-no-oramento-ocupao-do-campus-de-jaguaro-da-unipampa-permanece>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade precisa se recriar como universidade popular. [Entrevista concedida a] Luiz Felipe Stevanim e Ana Cláudia Peres. **RADIS Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, 05 ago. 2019. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/a-universidade-precisa-se-recriar-como-universidade-popular#:~:text=Em%20entrevista%20%C3%A0%20Radis%2C%20ele,%E2%80%9Cagress%C3%A3o%E2%80%9D%20%C3%A0%20atividade%20universit%C3%A1ria>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Os avanços e desafios após 10 anos da Lei de Cotas: Lei federal de 2012 ampliou o acesso à universidade, mas ainda tem obstáculos a superar [GZH Educação e Trabalho]. **Gaúcha ZH**, Brasil, Rio Grande do Sul, online, 30 ago. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/08/os-avancos-e-desafios-apos-10-anos-da-lei-de-cotas-cl7f5u1ml009k015ht4xn3h59.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

ALVARENGA, Lívia Vilas-Bôas Hacker. A Focalização e Universalização na Política Social Brasileira: Opostos e Complementares. **Texto para discussão nº 56**. out. 2011. Rio de Janeiro: CEDE. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/grupos/cede/tds/TD56.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ANDIFES. Associação Nacional do Dirigentes e instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, DF: ANDIFES, 2004.

ARAÚJO, Carolina Maria Paixão. Assistência estudantil na educação superior: a permanência de estudantes (des)contextualizada como direito social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília, DF. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Brasília, DF: Abepss, CFESS, ENESSO, CRESS-DF, 2019. p. 1-9. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1600>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ARAÚJO, Lucas Pinheiro. **Assistência estudantil na universidade pública: de qual permanência falamos?**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34568>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ARELLANO, Oliva López; ESCUDERO, José Carlos; CARMONA, Luz Dary. Los determinantes sociales de la salud: una perspectiva desde el Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud, ALAMES. **Medicina Social**, Departamento de Família e Medicina Social, Escola de Medicina Albert Einstein, Centro Médico Montefiore, Bronx, Nova York, v. 3, n. 4, nov. 2008. Disponível em: <https://www.medicinasocial.info/index.php/medicinasocial/article/view/260>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de Acesso ao Ensino Superior Público: Um Estado do Conhecimento sobre o Sistema De Seleção Unificada – SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas-SP, v. 4, n. 1, p.152-174, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650683>.

ARREDONDO, Armando. Análisis y reflexión sobre modelos teóricos del proceso salud-enfermedad. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 254-261, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1992000300005>.

ASSIS, Anna Carolina Lili de; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, p. 125-146, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p125>.

AZEVEDO, Vanessa; CARVALHO, Margarida; FERNANDES-COSTA, Flávia; MESQUITA, Soraia; SOARES, Joana; TEIXEIRA, Filipa; MAIA, Ângela. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, Portugal, v. IV, n. 14, p. 159-168, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12707/RIV17018>.

BARRETO, Mauricio Lima. Desigualdades em Saúde: uma perspectiva global. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2097-2108, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.02742017>.

BARROSO, Sabrina Martins; OLIVEIRA, Nadyara Regina de; ANDRADE, Valéria Sousa de. Solidão e Depressão: Relações com Características Pessoais e Hábitos de Vida em Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, e35427, p. 1-12, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35427>.

BEHRING, Elaine Rosseti e SANTOS, Silvana Mara Morais dos. Questão Social e Direitos. In: CFES. Conselho Federal de Serviço Social; ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (orgs.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 267-284.

BEHRING, Eliane Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social – fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016. Biblioteca Básica de Serviço Social, volume 2. [livro eletrônico].

BLOCO DE LUTAS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Secundaristas aderindo à luta!**: vem pra Unipampa!. Jaguarão, RS, 17 maio 2016. Facebook: blocodelutasjaguarao. Disponível em: <https://www.facebook.com/blocodelutasjaguarao/photos/531288017071562/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BOHRY, Simone. **Crise psicológica do universitário e trancamento geral de matrícula por motivo de saúde**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2817>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BOLSONARO, Jair Messias. **O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina**. Brasília, DF, 26 abr. 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BORGHI, Carolina Michelin Sanches de Oliveira; OLIVEIRA, Rosely Magalhães de; SEVALHO, Gil. Determinação ou Determinantes Sociais da Saúde: texto e contexto na América Latina. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 869-897, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00142>.

BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e. **Política social e família**: uma análise a partir das universidades federais do sul do Brasil no contexto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2019, 180f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214830>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e; DAL PRÁ, Keli Regina. Assistência Estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. **Cadernos Cajuína**: Revista Interdisciplinar, Teresina, v. 6, n. 3, p. 5-20, mar. 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/489>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRANT, Danielle; SALDAÑA, Paulo. Orçamento do MEC tem perdas reais desde 2015 após série de cortes: verba da pasta da educação cresceu 10% durante governos Lula e Dilma, mas retraiu 6% em 4 anos. **Folha de São Paulo**. Brasília, online. 26 maio 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/orcamento-do-mec-tem-perdas-reais-desde-2015-apos-serie-de-cortes.shtml>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 18 set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. **Decreto Nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 mar. 2022.

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. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. Institui, em caráter nacional, o Programa “Bolsa de Trabalho”. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972**. Brasília, DF, 14 jan. 1972. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/492567/publicacao/15793880>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. FONAPRACE. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e dá outras providências. **Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008**. Brasília, DF, 14 jan. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11640.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Brasília, DF, 4 jul. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Comunicação Social. **Programa Expandir chega ao município de Volta Redonda**. 29 jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/6592-sp-1567514816>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**: perguntas frequentes. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o REUNI**. 2010a. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. [2010b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pnaes#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%Aancia,de%20ensino%20superior%20\(Ifes\)](http://portal.mec.gov.br/pnaes#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Assist%C3%Aancia,de%20ensino%20superior%20(Ifes)). Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Incluir**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REUNI. **Expansão**. 24 fev. 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema de Seleção Unificada. **SiSU: o que é?**. [2010a]. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Relatório da Comissão Constituída Pela Portaria Nº 126/2012. Ministério da Educação (org.). **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012a. 29 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2022

BRASIL. SAÚDE BRASIL. **O que significa ter saúde?** Muito além da ausência de doenças, é preciso considerar o bem-estar físico, mental e social. 07 ago. 2020. Disponível em: <https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-quer-me-exercitar-mais/o-que-significa-ter-saude>. Acesso em: 15/12/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Resultado do Edital MEC/SESu/SEESP N° 3, de 26 de abril de 2007**. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/resultado_incluir_2007.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

BREILH, Jaime. A determinação social da saúde como herança de transformação faz uma nova saúde pública (saúde coletiva). **Revista Faculdade Nacional de Saúde Pública**, Medellín, v. 31, supl.1, p. 13-27, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2013000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 maio. 2022.

BREILH, Jaime. **Epidemiologia: Economia, Política e Saúde**. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1991.

BRONDANI, Michele Alves; HOLLERBACH, Marianna Didonet; SILVA, Greice Poloniato, PINTO, Eliane Rodrigues; CORRÊA, Andriza Saraiva. Depressão em estudantes universitários: fatores de risco e protetivos e sua relação nesse contexto. **Revista Disciplinarum Scientia**, Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, RS, v. 20, n. 1, p. 137-149, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/disciplinarumS/article/view/2629>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006>.

CAMPOS, Luciane; ISENSSE, Daniela Cristine; RUCKER, Tanise Cumiotto; BOTTAN, Elisabete Rabaldo. Condutas de saúde de universitários ingressantes e concluintes de cursos da área da saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa Em Saúde**, v.18, n. 2, 17–25, abr./jun. 2016. Publicado em 20 fev. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/15080>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-07072006000400017>.

CASTRO, Vinícius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão em Foco**, n. 9, p. 380-401. 2017. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

CEBES. Centro Brasileiro de Estudos de Saúde. **Rediscutindo a Questão da Determinação Social da Saúde** – Termo de Referência para Seminário do CEBES. Rio de Janeiro/RJ, [s.p], 2009. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n0sn8cn8>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. 2004. 283 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s. n.], 2004.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Subsídios para a campanha Não à Medicalização da Vida**: medicalização da educação. 2012. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Matheus Tomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025/11380. Acesso em: 23 fev. 2022.

CORREA, Ramão; RAMOS, Marília Patta. Um modelo de análise para o estudo do processo de implementação das políticas públicas: o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *In.*: LIMA, Luciana Leite; SCHABBACH, Letícia. (orgs.). **Políticas públicas**: questões teórico-metodológicas emergentes. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2020. p. 288-309.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior**: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27499>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CRISTO, Fabio de; FARIAS, Isabella Maria Silva Umbelino de; CAVALCANTE, Auralice Carlos; MEDEIROS, Anne Louyse Gomes de; LIMA, Gyovani Dhieymyson Oliveira; DIOGO, Wanderley Fernando Quirino. O ensino superior e suas exigências: consequências na saúde mental dos graduandos. **Trab. En(Cena)**, Palmas-TO, 2019, Dossiê Saúde Mental nas IES, v4, n2, p. 485-505. DOI: <https://doi.org/10.20873/2526-1487V4N2P485>.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. **Políticas públicas de democratização do ensino superior**: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Francisco Beltrão. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/923>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DA SILVA, Monica Nardini. **A face espúria de um grão dourado**: impactos socioambientais da expansão da soja em Jaguarão, RS. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais, Faculdade de Administração e Turismo e Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3865>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DAGNINO, Renato; THOMAS, Hernán; COSTA, Greiner; GOMES, Erasmo. Metodologia de análise de políticas. In: DAGNINO, Renato; CAVALCANTI, Paula Arcoverde; COSTA, Greiner (Orgs.). **Gestão Estratégica Pública**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016. p. 183-264.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 07 mar. 2022.

DE FRANCO, Clarissa; MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Um estado “terrivelmente cristão” e privatizador. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, v. 60, n. 1, p. 134-155 jan./jun. 2020. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/ET/article/view/244>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, UNICAMP, 2009. Disponível em: <https://www.nepp.unicamp.br/upload/documents/publicacoes/c6720d74229b832013f8faf3542214b1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>.

DOWBOR, Tatiana Pluccienik. **O Trabalho com Determinantes Sociais da Saúde no Programa Saúde da Família do Município de São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-10042008-115233/pt-br.php>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DUARTE, Giovanna Maria; MORENO, Carolina Serrati; BLEICHER, Taís. Assistência Estudantil e Saúde Mental: uma revisão bibliográfica focada na realidade de universidades brasileiras. In: III CONGRESSO DE SAÚDE MENTAL DA UFSCAR, 3., 2019, São Carlos, SP. **Anais do III Congresso de Saúde Mental da UFSCar: artigos completos**. [Documento Eletrônico]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021. p. 158-168. Disponível em: [https://congressosm3.faiufscar.com/anais#/.](https://congressosm3.faiufscar.com/anais#/) Acesso em: 02 abr. 2021.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar./2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DURAT, Kleber Rodrigo. **A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre a assistência estudantil**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Toledo. Toledo, 2015. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/1991?locale=pt_BR. Acesso em: 13 nov. 2022.

ÉSTHER, Angelo Brigato. Que universidade? Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. **Espacio, Tiempo y Educación** [on line], Salamanca, Espanha, v. 2, n. 2, p. 197-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/57/53>. Acesso em: 10 out. 2020.

ESTRADA, Adrian Alvarez; RADAELLI, Andressa. A política de assistência estudantil em uma universidade pública; a perspectiva estudantil. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i16.9359.

ETGES, Virgínia Elisabeta. Mesorregiões Brasileiras: o portal da Metade Sul/RS – MESOSUL. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 2005, São Paulo, SP. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP). Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaregional/09.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos, 168).

FARIA, Susan. Ministério da Educação. **Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária**. 28 jul. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior. Acesso em: 11 fev. 2022.

FARIA, Yone De Oliveira. **Prevalência de comportamentos de risco entre jovens universitários**. 2015. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19507>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior?. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992365>.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FELIPE, Delton Aparecido. Os avanços e desafios após 10 anos da Lei de Cotas: Lei federal de 2012 ampliou o acesso à universidade, mas ainda tem obstáculos a superar. [GZH Educação e Trabalho]. **Gaúcha ZH**, Brasil, Rio Grande do Sul, online, 30 ago. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/08/os-avancos-e-desafios-apos-10-anos-da-lei-de-cotas-cl7f5u1ml009k015ht4xn3h59.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. O conceito de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. p. 13-25. (Sociedade e Política). DOI: <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003>.

FERNANDES, Aline Marques. **Avaliação de Programa Social de Acesso à Educação Superior: o novo ENEM na Universidade Federal de Lavras**. 96 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras: UFLA, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1624>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNÁNDEZ, Fabrizio Moraes; CHAVES DA CUNHA, Patrícia Rodrigues; KUNRATH, Romério Jair. Desenvolvimento Regional e MERCOSUL nas Cidades de Fronteira: aspectos sobre o conceito de desenvolvimento nas cidades de Jaguarão (BR) e Rio Branco (UY). **RELAcult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, ed. Especial, fev., 2018. DOI: 10.23899/relacult.v4i0.849.

FERRAREZ, Cynthia Santos; OLIVEIRA, Poliana Santos Ferrarez. A herança da ditadura militar brasileira para a educação superior: processo de adequação as prerrogativas internacionais. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória, ES. **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23262>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FLAESCHEN, Hara. Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRASCO. **Naomar de Almeida Filho fala sobre o desafio das universidades brasileiras no século 21**. 23 ago. 2019. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/conhecimento-inovacao-tecnologia/a-universidade-publica-precisa-ser-criativa-e-eficiente-mas-nao-para-os-herdeiros-da-elite/42354/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio Ribeiro da Costa. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV pesquisa**. Edição 2016: anuário de pesquisa 2016-2017. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/view/72796>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FLEURY-TEIXEIRA, Paulo. **Determinação Social da Saúde**. In: Curso de Especialização em Saúde da Família – Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 2007.

FLEURY-TEIXEIRA, Paulo. Uma introdução conceitual à determinação social da saúde. **Saúde em Debate**, v. 33, n. 83, p. 380-389, set./dez., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4063/406345800005.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **FONAPRACE 20 Anos: 1987 – 2007**. Belém, PA: Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, 2007. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia, MG: FONAPRACE. ANDIFES, 2012. 212 p. (UFU, PROEX)

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em Debate – Coordenado por Vera Lúcia Benedito).

FONSECA, Marcelo da. Governos de Dilma e Temer também cortaram verbas da educação. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, MG, online. 15 maio 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml. Acesso em: 18 fev. 2022.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.

FRONZA, Claudia Sombrio; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. A avaliação e a análise de políticas públicas: uma distinção necessária. **Argumentum**, Vitória, ES, v. 7, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18315/argumentum.v7i2.10356>.

FURTADO, Elaine de Sousa; FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; CLARK, Cynthia. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v. 7, n. 2, p. 43-51, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v7i2.3222>.

G1. 42,3% das universidades federais do país têm cotas para negros e índios. **G1**. São Paulo, 27 abr. 2012. Educação, online. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/423-das-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-negros-e-indios.html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

G1. Após 5 meses, universidades federais encerram greve a partir desta terça. **G1**. São Paulo, online. 13 out. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/apos-5-meses-universidades-federais-encerram-greve-partir-desta-terca.html>. Acesso em: 24 fev. 2021.

GADOTTI, Moacir. Universidade estatal, universidade comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira. **Acervo Educador Paulo Freire**, Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 1995 [online]. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3400>. Acesso em: 07 out. 2020.

GANAM, Eliana Almeida Soares. “**ENTRE FRACOS E FERIDOS**”: um estudo sobre os significados do percurso de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil na UNIFESP. 2016. 149 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do ABC, Santo André – SP, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_a0d3ae2d5c359840eefd35e68da601b6. Acesso em: 13 nov. 2022.

GARBOIS, Júlia Arêas; SODRÉ, Francis; DALBELLO-ARAÚJO, Maristela. Da noção de determinação social à de determinantes sociais da saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 112, p. 63-76, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711206>.

GEIB, Lorena Teresinha Consalter. Determinantes sociais da saúde do idoso. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 123-133, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000100015>.

GENTIL, Viviane Kanitz. **Expansão, interiorização e democratização de acesso à educação superior pública**: o caso da Unipampa. 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7215>. Acesso em: 13 nov. 2022.

GIGLIO, Joel Sales. **Bem estar emocional em estudantes universitários**: um estudo preliminar. 1976. 171 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s. n.], 1976.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto ação afirmativa pelo direito constitucional. **Revista de informação legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705>. Acesso em 31 ago. 2020.

GOOGLE MAPS. **Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão**. Disponível em: <https://goo.gl/maps/gG5buhU8v3UH6fD58>. Acesso em: 02 mar. 2022. (32.554499184273354, -53.394675531234675).

GROSSI, Esther. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GZH. Cerca de 50 alunos ocupam prédio da Unipampa em Jaguarão. **GZH**. Porto Alegre, RS, online. 05 abr. 2013. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2013/04/cerca-de-50-alunos-ocupam-predio-da-unipampa-em-jaguarao-4097417.html>. Acesso em: 14 mar. 2022.

GZH. Os avanços e desafios após 10 anos da Lei de Cotas: Lei federal de 2012 ampliou o acesso à universidade, mas ainda tem obstáculos a superar. **GZH**, Porto Alegre, RS, online. 30 ago. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/08/os-avancos-e-desafios-apos-10-anos-da-lei-de-cotas-cl7f5u1ml009k015ht4xn3h59.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

HAHN, Michelle Selma. **Estudo da clientela de um programa de atenção em saúde mental junto ao estudante universitário de São Carlos**. 1994. 147 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/82081>. Acesso em: 13 nov. 2022.

HARNECKER, Marta; URIBE, Gabriela. Luta de Classes. **Cadernos de Educação Popular**, Global Editora, 1980. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/harnecker/cadernos/04.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

HELB. História do Ensino de Línguas no Brasil. **Reforma Rivadávia Corrêa**. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:reforma-rivadavia-correa-&catid=1100:1911&Itemid=2. Acesso em: 29 mar. 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IBGE CIDADES. **Panorama: Jaguarão**, Rio Grande do Sul. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>. Acesso em: 26 fev. 2022.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

INFOMONEY. Classes D e E continuarão a ser mais da metade da população até 2024, projeta consultoria: porcentagem dos mais pobres só voltará ao nível de 2014, o melhor da série histórica iniciada em 1999, daqui a 6 anos. **Infomoney**. Online. 22 abr. 2022. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>. Acesso em: 18 out. 2022.

JAGUARÃO. **Localização da Cidade**. 2022. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/localizacao-da-cidade/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

JARDIM, José Maria; SILVA, Sérgio Conde de Albite; NHARRELUGA, Rafael Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, MG, v. 14, n. 1, p. 2-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/86sqfsg3NjNCXKFmxfg5C9v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Políticas Sociais: focalização ou universalização?. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 564-574, out./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31572006000400006>.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/521>. Acesso em 13 nov. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMBERT, Aline dos Santos; MOREIRA, Larici Keli Rocha; CASTRO Regina Celi Alvarenga de Moura. Estado da Arte sobre adoecimento do estudante universitário brasileiro. **Revista Brasileira de Educação e Saúde – REBES**. Pombal, PB, v.8, n.2, p.31-36, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/5987>. Acesso em: 13 set. 2020.

LANA, Francisco. Determinação Social da Saúde. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro/RJ, online, 02 abr. 2015. (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Brasil) Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/determinacao-social-da-saude>. Acesso em: 18 jan. 2022.

LAURELL, Asa Cristina. El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina. **Cuadernos Médico Sociales**, México, n. 37, p. 1-10, set. 1986. Disponível em: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/el_estudio_social_del_proceso_salud_enfermedad_en_america_latina__autora__asa_crsitina_laurell.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

LAURELL, Asa Cristina. La Salud-Enfermedad como proceso social. **Cuadernos Médico Sociales**, México, n. 9, p. 1-11, jan. 1982. Disponível em: <https://www.amr.org.ar/amr/wp-content/uploads/2015/10/n19a061.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

LAURELL, Asa Cristina; NORIEGA, Mariano. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec; 1989.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** (Traduzido por Heloisa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XXIII, n. 54, p. 6-17, ago. 2014. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/f0ad39a0654e722857480980e1cc8674_1548264560.pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

LIMA, Deivson Wendell da Costa; VIEIRA, Alcivan Nunes; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; SILVEIRA, Lia Carneiro. Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. **Revista Enfermagem Uerj**, Rio de Janeiro, v. 25, e12913, p. 1-4, 25 mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2017.12913>.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Estrutura Normativa e Implementação de Políticas Públicas. In: MADEIRA, Lígia Mori (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 50-63.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000400006>.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2020.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em serviço social**. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/397>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MACIEL, Carina Elisabeth; SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Assistência Estudantil: a evolução de uma política pública e os significados no contexto da Educação Superior. In: SOUSA, José Vieira (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Brasília: Fino Traço, p. 255-276, 2015.

MACIEL, David. As metamorfoses do neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: governos do PT e hegemonia neoliberal. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, Rn. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal, RN: ANPUH, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364652162_ARQUIVO_Comunicacaopa raanpuh2013.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 215-226, jul./dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2022.

MARCHIORO, Dáfni Fernanda Zenedin; NEDEL, Daniel Luiz; VOSS, Dulce Mari da Silva; KAKUNO, Edson Massayuki; FONSECA, Gabriela Dalcin da; NEGRÃO, Margarida Maria Rodrigues; IRALA, Valesca Brasil; FERREIRA, Vera Lúcia Duarte. A UNIPAMPA no contexto atual da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 703-717, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000400008>.

MARIZ, Suellem Dantas. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES):** uma reflexão sobre sua implementação na UFPB. 2014. 97 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7239>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MARTINS, José Claudio Ferreira. Transforma Jaguarão – Revolução no Pampa. **Revista Unipampa_Transforma Jaguarão_Revolução no Pampa**, Rio Grande do Sul, online, 02 out. 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mainardipt/revista-unipampa-transforma-jaguaraorevoluo-no-pampamainardipimenta>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARTINS, Roberto Duarte. **A ocupação do espaço na fronteira Brasil-Uruguay:** a construção da cidade de Jaguarão. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Escola Técnica Superior de Arquitetura, Universidade Politécnica da Catalunha, Barcelona, 2001. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/93390>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior:** o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2814>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MELO, Pedro Antônio de; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, p. 278-304, mai./ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n24p278>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOCELIN, Cassia Engres. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 45, p. 239-260, set./dez. 2019. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_11.pdf. Acesso em: 17 dez 2020.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010. DOI: <https://doi.org/10.12660/rm.v2n3.2010.62786>.

MONTEIRO, Alessandra Nóbrega; COSTA, Anna Beatriz Oliveira Menezes. Anna Amélia: feminismo brasileiro à luz de um arquivo pessoal. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, RS, v. 6, n. 10, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/CLIO/article/view/19594>. Acesso em: 07 mar. 2022.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; MOREIRA, Laine Rocha; SOARES, Marta Genú. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. **Educação Por Escrito**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 134-150, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.1.29594>.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro De Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11438>. Acesso em: 13 nov. 2022.

NETHIS. Núcleo de Estudos Sobre Bioética e Diplomacia em Saúde. **Morre Giovanni Berlinguer, italiano que inspirou a reforma sanitária brasileira**. 8 abr. 2015. Disponível em: <https://bioeticaediplomacia.org/morre-giovanni-berlinguer-italiano-que-inspirou-a-reforma-sanitaria-brasileira/>. Acesso em: 22 maio 2022.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEZ, Egeslaine de; SILVA, Richellé Timm dos Passos da. Levantamento de universidades *multicampi* das regiões sul e centro-oeste. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 2, p. 51-64, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2p51-64>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Dantas. Promessas e Limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista** [online], Belo Horizonte, v. 33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>.

NOGUEIRA, Roberto Passos. Determinantes, determinação e determinismo sociais. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, RJ, v. 33, n. 83, p. 397-406, set./dez., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4063/406345800007.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Determinantes Sociais da Saúde: o embate teórico e o direito à saúde. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 16, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1536>. Acesso em: 13 nov. 2022.

NUNES, Georgina Helena Lima. Apresentação. In: NUNES, Georgina Helena Lima (org.). **Ações afirmativas nas Instituições Federais da Região Sul: o desafio da permanência, avaliação e acompanhamento**. Pelotas: UFPel, 2016. p. 11-13.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Cristina Delmondes do; LUZ, Maria Aparecida Carvalho Alencar. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 144-151, fev. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/390>. Acesso em: 04 maio 2022.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

OCUPA UNIPAMPA JAGUARÃO. **Imagem de alunos na ocupação**. Jaguarão, RS, 8 abr. 2013. Facebook: Ocupaunipampajaguarao. Disponível em: <https://www.facebook.com/Ocupaunipampajaguarao/photos/a.490028344386121/492665110789111/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

OLIVEIRA, Cristiano de Souza. **A Universidade Promotora da Saúde: uma revisão de literatura**. 2017. 72 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23569>. Acesso em 13 nov. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-60, jan./abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100006>.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

OSSE, Cleuser Maria Campos. **Saúde Mental de Universitários e Serviços de Assistência Estudantil: Estudo Multiaxial em uma Universidade Brasileira**. 2013. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14733>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio e Pallas Editora, 2010, p. 75-115.

PAPARELLI, Renata; SATO, Leny; OLIVEIRA, Fábio de. A saúde mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v. 36, n. 123, p. 118-127. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0303-76572011000100011>.

PASSARINHO, Nathalia. Sob ameaça de cortes no governo Bolsonaro, cursos de ciências sociais e humanas concentram diversidade racial. **BBC News Brasil**, Londres. 09 maio 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48201426>. Acesso em: 13 fev. 2021.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 53. São Paulo: Cortez, 1997.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul./ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso (Orgs.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Correa da. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização?. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>.

PEREZ, Karine Vanessa; BRUN, Luciana Gisele; RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes. Saúde Mental no Contexto Universitário: Desafios e Práticas. **Trabalho (En)Cena**, Palmas, TO, v. 4, n. 2, p. 357-365. 2019. (Dossiê Saúde Mental nas IES). DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/25261487V4N2P357>.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIANA, Maria Cristina; PARREIRA, Lúcia Aparecida. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta de democratização. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, I., 2014, Franca. **Anais Eletrônicos – I SIPPEDES** (2014). Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/maria-cristina-piana.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. A guerra na educação piora a já frágil saúde mental nas universidades. **The Intercept**, Brasil, online. 15 out. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; LIMA, Eduardo. A gestão do trabalho do assistente social na política de educação. **Revista Observatório**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-13, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/10115/19027>. Acesso em: 05 jul. 2022.

RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. **Abordagem avaliativa da política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1052>. Acesso em: 13 nov. 2022.

RAMOS, Fabiana Pinheiro; JARDIM, Adriano Pereira; GOMES, Ana Carla Pantoja; LUCAS, Juliana Nascimento. Desafios na trajetória acadêmica e apoio psicológico ao estudante universitário: contribuições de dois Projetos de Extensão. **Revista Guará**, Espírito Santo, v. 6, n. 9, p. 57-67, 26 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.30712/guara.v6i9.15783>.

REGIS, Caren Victorino. **A Casa do Estudante do Brasil – O pavilhão feminino: uma reivindicação de 1931**. 2008. Monografia (Graduação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. Lei de Cotas completa 10 anos e mostra-se efetiva na promoção de diversidade e inclusão. **Jornal da USP**, Brasil, online, 29 ago. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/lei-de-cotas-completa-10-anos-e-mostra-se-efetiva-na-promocao-de-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 18 set. 2022.

RICORDI, Cristiani Gentil; CAMPOS, Rafael da Costa; SILVA, Tônia Ribeiro da; MOREIRA, Maicon Gularte. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): o papel do Estado na garantia de permanência no ensino superior. In: RAFAGNIN, Thiago Ribeiro; RAFAGNIN, Maritânia Salete Salvi. **Estado e direitos sociais: na perspectiva neoliberal**. [livro eletrônico]. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. DOI: 10.48209/978-65-89949-33-2.

RIOS, Olga de Fátima Leite. **Níveis de stress e depressão em estudantes universitários**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15516>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ROSENTAL, Mark Moisevich; IUDIN, Pavel Fedorovich. **Dicionário Filosófico Marxista** (Traduzido por M. B. Dalmacio). Montevideú, Uruguai: Ediciones Pueblos Unidos, 1946. Disponível em: <https://www.filosofia.org/urss/img/1946dfm.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atua. Florianópolis, SC: UFSC; Brasília, DF: CAPES, UAB, 2014.

SALDAÑA, Paulo. Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa. **Folha de São Paulo**. Brasília, DF, online. 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SANFELICE, José Luís. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. **Revista Simbio-Logias**, v. 8, n. 11, dez./2015. Disponível em: <https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/a-une-na-resistencia-ao-golpe-de-1964-e-a-ditadura-civil.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SANTANA, Elvira Rodrigues de; PIMENTEL, Adriana Miranda; VERAS, Renata Meira. A experiência do adoecimento na universidade: narrativas de estudantes do campo da saúde. **Interface**, Botucatu, v. 24, e190587, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.190587>.

SANTIAGO, Salomão Nunes. **A Política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/6177>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SANTOS, Andreza de Souza. Sob ameaça de cortes no governo Bolsonaro, cursos de ciências sociais e humanas concentram diversidade racial. **BBC NEWS**, Brasil, online. 09 maio 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48201426>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.

SANTOS, Marcele Finamor dos. **Percursos universitários: saúde e adoecimento do estudante**. 2018. 98 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17067>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SENKEVICS, Adriano. Os avanços e desafios após 10 anos da Lei de Cotas: Lei federal de 2012 ampliou o acesso à universidade, mas ainda tem obstáculos a superar. **Gaúcha ZH**, Brasil, Rio Grande do Sul, online, 30 ago. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/08/os-avancos-e-desafios-apos-10-anos-da-lei-de-cotas-cl7f5u1ml009k015ht4xn3h59.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**. Salvador, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 2012.

SERRES, Juliane Conceição Primon; JASPER, Juliana Rose. O patrimônio local como um fator de desenvolvimento: potencialidades turísticas de Jaguarão-RS. **Redes - Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 20, n. 3, p. 332-355, set./dez., 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552056814018>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SILVA, Letícia Batista; BICUDO, Valéria. Determinantes sociais e determinação social do processo saúde-doença: discutindo conceitos e perspectivas. In: SANTOS, Tatiane Valeria Cardoso dos; SILVA, Letícia Batista; MACHADO, Thiago de Oliveira. (orgs.). **Trabalho e saúde: diálogos críticos sobre crises**. [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. p. 115-131. Disponível em: https://morula.com.br/wp-content/uploads/2022/03/TrabalhoESaude_18MAR.pdf. Acesso em: 04 maio. 2022.

SILVA, Solange. Dez anos da Lei nº12.711 de 29 de agosto de 2012, uma reflexão sobre a política de cotas nas universidades. **Revista Direito, Negócios & Sociedade**. Santo André, v. 2, n. 4. p. 59-70, 01 set. 2022. Disponível em: <https://portalderevistas.esags.edu.br/index.php/DNS/article/view/109/114>. Acesso em: 19 set. 2022.

SOARES, Cássia Baldini. **Determinação do processo saúde-doença**. Youtube: Enfermagem UFBA SSA, set. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M4Haspq9MUUY&t=1984s&ab_channel=EnfermagemUFBA. Acesso em: 09 maio. 2022.

SOUSA, Maria Páscoa Sarmiento de. **Expansão da educação superior no Pará: programas EXPANDIR e REUNI e a composição dos quadros docentes dos campi da UFPA (2001 – 2010)**. 2011. 209 p. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/3338>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, RS, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SOUZA, Deise Coelho de. **Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/507>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOUZA, Ingrid Sieckenius de. **Problemas e necessidades dos estudantes de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com vistas a organização de serviços de orientação**. 1978. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9131>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências para a habitação popular. **Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 2019, v. 11, e20180023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, jun. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342003000200014>.

TAVARES, Francisco José Pereira. **Evasão no ensino superior público brasileiro pós-REUNI**: um estudo a partir da ESEF-UFPel. 2020. 136 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/790>. Acesso em: 14 nov. 2022.

TELES, Giovana. Governo federal anuncia o maior corte no orçamento da história. **Jornal da Globo**. Brasília, DF, online. 22 maio 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/05/governo-federal-anuncia-o-maior-corte-no-orcamento-da-historia.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

TIXILISKI, Giacomo Otavio. A Posição Brasileira no Sistema Internacional de Estados: um breve exame das Políticas dos Governos Lula, Dilma e Temer. **Revista Conjuntura Global**, Curitiba/PR, v. 9, n. 1, p. 93-111, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/cg.v9i1.72149>.

TRINDADE, Héliogio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLIS, Marcela (ed.). **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?**. La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. p. 161-180. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109021739/9trindade.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUFFI, Renan. Instituto Humanitas Unisinos. Temer, a PEC 241 e a entrega irrestrita ao neoliberalismo. **IHU UNISINOS**. 06 out. 2016. (Publicado originalmente por Carta Capital [<https://www.cartacapital.com.br/>], em 05 out, 2016). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/185-noticias-2016/560846-temer-a-pec-241-e-a-entrega-irrestrita-ao-neoliberalismo>. Acesso em 01 jun. 2022.

UCZAK, Lúcia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 45. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213577/001116059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Núcleo de Inclusão e Acessibilidade é instalado no Prédio 1 da Reitoria. **Unipampa**. 28 jul. 2015. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/n%C3%Bacleo-de-inclus%C3%A3o-e-acessibilidade-%C3%A9-instalado-no-pr%C3%A9dio-1-da-reitoria>. Acesso em: 06 jul. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **NuDE do Campus Jaguarão**. 2022. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/jaguarao/nude>. Acesso em: 06 fev. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014-2018**. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2013. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_.compressed.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2019-2023**. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. PDI. **Projeto Institucional – 2009-2013**. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2009. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2013/04/PROJETO_ISNTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Projeto Anauê**. 2014a. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/adafi/projeto-anaue/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **O que é?** 2014c. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/o-que-e-4/>. Acesso em: 06 jul. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Restaurantes Universitários**: apresentação. c2014a. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/restaurantes-universitarios/apresentacao-restaurantes-universitarios/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Moradias Estudantis**. c2014b. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/moradias-estudantis/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Gestão 2008**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, [2009]. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2011/04/relatorio-de-gestao-de-2008-unipampa.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Gestão do Exercício de 2009**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 29 mar. 2010. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2011/04/relatorio-de-gestao-de-2009-unipampa.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2011/04/relatorio-de-gestao-de-2010-unipampa.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 2012. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2012/03/relatorio-de-gestao-de-2011_unipampa_versao-1.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 2013. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2013/03/relatorio-de-gestao-de-2012_unipampa-versao-1.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 2014. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2014/04/relatorio-de-gestao-2013_unipampa-versao-1.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2018/05/relatorio-de-gestao-2017-tcu-compressed.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório Integrado de Gestão – Exercício 2018**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/07/relatorio-de-gestao-unipampa-2018.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório Integrado de Gestão – Exercício 2020**. Bagé, RS: PROPLAN; UNIPAMPA, 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2021/04/rgi-2020-final.pdf>. Acesso em 25 fev. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Sobre o NInA**. 2014b. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/nina/apresentacao/sobre-o-nina/>. Acesso em: 06 jul. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Estatuto**. 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2017/12/estatuto-nova-versaodocx.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Organograma institucional 2020**. 2020. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/acessoainformacao/files/2020/05/organograma_estrutura_organizacional_2020.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Universidade**. c2015. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/universidade>. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa; ACS. Assessoria de Comunicação Social. **Primeira moradia estudantil do Programa João de Barro foi inaugurada em Santana do Livramento**. 2013. Disponível em: <http://www.unipampa.edu.br/portal/noticias/3237-primeira-moradia-estudantil-do-programa-joao-de-barro-foi-inaugurada-em-santana-do-livramento>. Acesso em: 14 mar. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa; CONSUNI. Conselho Universitário. **Resolução nº 84**, de 30 de outubro de 2014. Bagé, RS: UNIPAMPA/CONSUNI, 2014. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2016/01/res-_84_2014-politica-de-assistencia-estudantilb.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa; CONSUNI. Conselho Universitário. **Resolução nº 239**, de 25 de Abril de 2019. Bagé, RS: UNIPAMPA/CONSUNI, 2019. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2019/04/res-239_2019-regimento-nude.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa; PRAEC. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **2019**. 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/2019-7/>. Acesso em: 26/02/2021.

UNIPAMPA. **Câmpus Jaguarão**. 2018. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasespanholliteraturas/fotos/apresentacao3/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa; PRAEC. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **2018 CHAMADA INTERNA 04/2018 PRAEC**. 2018. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/2018-15/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa; PRAEC. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. **2017 CHAMADA INTERNA 03/2017 PRAEC**. 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/praec/2017-2/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 14 fev. 2021.

VIAPIANA, Vitória Nassar. **A depressão na sociedade contemporânea: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença**. 2017. 178 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49331>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VIAPIANA, Vitória Nassar; GOMES, Rogério Miranda; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 42, n. especial 4, p. 175-186, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/Y36fDqvZL5Js4nnWpXrYpBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.

**APÊNDICE A – ARTIGOS E NOTÍCIAS PUBLICADOS EM PÁGINAS
INSTITUCIONAIS E JORNAIS *ONLINE***

Nº	Página/Site/ Jornal online	Título/Autor(es)	Data Publicação
01	Jornal da USP	Estresse: quando a faculdade vira “máquina de moer gente”. Por José Paulo Gomes. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/estresse-quando-a-faculdade-vira-maquina-de-moer-gente/	26/07/2017
02	Estadão	Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades. Por Fabiana Cambricoli e Luiz Fernando Toledo. Disponível em: https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de-transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-universidades,70002003562	16/09/2017
03	Rosana Pinheiro-Machado	Depressão e sofrimento na pós-graduação: frescura catártica ou saúde pública? Por Rosana Pinheiro-Machado. Disponível em: http://rosanapineiro Machado.com.br/pt/depressao-e-sofrimento-na-pos-graduacao-frescura-catartica-ou-saude-publica/#:~:text=N%C3%A3o%20C3%A9%20raro%20que%20orientadores,isso%2C%20todos%20deveriam%20estar%20contentes.	09/04/2018
04	Jornal de Brasília	Maioria dos estudantes da UnB apresenta sintomas de problemas como a depressão. Por Jéssica Antunes. Disponível em: https://jornaldebrasil.com.br/cidades/maioria-dos-estudantes-da-unb-apresenta-sintomas-de-problemas-como-a-depressao/	23/07/2018
05	Folha de S. Paulo	USP tem 4 suicídios em 2 meses e cria escritório de saúde mental para alunos. Por Bianka Vieira. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/usp-tem-4-suicidios-em-2-meses-e-cria-escritorio-de-saude-mental-para-alunos.shtml	01/08/2018
06	Revista Arco UFSM	A sobrecarga invisível na Universidade. Por Tainara Liesenfeld. Disponível em: https://www.ufsm.br/midias/arco/a-sobrecarga-invisivel-na-universidade/	23/08/2018
07	Jornal do Campus USP	Qual o peso do racismo na saúde mental dos alunos? Por Matheus Souza. Disponível em: http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2019/03/pertencimento-e-permanencia/	28/03/2019
08	A TARDE UOL	Ansiedade e depressão na universidade: como a rotina afeta os estudantes. Por Ashley Malia. Disponível em: https://atarde.uol.com.br/educacao/noticias/2082575-ansiedade-e-depressao-na-universidade-como-a-rotina-afeta-os-estudantes	11/08/2019
09	Gaucha ZH	Depressão e ansiedade de universitários: um problema em ascensão que preocupa especialistas e instituições. Por Itamar Melo. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/noticia/2019/08/depressao-e-ansiedade-de-universitarios-um-problema-em-ascensao-que-preocupa-especialistas-e-instituicoes-cjze96go8034t01pau0l8bbe2.html	16/08/2019
10	The Intercept Brasil	A guerra na educação piora a já frágil saúde mental nas universidades. Por Rosana Pinheiro-Machado. Disponível em: https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/	15/10/2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “*Política de Assistência Estudantil e Adoecimento Acadêmico: uma análise a partir de narrativas de estudantes da UNIPAMPA/Campus Jaguarão*”. Antes de participar deste estudo, gostaríamos que você conhecesse o que ele envolve.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar se existe uma relação entre o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários atendidos pela Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA/Campus Jaguarão e a implementação das políticas públicas de expansão, interiorização e democratização do acesso ao ensino superior, buscando conhecer o perfil dos estudantes que registram queixa de adoecimento, bem como apreender a influência dos determinantes sociais da saúde na vida acadêmica e o impacto do ingresso na universidade sobre a saúde e subjetividade dos estudantes.

Para a coleta de dados, serão convidados a participar da pesquisa estudantes de graduação presencial da UNIPAMPA/Campus Jaguarão que registraram queixa de adoecimento junto ao Núcleo de Desenvolvimento Educacional - NuDE no período de 2015 a 2019 e que ainda possuem matrícula ativa na universidade. A seguir, será agendado um horário para as entrevistas com aqueles que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Para obtenção dos relatos utilizaremos a entrevista resgatando a história de vida dos sujeitos focos do estudo: “Fale sobre a sua vida como estudante universitário da UNIPAMPA Campus Jaguarão”. As entrevistas serão realizadas por meio da plataforma virtual *Google Meet* e gravadas para garantir a fidelidade do que foi dito durante as entrevistas e para que, posteriormente, as respostas sejam transcritas e os dados obtidos sejam analisados e tratados.

Os resultados deste estudo serão utilizados exclusivamente para fins científicos e poderão ser divulgados em eventos acadêmicos e/ou em revistas e outros meios de divulgação de estudos desta natureza.

Por meio deste termo, você, como participante, tem garantido os seguintes direitos:

- Solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- Ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões;
- Anonimato quando da divulgação dos resultados;
- Deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo.

Declaro estar ciente das informações constantes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entendo que poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta pesquisa, deixar de dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa. Fico ciente também de que o documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma cópia deste termo com a pesquisadora do Curso de Mestrado em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas.

Data: ____/_____/2021.

Nome e assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora:

Caso o participante tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel pelo telefone: (53) 2128 8050 ou através do e-mail cep@ucpel.edu.br, endereço: Rua Gonçalves Chaves, 373 – Sala 411 - Centro, Pelotas - RS, 96015-560, ou com a pesquisadora responsável pelo telefone: (53) 99967 5848 ou e-mail: crisricordi@gmail.com. Orientadora: Professora Doutora Vera Maria Ribeiro Nogueira.

APÊNDICE C – DISSERTAÇÕES E TESES

Nº	Tipo de Produção	Título/Autor(es)	Ano
01	Tese	GIGLIO, Joel Sales. Bem-estar emocional em estudantes universitários: um estudo preliminar. 1976. 171 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP: [s. n.], 1976.	1976
02	Tese	SOUZA, Ingrid Sieckenius de. Problemas e necessidades dos estudantes de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com vistas a organização de serviços de orientação. 1978. Tese (Doutorado) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro, RJ. 1978.	1978
03	Dissertação	HAHN, Michelle Selma. Estudo da clientela de um programa de atenção em saúde mental junto ao estudante universitário de São Carlos. 1994. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP, 1994.	1994
04	Tese	CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes. Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários. 2004. 283 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP: [s. n.], 2004.	2004
05	Dissertação	RIOS, Olga de Fátima Leite. Níveis de stress e depressão em estudantes universitários. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.	2006
06	Dissertação	BOHRY, Simone. Crise psicológica do universitário e trancamento geral de matrícula por motivo de saúde. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, DF, 2007.	2007
07	Dissertação	RAMOS, Lila de Fátima de Carvalho. A assistência ao estudante nas IFES em contexto brasileiro: o programa Saudavelmente da Procom-UFG. [manuscrito] – 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social. Goiânia, GO, 2012.	2012
08	Dissertação	SILVA, Érika Correia. Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2012.	2012
09	Tese	OSSE, Cleuser Maria Campos. Saúde Mental de Universitários e Serviços de Assistência Estudantil: Estudo Multiaxial em uma Universidade Brasileira. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia/Departamento de Psicologia Clínica. Brasília, DF. 2013.	2013
10	Dissertação	ACCORSI, Michaela Ponzoni. Atenção Psicossocial no Ambiente Universitário: Um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Florianópolis, SC, 2015.	2015
11	Tese	FARIA, Yone De Oliveira. Prevalência De Comportamentos De Risco Entre Jovens Universitários. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde. Brasília, DF, 2015.	2015

12	Dissertação	GANAM, Eliana Almeida Soares. “ENTRE FRACOS E FERIDOS”: um estudo sobre os significados do percurso de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil na UNIFESP. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC. Santo André, SP, 2016.	2016
13	Dissertação	VIANA, Vanessa Silvestro. Proposta de programa de atenção psicossocial para estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. 2016. 111 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Florianópolis, SC, 2016.	2016
14	Dissertação	SOUZA, Deise Coelho de. Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG, 2017.	2017
15	Dissertação	SANTOS, Marcele Finamor dos. Percurso universitário: saúde e adoecimento do estudante. 2018. 98 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria, RS, 2018.	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE D – ARTIGOS CIENTÍFICOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

Nº	Tipo de Produção	Título/Autor(es)	Ano
01	Artigo	ASSIS, Aisllan Diego de; OLIVEIRA, Alice Guimaraes Bottaro de. Vida Universitária e Saúde Mental: Atendimento às Demandas de Saúde e Saúde Mental de Estudantes de uma Universidade Brasileira. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, Florianópolis, v. 2, n.4-5, p. 159 – 177, 2010.	2010
02	Artigo	GONÇALVES, Amadeu Matos; FREITAS, Paula Pinto de; SEQUEIRA, Carlos Alberto da Cruz. Comportamentos Suicidários em Estudantes do Ensino Superior: Factores de Risco e de Protecção. Millenium, 40: 149-159. 2011.	2011
03	Artigo	SOUSA, Thiago Ferreira de; JOSE, Helma Pio Mororó; BARBOSA, Aline Rodrigues. Condutas negativas à saúde em estudantes universitários brasileiros. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 3563-3575, Dez. 2013.	2013
04	Artigo	CREPALDI, Barbara Virginia Caixeta. et al. Elevada prevalência de fatores de risco para doenças crônicas entre universitários. Ciência & Saúde. Set.-Dez. 2016; 9(3): 135-143.	2016
05	Artigo	LANTYER, Angélica da Silva. et al. Ansiedade e Qualidade de Vida entre Estudantes Universitários Ingressantes: Avaliação e Intervenção. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 4-19, 2016.	2016
06	Artigo	CAMPOS, Luciane. et al. Condutas de saúde de universitários ingressantes e concluintes de cursos da área da saúde. Revista Brasileira De Pesquisa Em Saúde, v.18, n. 2, 17–25, 2017.	2017
07	Artigo	CASTRO, Vinícius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: Estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. Revista Gestão em Foco – Edição nº 9, p.380-401. 2017.	2017
08	Artigo	RAMOS, Fabiana Pinheiro Ramos et al. Desafios na trajetória acadêmica e apoio psicológico ao estudante universitário: contribuições de dois Projetos de Extensão. Revista Guará, Espírito Santo, nº 9, 2018.	2018
09	Artigo	SILVA, Maria Vanessa Moraes da; AZEVEDO, Ana Karina Silva. Um olhar sobre o Suicídio: vivências e experiências de estudantes universitários. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, v. 7, n. 3, p. 390-401, 2018.	2018

10	Artigo	BARROSO, Sabrina Martins; OLIVEIRA, Nadyara Regina de; ANDRADE, Valéria Sousa de. Solidão e Depressão: Relações com Características Pessoais e Hábitos de Vida em Universitários. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> , Brasília, v. 35, e35427, 2019.	2019
11	Artigo	CRISTO, Fabio de. et al. O ensino superior e suas exigências: consequências na saúde mental dos graduandos. <i>Trab. En(Cena)</i> , Palmas-TO, 2019, Dossiê Saúde Mental nas IES, v4, n2, p. 485-505.	2019
12	Artigo	PEREZ, Karine Vanessa; BRUN, Luciana Gisele; RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes. Saúde Mental no Contexto Universitário: Desafios e Práticas. <i>Trabalho (En)Cena</i> : v. 4 n. 2 (2019): Dossiê Saúde Mental nas IES.	2019
13	Artigo	OLIVEIRA, Aline Soares; MACEDO, Edilson Barros; SOUSA, Iany Lima. Sofrimento psíquico entre os discentes do Ensino Superior. <i>Trabalho (En)Cena</i> : v. 5, n. 1, 2020.	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

**APÊNDICE E – PRINCIPAIS PROGRAMAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DA UNIPAMPA.**

PROGRAMA	CARACTERIZAÇÃO	BENEFICIÁRIOS	COMPOSIÇÃO/ MODALIDADE	OBSERVAÇÕES
PLANO DE PERMANÊNCIA	Concessão de benefícios de assistência básica ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial, em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.	I. Programa de Alimentação Subsidiada Talheres do Pampa; II. Programa de Moradia Estudantil João de Barro; III. Programa de Apoio ao Transporte; IV. Programa de Auxílio-creche.	
PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO SUBSIDIADA TALHERES DO PAMPA	Concessão de subsídio à alimentação dos estudantes, com o objetivo de proporcionar refeições saudáveis e com qualidade a um preço acessível.	Estudantes de graduação regularmente matriculados.	I. Subsídio integral: para estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica; II. Subsídio parcial: destinado aos demais estudantes. III. Auxílio-Alimentação Complementar: complementação em espécie aos alunos beneficiados com subsídio integral.	Onde ainda não há o funcionamento de RU, os alunos em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, contemplados em edital de seleção, recebem auxílio-alimentação em espécie, nos termos e valores definidos em edital.
PROGRAMA DE MORADIA ESTUDANTIL JOÃO DE BARRO	Concessão do benefício de moradia aos estudantes.	Estudantes de graduação provindos de localidades diversas às da cidade-sede da Unidade Acadêmica onde estão vinculados, seja em território nacional ou em área de Fronteira., e em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.	I. Alojamento: vaga temporária em alojamento; II. Vaga na Moradia Estudantil João de Barro: espaço de moradia temporária; III. Auxílio-moradia: repasse de auxílio financeiro aos estudantes, desde que não estejam contemplados nas modalidades anteriores.	A Moradia Estudantil João de Barro é um serviço gratuito e de caráter temporário.

PROGRAMA DE APOIO AO TRANSPORTE	Concessão de auxílio financeiro aos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial que apresentem comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.	I. Auxílio-transporte: auxílio financeiro, para estudantes que residem em zona urbana do município do Campus. II. Auxílio-transporte Rural: auxílio financeiro para estudantes que residem na zona rural do município do Campus.	
PROGRAMA DE AUXÍLIO-CRECHE	Concessão de auxílio financeiro aos estudantes de graduação que possuem filhos.	Estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos da rede pública de educação e que possuam filhos em idade até 5 (cinco) anos, 11 (onze) meses e (29) vinte e nove dias.	I. ser responsável legal pela(s) criança(a) dentro da faixa etária estabelecida; II. receber o valor por criança, sendo vedada a duplicação de valores quando ambos os pais ou responsáveis forem estudantes da UNIPAMPA.	Em caso de estudantes que não vivam juntos, o valor é concedido ao que detiver a guarda do dependente; Os valores e critérios para o Programa de Auxílio-creche são definidos em edital específico.
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO – PDA	Concessão de bolsas a acadêmicos, previamente selecionados, para realização de atividades de formação acadêmica nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão.	Estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação e que atendam às disposições constantes em edital anual de seleção.	I. Iniciação ao Ensino, com as sub modalidades Projeto de Ensino e Monitoria; II. Iniciação à Pesquisa; III. Iniciação à Extensão.	
PROGRAMA DE APOIO À INSTALAÇÃO ESTUDANTIL	Concessão de auxílio financeiro em parcela única.	Estudantes ingressantes em cursos de graduação presencial, provindos de localidades diversas às da cidade-sede da Unidade Acadêmica onde estejam vinculados, e em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Parcela única, valor estipulado em Edital, para atender as despesas dos estudantes com transporte de mudança, hospedagem e/ou aluguel.	Atualmente, é denominado “Programa de Apoio ao Ingressante” e consiste na concessão de auxílio financeiro, de natureza eventual e provisória. Objetivo: suprir as necessidades no lapso temporal entre o ingresso do estudante na Universidade e a conclusão do processo seletivo dos programas de AE.
PROGRAMA DE APOIO À PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS – PAPE	Incentivar a participação dos estudantes em eventos presenciais acadêmicos, esportivos, culturais, científicos, tecnológicos e de formação complementar.	Estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação.	De acordo com edital específico.	

<p>PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS</p>	<p>Combater no ambiente universitário as desigualdades e as discriminações étnicas, raciais, sociais, as discriminações em razão da deficiência e outras historicamente enraizadas na sociedade e contribuir na institucionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de garantir o pleno acesso à educação superior em consonância com a PAE da UNIPAMPA.</p>	<p>Estudante que: I. tenha cursado o Ensino Fundamental e Médio em instituição pública ou seja de família com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo <i>per capita</i> ou a valor que venha a substituir a atual referência, definido em legislação própria; II. seja afrodescendente e/ou quilombola; III. pertença aos povos indígenas; IV. tenha deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/ superdotação.</p>	<p>Estruturado a partir dos seguintes eixos: I. Inclusão e Acessibilidade II. Diferenças Étnicas e Culturais</p>	<p>Os cronogramas e as especificidades das ações são definidos em editais ou comunicados públicos com periodicidade determinada para cada eixo e/ou projeto do Programa, considerando os recursos humanos e orçamentário-financeiros da PRAEC.</p>
--------------------------------------	--	---	--	--

<p>PROGRAMA CORAÇÃO DE ESTUDANTE: SAÚDE E CULTURA</p>	<p>Planejar, coordenar e executar ações de promoção e prevenção da saúde dos estudantes em seus múltiplos aspectos, de acordo com os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como ações e práticas culturais. O Programa busca desenvolver ações com propósito de atender ao discente a partir de uma perspectiva biopsicossocial, visando melhorias na qualidade de vida dos acadêmicos.</p>	<p>Todos os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação.</p>	<p>Estruturado por ações nos seguintes eixos/áreas: I. ações na perspectiva da educação para os direitos, em específico o direito à saúde; II. Ações de promoção e prevenção que atendam demandas relacionadas à saúde física; III. Ações de promoção e prevenção que atendam demandas relacionadas à saúde emocional; IV. Ações de promoção e prevenção que atendam demandas relacionadas à saúde no conjunto das relações vividas e estabelecidas no cotidiano do espaço universitário bem como nas parcerias estabelecidas entre a Universidade e o 1º, 2º e o 3º setores; V. ações lúdicas e de formação, constituídas por atividades teatrais, musicais, cinematográficas e também de dança, de Centro de Tradições Regionais, entre outras.</p>	<p>Os cronogramas e as especificidades das ações são definidos em editais ou comunicados públicos com periodicidade determinada para cada eixo e/ou projeto do Programa, considerando os recursos humanos e orçamentário-financeiros da PRAEC.</p>
---	---	--	---	--

PROGRAMA DE APOIO AO ESPORTE, AO LAZER E À FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Promover ações integradoras e interculturais com a comunidade universitária, visando incentivar vida saudável aos universitários, de acordo com as ações previstas no PNAES.	Todos os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação.	Estruturado a partir dos eixos/áreas: I. Esporte: eventos esportivos e de lazer, compostos por momentos de prática de atividades físicas, integradoras, motivacionais e recreativas; II. Formação: cursos extracurriculares que contribuam no processo de ensino-aprendizagem, como línguas estrangeiras e inclusão digital, entre outros.	Os cronogramas e as especificidades das ações são definidos em editais ou comunicados públicos com periodicidade determinada para cada eixo e/ou projeto do Programa, considerando os recursos humanos e orçamentário-financeiros da PRAEC.
PROGRAMA DE APOIO À MOBILIDADE ACADÊMICA	Concessão de auxílio financeiro aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação e em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, aprovados em processo de mobilidade acadêmica em instituição de Ensino Superior e que não tenham sido contemplados com bolsas e/ou auxílios nos editais para os quais estejam selecionados.	Estudante regularmente matriculado em curso de graduação; em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica; desde que comprove cursar a primeira graduação e apresente rendimento acadêmico satisfatório no período letivo que antecede a solicitação do auxílio; aceite de mobilidade e comprovante de seleção/classificação da Instituição de Ensino Superior receptora, devidamente assinados e carimbados.		Ficam suspensos quaisquer outros benefícios financeiros concedidos pela PRAEC enquanto o aluno estiver em situação de mobilidade acadêmica, desde que esse esteja recebendo auxílio(s) e/ou bolsa(s) a fim de garantir a sua subsistência pelo Programa de Mobilidade para o qual fora selecionado. O programa não contempla os casos de movimentação de estudantes entre <i>campi</i> da UNIPAMPA

Fonte: Elaborado pela autora (2022), de acordo com a Resolução nº 84, de 30 de Outubro de 2014 (UNIPAMPA, CONSUNI, 2014).

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

Roteiro de entrevista

Pesquisadora: Cristiani Gentil Ricordi

Orientadora: Vera Maria Ribeiro Nogueira

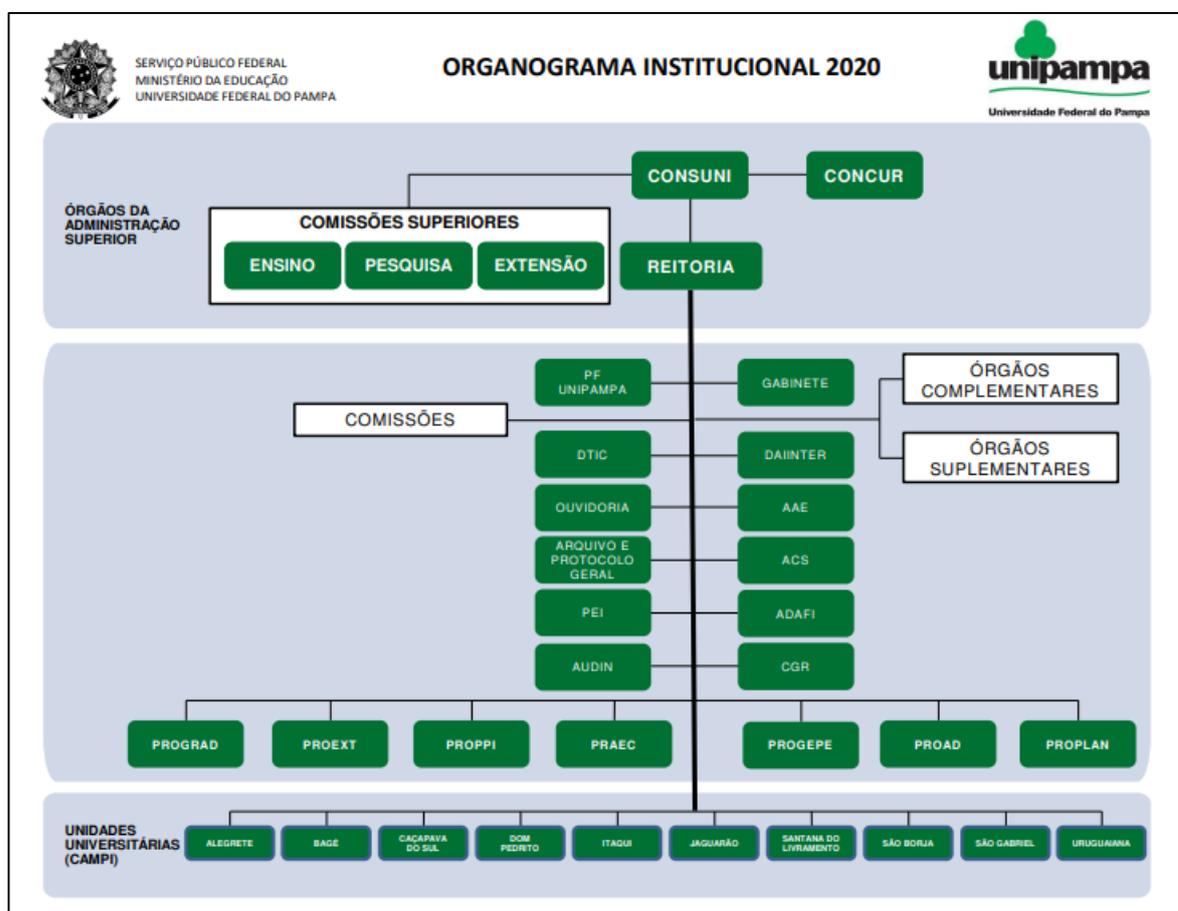
Tópicos para Entrevista semiestruturada com os discentes da UNIPAMPA – Campus Jaguarão

- 1) Fale sobre a sua vida como estudante universitário da UNIPAMPA – Campus Jaguarão.
- 2) Como era a sua vida antes de ingressar na UNIPAMPA e qual era a sua expectativa ao ingressar na universidade?
- 3) Comente sobre a acolhida na universidade, no curso escolhido e na cidade de Jaguarão.
- 4) Como é a sua convivência no ambiente acadêmico? E com a comunidade externa?
- 5) Quais as condições de moradia no município de Jaguarão? Como é o local que você reside? Qual é o valor do aluguel? Você mora sozinha(o) ou divide a moradia com colegas ou alguém da cidade?
- 6) Você é usuário do Restaurante Universitário? Onde realiza as outras refeições? Comente um pouco sobre sua alimentação.
- 7) Qual a sua fonte de renda?
- 8) Como você chegou até o serviço de assistência estudantil e quais foram os motivos?

9) Você utiliza os serviços de saúde do município de Jaguarão ou da universidade? Quais?
Como é o acesso?

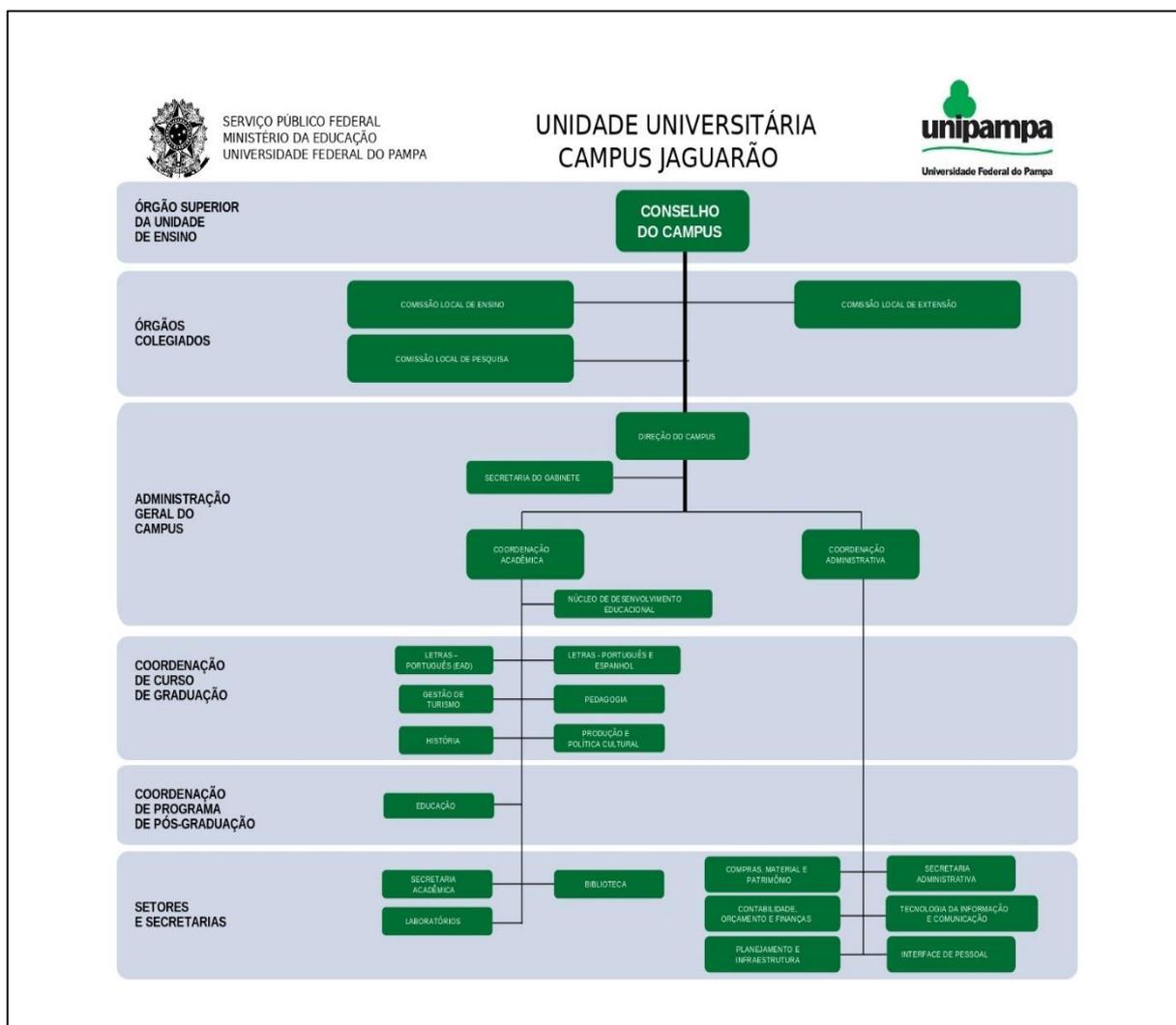
10) Por fim, comente sobre a sua convivência familiar.

ANEXO 1 – ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL UNIPAMPA 2020



Fonte: Unipampa (2020).

ANEXO 2 – ORGANOGRAMA INSTITUCIONAL UNIPAMPA – CAMPUS JAGUARÃO 2020



Fonte: Unipampa (2020).

ANEXO 3 – CHAMADA INTERNA 03/2017 PRAEC

CAMPUS	NOME DO PROJETO	EIXO TEMÁTICO	COORDENADOR
ALEGRETE	1 – Esporte e Cultura no CampusAlegrete da UNIPAMPA: Uma proposta de torneios esportivos de forma integrada com eventos culturais	Esporte e cultura	Alexandre Urbano Hoffmann
BAGÉ	1 – Ações integradas em saúde e cultura visando a qualidade de vida	Saúde	Tatiana Nardon Noal
	Programação Cultural Campus Bagé	Cultura	Giovani Souza Andreoli
CAÇAPAVA DO SUL	1 – Bem Viver: Esporte, Cultura e Arte na Universidade	Esporte e cultura	Bruno Emilio Moraes
DOM PEDRITO	1 – Revitalizar, Conviver e Integrar: o incentivo de práticas esportivas no campo de futebol e na quadra de vôlei de areia	Esporte	Osmar Manoel Nunes
	2 – A utilização do esporte como ferramenta de inclusão social e controle da evasão escolar.	Esporte	Angélica Pereira dos Santos Pinho
ITAQUI	1 – Avaliação das práticas de aleitamento materno e perfil antropométrico de usuárias da estratégia Saúde da Família de Itaqui	Saúde	Leonardo Pozza dos Santos
	2 – Nutriarte: interconectando saberes alimentares e arte-educação	Saúde	Paulo Roberto Cardoso da Silveira
JAGUARÃO	1 – Inauguração da Galeria Intercultural Magliani, com exposições artísticas, de Maria Lídia Magliani, e literária, de Caio Fernando de Abreu	Cultura	Patricia Schneider Severo
SÃO GABRIEL	1 – Produzindo música na Universidade	Cultura	Rafael Plá Matielo Lemos
	2 – Do Oiapoque ao Chuf: integração cultural pelos sabores do Brasil	Cultura	Chiara Valsecchi
	3 – Vídeo clip musical na Unipampa	Cultura	Valdir Marcos Stefenon
SÃO BORJA	1 – Ações formativas e de difusão do 1º Fórum Permanente de Cultura Brasileira da Unipampa	Cultura	Muriel Pinto

Fonte: UNIPAMPA, PRAEC (2017).

ANEXO 4 – CHAMADA INTERNA 04/2018 PRAEC

CAMPUS	NOME DO PROJETO	EIXO TEMÁTICO	COORDENADOR
ALEGRETE	Virada cultural na Unipampa: atividades culturais através de oficinas, músicas e arte no Campus Alegrete	Cultura	Maria Cristina Graeff Wernz
ALEGRETE	Seminário sobre relações étnico-raciais e o desenvolvimento da ciência	Cultura	Ana Paula Garcia
BAGÉ	Produção-aquisição-implementação de recursos de acessibilidade para o Campus	Acessibilidade	Amélia Rota Borges de Bastos
BAGÉ	1º Concurso astroarte do Planetário da Unipampa	Cultura	Cecília Petinga Irala
CAÇAPAVA DO SUL	Projeto Bem Viver: esporte, cultura e arte na universidade	Cultura, Esporte e Lazer	Bruno Emílio Moraes
CAÇAPAVA DO SUL	Mulheres na universidade: nenhuma a menos!	Cultura e saúde	Katiucia Pletiskaitz
DOM PEDRITO	Construindo a cidadania com educação e saúde no Pampa	Saúde	Geisi Loreto Laus Viega
ITAQUI	Esporte e lazer na Unipampa – Campus Itaqui	Esporte e saúde	Luciano Antonelle Becker
ITAQUI	Universidade integrada a promoção e cuidado a saúde	Saúde	Rodrigo Martins da Silva
JAGUARÃO	Inclusão digital no ensino superior	Inclusão digital	Silvia Rozane de Souza Ávila de Souza
JAGUARÃO	Corredores iluminados a cultura e a expressão artística nos corredores da Unipampa	Cultura	Patricia Schneider Severo
SANTANA DO LIVRAMENTO	Aspectos culturais da Ferradura dos Vinhedos: fomento a produção local e turismo	Cultura	Tanise Brandão Bussmann
SÃO BORJA	Saúde mental no âmbito acadêmico	Saúde	Yascara Michele Koga Guindani
SÃO BORJA	Oficina de iniciação teatral	Cultura	Jaqueline Carvalho Quadrado
SÃO GABRIEL	Oliveira Silveira: “poeta da consciência negra”	Cultura	Rafael Cabral Cruz
SÃO GABRIEL	Produzindo música na universidade – 2ª edição	Cultura	Rafael Matielo Lemos
URUGUAIANA	Inclusão em movimento: esporte para pessoas com deficiência	Esporte	Marta Iris Camargo Messias da Silveira
URUGUAIANA	Esporte universitário	Esporte e Saúde	Phillip Vilanova Ilha

Fonte: UNIPAMPA, PRAEC (2018).

**ANEXO 5 – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO – PDA, NAS
MODALIDADES DE AÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E DE ATENÇÃO À
DIVERSIDADE NO ÂMBITO DA COMUNIDADE ACADÊMICA.**

CAMPUS	NOME DA PROPOSTA	EIXO TEMÁTICO	COORDENADOR
URUGUAIANA	Esporte Universitário	Esporte e Lazer	Phillip Ilha
SÃO BORJA	Esporte e Lazer no Campus: integração e bem-estar no ambiente acadêmico.	Esporte e Lazer	Solange Berwig
BAGÉ	2º Concurso AstroArte do Planetário da Unipampa	Cultura	Cecília Irala
BAGÉ	Aprochegar: fortalecendo laços no Intra-RP	Cultura	Claudete Martins
SÃO BORJA	Saúde mental e bem-estar na Universidade: oficinas e diálogos acolhedores na Unipampa – São Borja	Saúde	Juliana Rodhen
BAGÉ	Ações integradas em saúde e cultura visando a qualidade de vida – Ano II	Saúde	Tatiana Noal

Fonte: UNIPAMPA, PRAEC (2019).