



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**TERESINHA OLIVEIRA BARBOSA**

**ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA PARA OS**  
**ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL**  
**DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2026**

TERESINHA OLIVEIRA BARBOSA

ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA PARA OS  
ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ

Defesa da Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Políticas  
Públicas e Gestão da Educação Superior  
da Universidade Federal do Ceará. Área  
de concentração: Políticas Públicas e  
Ensino Superior.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Conceição de  
Maria Pinheiro Barros.

Coorientador: Prof. Dr. Sidney Guerra  
Reginaldo.

FORTALEZA

2026

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- O52 Oliveira Barbosa, Teresinha.  
Análise dos impactos do Programa Bolsa Permanência para os estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Ceará / Teresinha Oliveira Barbosa. – 2026.  
148 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2026.  
Orientação: Prof. Dr. Conceição de Maria Pinheiro Barros.  
Coorientação: Prof. Dr. Sidney Guerra Reginaldo..
1. Bolsa Permanência. 2. Políticas Públicas. 3. Ensino Superior. I. Título.

CDD 378

---

TERESINHA OLIVEIRA BARBOSA

ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Defesa de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Políticas Públicas na Gestão do Ensino Superior.

Aprovada em: 08/01/2026

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Conceição de Maria Pinheiro Barros (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Sidney Guerra Reginaldo (Co-orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erlenias Sobral do Vale  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por me dar forças para superar as dificuldades e sorrir logo depois, sabendo que a vida é maravilhosa sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, por ter me dado oportunidade de concretizar um sonho que parecia tão distante de mim.

A Prof. Dr<sup>a</sup>. Conceição de Maria Pinheiro Barros, pelo incentivo, paciência e excelente orientação.

Ao Prof. Dr. Sidney Guerra Reginaldo, por seu jeito encantador de ensinar e de mostrar a leveza da vida, bem como pelas valiosas contribuições e sugestões.

A Prof. Dr<sup>a</sup>. Erlenia Sobral do Vale, por aceitar participar da banca da minha qualificação, bem como da banca de defesa do mestrado, repassando excelentes sugestões e contribuições.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial minha amiga Salete pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos amigos Luciano Cavalcante e Márcia Arão, por terem sido tão imprescindíveis na minha vida e na minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais Maria e Manoel (*in memoriam*) que com a simplicidade da vida, me ensinaram os valores éticos essenciais.

Ao meu esposo Antonio Carlos por caminhar junto comigo desde a adolescência e por ter construído junto comigo uma linda família.

A Denise, minha primeira filha e meu primeiro amor, por compartilhar comigo todos os dias, emoções, amor, lealdade e grandes alegrias.

A Camila, minha segunda filha e meu segundo amor, por partilhar seu amor, seu cuidado, zelo, companhia diária e por me trazer calma e muita paz.

Ao Bruno, meu terceiro filho e meu terceiro amor, trazendo para o meu coração toda a alegria, carinho, fé e a certeza que sempre nos amaremos.

Ao Netinho, meu quarto filho (neto) e meu quarto amor, sempre me mostrando que vale a pena viver a vida, com calma e leveza, mostrando que sempre estaremos conectados nessa vida.

Aos meus netos: João Carlos, Mauro Neto, Enzo Carlos, Isis e Louise que vieram para trazer para minha vida, muito amor e muitas alegrias. Espero que a vida seja sempre maravilhosa com vocês.

“Nossos passos vêm de longe. Superar é carregar as dores e as lutas dos nossos ancestrais e transformar isso em força para seguir em frente” (Conceição Evaristo).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os impactos do Programa Bolsa Permanência na trajetória acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando aspectos relacionados à permanência, inclusão, identidade e enfrentamento das desigualdades no ensino superior. A metodologia adotada inclui a aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários com estudantes beneficiários(as), além de análise documental e revisão bibliográfica. Os resultados revelaram que em que medida o Programa Bolsa Permanência (PBP) tem contribuído para a permanência desses estudantes na universidade; como o programa influencia a construção de pertencimento e identidade étnico-racial no ambiente acadêmico; e quais limites e desafios persistem, mesmo com a concessão do benefício. Também se prevê a identificação de limites e contradições desse programa, sobretudo em relação ao enfrentamento do racismo institucional, à valorização das identidades étnicas e às condições materiais de vida. As conclusões apontaram que, embora a bolsa represente um fator decisivo na continuidade dos estudos, ela não é suficiente para garantir inclusão plena, sendo necessária a articulação com outras políticas intersetoriais e o fortalecimento das ações afirmativas. A pesquisa reforça a urgência de uma universidade comprometida com a justiça social, o reconhecimento das diversidades e a superação das assimetrias históricas que afetam povos e comunidades tradicionais.

**Palavras-chave:** Bolsa Permanência; Políticas Públicas; Ensino Superior.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the effects of the *Bolsa Permanência* (Student Grant Program) on the academic trajectories of quilombolas and indigenous students at the Federal University of Ceará (UFC), considering dimensions such as student retention, inclusion, identity, and the fight against inequality in higher education. The methodology includes semi-structured interviews and questionnaires with grant recipients, as well as document analysis and literature review. The expected results indicate that the grant plays a key role in reducing educational disparities and supporting students' academic permanence. However, the findings are also expected to reveal the program's limitations, especially regarding institutional racism, recognition of ethnic identities, and socioeconomic challenges. Preliminary conclusions suggest that, while the grant is essential for many students, it is not sufficient to ensure full inclusion. Broader intersectoral policies and strengthened affirmative actions are necessary. The study highlights the need for a socially committed university that embraces diversity and contributes to overcoming the historical inequities affecting traditional peoples and communities.

**Keywords:** Permanence Scholarship; Public Policies; Higher Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Limites e Desafios da Implementação do PNAES .....	32
Figura 2 - Síntese analítica da correlação documento-entrevista.....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dimensões Estruturantes da Assistência Estudantil nas IFES.....	29
Tabela 2	- Etapas da pesquisa com os respectivos procedimentos .....	43
Tabela 3	- Caracterização socioeconômica e situação dos beneficiários da Bolsa Permanência (2022–2024).....	69
Tabela 4	- Distribuição dos estudantes indígenas e quilombolas por curso (2022–2024).....	72
Tabela 5	- Caracterização dos Estudantes Participantes da Pesquisa.....	86
Tabela 6	- Aspectos analíticos Condições Socioeconômicas e Acesso à Bolsa....	92
Tabela 7	-Duração da Bolsa Permanência: Impacto no acesso e permanência de estudantes indígenas.....	94
Tabela 8	- Aspectos analíticos da categoria analisada e evidências empíricas.....	97
Tabela 9	- Relatos dos entrevistados, impactos da Bolsa Permanência e sugestões de melhoria.....	99
Tabela 10	- Aspectos analíticos da categoria dimensões psicológicas e culturais.	101
Tabela 11	- Relatos dos entrevistados da categoria dimensões psicológicas e culturais.....	102
Tabela 12	- Aspectos analíticos da categoria desempenho e projetos de futuro...	106
Tabela 13	- Relatos dos entrevistados da categoria desempenho.....	107
Tabela 14	- Correlação entre categorias documentais e categorias das entrevista	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAA	Comissão de Acompanhamento da Assistência Estudantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil
FNDE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGE	Norma Brasileira Regulamentar
IFES	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC	Sistema Integrado de Bibliotecas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PRAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE SÍMBOLOS

\$	Dólar
%	Porcentagem
£	Libra
¥	Iene
€	Euro
§	Seção
©	Copyright
®	Marca Registrada

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Expansão da educação superior pública e democratização do acesso.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Ações afirmativas, cotas e a assistência estudantil.....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>PNAES COMO POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Dimensões Estruturantes da Assistência Estudantil nas IFES.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Limites e Desafios na Implementação do PNAES.....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>A BOLSA PERMANÊNCIA E OS ESTUDANTES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO E DESIGUALDADE NA UFC.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Povos Tradicionais e o Direito à Educação Superior: Desigualdades Históricas e Reconhecimento de Direitos.....</b>	<b>40</b>
<b>4.2</b>	<b>Inclusão e Permanência na Universidade: Desafios e Tensões Vivenciados por Estudantes Quilombolas e Indígenas.....</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO SOCIOCULTURAL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR NA UFC.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1</b>	<b>Educação sociocultural no ensino superior.....</b>	<b>47</b>
<b>5.2</b>	<b>Violência simbólica e desigualdade social no âmbito institucional.</b>	<b>49</b>
<b>5.3</b>	<b>Dimensões materiais e invisíveis da desigualdade na UFC.....</b>	<b>52</b>
<b>6</b>	<b>ITINERÁRIO METODOLÓGICO .....</b>	<b>55</b>
<b>6.1</b>	<b>A pesquisadora e sua temática de estudo .....</b>	<b>55</b>
<b>6.2</b>	<b>O sentido da pesquisa.....</b>	<b>56</b>
<b>6.3</b>	<b>Objeto de estudo situado no contexto social.....</b>	<b>59</b>
<b>6.4</b>	<b>Perfil dos interlocutores e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>60</b>
<b>6.5</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>62</b>
<b>6.6</b>	<b>Método de análise .....</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>

<b>7.1</b>	<b>Análise de Conteúdo Documental do Programa de Bolsa Permanência (2022-2024).....</b>	<b>65</b>
7.1.1	<i>Fase de Pré-Análise.....</i>	65
7.1.2	<i>Fase de Exploração do Material e Categorização.....</i>	68
<b>7.2</b>	<b>Análise das Entrevistas.....</b>	<b>83</b>
<b>7.3</b>	<b>Análise integrada: correlação entre análise documental e entrevistas.....</b>	<b>106</b>
<b>8</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE C – PRODUTO TÉCNICO: Plano de Intervenção para o Aperfeiçoamento das Práticas de Gestão da Bolsa Permanência na UFC.....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

O cenário da educação superior no Brasil passou por profundas transformações nas últimas décadas, impulsionado por políticas públicas voltadas à expansão e à democratização do ensino. Silva (2016), discorre que com o advento dos programas sociais, modificaram significativamente o perfil socioeconômico e étnico-racial do corpo discente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Coadunando com esse cenário, D'Angelis (2021) corrobora que essas políticas promoveram um importante avanço em termos de equidade no acesso, rompendo com a histórica elitização das universidades públicas brasileiras.

No governo Lula (2003-2010), caracterizado por um governo progressista, houve a expansão da educação superior, com foco na democratização do acesso, na interiorização das instituições e na ampliação da oferta de vagas, tanto no setor público, como no privado (D'Angelis, 2021). Um destaque bastante significativo, deve-se ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), lançado através do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007; que tinha como objetivo duplicar a oferta de vagas nas universidades federais, promover a interiorização do ensino superior e melhorar a infraestrutura (BRASIL, 2012). Nesse período, o governo criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que concedia bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas.

Contudo, o acesso à universidade representa apenas a primeira etapa de um processo mais complexo. Como destaca Cury (2014, p. 871), “o direito à educação não se esgota no acesso, mas se prolonga na exigência de um padrão de qualidade que, por sua vez, também é um modo de permanência”. Isso significa que a qualidade da educação é também um elemento central para garantir que os estudantes permaneçam e concluam seus estudos. Ou seja, não basta ingressar é preciso ter condições adequadas para seguir e finalizar a trajetória acadêmica. Nesse contexto, a assistência estudantil torna-se estratégica para assegurar que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica não apenas tenham acesso ao ensino superior, mas consigam permanecer e concluir seus cursos com êxito, efetivando o direito à educação de forma plena e equitativa.

No âmbito do ensino superior público, a permanência desses estudantes tem sido viabilizada, em grande medida, por meio de investimentos realizados através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Criado em 2008, o PNAES teve papel fundamental na institucionalização e organização da assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior, ao estabelecer diretrizes e orçamento específico para a concessão de auxílios, bolsas e serviços voltados à permanência e à conclusão dos cursos de graduação presencial. Em 2024, o programa foi transformado em política de Estado com a sanção da Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, conferindo maior estabilidade, abrangência e compromisso legal às ações voltadas à promoção da equidade no ensino superior público brasileiro.

Dentre os programas da PNAES, destacamos o Programa Bolsa Permanência (PBP), que se constitui o objeto de estudo dessa pesquisa. O Programa se materializa a partir de um auxílio financeiro e tem por finalidade minimizar as desigualdades étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes indígenas e quilombolas dos cursos presenciais das instituições federais de ensino superior.

O PBP, componente da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), desempenha um papel central ao viabilizar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas, grupos historicamente marginalizados no acesso à educação formal (Cunha e Junior, 2020). Além de prover suporte financeiro, a política busca fomentar o envolvimento dos discentes com as atividades acadêmicas, promovendo pertencimento institucional e desenvolvimento intelectual.

Considerando os múltiplos desafios enfrentados por estudantes indígenas e quilombolas, esta pesquisa propõe analisar os impactos do PBP na trajetória acadêmica desses(as) estudantes na Universidade Federal do Ceará (UFC), com foco nos aspectos relacionados à permanência, inclusão, identidade e enfrentamento das desigualdades estruturais presentes no espaço universitário.

No contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC), a implementação da Bolsa Permanência reflete os desafios e as potencialidades dessas políticas no contexto da interiorização do ensino superior e da crescente diversidade do corpo

discente. Haja vista que os impactos sociais da Bolsa Permanência na trajetória acadêmica de estudantes quilombolas e indígenas da UFC pode ter efeitos considerando suas condições socioeconômicas, desafios enfrentados e percepções sobre as políticas de assistência estudantil (Fernandes, 2019).

## **JUSTIFICATIVA**

A proposta investigativa tem origem na vivência direta da pesquisadora como assistente social na PRAE/UFC, responsável pela execução de políticas de assistência estudantil e pelo acompanhamento dos discentes beneficiários. Ao atuar na seleção e acompanhamento de alunos contemplados no PBP, foram observadas inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes aqueles pertencentes a comunidades indígenas e quilombolas.

Ainda que o acesso à educação superior pública seja gratuito, os custos indiretos relacionados à vida universitária permanecem como grandes obstáculos para a permanência, evidenciando desigualdades estruturais que se refletem no cotidiano acadêmico. Como destaca Bourdieu (2015), o acesso à escola não garante, por si só, igualdade de oportunidades, sendo necessário considerar os capitais econômicos, culturais e sociais dos indivíduos.

Diante desse cenário, o Programa Bolsa Permanência (PBP) constitui uma política fundamental para viabilizar a continuidade dos estudos desses grupos, ao oferecer apoio financeiro específico que reconhece suas condições particulares de vulnerabilidade. Contudo, há uma lacuna quanto à avaliação sistemática de seus impactos reais na trajetória acadêmica desses(as) estudantes, especialmente no que diz respeito à construção de pertencimento, à valorização das identidades étnicas e ao enfrentamento das desigualdades dentro do ambiente universitário. Justifica-se, portanto, a realização desta pesquisa pela necessidade de compreender em que medida o PBP tem efetivamente contribuído para a permanência qualificada de estudantes indígenas e quilombolas na UFC, assim como de evidenciar seus limites e contradições. Os resultados poderão subsidiar o aprimoramento das políticas de assistência estudantil, fortalecer ações afirmativas e contribuir para a construção de uma universidade mais justa, plural e comprometida com a equidade racial e social.

## PROBLEMATIZAÇÃO

Embora a ampliação do acesso à educação superior represente um avanço inegável, a permanência estudantil ainda se apresenta como um desafio significativo, especialmente para estudantes indígenas e quilombolas. (Santos, 2005). A literatura aponta que a evasão no ensino superior é multifatorial, envolvendo questões econômicas, sociais, pedagógicas e culturais (Tinto, 2000; Gibson, 1998). Estudantes em situação de vulnerabilidade frequentemente enfrentam barreiras relacionadas à moradia, alimentação, transporte, acesso a recursos tecnológicos e materiais didáticos.

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil tem sido acompanhada por esforços para garantir a permanência dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de grupos historicamente marginalizados, como quilombolas e indígenas. A criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2010, representou um marco nas políticas públicas voltadas à permanência qualificada nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Em 2024, o PNAES foi finalmente transformado em lei (Lei nº 14.852/2024), o que conferiu maior institucionalidade e obrigatoriedade à implementação de ações de assistência estudantil, reafirmando seu caráter estratégico para a democratização da educação superior.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído em 2013 por meio da Portaria MEC nº 389. Inicialmente voltado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o PBP passou, a partir de 2016, a ser exclusivo para estudantes indígenas e quilombolas, reconhecendo a necessidade de uma ação afirmativa específica para esses grupos. Embora o programa seja muitas vezes vinculado ao PNAES, ele possui trajetória e regulamentação própria, sendo incorporado de forma complementar às práticas de assistência estudantil nas IFES.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a operacionalização da política de assistência estudantil é conduzida pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), que coordena ações voltadas ao apoio material e psicossocial dos estudantes. O PBP foi implementado na UFC com o objetivo de contribuir para a permanência de estudantes quilombolas e indígenas, proporcionando-lhes condições mínimas para prosseguir nos cursos de graduação. Apesar da relevância do programa, há lacunas na avaliação de seus efeitos concretos na trajetória acadêmica

desses estudantes, bem como na compreensão dos desafios enfrentados em sua vivência universitária. Dados institucionais da UFC apontam uma presença crescente de beneficiários do PBP ao longo dos anos, mas ainda são escassos os estudos que analisam de forma sistemática a efetividade da política, suas limitações e seus impactos sociais.

Segundo Santos (2005), a universidade precisa romper com a lógica monocultural do saber, reconhecendo a pluralidade de epistemologias e a legitimidade dos conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais. A simples presença de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades, sem políticas que promovam o reconhecimento de suas identidades, pode reforçar mecanismos de exclusão simbólica. Para Tinto (2000), a permanência estudantil está intrinsecamente ligada à integração social e acadêmica dos estudantes, o que exige um ambiente institucional que favoreça o sentimento de pertencimento. Gibson (1998), por sua vez, destaca que políticas inclusivas eficazes devem reconhecer as diferenças culturais e combater a tendência de assimilação forçada, ainda presente nas práticas educacionais.

Diante desse cenário, a atual pesquisa busca responder à seguinte questão central: **quais são os impactos sociais da Bolsa Permanência na trajetória educacional de estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal do Ceará?**

A partir dessa indagação, desdobram-se nos objetivos que orientam a investigação:

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar os impactos sociais da Bolsa Permanência no âmbito da assistência estudantil e no desempenho acadêmico de estudantes quilombolas e indígenas na Universidade Federal do Ceará.

### **Objetivos Específicos**

- Conhecer as condições socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência na UFC;

- Compreender a percepção dos estudantes sobre a contribuição da assistência estudantil para sua permanência e sucesso no ensino superior;
- Analisar os desafios enfrentados por estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência na UFC.
- Incorporar melhorias no desenvolvimento de práticas de gestão que promovam a inclusão e o sucesso acadêmico de estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência na UFC.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado em cinco seções, onde a primeira traz a introdução já discorrida, a segunda trata das políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, com ênfase nas ações afirmativas, nas cotas e no papel da assistência estudantil. Na terceira seção, discute-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destacando suas dimensões estruturantes e os principais desafios para sua efetiva implementação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A quarta seção dedica-se à contextualizar a Bolsa Permanência voltada aos estudantes quilombolas e indígenas na Universidade Federal do Ceará (UFC), abordando as perspectivas de inclusão, as desigualdades históricas e os desafios enfrentados por esses grupos no contexto universitário. A quinta seção traz o itinerário metodológico da pesquisa, abordando o percurso da pesquisadora, o contexto social do objeto de estudo, o perfil dos sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise utilizado. Por fim, o trabalho é complementado pelas referências bibliográficas e pelos apêndices, que incluem o termo de consentimento livre e esclarecido e o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas, o cenário da educação superior no Brasil tem sido marcado por importantes transformações, impulsionadas por políticas públicas orientadas à democratização do acesso e à ampliação da equidade. Tais políticas, ancoradas no princípio do direito à educação como um bem público e social, têm buscado enfrentar as desigualdades históricas que excluíram amplos segmentos da população brasileira – sobretudo estudantes de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência – dos espaços universitários (CURY, 2002; SILVA, 2010). Trata-se de um processo de expansão que vai além do aumento de vagas, pois envolve também a redefinição do papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Como destaca Dourado (2010), o processo de democratização da educação superior no Brasil ocorre em um contexto de profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, o que torna indispensável a articulação entre políticas de acesso e de permanência. Não basta que os estudantes consigam ingressar na universidade; é preciso assegurar que tenham condições objetivas e subjetivas de continuar seus estudos, com qualidade, acolhimento e reconhecimento de suas singularidades. Para isso, o campo educacional deve ser repensado a partir da lógica do direito social, e não apenas como um espaço de mérito individual e competição.

Nesse sentido, Walsh (2009) e Candau (2012) propõe a superação de uma universidade monocultural e eurocentrada, abrindo espaço para epistemologias e saberes outros, oriundos de tradições não ocidentais. Isso exige da universidade um movimento de escuta, de autocrítica e de revisão de suas práticas pedagógicas e curriculares, a fim de que os sujeitos historicamente excluídos não apenas ocupem o espaço universitário, mas possam transformá-lo com suas experiências e conhecimentos.

Nesse contexto fica perceptível a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior, embora necessária, revela-se insuficiente quando não acompanhada por estratégias eficazes de permanência e acessibilidade. Como argumenta Arroyo (2005), não basta abrir as portas da universidade sem garantir as condições materiais, simbólicas e pedagógicas para que os estudantes nelas permaneçam e se desenvolvam integralmente. Nesse sentido, a permanência não pode ser reduzida à

concessão de auxílios financeiros, ainda que estes sejam fundamentais, mas deve ser compreendida como um processo complexo que envolve pertencimento institucional, acolhimento das diversidades e superação de barreiras estruturais.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), a escola e por extensão, a universidade tende a reproduzir as desigualdades sociais quando não reconhece os capitais culturais diferenciados dos estudantes oriundos das classes populares. Isso se torna ainda mais evidente no caso de grupos historicamente marginalizados, como os povos indígenas e quilombolas, cujos saberes, práticas e modos de vida frequentemente não são contemplados nos currículos universitários. Para garantir a permanência desses estudantes, é preciso uma política de acessibilidade que vá além da dimensão arquitetônica, abarcando também acessibilidade comunicacional, pedagógica, linguística e cultural (MAZZOTA, 2005; SASSAKI, 2010).

Nesse contexto, o papel das políticas públicas de assistência estudantil é central. Estudos como os de Duarte, Alexandre e Andriola (2022) demonstram que a vulnerabilidade socioeconômica permanece como uma das principais causas de evasão no ensino superior, e que o fortalecimento de mecanismos como bolsas, moradia estudantil, alimentação e apoio psicossocial é determinante para garantir a equidade na permanência. A Bolsa Permanência, voltada especificamente para estudantes indígenas e quilombolas, emerge como uma das respostas institucionais à necessidade de correção de desigualdades profundas, sendo também uma política de reconhecimento (HONNETH, 2003), ao valorizar trajetórias historicamente invisibilizadas e promover o pertencimento desses sujeitos à comunidade acadêmica.

Como enfatiza Mito (2009), a construção de políticas públicas eficazes exige o diálogo com a realidade concreta dos sujeitos, o que implica conhecer suas trajetórias, vulnerabilidades e formas de resistência. No caso da universidade, isso demanda não apenas o mapeamento de indicadores socioeconômicos, mas também a escuta ativa dos estudantes e a disposição institucional de rever práticas excludentes, por vezes cristalizadas na cultura universitária. Somente com uma abordagem intersetorial, participativa e comprometida com os princípios da justiça social, será possível avançar na consolidação de uma universidade verdadeiramente democrática e inclusiva.

## 2.1 Expansão da educação superior pública e democratização do acesso

A ampliação do acesso ao ensino superior, embora constitua um avanço expressivo na promoção da justiça social, demanda uma análise mais aprofundada de seus desdobramentos e dos desafios que persistem na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Uma vez que a presença cada vez maior de estudantes de origem popular, especialmente negros, indígenas e quilombolas, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), transforma o espaço universitário e exige novas estratégias de acolhimento, permanência e valorização da diversidade.

Como continuidade ao debate sobre o acesso, é fundamental refletir sobre as implicações dessa democratização no cotidiano acadêmico e nas políticas institucionais. A entrada de novos sujeitos na universidade pública traz consigo não apenas a necessidade de infraestrutura física, mas também a urgência de políticas pedagógicas e culturais que reconheçam as especificidades dos diferentes grupos sociais. Conforme Gomes (2017), o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas representa a inserção de outras epistemologias e formas de compreender o mundo, que historicamente foram invisibilizadas nos currículos acadêmicos tradicionais.

Nesse contexto, a universidade pública enfrenta o desafio de se tornar um espaço de reconhecimento, conforme propõe Fraser (2006), em que as identidades historicamente desvalorizadas sejam legitimadas e incorporadas às práticas institucionais. A garantia do acesso precisa ser acompanhada por uma política de reconhecimento das diferenças culturais, linguísticas e territoriais, que impactam diretamente na forma como esses estudantes vivenciam o ensino superior.

Além disso, é necessário considerar os obstáculos que ainda impedem o pleno acesso à educação superior para muitos grupos sociais. Apesar da ampliação de vagas e da adoção de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, persistem desigualdades significativas entre os estudantes das diferentes regiões do país, especialmente entre aqueles oriundos de zonas rurais, comunidades tradicionais e periferias urbanas. Esses estudantes enfrentam barreiras econômicas, educacionais e simbólicas que dificultam não apenas o ingresso, mas também o desempenho e a permanência na universidade (SILVA, 2018).

As iniciativas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), também contribuíram para a ampliação do acesso, especialmente no setor privado. No entanto, essas políticas

precisam ser avaliadas criticamente quanto à sua eficácia e à qualidade da formação oferecida, uma vez que muitos cursos privados não apresentam a mesma estrutura e reconhecimento que os das instituições públicas, acentuando, assim, as desigualdades no interior do próprio sistema de ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2005).

Outro ponto importante a ser considerado é o papel da educação básica como etapa preparatória para o ensino superior. Conforme Bourdieu e Passeron (2014), a desigualdade de acesso ao capital cultural desde os primeiros anos de escolarização influencia diretamente as chances de sucesso nos exames seletivos. Assim, o acesso ampliado ao ensino superior deve ser articulado a uma política de valorização da educação básica, garantindo a formação de base necessária para a permanência e a qualidade da trajetória acadêmica.

A democratização do ensino superior, portanto, exige uma visão sistêmica e intersetorial, capaz de articular diferentes políticas públicas educacionais, sociais, econômicas e culturais em prol da equidade. Como afirma Diniz (2020), não basta garantir o acesso; é preciso construir uma universidade comprometida com a transformação social, que reconheça e enfrente as desigualdades históricas e promova a justiça cognitiva e social.

Em síntese, o processo de expansão e democratização do ensino superior brasileiro precisa ser compreendido como uma conquista histórica, mas também como um ponto de partida para a construção de um novo modelo universitário, mais plural, inclusivo e socialmente referenciado. Essa transformação requer o fortalecimento das políticas afirmativas, o aprimoramento dos mecanismos de seleção, a valorização da educação básica e o reconhecimento das identidades e trajetórias dos sujeitos historicamente excluídos. Apenas assim será possível consolidar uma universidade verdadeiramente democrática e comprometida com a emancipação dos povos e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## **2.2 Ações afirmativas, cotas e a assistência estudantil**

Frente ao processo de democratização do acesso à educação superior no Brasil nas últimas décadas que tinha como objetivo principal a inclusão social e o combate às desigualdades históricas que marcaram o país, as ações afirmativas,

especialmente as políticas de cotas, e as políticas de assistência estudantil assumem papel central, configurando-se como instrumentos essenciais para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito de estudantes provenientes de grupos socialmente vulnerabilizados.

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, representou um marco histórico nas políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Essa legislação estabeleceu que as instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio deveriam reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O principal objetivo da lei foi corrigir desigualdades históricas no acesso à educação, ampliando as oportunidades para grupos sociais tradicionalmente excluídos do sistema universitário.

A política de cotas prevista pela lei contempla recortes sociais, raciais e econômicos, configurando um modelo interseccional de inclusão. Além do critério de origem escolar, há a previsão de reserva de vagas para estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e, posteriormente, pessoas com deficiência (a partir da alteração trazida pela Lei nº 13.409/2016). Dessa forma, a legislação articula mecanismos que reconhecem a pluralidade da sociedade brasileira e busca enfrentar tanto as desigualdades socioeconômicas quanto as discriminações étnico-raciais.

Outro aspecto importante da Lei de Cotas é a determinação de que a proporção de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas deve corresponder, em cada unidade da federação, à representatividade desses grupos na população local, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal dispositivo garante que a política seja aplicada de forma contextualizada às realidades regionais, reconhecendo a diversidade demográfica e assegurando maior justiça social. Esse mecanismo de proporcionalidade reforça a legitimidade da política ao articular estatísticas oficiais com as ações de inclusão.

Desde sua implementação, a Lei nº 12.711/2012 vem sendo objeto de monitoramento, avaliações e debates acadêmicos e sociais. Pesquisas apontam que a política de cotas contribuiu de maneira significativa para a ampliação da diversidade no ambiente universitário, garantindo a presença de estudantes que antes encontravam barreiras estruturais para ingressar e permanecer no ensino superior.

Em 2022, a lei passou por revisão, como previsto em seu texto original, reafirmando seu caráter dinâmico e ajustável às transformações sociais, o que evidencia seu papel como instrumento vivo de democratização da educação superior.

As ações afirmativas surgem como respostas políticas para corrigir desigualdades estruturais e históricas presentes nas sociedades. Segundo Bourdieu (2015), a educação é um campo de reprodução social, onde o capital cultural e econômico determina as possibilidades de acesso e sucesso. Nesse sentido, as políticas públicas precisam intervir para mitigar os efeitos de uma estrutura social desigual.

No Brasil, as ações afirmativas ganharam força no final do século XX e início do século XXI, quando se tornou evidente que a simples ampliação das vagas no ensino superior não seria suficiente para alterar o perfil socioeconômico e étnico-racial do corpo discente das universidades públicas. O movimento negro e organizações sociais pressionaram pela adoção de políticas específicas para aumentar a presença de negros, indígenas e grupos historicamente excluídos no ensino superior (França, 2011). Dessa forma, esse cenário será melhor discutido na próxima seção que aborda o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

As ações afirmativas constituem instrumentos centrais para a efetivação da inclusão no ensino superior, especialmente quando se trata de estudantes quilombolas e indígenas. Mais do que medidas compensatórias, essas políticas representam o reconhecimento histórico das desigualdades que marcaram o acesso e a permanência de grupos marginalizados nas universidades. Conforme Honneth (2003), o reconhecimento não se limita ao respeito formal aos direitos, mas envolve a valorização das identidades e culturas específicas, assegurando condições para que esses sujeitos exerçam plenamente sua cidadania acadêmica. Nesse sentido, ações afirmativas como cotas étnico-raciais, programas de tutoria, bolsas específicas e reserva de vagas em programas de pós-graduação constituem mecanismos estratégicos para corrigir distorções históricas e ampliar o protagonismo desses estudantes no espaço universitário.

No contexto das universidades públicas, a implementação de ações afirmativas direcionadas a estudantes quilombolas e indígenas deve ir além do acesso, contemplando também políticas permanentes de apoio pedagógico,

psicossocial e cultural. Segundo Diniz (2020), a experiência dos estudantes pode revelar que barreiras simbólicas e estruturais ainda persistem, como o racismo institucional, a falta de flexibilidade acadêmica e a escassez de espaços de acolhimento e diálogo intercultural. Tais questões apontam para a necessidade de ações afirmativas que sejam integradas à gestão universitária, articulando-se com setores acadêmicos, administrativos e de assistência estudantil. Assim, programas de formação antirracista para docentes e servidores, apoio a coletivos estudantis e incentivo à produção científica a partir de epistemologias indígenas e afro-brasileiras são exemplos de estratégias que fortalecem a permanência qualificada.

Nesse sentido, é importante compreender que as ações afirmativas não se restringem ao campo das políticas públicas, mas configuram-se como compromissos institucionais de transformação da universidade. Como destaca Gomes (2017), a presença de estudantes quilombolas e indígenas tensiona os currículos, provoca debates sobre epistemologias diversas e estimula práticas pedagógicas mais democráticas e plurais. Nesse sentido, ações afirmativas efetivas devem ser concebidas de forma participativa, envolvendo os próprios estudantes em sua formulação, execução e avaliação. Ao fazê-lo, a universidade não apenas cumpre sua função social, mas também se fortalece como espaço de justiça social, diversidade e produção de conhecimento comprometido com a superação das desigualdades históricas.

### 3 PNAES COMO POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Diante de um contexto refratário e anacrônico exacerbado nas camadas sociais no cenário contemporâneo, é imprescindível o papel do Estado em instituir políticas de apoio à pessoas em situação de vulnerabilidade. Em se tratando é que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, surge como uma política pública essencial. Dessa forma, o PNAES foi criado com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O programa prevê a concessão de auxílios financeiros nas áreas de alimentação, moradia estudantil, transporte, saúde, creche, apoio pedagógico, inclusão digital, cultura, esporte e outras ações consideradas relevantes para a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Como destaca Silveira (2012), a assistência estudantil, antes encarada como ação complementar ou filantrópica, passa a ser reconhecida como uma estratégia estruturante da política educacional.

Segundo dados do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), desde a década de 1990 já se apontava a necessidade de consolidar uma política nacional de assistência estudantil, capaz de enfrentar a evasão motivada por fatores socioeconômicos. O PNAES, nesse sentido, responde a um diagnóstico persistente: estudantes oriundos de classes populares, mesmo após conseguirem ingressar na universidade, permanecem em desvantagem em função das múltiplas privações vividas — seja por dificuldades financeiras, baixa infraestrutura familiar, ausência de redes de apoio ou impactos do racismo estrutural (FONAPRACE, 2018; DUARTE; ANDRIOLA, 2022).

Do ponto de vista da justiça social, Nancy Fraser (2006) argumenta que a distribuição equitativa de recursos deve estar acompanhada do reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos historicamente excluídos do espaço educacional. Assim, a assistência estudantil deve ser compreendida como mecanismo de redistribuição e reparação, promovendo a equidade por meio de ações que assegurem, de fato, as condições mínimas para o pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Entretanto, o PNAES enfrenta importantes desafios no que se refere ao seu financiamento, institucionalização e alcance. Apesar de sua relevância, o programa

não conta com uma lei orçamentária própria, sendo dependente das dotações anuais da Lei Orçamentária da União. Essa condição o torna vulnerável a contingenciamentos e cortes, que comprometem diretamente a eficácia da política e o atendimento às demandas crescentes nas universidades (SILVA, 2018).

Além disso, a execução descentralizada do PNAES nas IFES gera desigualdades na aplicação dos recursos, na oferta dos auxílios e na metodologia de seleção dos estudantes beneficiários. Como apontam Duarte, Alexandre e Andriola (2022), há uma necessidade urgente de padronização nacional de critérios e indicadores socioeconômicos, bem como de sistemas integrados de informação, para que seja possível realizar o monitoramento e a avaliação contínua dos impactos da política.

Outro aspecto relevante é a articulação entre a assistência estudantil e os processos pedagógicos e de gestão acadêmica. A permanência no ensino superior deve ser pensada em sua dimensão integral, o que implica não apenas garantir o suporte material, mas também promover o acolhimento institucional, a valorização das diversidades e a criação de espaços de escuta e participação estudantil. Como afirma Diniz (2020), a política de permanência deve estar alinhada ao projeto de uma universidade socialmente referenciada, comprometida com a transformação das desigualdades e com a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, o PNAES representa um marco importante na consolidação de uma política de permanência no ensino superior público brasileiro. No entanto, para que cumpra plenamente sua função social, é necessário fortalecê-lo como política de Estado, garantindo recursos estáveis, estrutura técnica adequada e um planejamento de longo prazo articulado a outras políticas públicas, como saúde, assistência social e moradia estudantil. A universidade pública, nesse cenário, tem a responsabilidade de se reinventar como espaço de justiça social e inclusão, reconhecendo a assistência estudantil como dimensão estratégica e indissociável de seu compromisso com a equidade.

Nesse contexto, a transformação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em política de Estado por meio da Lei nº 14.852/2024 representa um marco institucional importante no cenário da educação superior brasileira. Desde sua criação pelo Decreto nº 7.234/2010, o PNAES já delineava diretrizes para o apoio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No entanto, o caráter programático e

dependente da vontade política do Executivo Federal impunha limites à sua efetividade e continuidade. Com a sanção da lei, o PNAES passa a ter base legal e obrigatoriedade de execução orçamentária, consolidando-se como um instrumento estruturante da política pública de educação superior. O texto legal reafirma as nove dimensões da assistência estudantil, entre elas a moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital e apoio pedagógico, indicando um compromisso mais robusto do Estado com a permanência qualificada dos estudantes.

Essa mudança normativa fortalece a noção de que a permanência no ensino superior é tão estratégica quanto o acesso, conforme defendem autores como Tinto (2000), que aponta a integração acadêmica e social como fatores determinantes para a trajetória estudantil. Para Alexandre e Andriola (2022), a evasão não deve ser vista apenas como um problema individual, mas como um reflexo das condições institucionais e sociais que influenciam a permanência. A nova legislação avança nesse sentido ao reconhecer a permanência como um direito dos estudantes e um dever do Estado, buscando superar práticas fragmentadas de assistência. Assim, políticas como o PNAES precisam incorporar a diversidade cultural e social dos estudantes para, de fato, promover inclusão e justiça cognitiva.

O documento legal do PNAES de 2024 também reconhece que as desigualdades não são apenas econômicas, mas históricas, raciais e territoriais, incorporando princípios de equidade e interseccionalidade na formulação da política. Nesse contexto, programas específicos como a Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas ganham ainda mais relevância, pois dialogam com o reconhecimento da diversidade étnico-racial e da necessidade de políticas focalizadas (PNAES, 2024). A partir do novo marco legal, espera-se que os recursos e as ações sejam institucionalizados com maior regularidade e controle social, o que pode contribuir para a redução das desigualdades estruturais que marcam o ensino superior brasileiro. Como destaca Diniz (2020), políticas educacionais eficazes devem romper com a lógica da assimilação, reconhecendo as identidades coletivas e valorizando os saberes dos grupos subalternizados. O fortalecimento legal do PNAES, portanto, não deve ser apenas normativo, mas pedagógico, epistemológico e cultural.

### **3.1 Dimensões Estruturantes da Assistência Estudantil nas IFES no âmbito do PNAES**

Frente a expansão do ensino superior público brasileiro, especialmente com as políticas de democratização do acesso, observadas nas últimas décadas, resultou na maior presença de estudantes de origem popular, negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nas universidades públicas. Essa nova configuração impôs a necessidade de reestruturação das políticas de permanência, levando ao fortalecimento da assistência estudantil como política pública estratégica para a justiça social e a equidade educacional.

Esse contexto, como abordado na seção anterior, se dá em meio a consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010 que em 2024 se transformou em lei, que marca uma mudança de paradigma, ao reconhecer que o acesso à universidade deve vir acompanhado de condições reais de permanência com qualidade. Nesse contexto, a assistência estudantil nas IFES atua em diferentes dimensões estruturantes, que abrangem não apenas o auxílio financeiro, mas também ações voltadas à saúde, moradia, alimentação, transporte, cultura, esporte, inclusão digital e apoio pedagógico.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, ao instituir a educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 205), estabelece as bases legais para a existência de políticas públicas voltadas à garantia de acesso, permanência e sucesso educacional. O Art. 206, inciso VII, destaca a equidade como um dos princípios do ensino, abrindo espaço para ações compensatórias como cotas e bolsas. No campo da educação superior, a assistência estudantil surge como uma política social articulada à lógica dos direitos e da inclusão. Segundo Mioto (2009), é necessário que a assistência estudantil vá além do assistencialismo, assumindo um papel emancipador, vinculado à cidadania e à democratização do saber.

Como reforça Silva Júnior (2019), a assistência estudantil nas IFES não pode se limitar à distribuição de recursos materiais, devendo ser parte de um projeto pedagógico e institucional mais amplo, comprometido com a justiça cognitiva, a equidade e a valorização da diversidade.

Dessa forma, com a promulgação da Lei nº 14.852/2024, que institui o novo PNAES como política pública permanente, a assistência estudantil passa a ter

respaldo legal e orçamentário mais sólido, reafirmando seu papel estratégico na garantia da permanência qualificada no ensino superior. A nova legislação define como áreas prioritárias de atuação: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico e apoio à educação infantil (creche). Essas oito dimensões estruturantes são compreendidas como fundamentais para assegurar condições dignas de permanência, pois estão diretamente relacionadas ao bem-estar, à qualidade de vida e ao desempenho acadêmico dos estudantes. O PNAES 2024 reforça, ainda, o compromisso com a equidade, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e pertencentes a grupos historicamente excluídos

A tabela a seguir aponta essas dimensões e sua contribuição para a permanência estudantil:

Tabela 1 – Dimensões Estruturantes Principais do PNAES em consonância com a Lei nº 14.852/2024

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Aplicação</b>
Moradia	Garantir habitação adequada para estudantes deslocados	Residência universitária, auxílio moradia, auxílio instalação
Alimentação	Assegurar alimentação saudável e acessível	Restaurante Universitário (RU), isenção ou subsídio de refeição
Transporte	Reduzir a dificuldade de deslocamento	Auxílio transporte, passe estudantil
Saúde	Promover bem-estar físico e mental	Atendimento psicológico, médico e odontológico; programas de prevenção
Inclusão Digital	Diminuir desigualdades tecnológicas	Acesso à internet e recursos tecnológicos
Cultura e Esporte	Estimular a participação em práticas artísticas e esportivas	Bolsas de cultura, incentivo ao desporto, eventos culturais
Apoio Pedagógico	Fortalecer o desempenho acadêmico	Monitoria, tutoria, programas de nivelamento, orientação pedagógica
Creche	Apoiar estudantes com filhos pequenos	Auxílio creche, convênios com creches públicas

Fonte: PNAES (2024), adaptado pela autora.

Essas dimensões respondem aos diferentes fatores que influenciam a evasão e o sucesso acadêmico, como destacado por Tinto (2000), que salienta a importância

da integração acadêmica e social como condição para a permanência no ensino superior.

Conforme aponta Mito (2009), a assistência estudantil deve ser pensada como uma política pública de proteção social que visa garantir o direito à educação superior, reconhecendo as desigualdades estruturais que afetam estudantes em situação de vulnerabilidade. Por sua vez, Diniz (2020) afirma que não basta garantir o acesso, sendo necessário consolidar práticas institucionais que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e enfrentem os determinantes sociais que influenciam a trajetória acadêmica.

Dessa forma, cada instituição gerencia os critérios de regulamento da referida modalidade de auxílio oriundos do Governo Federal, através do repasse da verba destinada à esse desiderato.

A operacionalização do PNAES contempla diversas dimensões da vida acadêmica dos estudantes, essas áreas foram definidas como prioritárias por meio do decreto que instituiu o programa, em resposta a estudos conduzidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que desde a década de 1990 apontavam as múltiplas vulnerabilidades enfrentadas pelos discentes de baixa renda.

De acordo com Duarte, Alexandre e Andriola (2022), as políticas de assistência estudantil devem ser pensadas de forma integrada e sistêmica, considerando não apenas o aspecto financeiro, mas também as condições simbólicas, culturais e institucionais que afetam o sucesso acadêmico. Isso exige que as universidades adotem estratégias de acolhimento e apoio contínuo, reconhecendo a diversidade de trajetórias e necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, Fraser (2006) destaca a importância da redistribuição de recursos, mas também do reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas. A assistência estudantil, assim, deve promover tanto a equidade material quanto a justiça simbólica, assegurando a inclusão plena de sujeitos oriundos das classes populares, comunidades quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos vulnerabilizados.

### 3.2 Limites e Desafios na Implementação do PNAES

O PNAES enquanto um aporte social com o intuito de consolidar uma política nacional voltada à permanência estudantil, diante do reconhecimento de que a democratização do acesso à universidade exige, necessariamente, condições objetivas para que os estudantes consigam concluir sua formação, apresenta limites e desafios que impactam direta ou indiretamente nas condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Conforme Gohn (2011), políticas de permanência como o PNAES se inserem no campo das políticas sociais compensatórias, com foco na redução de desigualdades sociais. Já Saraiva e Fonseca (2018) apontam que a assistência estudantil deve ser compreendida como parte de um projeto de universidade socialmente referenciada, comprometida com a inclusão e a justiça social.

Um dos maiores entraves enfrentados pelas IFES na implementação do PNAES diz respeito ao financiamento insuficiente e instável. Como observa Frigotto (2017), o subfinanciamento das políticas sociais no Brasil é um reflexo de um modelo de Estado que combina expansão de direitos com restrição fiscal. No caso do PNAES, o cenário não é diferente.

Diante disso, apesar do crescimento do número de estudantes que demandam assistência, o orçamento em valores reais caiu significativamente após a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos, afetando diretamente as políticas de assistência estudantil (ALMEIDA, 2016)

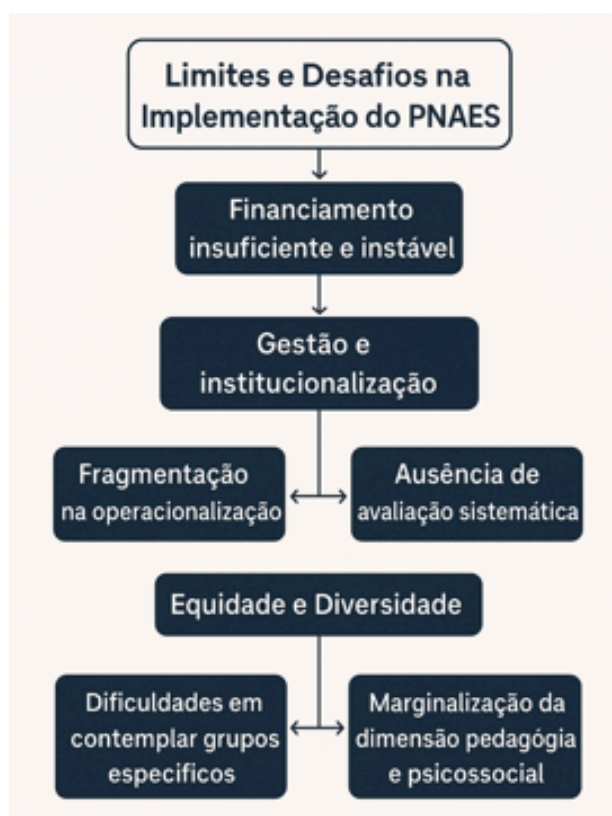
Almeida (2016) ainda destaca que a lógica orçamentária do PNAES não acompanha os princípios da equidade e da proporcionalidade: as IFES recebem recursos iguais, independentemente do número de estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa desigualdade na distribuição dos recursos compromete a efetividade da política, especialmente nas universidades situadas em regiões mais pobres e com maior demanda.

Outro desafio importante diz respeito à gestão e institucionalização do PNAES nas universidades. Embora o decreto de 2010 tenha representado um marco ao estabelecer diretrizes nacionais, a implementação da política foi delegada às IFES, sem a criação de normas mais detalhadas ou de um sistema nacional de monitoramento e avaliação.

Segundo Souza (2021), essa descentralização excessiva, sem mecanismos

de regulação e acompanhamento, resulta em grande heterogeneidade nas formas de operacionalização do programa. As universidades adotam critérios distintos de seleção, formatos variados de auxílios e abordagens diversas quanto à articulação com outras políticas, o que pode gerar desigualdades e iniquidades no atendimento aos estudantes. Dessa forma, Souza (2021) sugere os limites e desafios da implementação do PNAES, conforme figura a seguir:

Figura 1 - Limites e Desafios da Implementação do PNAES



Fonte: Souza (2021), adaptado pela autora

Diante do exposto, percebe-se portanto que para além dos preceitos conceituais e de compreensão, a ausência de indicadores sistemáticos de avaliação também dificulta o planejamento de médio e longo prazo. Conforme Silva Jr. (2020), as ações de assistência estudantil muitas vezes operam de forma fragmentada, com poucos instrumentos de gestão baseados em evidências e sem integração entre as áreas acadêmicas, pedagógicas e sociais.

Além disso, em muitas instituições, as políticas de assistência estudantil são concebidas de maneira isolada, sem articulação com os projetos pedagógicos dos cursos ou com o planejamento institucional. Isso compromete a compreensão da

permanência como um processo multidimensional, que ultrapassa a lógica meramente compensatória (PAIM, 2019).

Isso reflete no processo de monitoramento do PNAES, que é apontado por diversos autores como uma das principais lacunas da política. Embora o Decreto nº 7.234/2010 preveja, em seu artigo 3º, a necessidade de avaliação sistemática das ações de assistência estudantil, essa diretriz não se materializou em instrumentos concretos de acompanhamento.

Segundo Bezerra e Oliveira (2022), a carência de dados consolidados sobre os impactos do PNAES dificulta a mensuração de sua efetividade, a identificação de boas práticas e a correção de rumos. Além disso, a produção científica sobre o tema ainda é incipiente, embora crescente nos últimos anos, especialmente por parte de pesquisadores vinculados à área de Serviço Social, Educação e Administração Pública.

#### **4 A BOLSA PERMANÊNCIA E OS ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO E DESIGUALDADE NA UFC**

A consolidação das políticas de assistência estudantil nas IFES decorre da compreensão de que o acesso à educação superior requer condições mínimas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social. A assistência estudantil, prevista no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), representa um importante instrumento de equidade, pois busca mitigar os efeitos das desigualdades socioeconômicas sobre o desempenho acadêmico.

Dourado (2010) argumenta que a assistência estudantil deve ser considerada como um direito dos estudantes, articulado à função social da universidade pública. Nessa direção, a Bolsa Permanência surge como uma política específica voltada à garantia do direito à educação superior para povos historicamente excluídos, como indígenas e quilombolas.

A Portaria nº 389, de 2013, que institui a Bolsa Permanência, define critérios específicos de elegibilidade, valor mensal fixo e um processo de comprovação de pertencimento étnico e territorial. Segundo o MEC (2024), a PBP visa "minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e diplomação desses estudantes".

No entanto, Diniz (2020) aponta que a política apresenta limitações: número restrito de vagas, instabilidade nos repasses financeiros, dificuldades burocráticas de acesso e a ausência de reajuste no valor da bolsa, que permaneceu congelada por quase uma década, sendo reajustada somente em novembro de 2023, por meio da Portaria do MEC nº 1.999/2023. O novo valor de R\$ 1.400,00 ( mil e quatrocentos reais) passou a ser aplicado exclusivamente aos estudantes indígenas e quilombolas. Prado (2020) aponta que, embora a PBP represente uma conquista, sua efetividade é reduzida diante das múltiplas privações enfrentadas por esses estudantes, que muitas vezes precisam conciliar demandas acadêmicas com responsabilidades comunitárias e familiares.

Na UFC, a Bolsa Permanência é executada pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) em seu caráter social, demonstrar a importância da bolsa na garantia da permanência de indígenas e quilombolas, permitindo o custeio de alimentação, moradia, transporte e material acadêmico durante o percurso do discente na universidade. Entretanto, Diniz (2020) discorre que o apoio financeiro não

elimina o sentimento de exclusão nem as dificuldades de adaptação cultural ao ambiente universitário, majoritariamente branco e urbano.

Nesse sentido, a Bolsa Permanência no contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC) evidencia um paradoxo que atravessa as políticas de democratização do ensino superior no Brasil: ao mesmo tempo em que ampliam o acesso de populações historicamente marginalizadas, como indígenas e quilombolas, elas ainda enfrentam limitações para promover a permanência plena, cidadã e transformadora desses sujeitos na universidade.

A execução da Bolsa Permanência na UFC, no âmbito da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), assume uma função estratégica ao operacionalizar a concessão do auxílio com base em critérios de pertencimento étnico e vulnerabilidade social, em consonância com as diretrizes do MEC. Na prática, esse apoio financeiro tem viabilizado a permanência de diversos estudantes quilombolas e indígenas, permitindo que eles custeiem alimentação, transporte, moradia e materiais acadêmicos ao longo de sua trajetória universitária. É, sem dúvida, um instrumento indispensável na luta pela equidade educacional.

Contudo, como observa Diniz (2020), a dimensão material, embora necessária, não é suficiente para garantir o pertencimento simbólico e cultural desses estudantes nos espaços universitários. Muitos deles relatam o sentimento constante de deslocamento, a solidão no cotidiano acadêmico, e a dificuldade de adaptar-se a uma instituição que, embora pública, ainda opera sob lógicas excludentes e eurocêntricas, voltadas a um perfil de estudante urbano, branco e de classes médias.

Essa constatação revela que o desafio da permanência vai além do custeio financeiro: é necessário um compromisso institucional com a inclusão plena, que reconheça as especificidades culturais, comunitárias e territoriais desses grupos. A ausência de ações pedagógicas, curriculares e simbólicas que acolham a diversidade étnico-racial e epistemológica perpetua formas de exclusão mais sutis, porém profundamente enraizadas nas estruturas da universidade.

Em consonância com Fraser (2001), a justiça social não pode ser alcançada apenas com a redistribuição de recursos; ela demanda o reconhecimento das identidades coletivas, das trajetórias de vida e dos saberes tradicionalmente invisibilizados. Nesse sentido, o desafio imposto às instituições de ensino superior é repensar seus modos de funcionamento, seus currículos, suas práticas pedagógicas e seus espaços de convivência a partir da escuta ativa desses sujeitos.

A presença de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades públicas é, antes de tudo, um gesto político. Ela rompe com a lógica colonial que historicamente negou a esses povos o direito à escolarização formal e à produção de conhecimento. A partir de suas vivências, cosmovisões e saberes ancestrais, esses estudantes não apenas reivindicam espaço, mas também transformam a universidade – tensionando seus paradigmas, questionando seus valores e propondo novas formas de existir e aprender.

Nesse processo, a Bolsa Permanência atua como um ponto de partida, não como um fim em si mesma. Ela representa o reconhecimento do Estado de que há desigualdades históricas que não podem ser ignoradas, e que, portanto, é preciso adotar medidas compensatórias e afirmativas. No entanto, sem o devido acompanhamento institucional, sem políticas de acolhimento, tutoria e suporte psicossocial, essa iniciativa corre o risco de se esvaziar diante das múltiplas barreiras enfrentadas por seus beneficiários.

Além disso, a instabilidade nos repasses financeiros, a limitação do número de vagas disponíveis, a ausência de reajuste nos valores pode ser obstáculo especialmente para aqueles estudantes que já enfrentam dificuldades de ordem material, geográfica e afetiva. Como se não bastasse, a responsabilização individual do estudante pelo seu sucesso ou fracasso ignora as estruturas que o cercam, gerando sentimentos de culpa, frustração e adoecimento.

É necessário, portanto, compreender que a permanência estudantil é uma construção coletiva, que envolve múltiplos setores da universidade – desde a gestão até os núcleos acadêmicos, passando pelos serviços de saúde, cultura e assistência social. A PRAE da UFC tem papel central nessa mediação, como aparelho articulada a uma política institucional mais ampla, capaz de integrar ações afirmativas, formação antirracista, fomento à produção acadêmica quilombola e indígena e promoção de espaços de escuta e diálogo intercultural.

Essa perspectiva também exige o fortalecimento dos coletivos de estudantes quilombolas e indígenas, que têm atuado como espaços fundamentais de resistência, apoio mútuo e afirmação identitária. A universidade deve reconhecer e valorizar essas iniciativas, criando canais institucionais de participação efetiva desses grupos na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas que lhes dizem respeito.

Diante dessa perspectiva, Diniz (2020), discorre que a articulação entre a universidade e as comunidades de origem desses estudantes podem se consolidar

como atributos que viabilizam a formação universitária que, para ser verdadeiramente significativa, não pode se dar em detrimento dos laços comunitários, das práticas culturais e dos saberes tradicionais. É preciso garantir que a universidade contribua para o fortalecimento dessas comunidades, e não para o seu esvaziamento. Projetos de extensão, pesquisas participativas e ações de retorno às comunidades podem ser estratégias relevantes nesse sentido.

Dessa maneira, a UFC como instituição pública e plural, tem diante de si a oportunidade de se constituir como espaço de escuta, valorização da diversidade e construção coletiva do conhecimento. Isso implica não apenas manter a Bolsa Permanência como política essencial, mas ampliá-la, aprimorá-la e, sobretudo, articulá-la a outras ações que promovam a permanência com dignidade, pertencimento e protagonismo.

Em tempos de intensificação das desigualdades e de ataques às políticas de inclusão, defender a permanência desses estudantes é reafirmar o papel social da universidade pública. Mais do que formar profissionais, ela deve formar cidadãos comprometidos com a justiça e com a transformação social. E isso só será possível se reconhecermos, na presença de estudantes quilombolas e indígenas, não um favor ou concessão, mas um direito historicamente conquistado e continuamente renovado pela luta desses povos.

#### **4.1 Povos Tradicionais e o Direito à Educação Superior: Desigualdades Históricas e Reconhecimento de Direitos**

A presença de estudantes quilombolas e indígenas nas universidades representa não apenas um avanço em termos de inclusão, mas também um marco no reconhecimento de seus direitos constitucionais à educação, cultura e identidade. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a pluralidade étnico-racial do país, abre caminho para a formulação de políticas que respeitem as especificidades desses povos.

Cunha (2009) e Candau (2012) destacam que o direito à educação superior para povos tradicionais deve ser concebido a partir de uma perspectiva intercultural, que valorize os saberes ancestrais, as línguas originárias e os modos próprios de aprendizagem. Isso implica uma ruptura com o modelo hegemônico eurocêntrico, que historicamente excluiu as epistemologias indígenas e africanas dos currículos acadêmicos.

Fraser (2001) propõe o conceito de justiça social como redistribuição e reconhecimento. Para ela, combater a desigualdade implica, simultaneamente, garantir acesso a recursos (como bolsas e cotas) e reconhecer as identidades e trajetórias dos sujeitos. No caso dos estudantes indígenas e quilombolas, a justiça educacional requer, portanto, não apenas políticas de acesso e permanência, mas também a valorização de suas culturas e modos de vida.

Brandão (2007) reforça a ideia de que o pertencimento comunitário é central na identidade dos povos tradicionais, e que o afastamento de suas comunidades, para fins de formação acadêmica, pode gerar conflitos internos, sensação de deslocamento e perda de vínculos. Assim, políticas como a Bolsa Permanência precisam considerar essas especificidades, promovendo apoio integral – material, psicológico, cultural e pedagógico.

Munanga (2004) e Gomes (2012) alertam que a presença de estudantes negros, indígenas e quilombolas nas universidades não é suficiente para garantir a transformação estrutural da educação superior. É preciso enfrentar o racismo institucional e epistemológico que persiste no cotidiano acadêmico, expressando-se na invisibilização de saberes, na sub-representação docente e na escassez de apoio especializado.

A constatação de Munanga (2004) e Gomes (2012) é um ponto crucial na análise crítica da educação superior brasileira: o acesso de estudantes quilombolas, indígenas e negros às universidades públicas, embora simbolize um avanço em termos de democratização do ensino, não se traduz automaticamente em transformação estrutural ou em inclusão plena. Isso ocorre porque as instituições de ensino superior ainda operam dentro de marcos epistemológicos, administrativos e culturais marcados por profundas assimetrias de poder e pela reprodução de privilégios de classe e raça.

O racismo institucional, como definido por autores como Almeida (2019), não se restringe a atos isolados de discriminação, mas diz respeito a um conjunto de práticas, normas e estruturas que produzem e reproduzem desigualdades raciais mesmo quando não há intenção explícita de discriminar. No ambiente universitário, esse tipo de racismo se manifesta, por exemplo, na ausência de representatividade docente negra e indígena, na precariedade dos serviços de apoio psicológico e pedagógico voltados a esses estudantes, nas práticas avaliativas padronizadas que desconsideram a diversidade de trajetórias e experiências, e na omissão frente a

episódios de discriminação racial.

Além disso, o racismo epistemológico se expressa por meio da marginalização e da deslegitimação de outras formas de produzir e transmitir conhecimento. As universidades, em sua maioria, ainda operam com currículos centrados em epistemologias eurocêntricas, silenciando saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e de outras matrizes culturais subalternizadas. Esse modelo excludente reforça a ideia de que apenas determinados conhecimentos – historicamente produzidos por homens brancos, europeus ou ocidentalizados – são válidos, universais e cientificamente reconhecidos.

Nesse contexto, estudantes quilombolas e indígenas frequentemente vivenciam uma dupla exclusão: material e simbólica. A primeira refere-se à dificuldade de manter-se financeiramente na universidade, mesmo com auxílios como a Bolsa Permanência; a segunda diz respeito à constante sensação de não pertencimento, à invisibilidade de suas referências culturais e ao esforço contínuo de adaptação a um ambiente que não foi pensado para eles.

Gomes (2012) chama a atenção para o "currículo oculto" que opera nas universidades: um conjunto de normas, valores e expectativas não explícitas que determinam quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo do saber. Para muitos estudantes de origem quilombola ou indígena, essa lógica se traduz em pressões para abandonar sua língua, sua forma de vestir, seus hábitos alimentares e suas crenças espirituais, em nome de uma suposta neutralidade acadêmica. No entanto, o que se apresenta como neutro, na verdade, reflete padrões culturais brancos, urbanos e de classe média.

Munanga (2004) também reforça que o enfrentamento do racismo institucional implica em ações estruturais e não apenas pontuais. A universidade precisa se reconhecer como parte do problema e, ao mesmo tempo, como espaço potencial de mudança. Para isso, é necessário romper com a lógica da neutralidade e do universalismo abstrato que, na prática, legitima privilégios e silencia vozes dissidentes.

Nesse sentido, políticas como a Bolsa Permanência, embora fundamentais, precisam ser compreendidas como parte de um ecossistema mais amplo de ações afirmativas. Elas não devem ser vistas como soluções isoladas, mas articuladas a um projeto institucional de transformação que envolva a gestão, o ensino, a pesquisa, a extensão e as relações institucionais.

A permanência qualificada de estudantes quilombolas e indígenas só será possível quando a universidade se abrir ao diálogo, ao reconhecimento e à reparação histórica. Isso significa não apenas garantir que esses sujeitos acessem e concluam seus cursos, mas que o façam com dignidade, protagonismo e liberdade para manterem seus vínculos culturais, suas crenças, seus idiomas e suas formas próprias de produzir e compartilhar conhecimento.

Em última instância, trata-se de redefinir o que entendemos por excelência acadêmica e por qualidade na educação superior. Uma universidade que se pretende democrática não pode ser indiferente às desigualdades que atravessam seus corredores. Pelo contrário: deve ser agente ativo na luta contra o racismo, a exclusão e a desigualdade. O reconhecimento das contribuições de estudantes indígenas e quilombolas para a construção de uma universidade mais plural, justa e crítica é um passo fundamental nessa direção.

#### **4.2 Inclusão, Permanência na Universidade e ações afirmativas: Desafios e Tensões Vivenciados por Estudantes Quilombolas e Indígenas**

Diante das conquistas institucionais, o ambiente universitário ainda apresenta barreiras significativas à plena inclusão de estudantes quilombolas e indígenas. As dificuldades não se resumem às questões financeiras, mas abrangem aspectos simbólicos, pedagógicos e relacionais que impactam diretamente a trajetória acadêmica desses estudantes.

Nilma Lino Gomes (2012) destaca que o racismo institucional se manifesta não apenas em atitudes discriminatórias, mas também na estrutura curricular excludente, na falta de representação nos espaços de decisão e na ausência de políticas pedagógicas que valorizem a diversidade. A universidade, muitas vezes, espera que o estudante se adapte a ela, sem considerar a necessidade de se adaptar à presença de novos sujeitos e saberes.

Na UFC, relatos de estudantes quilombolas e indígenas evidenciam sentimentos de isolamento, discriminação velada, dificuldade de compreensão das exigências acadêmicas e insegurança quanto à continuidade da bolsa. A burocracia envolvida na comprovação de pertencimento étnico e territorial, por exemplo, gera ansiedade e sentimento de desconfiança institucional.

Ribeiro (2019), ao discutir o conceito de "lugar de fala", enfatiza que a escuta

ativa das vozes desses estudantes é fundamental para compreender seus desafios e construir políticas eficazes. A construção de espaços de acolhimento, a oferta de tutoria específica, a formação antirracista de docentes e servidores, e a promoção de eventos interculturais são estratégias que podem ampliar o sentido de pertencimento e valorização da diversidade.

Outro desafio recorrente é o tensionamento entre as demandas acadêmicas e os compromissos comunitários. Muitos estudantes retornam periodicamente às suas comunidades para participar de rituais, assembleias ou apoiar familiares. A rigidez dos calendários e a falta de compreensão institucional podem gerar conflitos e comprometer o rendimento escolar. Nesse sentido, é urgente o fortalecimento de políticas de flexibilidade acadêmica e de diálogo intercultural.

Por fim, é necessário destacar a potência transformadora da presença desses estudantes. Eles trazem consigo experiências, cosmovisões e práticas que desafiam a universidade a repensar seus paradigmas. A permanência desses sujeitos não se restringe ao sucesso individual, mas contribui para a construção de uma universidade mais plural, crítica e comprometida com a justiça social.

## **5. EDUCAÇÃO SOCIOCULTURAL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR NA UFC**

A discussão sobre a educação sociocultural e a violência simbólica no contexto do ensino superior evidencia a persistência de mecanismos sutis de exclusão que se reproduzem mesmo em ambientes marcados pelo discurso da democratização do acesso. Segundo Julio e Dallago (2024), as universidades brasileiras, embora ampliadas em termos de políticas de inclusão, ainda enfrentam barreiras estruturais e culturais que limitam a plena participação de estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados. Essas barreiras assumem formas materiais como a falta de recursos, mas também simbólicas, vinculadas à legitimação de um “capital cultural dominante” que desqualifica saberes e práticas divergentes da tradição acadêmica hegemônica.

No âmbito do ensino superior isso se projeta nas profundas desigualdades sociais que permeiam a sociedade. Dados da ONU (2024) revelam que, globalmente, 71% da população vive em países onde a desigualdade aumentou, evidenciando uma concentração crescente de riqueza e oportunidades em detrimento das camadas mais vulneráveis. No contexto educacional, a exclusão é alarmante: 258 milhões de crianças e jovens estão fora da escola, sendo que 122 milhões são meninas e mulheres jovens, representando 48% da população fora da escola. Além disso, a probabilidade de estudantes afrodescendentes completarem a educação secundária é significativamente menor em países da América Latina, como o Peru e o Uruguai, onde essa probabilidade é 14% e 24% inferior, respectivamente, em comparação com seus pares não afrodescendentes. Esses dados evidenciam como as desigualdades sociais se manifestam no âmbito educacional, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação inclusiva e equitativa, capazes de combater a violência simbólica e proporcionar igualdade de oportunidades a todos.

Silva, Madeira e Gomes (2024) reforçam esse diagnóstico ao destacar que a desigualdade social na universidade não se manifesta apenas na assimetria de condições objetivas, mas também na dimensão relacional, expressa em microviolências e na imposição de padrões acadêmicos que não reconhecem a diversidade sociocultural dos estudantes. Trata-se do que Bourdieu conceitua como violência simbólica, ou seja, a naturalização de hierarquias sociais sob a aparência de

neutralidade e mérito.

No caso específico da Universidade Federal do Ceará (UFC), Silva (2024) analisa que a permanência estudantil ainda é atravessada por tensões entre políticas institucionais de apoio e práticas pedagógicas excludentes, que frequentemente invisibilizam a trajetória de estudantes indígenas, quilombolas e de camadas populares. A pesquisa de Silva e Silva (2020) aponta que, embora programas de assistência e bolsas representem avanços, a desigualdade simbólica persiste quando o estudante precisa negociar sua identidade cultural em um espaço que valoriza determinados repertórios linguísticos e cognitivos em detrimento de outros.

Nesse sentido, Mauriel e Silva (2020) indicam que a universidade, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de mobilidade social, também se constitui como arena de disputa, onde se reproduzem lógicas coloniais de conhecimento. Barbosa e Silva (2020) ampliam esse debate ao destacar que as tensões não se restringem à dimensão acadêmica, mas também se estendem às relações interpessoais, marcadas por preconceitos de classe, raça e gênero, muitas vezes sutis, mas profundamente impactantes na experiência universitária.

Batista e Silva (2020) acrescentam que a desigualdade social no ensino superior se traduz em barreiras simbólicas de pertencimento, que podem levar estudantes a desenvolverem sentimentos de inadequação ou de inferioridade acadêmica, afetando diretamente o desempenho e a permanência. Nesse aspecto, Gomes e Azedias (2018) defendem a necessidade de repensar a universidade não apenas como instituição transmissora de conhecimento, mas como espaço de mediação cultural, no qual os saberes diversos sejam legitimados e integrados ao processo formativo.

Assim, observa-se que a UFC, como outras instituições públicas de ensino superior, encontra-se em um campo de contradições: de um lado, busca ampliar o acesso e implementar políticas de inclusão; de outro, mantém práticas pedagógicas e culturais que reforçam desigualdades e exercem violência simbólica sobre estudantes de grupos populares e minoritários. A literatura analisada sugere que superar tais desafios implica investir em uma educação sociocultural que reconheça e valorize a diversidade, promovendo uma universidade mais plural, dialógica e socialmente justa.

## 5.1 Educação sociocultural no ensino superior

A educação sociocultural pode ser definida como um processo formativo que articula ensino, cultura e sociedade, compreendendo que a aprendizagem não se dá apenas pela transmissão de conteúdos, mas na interação entre saberes, experiências e contextos históricos. Paulo Freire (1996) aponta que a educação é sempre prática cultural, pois envolve diálogo, reconhecimento das identidades e problematização da realidade vivida pelos sujeitos. Nesse sentido, a educação sociocultural transcende a neutralidade aparente da escola ou da universidade e assume seu caráter político, comprometendo-se com a emancipação dos indivíduos e com a transformação social.

Sob outra chave analítica, Bourdieu (1989) contribui para esse debate ao destacar que os processos educativos estão imersos em relações de poder que legitimam determinadas capitais culturais em detrimento de outros. A violência simbólica, exercida por meio de normas, linguagens e padrões hegemônicos, atua como barreira invisível ao reconhecimento da diversidade. A educação sociocultural, portanto, implica resistir a essa lógica, buscando valorizar múltiplos habitus e ampliar os espaços de participação e pertencimento.

As capilaridades da educação sociocultural podem ser compreendidas como as formas de difusão e enraizamento desse paradigma em diferentes dimensões da vida acadêmica e social:

1. **Capilaridade pedagógica** – quando práticas docentes incorporam metodologias participativas, dialógicas e críticas, reconhecendo os saberes prévios dos estudantes e promovendo a interculturalidade como princípio educativo.
2. **Capilaridade institucional** – manifesta-se em políticas de acesso, permanência e assistência estudantil que asseguram condições objetivas para a inclusão, mas também criam dispositivos que legitimem a diversidade cultural no espaço universitário.
3. **Capilaridade cultural** – envolve a valorização das expressões artísticas,

linguísticas e comunitárias, ampliando o repertório cultural dos estudantes e estabelecendo pontes entre universidade e sociedade.

4. **Capilaridade social** – projeta-se para além da universidade, quando os processos formativos reverberam em comunidades e territórios, fortalecendo práticas de cidadania, inclusão e transformação social.

Assim, a educação sociocultural e suas capilaridades revelam-se como estratégias indispensáveis para que a universidade se constitua em espaço de justiça social, de diálogo entre saberes e de resistência às formas de exclusão simbólica que historicamente marcam o ensino superior.

Conforme assinalam Carvalho e Rosa (2018), a formação universitária não pode ser reduzida ao acúmulo de conteúdos técnico-científicos, pois implica também na construção de sentidos, identidades e pertencimentos que se configuram nas interações cotidianas. Nessa perspectiva, a educação sociocultural constitui-se como espaço privilegiado para a valorização da diversidade e para a problematização das desigualdades históricas que atravessam o campo educacional.

Madeira (2025) avança nesse debate ao enfatizar que a universidade brasileira se encontra em uma encruzilhada: de um lado, é convocada a democratizar o acesso e a permanência; de outro, enfrenta o desafio de romper com lógicas hegemônicas que privilegiam determinados capitais culturais em detrimento de outros. Assim, a educação sociocultural no ensino superior só pode se efetivar plenamente quando reconhece que o conhecimento não é neutro, mas situado, histórico e atravessado por disputas simbólicas. Nesse sentido, cabe à instituição universitária criar condições para que diferentes repertórios culturais, sobretudo aqueles oriundos das classes populares, de comunidades tradicionais e de grupos minoritários, possam ser legitimados como parte do processo formativo.

O estudo de Madeira e Gomes (2018) contribui para essa compreensão ao destacar que a dimensão sociocultural da educação universitária se expressa tanto em práticas curriculares quanto em espaços de convivência e participação estudantil. Segundo os autores, a vida acadêmica deve ser concebida como uma rede de interações que abrange as salas de aula, os projetos de extensão, os coletivos

estudantis e as atividades culturais, configurando um ecossistema educativo em que valores, crenças e identidades são constantemente negociados. Nesse cenário, a universidade não pode restringir-se a um locus de transmissão do conhecimento científico, mas deve assumir-se como mediadora de saberes, estimulando a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a reflexão crítica sobre as estruturas sociais.

Batista e Silva (2020), por sua vez, chamam atenção para os obstáculos que dificultam a consolidação de uma educação sociocultural efetivamente inclusiva. Para os autores, a desigualdade social se manifesta na universidade não apenas por meio das condições materiais de acesso, mas também através da violência simbólica, expressa em práticas acadêmicas que naturalizam padrões linguísticos, epistemológicos e culturais dominantes. Nesse sentido, a ausência de reconhecimento da pluralidade de saberes gera barreiras de pertencimento e pode induzir sentimentos de inadequação entre estudantes oriundos de contextos sociais desfavorecidos. A superação dessa realidade exige a adoção de políticas institucionais mais amplas, que articulem assistência estudantil, práticas pedagógicas inovadoras e ações afirmativas voltadas ao fortalecimento da diversidade cultural.

Portanto, a educação sociocultural no ensino superior deve ser entendida como dimensão fundamental para a concretização de uma universidade democrática e socialmente comprometida. Trata-se de repensar o espaço acadêmico não apenas como instância de produção científica, mas como ambiente de formação integral, em que o diálogo entre diferentes tradições culturais e o enfrentamento das desigualdades constituam eixos centrais da prática educativa. Somente assim será possível transformar a universidade em espaço de emancipação, inclusão e justiça social.

## **5.2 Violência simbólica e desigualdade social no âmbito institucional da UFC**

A violência simbólica pode ser compreendida como um tipo de poder exercido de forma sutil, que se manifesta por meio de normas, valores, símbolos e práticas culturais aceitas como legítimas, mas que, na realidade, naturalizam desigualdades sociais. Madeira (2025) aponta que essa forma de violência é particularmente poderosa por ser percebida como neutra ou consensual, dificultando

sua identificação e contestação. No contexto do ensino superior, a violência simbólica atua na legitimação de determinados saberes, estilos de linguagem e repertórios culturais, enquanto marginaliza ou invisibiliza os de grupos historicamente subalternizados, como estudantes de classes populares, indígenas ou quilombolas.

Julio Dallago (2024) evidencia que, mesmo em instituições que promovem políticas de inclusão, persistem barreiras simbólicas que dificultam a plena integração e o pertencimento dos estudantes. Silva, Madeira e Gomes (2024) destacam que a desigualdade social não se restringe apenas às condições materiais de acesso, mas também à imposição de padrões culturais que reforçam a hierarquia entre os estudantes, reproduzindo preconceitos de classe, raça e gênero.

Perspectivas na sociedade apontam para a necessidade de reconhecer a violência simbólica como um obstáculo à igualdade de oportunidades e à construção de cidadania plena. Silva (2024) e Silva (2020) argumentam que, para enfrentá-la, é necessário implementar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovam o diálogo intercultural e questionem os padrões hegemônicos de conhecimento. Mauriel e Silva (2020) acrescentam que as instituições educativas devem atuar como mediadoras, oferecendo espaços de reflexão crítica que permitam aos estudantes reconhecer e confrontar as desigualdades simbólicas presentes nas relações acadêmicas e sociais.

Barbosa e Silva (2020) e Batista e Silva (2020) ressaltam que a superação da violência simbólica passa pela transformação das estruturas institucionais e culturais, de modo que a diversidade seja incorporada como elemento constitutivo da educação. Gomes e Azedias (2018) reforçam que essa transformação implica políticas inclusivas, currículos sensíveis à pluralidade de saberes e ações afirmativas que promovam equidade.

Em termos sociais, a compreensão e o enfrentamento da violência simbólica têm implicações diretas na redução das desigualdades estruturais. Ao reconhecer que o capital cultural dominante legitima privilégios e exclusões, a sociedade pode avançar na construção de espaços educacionais e comunitários mais justos e democráticos, promovendo o empoderamento de grupos historicamente marginalizados e fortalecendo a coesão social.

Portanto, a violência simbólica e a desigualdade social são fenômenos interligados, cuja compreensão crítica é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de uma sociedade mais equitativa. O enfrentamento dessas questões exige ações articuladas entre políticas públicas, práticas pedagógicas e mobilizações sociais, tornando visível o papel da educação como instrumento de transformação social.

A compreensão da violência simbólica no contexto do ensino superior exige a análise das formas sutis e institucionalizadas pelas quais as desigualdades sociais se reproduzem, mesmo em espaços que formalmente se apresentam como democráticos e inclusivos. Bourdieu (1989) conceitua a violência simbólica como um processo de imposição de significados, normas e valores que parecem neutros, mas que, na prática, naturalizam hierarquias sociais e legitimam a exclusão. No contexto universitário, essa forma de violência manifesta-se quando determinados repertórios culturais, linguísticos ou cognitivos são reconhecidos como legítimos, enquanto outros são marginalizados ou invisibilizados.

Segundo Julio Dallago (2024), a universidade brasileira ainda reproduz desigualdades sociais por meio de mecanismos simbólicos que influenciam o desempenho, a permanência e o pertencimento dos estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados. Silva, Madeira e Gomes (2024) reforçam que a exclusão não se restringe às barreiras materiais, mas se estende às dimensões culturais e relacionais, em que a conformidade com padrões hegemônicos torna-se condição tácita de validação acadêmica.

No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), Silva (2024) observa que estudantes indígenas, quilombolas e de classes populares frequentemente enfrentam desafios simbólicos, que se traduzem em dificuldades de interlocução com professores, colegas e com o próprio currículo, estruturado a partir de lógicas e valores socialmente dominantes. Silva e Silva (2020) destacam que, mesmo diante de políticas de inclusão e programas de permanência, a desigualdade simbólica persiste quando práticas pedagógicas e culturais não reconhecem a pluralidade de saberes presentes no corpo discente.

Mauriel e Silva (2020) indicam que a violência simbólica também se

manifesta em relações interpessoais, quando preconceitos sutis de classe, raça ou gênero se incorporam ao cotidiano acadêmico, afetando a autoestima e a capacidade de engajamento dos estudantes. Barbosa e Silva (2020) acrescentam que essas práticas simbólicas de exclusão não apenas dificultam a participação plena no ambiente universitário, mas também reforçam sentimentos de inadequação e autoquestionamento, que podem levar à evasão ou ao subaproveitamento do potencial acadêmico.

Batista e Silva (2020) argumentam que a universidade, ao se configurar como espaço de reprodução do capital cultural dominante, tende a naturalizar desigualdades sociais, reforçando a hierarquização entre estudantes. Gomes e Azedias (2018) complementam ao enfatizar que a superação da violência simbólica exige uma abordagem institucional ampla, que inclua currículos inclusivos, práticas pedagógicas críticas e espaços de diálogo intercultural, permitindo que diferentes *habitus* e repertórios culturais sejam legitimados.

Portanto, a violência simbólica e a desigualdade social no ensino superior configuram-se como fenômenos interligados, que não podem ser analisados apenas sob a ótica material. É necessário compreender que a inclusão efetiva exige a transformação das práticas pedagógicas, institucionais e culturais, promovendo uma universidade em que o reconhecimento da diversidade seja um eixo estruturante da formação acadêmica e da justiça social.

### **5.3 Dimensões materiais e invisíveis da desigualdade na UFC**

A análise das desigualdades no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) deve contemplar tanto suas dimensões materiais quanto suas dimensões invisíveis ou simbólicas, uma abordagem fundamental para compreender os desafios enfrentados por estudantes de grupos historicamente marginalizados. As dimensões materiais referem-se às condições objetivas de acesso e permanência na universidade, incluindo fatores econômicos, infraestrutura, disponibilidade de recursos educacionais e programas de assistência estudantil. Julio Dallago (2024) ressalta que, apesar das políticas de inclusão, estudantes indígenas, quilombolas e de classes populares ainda enfrentam dificuldades significativas relacionadas à moradia, transporte, alimentação e equipamentos tecnológicos, que impactam diretamente seu

desempenho acadêmico.

No entanto, Silva, Madeira e Gomes (2024) enfatizam que a desigualdade não se restringe a aspectos tangíveis; suas manifestações simbólicas são igualmente determinantes. As dimensões invisíveis da desigualdade incluem barreiras culturais, linguísticas e epistemológicas, além de práticas pedagógicas que privilegiam saberes e estilos cognitivos dominantes. Silva (2024) observa que tais barreiras simbólicas reproduzem a violência simbólica descrita por Bourdieu (1989), impondo padrões de legitimidade que desvalorizam os saberes provenientes de contextos sociais periféricos e minoritários.

Silva e Silva (2020) destacam que essas dimensões invisíveis geram efeitos subjetivos sobre os estudantes, como sentimentos de inadequação, baixa autoestima acadêmica e dificuldade de pertencimento, que podem comprometer sua permanência e sucesso na universidade. Mauriel e Silva (2020) reforçam que a conjunção das desigualdades materiais e simbólicas cria um ambiente educacional marcado por tensões e disparidades, exigindo intervenções institucionais que considerem não apenas a assistência financeira, mas também a valorização cultural e pedagógica da diversidade.

Barbosa e Silva (2020) e Batista e Silva (2020) apontam ainda que a efetivação de políticas inclusivas requer práticas educativas sensíveis às diferentes dimensões da desigualdade, articulando estratégias de permanência com metodologias de ensino dialógicas, que reconheçam e integrem os múltiplos repertórios culturais presentes na comunidade acadêmica. Gomes e Azedias (2018) concluem que somente ao abordar simultaneamente as dimensões materiais e invisíveis é possível promover uma educação universitária realmente inclusiva, capaz de minimizar a violência simbólica e transformar a experiência acadêmica em um espaço de equidade, pertencimento e justiça social.

Dessa forma, a desigualdade na UFC deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, em que a materialidade das condições de vida e estudo se combina com as estruturas simbólicas de poder e legitimidade cultural. O enfrentamento desses desafios exige políticas integradas, práticas pedagógicas inclusivas e uma gestão institucional sensível às particularidades sociais, culturais e

econômicas de cada estudante, promovendo uma universidade verdadeiramente democrática.

## 6 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos adotados para a condução da pesquisa, a partir de um processo sistemático e intencional voltado à compreensão dos impactos sociais da Bolsa Permanência entre estudantes quilombolas e indígenas na Universidade Federal do Ceará (UFC). Conforme Köche (2011), a pesquisa constitui-se como um processo organizado de investigação, com o objetivo de produzir novos conhecimentos, validar teorias existentes ou propor novas interpretações sobre determinada realidade. Nessa perspectiva, a escolha metodológica está vinculada ao propósito de aprofundar o entendimento sobre as condições de permanência e as experiências desses estudantes no ensino superior.

Prodanov e Freitas (2013) destacam que a pesquisa exige a aplicação de métodos e técnicas apropriadas para a coleta, análise e interpretação de dados, garantindo a objetividade e a coerência do estudo. Assim, a metodologia aqui empregada foi estruturada em etapas interligadas, iniciando-se pela contextualização da problemática, seguida da caracterização da abordagem da pesquisa, definição do campo empírico e do *locus* a Universidade Federal do Ceará, bem como a identificação dos sujeitos participantes: estudantes indígenas e quilombolas beneficiários da Bolsa Permanência.

### 6.1 A pesquisadora e sua temática de estudo

Frente à contextualização da pesquisadora e sua temática que reflete um caráter essencialmente aplicado e prático, a pesquisadora por ser da área de Serviço Social, responsável por este estudo, possui carreira direcionada na área das Ciências Humanas e desenvolve sua atuação acadêmica com foco nas políticas públicas de educação, inclusão social e justiça racial. Sua trajetória pessoal e profissional é marcada pelo envolvimento com ações afirmativas e pela valorização da diversidade étnico-racial no ambiente universitário. Esse engajamento motivou a eleger como objeto de investigação os impactos sociais da Bolsa Permanência na vida acadêmica de estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A temática surge da preocupação com a desigualdade estrutural enfrentada por povos historicamente marginalizados, cujos desafios no acesso e na permanência no ensino superior revelam um cenário de exclusão que vai além das barreiras econômicas. Nesse contexto, a Bolsa Permanência, criada pelo Governo

Federal, representa uma importante iniciativa de assistência estudantil, com o objetivo de reduzir a evasão e garantir melhores condições para o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes.

A pesquisadora parte da premissa de que políticas de permanência não devem ser analisadas apenas sob a ótica financeira, mas também pelos seus desdobramentos sociais, culturais e subjetivos. Assim, o estudo propôs investigar de que maneira a concessão da bolsa influencia não apenas na continuidade dos estudos, mas também na construção de identidades, a autonomia, o engajamento político e o sentimento de pertencimento institucional por parte dos estudantes beneficiados.

Para a compreensão da escolha do tema, bem como da sua relevância para o campo empírico da pesquisa, é fundamental explicar a trajetória profissional da pesquisadora, com destaque no desenvolvimento das atividades profissionais. Atualmente no cargo de assistente social, desde 2006, na Universidade Federal do Acre (UFAC) e em 2010 sendo redistribuída para a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFC. Apenas no ano de 2023, a PRAE passou por uma reorganização estrutural, aumentando o número de coordenadorias, passando a ter o cargo de Pró-Reitor adjunto. Desde sempre, envolvida com a execução das políticas de assistência estudantil, desenvolvendo atividades de cadastrar e homologar os indígenas e quilombolas, no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISPBP), um sistema oficial do Ministério da Educação (MEC). Acompanhamento regular das condições do bolsista (rendimento acadêmico, frequência).

Assim, a atuação ininterrupta ao longo dos anos se destina a contribuir no papel que a universidade desempenha no cenário nordestino como promotora de políticas de inclusão. A pesquisadora, portanto, posiciona-se como agente crítico e comprometido com a produção de conhecimento que possa subsidiar a formulação de políticas mais sensíveis às realidades dos sujeitos historicamente excluídos, reforçando o papel social da universidade pública como promotora da equidade.

## **6.2 O sentido da pesquisa**

Para compor o aporte metodológico desta pesquisa, caracterizou-se inicialmente por uma abordagem exploratória e descritiva, a fim de compreender os impactos sociais da Bolsa Permanência na trajetória de estudantes quilombolas e indígenas no contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa buscou,

portanto, identificar sentidos, percepções e experiências relacionadas à permanência estudantil desses grupos historicamente marginalizados no ensino superior, o que requer atenção a aspectos subjetivos e sociais que ultrapassam indicadores quantitativos.

Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa é o caminho metodológico mais adequado quando se deseja explorar significados, construções sociais e vivências. Nesse sentido, a investigação da pesquisa, propôs observar e interpretar os fenômenos relacionados à permanência desses estudantes a partir de suas próprias narrativas, considerando suas experiências com a política de assistência estudantil e os efeitos percebidos em seus percursos acadêmicos e pessoais.

A pesquisa teve como ponto de partida uma investigação exploratória, atrelada à observação participante com o intuito de mapear os principais impactos sociais proporcionados pela Bolsa Permanência, com ênfase nas dimensões subjetivas, como autoestima, pertencimento institucional, segurança alimentar, engajamento acadêmico e fortalecimento identitário. Com base em Severino (2007), entende-se que esse tipo de estudo permite investigar fenômenos ainda pouco delimitados, favorecendo a compreensão inicial de uma realidade complexa. A metodologia foi estruturada a partir de três abordagens complementares: exploratória, bibliográfica, documental e aplicação de entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica desempenha papel central na fundamentação teórica, uma vez que permite aprofundar o conhecimento sobre políticas públicas educacionais, ações afirmativas, desigualdade racial e permanência no ensino superior. Segundo Kuhn (2011) e Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é essencial para compreender o estado da arte sobre o tema, identificar lacunas no conhecimento e construir uma base teórica sólida que sustente a análise dos dados.

Em se tratando a pesquisa documental teve como foco o exame de registros institucionais relacionados à concessão da Bolsa Permanência na UFC, como editais, relatórios, normativas internas, dados estatísticos e registros administrativos que possibilitem compreender o alcance e a operacionalização da política no contexto universitário. Conforme Severino (2007), a análise documental envolve o tratamento de materiais ainda não submetidos à análise interpretativa, servindo como fonte primária para compreensão da realidade estudada.

A abordagem adotada foi qualitativa, uma vez que se busca interpretar a realidade social a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, enfatizando significados,

experiências e percepções. De acordo com Köche (2011), a pesquisa qualitativa é apropriada para compreender os fenômenos sociais em sua profundidade, considerando os aspectos culturais, comportamentais e simbólicos. Assim, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes indígenas e quilombolas beneficiários da Bolsa Permanência, a fim de captar em suas vozes e narrativas o impacto da política em suas trajetórias acadêmicas.

As entrevistas foram elaboradas com base em categorias definidas a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, considerando temas como condições de estudo, impacto da assistência financeira, pertencimento étnico-racial, relações com a universidade, dificuldades enfrentadas e estratégias de resistência. As informações coletadas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização dos dados e a interpretação crítica dos resultados à luz do arcabouço teórico.

Portanto, os caminhos metodológicos desta pesquisa foram construídos com o propósito de dar visibilidade às vozes de sujeitos historicamente invisibilizados, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a efetividade da Bolsa Permanência e seu papel na democratização do ensino superior e na promoção da justiça social. Dessa forma, assim ilustrados na tabela a seguir:

Tabela 2: Etapas da pesquisa com os respectivos procedimentos

PERGUNTA NORTEADORA	ETAPAS	OBJETIVOS RELACIONADOS	AUTORES	PROCEDIMENTOS
Quais são os impactos sociais da Bolsa Permanência na trajetória educacional de estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal do Ceará?	1ª Revisão de literatura	1. Conhecer as condições socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência na UFC	Bourdieu(2015); Dourado(2010); Gomes (2017); Fraser (2006)	Revisão de literatura/ Análise documental/
		2. Compreender a percepção dos estudantes sobre a contribuição da assistência estudantil para sua permanência e sucesso no ensino superior	Tinto (2000); Gibson (1998); Walsh (2009); Candau (2012)	Revisão de Literatura/ Análise documental/

2ª Análise dos preceitos teóricos com os dados coletados	3. Analisar os desafios enfrentados por estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência na UFC;	Munanga (2004); Almeida (2019); Ribeiro (2019); Fraser (2001) Bardin (2011)	Observação Participante/ Entrevista
	4. Incorporar melhorias no desenvolvimento de práticas de gestão que promovam a inclusão e o sucesso acadêmico de estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência na UFC	Mioto (2009); Diniz (2020); Honneth (2003); Saraiva & Fonseca (2018) Bardin (2011)	Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dessa forma, o encadeamento metodológico da pesquisa estruturou-se de modo a articular teoria e prática, garantindo uma análise crítica e aprofundada dos efeitos sociais da Bolsa Permanência sobre a realidade vivenciada por estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal do Ceará. A revisão de literatura e a análise documental possibilitaram o mapeamento das políticas institucionais e da produção científica sobre o tema, enquanto a coleta e interpretação das narrativas dos interlocutores, por meio de entrevistas analisadas à luz da Análise de Conteúdo, revelaram as complexidades da permanência universitária sob a ótica de quem a vivencia cotidianamente. Ao integrar essas etapas, a pesquisa buscou não apenas descrever os benefícios materiais da assistência estudantil, mas também compreender seus limites, desafios e potencialidades no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no ensino superior, contribuindo para a reflexão crítica sobre o papel social da universidade e a efetividade de suas políticas de inclusão.

### 6.3 Objeto de estudo situado no contexto social

Com o intuito de conjecturar os caminhos metodológicos da pesquisa, esta por sua vez se situou na análise dos impactos sociais da Bolsa Permanência na trajetória acadêmica de estudantes quilombolas e indígenas matriculados na Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa se inseriu em um contexto social marcado por profundas desigualdades históricas, estruturais e educacionais que afetam diretamente o acesso e, sobretudo, a permanência de populações tradicionalmente marginalizadas no ensino superior brasileiro.

No Brasil, o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas em universidades públicas tem se intensificado a partir de políticas afirmativas e programas de inclusão social. No entanto, a permanência desses sujeitos no ambiente universitário ainda constitui um desafio complexo, tais como barreiras econômicas, culturais, territoriais, linguísticas e institucionais dificultam a continuidade e o sucesso acadêmico desses estudantes. É nesse cenário que a Bolsa Permanência, implementada pelo Governo Federal, se apresenta como uma estratégia essencial de apoio financeiro e de promoção da equidade.

Ao considerar a UFC como campo de análise, o estudo buscou compreender como essa política pública impacta as vivências de estudantes pertencentes a esses grupos, destacando aspectos como: o sentimento de pertencimento institucional; a valorização identitária e cultural; a melhoria nas condições de estudo e subsistência; o fortalecimento da autoestima; e a ampliação das perspectivas acadêmicas e profissionais. Assim, o objeto de estudo está diretamente vinculado às dimensões sociais, culturais e políticas da permanência estudantil no ensino superior.

Dessa forma, investigar os impactos sociais da Bolsa Permanência significa lançar luz sobre os efeitos concretos e simbólicos de uma política pública que visa não apenas reduzir a evasão, mas contribuir para a transformação das universidades em espaços verdadeiramente inclusivos, diversos e socialmente comprometidos. O estudo, portanto, propôs a compreender como a assistência estudantil, enquanto política de reparação histórica e de justiça social, interfere nas trajetórias educacionais de estudantes indígenas e quilombolas na UFC, contribuindo para a construção de um projeto educacional mais equitativo e plural.

#### **6.4 Perfil dos interlocutores e sujeitos da pesquisa**

Nesta pesquisa, os interlocutores foram estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se encontram regularmente matriculados em cursos de graduação e que são beneficiários da Bolsa Permanência, política pública federal voltada à promoção da equidade no ensino superior. Foram selecionados 10 (dez) participantes a partir de critérios de representatividade, disponibilidade e vínculo ativo com a política estudada, de modo a refletir a diversidade de experiências, cursos, trajetórias e identidades dentro do contexto universitário. Cabe destacar que o percurso temporal que referenciou a análise da

pesquisa foi quando instituiu a Bolsa Permanência na UFC que foi em 2022 até o ano de 2024..

Nesse sentido, compreender o perfil dos interlocutores exigiu uma abordagem sensível à complexidade das realidades sociais e culturais que os constituem. De acordo com Minayo (2004), em pesquisas qualitativas, os sujeitos não são tratados como objetos de observação, mas como atores sociais que atribuem sentido às suas vivências, experiências e narrativas. Nesse sentido, os estudantes participantes desta pesquisa e que são reconhecidos como portadores de saberes próprios, históricos e coletivos, que expressam as múltiplas formas de vivenciar a permanência no ensino superior.

Além disso, conforme Köche (2011), a escolha dos participantes em uma pesquisa qualitativa não se dá por amostragem estatística, mas por critérios de intencionalidade, isto é, selecionam-se aqueles que, por sua inserção no fenômeno estudado, podem contribuir significativamente para o aprofundamento da análise. Os interlocutores desta pesquisa, portanto, foram estudantes que enfrentam e (re)significam cotidianamente os desafios da permanência universitária, sendo diretamente impactados pelas condições estruturais, sociais e econômicas que justificam a existência da Bolsa Permanência.

Sob a perspectiva epistemológica de Japiassu (2002), o conhecimento produzido nas Ciências Humanas deve considerar o entrelaçamento entre o sujeito e o contexto. Assim, investigar os perfis dos estudantes quilombolas e indígenas vai além da categorização étnico-racial ou socioeconômica; trata-se de reconhecer as interações entre a subjetividade dos indivíduos e as estruturas sociais que moldam suas trajetórias acadêmicas. A experiência universitária desses estudantes é permeada por tensões, resistências, afirmações identitárias e estratégias de pertencimento, que precisam ser compreendidas de forma crítica e interdisciplinar.

Considerando tais pressupostos, os interlocutores desta pesquisa são entendidos como sujeitos históricos, políticos e culturais, inseridos em um cenário de disputa por reconhecimento e por justiça social. Suas vozes são fundamentais para compreender os efeitos, limites e possibilidades da política de assistência estudantil no que diz respeito à permanência qualificada no ensino superior. Ao dar centralidade a esses sujeitos, a pesquisa busca contribuir para a produção de um conhecimento comprometido com a transformação social e com a efetivação do direito à educação.

## 6.5 Instrumentos de Coleta de Dados

A escolha dos instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa qualitativa foi orientada pelo objetivo de compreender, a partir das vozes dos próprios sujeitos, os impactos sociais da Bolsa Permanência na trajetória de estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como destaca Minayo (2004), em investigações de natureza qualitativa, é essencial utilizar técnicas que permitam captar significados, percepções, valores e sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua própria experiência.

Nesse sentido, o instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada, que combina perguntas previamente elaboradas com abertura para que os interlocutores ampliem suas respostas e abordem aspectos que considerem relevantes. Esse instrumento permitiu à pesquisadora explorar em profundidade as vivências e interpretações dos estudantes sobre sua permanência na universidade, criando um espaço de escuta ativa e acolhimento das suas narrativas.

De acordo com Köche (2011), a entrevista semiestruturada é especialmente adequada quando se deseja analisar fenômenos complexos, como é o caso da permanência universitária em contextos de desigualdade racial e social. Tal instrumento possibilita a emergência de conteúdos subjetivos, muitas vezes invisibilizados em abordagens quantitativas, permitindo que o estudante quilombola ou indígena compartilhe não apenas suas dificuldades materiais, mas também aspectos simbólicos e afetivos de sua vivência acadêmica.

A aplicação das entrevistas foi guiada por um roteiro temático, construído com base no referencial teórico da pesquisa e nos objetivos propostos, abordando eixos como: condições de estudo, relações com a universidade, sentido da Bolsa Permanência em sua trajetória, identidade étnico-racial, desafios enfrentados e estratégias de permanência.

Conforme Severino (2007), o uso de entrevistas que foram aplicadas, exigem um posicionamento ético e metodológico que respeite a singularidade de cada participante, assegurando confidencialidade, consentimento informado e liberdade de expressão. Além disso, os dados coletados foram registrados por meio de gravações de áudio, posteriormente transcritas na íntegra para análise de conteúdo.

Sob a perspectiva epistemológica de Japiassu (1976), é preciso reconhecer que o conhecimento produzido nas ciências humanas está sempre atravessado por relações entre sujeito e objeto. Assim, o diálogo estabelecido entre

pesquisadora e entrevistado, mediado pela entrevista, não é neutro, mas carregado de significados e construções compartilhadas. A escuta atenta e a abertura para o outro são fundamentais para captar os sentidos subjetivos e coletivos que os estudantes atribuem à experiência universitária e à importância da assistência estudantil em sua formação.

Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados foram selecionados não apenas por sua eficácia metodológica, mas também por sua potência humanizadora e crítica, possibilitando que os estudantes quilombolas e indígenas da UFC se reconheçam como protagonistas de suas trajetórias acadêmicas, e que suas narrativas contribuam para a reflexão sobre o papel social da universidade e a efetividade das políticas públicas de permanência.

## **6.6 Método de análise**

Para a interpretação dos dados coletados nesta pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2011). Tal escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender, de forma rigorosa e interpretativa, os significados presentes nas falas dos estudantes quilombolas e indígenas beneficiários da Bolsa Permanência, valorizando suas experiências, percepções e sentidos atribuídos à sua trajetória acadêmica no contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), é uma técnica que permite realizar uma leitura sistemática, objetiva e qualitativa dos discursos, por meio de procedimentos que envolvem a categorização, a inferência e a interpretação dos conteúdos comunicados. Trata-se de um método eficaz para lidar com dados oriundos de entrevistas, depoimentos e outros registros textuais, pois possibilita revelar dimensões latentes do discurso e construir inferências válidas que respondam aos objetivos da pesquisa.

O processo analítico desenvolvido seguiu três etapas propostas por Bardin:

1. Pré-análise: fase inicial de organização e preparação do material empírico. As entrevistas foram transcritas na íntegra e lidas exaustivamente, com o objetivo de realizar uma leitura flutuante, identificar as unidades de sentido e formular hipóteses preliminares de interpretação.

2. Exploração do material: momento em que se procede à codificação das falas e à definição das categorias temáticas, construídas a partir do referencial teórico e da recorrência de temas emergentes nas falas dos interlocutores. As categorias foram organizadas para evidenciar os principais eixos da análise, como: condições de vida e estudo; impactos da assistência estudantil; pertencimento institucional; valorização étnico-racial; enfrentamento das desigualdades; e estratégias de resistência.
  
3. Tratamento dos resultados e interpretação: os dados foram interpretados à luz dos autores que fundamentam a pesquisa, relacionando as categorias identificadas com os objetivos do estudo e o contexto social mais amplo. Esta etapa buscará dar visibilidade às vozes dos estudantes, destacando os efeitos concretos e simbólicos da Bolsa Permanência em sua formação acadêmica, identidade e projeto de vida.

A aplicação da Análise de Conteúdo permite, assim, ultrapassar a descrição superficial dos dados, possibilitando a compreensão dos significados sociais, históricos e culturais que atravessam a experiência universitária de estudantes quilombolas e indígenas. A técnica adotada contribuirá para tornar visível a dimensão subjetiva e coletiva da permanência estudantil, revelando tanto os avanços proporcionados pela assistência quanto os desafios ainda persistentes na construção de uma universidade inclusiva e equitativa.

## **7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **7.1 Análise de Conteúdo Documental do Programa Bolsa Permanência (2022–2024)**

A análise documental, orientada pela metodologia de Bardin (2011), teve como objetivo interpretar de forma sistemática o conteúdo dos registros oficiais do Programa Bolsa Permanência (PBP) da Universidade Federal do Ceará, abrangendo o período de 2022 a 2024. O corpus foi constituído por planilhas institucionais de inscrições, critérios de seleção, desempenho acadêmico e solicitações remanescentes, compondo um conjunto de fontes primárias que revelam tanto as práticas administrativas quanto os impactos sociais da política no cotidiano estudantil.

#### *7.1.1. Fase de Pré-análise*

Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante e organização dos materiais oriundos dos diferentes anos de execução do PBP. Essa etapa possibilitou identificar tendências gerais, como o crescimento gradual das inscrições, a ampliação da participação de estudantes indígenas e quilombolas e as recorrentes limitações orçamentárias que impactam o número de concessões. A observação inicial dos dados evidenciou que, embora o programa cumpra papel essencial de redistribuição material, sua efetividade depende de variáveis institucionais, administrativas e pedagógicas que extrapolam a dimensão financeira, questão amplamente debatida por Fraser (2006) ao defender que a justiça social requer não apenas redistribuição, mas também reconhecimento. Dessa forma os documentos foram analisados a partir dos anexos (VIDE ANEXOS).

Nesse sentido, a seleção e triagem dos documentos revelaram ainda a diversidade de critérios de análise adotados em diferentes períodos, refletindo o esforço da universidade em aprimorar a equidade nos processos seletivos. Essa preocupação dialoga com Dourado (2010), que entende a permanência como dimensão indissociável do direito à educação, e com Mioto (2009), ao afirmar que as políticas de assistência estudantil se consolidam como expressões da proteção social.

### 7.1.2. Fase de Exploração do Material e Categorização

Com base na codificação temática dos dados, foram identificadas seis categorias centrais que expressam as dimensões estruturantes da permanência estudantil:

- (1) Condições de vida e estudo;
- (2) Impactos sociais e acadêmicos da bolsa;
- (3) Pertencimento e reconhecimento identitário;
- (4) Enfrentamento do racismo institucional;
- (5) Desigualdades simbólicas e epistemológicas; e
- (6) Estratégias de resistência e emancipação.

A primeira categoria, “Condições de vida e estudo”, emergiu das recorrentes menções a fatores como moradia precária, dificuldades de transporte e carência alimentar. Esses elementos confirmam as teses de Bourdieu (2015) sobre o papel do capital econômico na reprodução das desigualdades educacionais. As planilhas de 2022 à 2024 evidenciam que a maioria dos inscritos provém de contextos marcados por vulnerabilidade socioeconômica, o que reforça a relevância da bolsa como meio de compensação financeira. Entretanto, a constância de pedidos de solicitação no sistema e os acompanhamentos, demonstram que o apoio material, embora necessário, é insuficiente para garantir a permanência plena. Isso é evidenciado empiricamente no que sustenta as críticas de Fraser (2001) sobre a insuficiência das medidas redistributivas isoladas. Esses documentos foram analisados conforme sua função: **(a)** comprovação de vulnerabilidade econômica; **(b)** comprovação de pertencimento étnico-racial; e **(c)** comprovação de vínculo institucional.

Dessa forma, a categoria emergiu das recorrentes menções a fatores como deslocamento, dificuldades de transporte e carência alimentar. Esses elementos confirmam as teses de Bourdieu (2015) sobre o papel do capital econômico na reprodução das desigualdades educacionais, especialmente no interior das universidades públicas, onde a igualdade formal de acesso não elimina as barreiras materiais e simbólicas de permanência. As planilhas de acompanhamento da Bolsa Permanência dos anos de 2022 a 2024 revelaram que a maioria dos estudantes inscritos pertence a famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo,

residentes em áreas rurais ou em comunidades quilombolas distantes dos campi universitários. Tal dado empírico reforça a pertinência da bolsa como instrumento de compensação financeira e de reconhecimento da diversidade étnico-cultural, embora a análise de conteúdo dos documentos indique que o suporte material, ainda que imprescindível, não é suficiente para garantir a permanência plena no ensino superior, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 – Caracterização socioeconômica e situação dos beneficiários da Bolsa Permanência (2022–2024)

<b>Indicador</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>Média (2022-2024)</b>
Estudantes beneficia dos (n)	10	37	81	128
Renda per capita ≤ 0,5 SM	82%	84%	83%	83%
Indígenas	39%	41%	43%	41%
Quilombolas	15%	17%	19%	17%
Residência > 50 km do campus	66%	69%	70%	68%
Situação ativa da bolsa	77%	76%	79%	77%
Cancelamentos/suspensões	23%	24%	21%	23%
Menções a carência alimentar	50%	54%	52%	52%

Fonte: Dados documentais do Programa Bolsa Permanência (2022–2024). Elaboração própria (2025).

Assim, do total de 128 estudantes beneficiados pelo Bolsa Permanência, onde se incluem tanto ativos quanto aqueles que tiveram cancelamento, suspensão e permanência da bolsa, a totalidade de documentos examinados correspondeu a:

- 128 formulários de inscrição no Sistema de Gestão da Bolsa Permanência (SISBP) e acompanhamento ( Vide ANEXO);
- 128 declarações de pertencimento étnico (emitidas por comunidades quilombolas ou pela Funai ou ainda por lideranças das comunidades) ( Vide ANEXO);
- 1.749 anexos complementares (comprovantes de residência, termo de compromisso e declaração líderes dos povos tradicionais);
- 3 planilhas de acompanhamento institucionais (2022, 2023 e 2024) provenientes da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE).

Diante dos dados ficou perceptível a abrangência um conjunto de fontes normativas e administrativas relacionadas à execução da Bolsa Permanência, dentre as quais se destacam: a Portaria MEC nº 389/2013, que institui o programa; os editais anuais de seleção e seus anexos (com critérios de elegibilidade, prazos e formulários de inscrição); os termos de adesão assinados pelos estudantes; e as planilhas internas de controle das Pró-Reitorias de Assistência Estudantil. Foram também considerados os formulários socioeconômicos utilizados na instrução processual, que exigem a apresentação de documentos comprobatórios como declaração de pertencimento a comunidade quilombola ou indígena, comprovantes de residência, declarações de renda familiar, histórico escolar, declaração de matrícula ativa e dados bancários para pagamento da bolsa. Vide documentação nos anexos.

A análise mostrou que a maior parte das exigências documentais se concentra na dimensão econômica, o que confirma a crítica de Fraser (2001) sobre o predomínio da redistribuição sobre o reconhecimento nas políticas públicas voltadas à equidade. No caso da Bolsa Permanência, observa-se uma assimetria entre a formalização do direito assegurada por leis e portarias e as condições reais de cumprimento das exigências, especialmente para estudantes de comunidades que não dispõem de serviços públicos regularizados, como endereços oficiais, contas de energia em nome próprio ou cadastros individuais de CPF.

A leitura crítica dos editais e formulários, com base nas categorias de Bardin (2011), permitiu identificar unidades de registro relacionadas a expressões de vulnerabilidade, pertencimento e burocratização. Termos como “comprovante”, “declaração”, “documentação exigida” e “indeferimento por falta de documento” aparecem de forma recorrente, evidenciando a centralidade do aparato burocrático como mediador do acesso ao benefício. Como destacam Almeida (2019) e Cunha Júnior (2020), o racismo estrutural opera também nas formas sutis de exclusão, quando a política pública cria barreiras administrativas que desconsideram as especificidades culturais e territoriais das populações quilombolas e indígenas. Essa constatação dialoga com a crítica de D’Angelis (2021), segundo a qual a inclusão universitária dos povos tradicionais não pode ser reduzida à concessão de bolsas, mas deve implicar a adaptação institucional e epistemológica das universidades às lógicas comunitárias desses grupos.

Do ponto de vista qualitativo, as análises revelam que os documentos oficiais utilizam linguagem técnica e jurídica, distante da realidade cultural dos beneficiários. Conforme Bittar (2001) e Chauí (2003), essa linguagem reforça a verticalidade do poder institucional e o distanciamento entre o Estado e os sujeitos de direito. Muitos dos indeferimentos observados nas planilhas resultam de erros formais, ausência de assinatura, documentos incompletos, ou falhas de digitalização e não de irregularidade material. Essa dimensão evidencia o que Bourdieu (2015) denominou violência simbólica: o poder das normas institucionais em impor critérios legítimos de validação que são inacessíveis a determinados grupos sociais.

Por outro lado, o reconhecimento identitário aparece como categoria emergente, especialmente nos documentos que exigem declaração de pertencimento comunitário emitida por lideranças locais. Essa prática, embora positiva, ainda carece de padronização e apoio institucional. Fernandes (2019) e Fraser (2006) defendem que políticas justas devem articular redistribuição e reconhecimento, evitando que o critério econômico obscureça as dimensões simbólicas e culturais da exclusão. Assim, a análise documental permite afirmar que o Programa Bolsa Permanência representa um avanço na democratização do ensino superior, mas sua operacionalização ainda reproduz hierarquias implícitas que marginalizam identidades coletivas e reforçam o modelo individualizado de comprovação de mérito e necessidade.

A segunda categoria, “Impactos sociais e acadêmicos”, mostrou que a bolsa tem uma contribuição direta sobre a continuidade dos estudos e o desempenho acadêmico. Tais resultados aproximam-se das formulações de Tinto (2000), para quem a integração social e acadêmica é determinante na permanência estudantil. Contudo, o número reduzido de vagas e a defasagem dos valores da bolsa limitam seu alcance, demonstrando que a efetividade do programa depende de políticas de financiamento contínuo e ampliado.

A análise dos dados referentes à distribuição de 128 estudantes indígenas e quilombolas beneficiados pela Bolsa Permanência entre os anos de 2022 e 2024, evidencia que a política tem produzido impactos significativos tanto no campo social quanto no acadêmico. Conforme se observa na Tabela 4:

Tabela 4 – Distribuição dos estudantes indígenas e quilombolas por curso (2022–2024)

Curso	Indígenas	Quilombolas	Total (2022–2024)
Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba	37	0	37
Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá	12	0	12
Engenharia Ambiental e Sanitária	3	2	5
Engenharia de Energias e Meio Ambiente	1	1	2
Engenharia Civil	1	2	3
Engenharia Química	1	1	2
Sistemas de Informação	1	1	2
Ciência da Computação	2	4	6
Administração	1	1	2
Odontologia	1	1	2
Medicina	3	2	5
Psicologia	0	2	2
Biblioteconomia	4	3	7
Ciências Biológicas	3	1	4
Ciências Contábeis	0	1	1
Ciências Econômicas	0	1	1
Ciências Sociais	4	1	5
Design – Moda	4	1	5
Engenharia de Produção	2	1	3
Engenharia de Software	0	2	2
Finanças	0	0	0
Letras – Português/Alemão	1	3	4
Secretariado Executivo	0	3	3
Fisioterapia	3	3	6
Farmácia	1	2	3
Enfermagem	1	3	4
Totais (2022–2024)	86	42	128

Fonte: Dados documentais do Programa Bolsa Permanência (2022–2024). Elaboração própria (2025).

Dessa forma, os dados implicam no plano social, que indica a presença expressiva de estudantes indígenas e quilombolas especialmente nos cursos Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá, apontando para o fortalecimento de políticas afirmativas que se articulam às dimensões do reconhecimento e da redistribuição, conforme propõe (Nancy e Fraser, 2006). Ao possibilitar condições mínimas de permanência, o Programa Bolsa Permanência atua como instrumento de justiça social, equilibrando desigualdades estruturais que historicamente excluíram esses grupos do ensino superior. Nesse sentido, isso implica no que Silvio Almeida (2019) considera o racismo estrutural como um mecanismo que não se manifesta apenas em práticas discriminatórias individuais, mas em um conjunto de dispositivos institucionais que produzem e reproduzem desigualdades. Nesse sentido, a política de permanência representa uma forma concreta de enfrentamento ao racismo institucional, promovendo o reconhecimento e a visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados.

No campo acadêmico, a análise revela que a inserção e manutenção desses estudantes nos cursos superiores, ultrapassa o mero acesso formal, exigindo da universidade a luta constante de manutenção das formas de permanência e desburocratização da bolsa permanência como instrumento democrático de acesso ao ensino superior. Bourdieu e Passeron (2014) argumentam que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais, legitimando um “capital cultural” dominante. Diante disso, fica evidente que a presença de estudantes indígenas e quilombolas, entretanto, tensiona essa lógica, pois introduz saberes, epistemologias e formas de aprendizagem que desafiam a monoculturalidade universitária. Esse movimento dialoga com o pensamento de Catherine Walsh (2009) e Vera Candau (2012), para quem a educação intercultural constitui um projeto ético-político de reconhecimento da diferença e de construção de práticas que impliquem em uma educação superior cada vez mais democrática.

Os impactos também se manifestam nas dimensões subjetiva e simbólica da formação. Como assinala Arroyo (2005), ao afirmar que o processo educativo é atravessado por adversidades que os sujeitos constroem de si e de seu lugar social. Nesse sentido, a possibilidade de cursar o ensino superior com apoio institucional contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade e do sentimento de pertencimento desses estudantes. Tal dimensão é central quando se considera a luta pelo reconhecimento, discutida por Axel Honneth (2003), que entende o respeito e a valorização social como condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia e da dignidade.

Do ponto de vista econômico, as informações documentais permitiram identificar elementos relacionados à forma como os cursos estão distribuídos. Esses aspectos estão diretamente associados à função social da universidade pública, que, conforme Boaventura de Sousa Santos (2005), deve assumir um papel emancipatório e democrático, articulando ensino, pesquisa e extensão a partir das demandas dos grupos subalternizados.

A Bolsa Permanência, ao garantir condições materiais mínimas de subsistência, possibilita que esses sujeitos mantenham sua trajetória acadêmica sem o rompimento forçado dos vínculos educacionais, fenômeno que coaduna por Tinto (2000). Nesse sentido, a política, portanto, atua como um mecanismo de prevenção à

evasão e de promoção da equidade, reforçando os princípios do Decreto nº 7.234/2010, que institui o PNAES como instrumento de democratização da educação superior.

Os resultados também revelam que, embora os impactos positivos sejam evidentes, persistem desafios estruturais relacionados à desigualdade territorial e ao custo de vida dos beneficiados. Essa realidade reitera o que Cury (2014) define como a tensão entre o direito formal e o direito real à educação, exigindo da universidade políticas contínuas e integradas de assistência estudantil, apoio psicossocial e formação docente intercultural.

Em síntese, os impactos sociais e acadêmicos da Bolsa Permanência na UFC entre 2022 e 2024 evidenciam a relevância dessa política como vetor de transformação social, inclusão e enfrentamento das desigualdades raciais e territoriais. O reconhecimento das trajetórias de indígenas e quilombolas como parte constitutiva da universidade reafirma o compromisso institucional com uma educação pública, diversa e socialmente referenciada, uma universidade que, nas palavras de Diniz (2020), aprende com seus “outros” e se reinventa a partir deles.

A terceira categoria, “Pertencimento institucional e valorização identitária”, relaciona-se aos registros documentados sobre o reconhecimento cultural e a representação de estudantes indígenas e quilombolas na UFC. Essa dimensão simbólica está em consonância com Honneth (2003), ao propor que o reconhecimento social é condição para o desenvolvimento da autoestima e da autonomia moral dos sujeitos. A análise dos dados de 2022 a 2024 mostra que, embora haja avanços na criação de espaços de diálogo e coletivos estudantis, o pertencimento ainda é fragilizado pela ausência de políticas pedagógicas interculturais permanentes, uma lacuna apontada também por Gomes (2017) e Candau (2012).

Ainda sobre a referida categoria, evidencia que o Programa Bolsa Permanência (PBP) na Universidade Federal do Ceará, embora fundamental para a garantia das condições materiais de permanência, ainda apresenta fragilidades no que se refere ao reconhecimento simbólico, cultural e identitário dos estudantes quilombolas e indígenas. Os documentos analisados demonstram que, entre 2022 e 2024, 128 estudantes foram beneficiados, sendo que todos são marcados por

vulnerabilidades socioeconômicas significativas e muitos deles residindo a mais de 50 km do campus. Esses dados revelam, conforme Tinto (1997), que condições materiais básicas constituem requisitos indispensáveis para a permanência, mas não garantem, por si só, integração acadêmica e social. Assim, a permanência financeira não se converte automaticamente em pertencimento institucional.

Ao dialogar com Nancy Fraser (2001), observa-se que o PBP cumpre de maneira eficaz sua função redistributiva, ao assegurar meios econômicos para a continuidade dos estudos. No entanto, conforme argumenta a autora, políticas de redistribuição são insuficientes quando não acompanhadas de mecanismos de reconhecimento, capazes de promover a dignidade cultural dos sujeitos. Essa lacuna é evidente no corpus documental: embora os estudantes tenham sua permanência material assegurada, ainda enfrentam desafios para terem suas identidades valorizadas, dado que a instituição carece de práticas pedagógicas interculturais e de um ambiente que incorpore plenamente seus saberes e modos de viver. Há, portanto, uma dissociação entre acesso material e inclusão simbólica, exatamente como problematizado por Fraser (2001).

Essa dissociação pode ser compreendida também à luz de Pierre Bourdieu (1998), especialmente no que se refere ao conceito de violência simbólica. Os documentos evidenciam que práticas administrativas aparentemente neutras como exigências formais rigorosas, linguagem estritamente técnica e indeferimentos motivados por erros de digitalização ou ausência de assinaturas específicas, acabam por impor o hábito burocrático como norma legítima. Para Bourdieu (1998), essas formas sutis de imposição cultural atuam como mecanismos de exclusão, reforçando a distância entre as formas de expressão e organização social dos estudantes tradicionais e as expectativas institucionais. Assim, práticas administrativas tornam-se barreiras simbólicas ao reconhecimento identitário.

Esse contexto supracitado, corrobora com a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2010) que também é elucidativa. Segundo o autor, a universidade historicamente opera sob a monocultura do saber científico ocidental, marginalizando conhecimentos oriundos de epistemologias outras. Os documentos mostram que, apesar de iniciativas pontuais relacionadas a coletivos estudantis e alguns eventos culturais, não há um programa institucional sólido que incorpore saberes quilombolas

e indígenas nos currículos, nas decisões administrativas e nas ações pedagógicas. Munanga (2004) reforça que, em um país marcado pela diversidade étnico-racial, negar espaço e legitimidade aos saberes tradicionais é perpetuar desigualdades históricas.

A categoria também evidencia fragilidades quanto à participação ativa dos estudantes nas decisões institucionais que os afetam. Esse aspecto dialoga diretamente com Djamila Ribeiro (2017), para quem o lugar de fala não é apenas expressão, mas reconhecimento da legitimidade dos discursos daqueles que vivenciam as opressões. Contudo, a documentação mostra que, embora existam coletivos representativos, as instâncias formais da universidade ainda não incorporam de maneira sistemática esses sujeitos em processos decisórios. Segundo Mito (2010) e Diniz (2013), políticas públicas só alcançam efetividade quando integradas a processos permanentes de escuta qualificada, algo que ainda carece de institucionalização no âmbito do PBP.

Ainda em diálogo com Tinto (1997), observa-se que a permanência estudantil depende de processos de integração social e acadêmica que vão além da garantia material. Entretanto, os documentos indicam dificuldades estruturais nesse processo: longas distâncias percorridas pelos estudantes, inflexibilidade de prazos acadêmicos diante de compromissos culturais e ausência de políticas pedagógicas que valorizem suas práticas comunitárias. Esse cenário reflete o que Freire (1996) e Arroyo (2013) caracterizam como a necessidade de uma educação que acolha o educando como sujeito de dignidade e história, e não apenas como receptor de conteúdos acadêmicos.

Desse modo, a análise da terceira categoria revela que o PBP contribui significativamente para a redução das desigualdades materiais, mas ainda opera de forma limitada na promoção do reconhecimento cultural e institucional. O pertencimento institucional permanece comprometido pela burocratização excessiva, pela insuficiência de práticas interculturais e pela ausência de espaços institucionais permanentes de escuta e participação. Em consonância com Fraser (2001), entende-se que apenas uma integração equilibrada entre redistribuição e reconhecimento poderá assegurar uma permanência verdadeiramente inclusiva. Conforme Freire (1996), reconhecer culturalmente o estudante é condição

indispensável para sua participação plena e emancipatória no processo educativo. Assim, fortalecer o pertencimento institucional exige não apenas a manutenção da bolsa, mas a implementação de políticas administrativas, pedagógicas e curriculares que acolham, valorizem e legitimem as identidades quilombolas e indígenas no espaço universitário.

A quarta categoria, “Enfrentamento do racismo institucional e epistemológico”, emergiu das análises qualitativas sobre os documentos normativos de concessão da Bolsa Permanência, onde estas ainda apresentam linguagem e práticas padronizadas, pouco sensíveis à diversidade cultural dos estudantes. Conforme argumenta Almeida (2019), o racismo institucional se manifesta de forma sutil, estruturando processos administrativos e critérios de mérito que reproduzem desigualdades. Os achados documentais reforçam que, apesar dos avanços na implementação da política, persiste uma lógica de reconhecimento condicionado aspecto que também dialoga com Munanga (2004) e Boaventura de Sousa Santos (2007) ao tratarem da violência simbólica (VIDE ANEXOS).

A análise qualitativa dos documentos revelam forte padronização burocrática, com pouca sensibilidade às especificidades culturais, territoriais e epistemológicas dos estudantes quilombolas e indígenas. Essa constatação permite compreender que o racismo, conforme define Almeida (2019), deixa de se expressar apenas por atitudes individuais e passa a operar como um mecanismo institucionalizado, capaz de produzir e reproduzir desigualdades mesmo na ausência de intenção discriminatória explícita. Para o autor, o racismo institucional manifesta-se por meio de procedimentos, critérios e rotinas que, embora aparentemente neutros, impactam de forma assimétrica determinados grupos sociais, exatamente o que se observa nas práticas administrativas documentadas.

Os documentos analisados evidenciam que o enfrentamento ao racismo institucional ainda está em estágio incipiente, sobretudo porque os dispositivos administrativos continuam marcados por uma lógica universalizante, que ignora as especificidades dos estudantes tradicionais. Tal padrão é visível na exigência de comprovações documentais rigidamente padronizadas, na limitação de flexibilidades acadêmicas diante de ritos culturais e na ausência de protocolos de atendimento intercultural. Esses elementos revelam, conforme aponta Munanga (2004), que o

racismo no Brasil opera historicamente por meio da negação das diferenças e pela imposição de uma falsa igualdade formal que desconsidera os impactos materiais e simbólicos das desigualdades raciais. Assim, a padronização dos procedimentos do PBP, ainda que não intencional, acaba por reproduzir mecanismos de exclusão que afetam de modo particular os estudantes quilombolas e indígenas.

Esse cenário também se articula fortemente com a crítica de Santos (2007) sobre o racismo epistemológico, que se manifesta na hierarquização dos saberes e na marginalização das epistemologias não ocidentais. A análise documental mostra que, embora o PBP garanta acesso financeiro e reconheça formalmente as identidades dos estudantes, a universidade ainda opera sob uma lógica monocultural que privilegia padrões de conhecimento hegemônicos. Santos (2007) denomina esse fenômeno de “epistemicídio”, caracterizado pela deslegitimação das formas de saber produzidas por povos tradicionais, que têm suas cosmologias, práticas e pedagogias sistematicamente invisibilizadas nos currículos, nas metodologias de ensino, na avaliação do desempenho acadêmico e nos discursos administrativos.

Em consonância com essa perspectiva, os achados indicam que a política de permanência ainda funciona sob uma lógica de reconhecimento condicionado: o pertencimento é reconhecido apenas formalmente, quando validado por documentos específicos ou por critérios estabelecidos unilateralmente pela instituição. Esse aspecto reflete a crítica de Munanga (2004), para quem o Estado brasileiro e suas instituições tendem a reconhecer a identidade étnica apenas quando esta se ajusta às burocracias oficiais, produzindo uma forma de reconhecimento limitado, que não abrange a complexidade das culturas tradicionais. Assim, embora a política reconheça a existência de grupos quilombolas e indígenas, não garante, de fato, que suas epistemologias tenham espaço legítimo na vida universitária.

Outro ponto importante refere-se à ideia de racismo estrutural, desenvolvida por Almeida (2019). O autor destaca que o racismo se reproduz por meio de estruturas sociais, políticas e institucionais que perpetuam desigualdades sedimentadas historicamente. No caso analisado, o racismo estrutural se expressa nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes na interação com a burocracia institucional, nas barreiras relacionadas à comprovação de pertencimento comunitário e na ausência de políticas pedagógicas que promovam a interculturalidade. Tais

fatores, embora não constituam práticas deliberadamente racistas, mantêm os estudantes em posição de constante vulnerabilidade institucional, reafirmando sua condição de marginalidade simbólica.

Nesse sentido, o enfrentamento do racismo institucional e epistemológico exige ações que ultrapassem o reconhecimento formal e a garantia material da permanência. Conforme argumenta Santos (2007), a superação do racismo epistemológico implica a adoção de políticas que valorize as características ancestrais e subjetivas dos sujeitos, incorporando saberes tradicionais nos currículos, promovendo espaços de diálogo intercultural e instituindo práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos modos de conhecer. Munanga (2004) reforça que a valorização da diversidade racial só se torna efetiva quando acompanhada da desconstrução de padrões institucionais que reproduzem hierarquias e invisibilidades. Igualmente, Almeida (2019) destaca que combater o racismo institucional envolve rever rotinas administrativas, flexibilizar procedimentos e repensar critérios de mérito que, sob a aparência de neutralidade, perpetuam desigualdades.

Assim, a referida categoria revela que, embora o PBP tenha avançado na agenda de reconhecimento formal e garantia da permanência material, a universidade ainda enfrenta desafios significativos para combater o racismo em suas dimensões institucional e epistemológica. Superar essas barreiras requer transformar práticas administrativas, consolidar políticas interculturais permanentes, valorizar saberes tradicionais e construir mecanismos participativos que reconheçam a centralidade dos estudantes quilombolas e indígenas como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento. Somente assim será possível promover uma permanência verdadeiramente inclusiva, que integre redistribuição, reconhecimento e justiça epistemológica, conforme defendem Almeida (2019), Munanga (2004) e Santos (2007).

A quinta categoria, “Desigualdades simbólicas e epistemológicas”, revelou que as dificuldades de adaptação acadêmica e as barreiras linguísticas e cognitivas enfrentadas por estudantes quilombolas e indígenas não estão plenamente contempladas nas ações institucionais. Essa constatação reforça a crítica de Bourdieu (1989) à “violência simbólica” exercida por instituições que impõem códigos culturais dominantes como universais, invisibilizando outros modos de conhecer.

Assim, a permanência estudantil requer não apenas assistência financeira, mas também reconhecimento da diversidade epistemológica, como defende Boaventura de Sousa Santos (2007) ao propor uma ecologia de saberes.

A análise dos documentos revela que, embora haja esforços normativos voltados à garantia do acesso e da permanência financeira desses estudantes, as dimensões simbólicas da inclusão relacionadas ao modo como o conhecimento é produzido, legitimado e transmitido no ambiente universitário continuam à margem das políticas educativas formais. Essa lacuna reforça que o processo de permanência não pode ser compreendido apenas como manutenção de condições materiais, mas como um conjunto de práticas institucionais que devem reconhecer e acolher diferentes formas de saber, expressão e aprendizagem.

Esse panorama dialoga diretamente com a crítica desenvolvida por Bourdieu (1989) acerca da violência simbólica. Segundo o autor, instituições educacionais frequentemente impõem códigos culturais dominantes, tais como linguísticos, cognitivos e comportamentais como se fossem universais e neutros, quando, na verdade, correspondem aos interesses e ao habitus das classes hegemônicas. A análise documental evidencia essa imposição simbólica quando destaca que a universidade continua operando com padrões pedagógicos e linguísticos que não dialogam com as realidades socioculturais dos estudantes tradicionais. Exigências como escrita acadêmica altamente formalizada, domínio de padrões discursivos eurocentrados e familiaridade prévia com as lógicas de produção científica predominantes configuram barreiras invisíveis, mas potentes, que dificultam a participação plena desses estudantes na vida universitária. Assim, a permanência se torna condicionada ao processo de assimilação do código dominante, o que reproduz desigualdades simbólicas e coloca em desvantagem quem não compartilha desses repertórios culturais.

Além disso, as dificuldades de adaptação identificadas na documentação evidenciam que a universidade ainda não desenvolveu práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade epistemológica como fundamento da inclusão. Nesse ponto, a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2007) torna-se fundamental. Para o autor, superar desigualdades epistemológicas requer promover uma ecologia de saberes, isto é, um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento,

rompendo com a lógica monocultural que sustenta o epistemicídio das epistemologias dos povos tradicionais. Os documentos analisados mostram que, apesar da presença crescente de estudantes quilombolas e indígenas, suas formas de apreensão do mundo, seus modos de transmissão do conhecimento e suas linguagens específicas raramente são contemplados nos planos de ensino, nas metodologias de sala de aula ou nas práticas avaliativas. Essa lacuna ilustra o que Santos (2007) identifica como a extensão contemporânea do colonialismo epistêmico, que persiste ao deslegitimar formas de conhecimento não ocidentais.

A insuficiência de ações institucionais para mitigar essas desigualdades também remete ao caráter estrutural da exclusão no ensino superior brasileiro. Mesmo quando políticas de acesso e permanência ampliam a diversidade étnico-racial no corpo discente, a universidade não revisa seus pressupostos pedagógicos, curriculares e avaliativos para acompanhar essa transformação. Como observa Bourdieu (1989), a escola tende a naturalizar os códigos culturais dominantes, convertendo-os em critérios de mérito. Dessa forma, estudantes quilombolas e indígenas não apenas enfrentam dificuldades financeiras e logísticas, mas também encontram um ambiente cognitivo e simbólico que pressupõe habilidades e repertórios que não lhes foram socialmente oferecidos ou valorizados. Tal dinâmica gera um processo de marginalização silenciosa, caracterizado menos por exclusões explícitas e mais por expectativas pedagógicas que não reconhecem trajetórias e saberes diferenciados.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a permanência estudantil não pode ser reduzida à assistência material, embora esta seja fundamental. A análise documental mostra que a garantia da permanência depende igualmente do reconhecimento institucional das múltiplas epistemologias e dos modos diferenciados de ensinar e aprender. Conforme propõe Santos (2007), promover uma ecologia de saberes significa superar concepções hierárquicas do conhecimento, valorizando saberes tradicionais e criando condições para que estes dialoguem com as epistemes acadêmicas. Isso implica a adoção de práticas pedagógicas interculturais, processos avaliativos contextualizados, políticas linguísticas inclusivas e formação docente voltada para a diversidade cultural.

Dessa forma, a Categoria 5 revela que as desigualdades simbólicas e epistemológicas permanecem como um dos principais desafios do PBP e da instituição. A permanência de estudantes quilombolas e indígenas exige, portanto, uma revisão profunda das práticas pedagógicas, administrativas e curriculares, alinhada à crítica bourdieusiana à violência simbólica e à proposta de Santos (2007) para uma universidade pluriépistêmica. Somente por meio dessa transformação será possível garantir uma permanência verdadeiramente inclusiva, que reconheça não apenas o direito ao acesso e à assistência financeira, mas o direito ao reconhecimento de saberes, identidades e linguagens diversas como constitutivos do espaço acadêmico.

Por fim, a sexta categoria, “Estratégias de resistência e emancipação”, sintetiza o protagonismo dos estudantes beneficiários, evidenciado em sua participação em coletivos, eventos e movimentos institucionais de reivindicação. Essa dimensão emancipatória aproxima-se das concepções de Paulo Freire (1996) e Arroyo (2005) sobre a educação como prática libertadora e formadora de sujeitos críticos. A análise documental mostra que a permanência não se limita ao recebimento de recursos, mas se transforma em espaço de luta simbólica e política por reconhecimento e equidade.

A Categoria 6, intitulada “Estratégias de resistência e emancipação”, evidencia que, apesar dos limites estruturais, simbólicos e epistemológicos identificados nas categorias anteriores, estudantes quilombolas e indígenas constroem práticas próprias de enfrentamento às desigualdades e de afirmação identitária dentro da Universidade Federal do Ceará. A análise documental revela que esses estudantes mobilizam mecanismos coletivos e individuais para permanecer na instituição, reivindicar seus direitos e tensionar práticas institucionais excludentes. Tais estratégias incluem desde a participação ativa em coletivos e grupos identitários até a articulação política junto a setores administrativos, além da construção de redes de solidariedade que funcionam como espaços de apoio emocional, acadêmico e cultural. Esses movimentos demonstram que, mesmo inseridos em uma instituição marcada por racismo estrutural, simbólico e epistemológico, esses sujeitos produzem formas de resistência que afirmam sua presença e legitimam seus saberes.

Esse processo dialoga diretamente Freire (1996), para quem a educação é fundamentalmente um espaço de humanização, diálogo e superação das opressões. Freire destaca que, diante de estruturas que reproduzem desigualdades, os sujeitos desenvolvem práticas de resistência que não apenas contestam a ordem vigente, mas inauguram possibilidades emancipatórias. A documentação analisada revela práticas freireanas vivas: estudantes que, ao reivindicarem flexibilizações acadêmicas, ao denunciarem práticas discriminatórias ou ao proporem ações de formação intercultural, atuam como agentes críticos no processo educativo. Assim, conforme Freire (1996), resistir é também educar a própria instituição, ampliando seu horizonte ético-político e tensionando suas concepções de conhecimento, avaliação e convivência.

Essas estratégias de resistência também se aproximam do que Santos (2007) denomina “sociologia das ausências e sociologia das emergências”. Para o autor, grupos subalternizados transformam a universidade quando tornam visível aquilo que historicamente foi silenciado — suas cosmologias, seus modos de aprender, suas formas de organização comunitária e suas linguagens próprias. Os documentos mostram que, ao exigir reconhecimento de suas tradições, ao problematizar práticas curriculares eurocentradas e ao propor espaços de interculturalidade, estudantes quilombolas e indígenas realizam o que Santos (2007) chama de “tradução intercultural”: um processo em que diferentes epistemologias coexistem, dialogam e se afirmam no espaço acadêmico. Essas emergências epistemológicas representam verdadeiras estratégias de emancipação, pois ampliam a concepção de conhecimento legitimado pela universidade e tensionam o epistemicídio que historicamente permeia a instituição.

A partir de outra perspectiva, as estratégias de resistência identificadas nos documentos dialogam também com a concepção de luta por reconhecimento formulada por Honneth (2003). Segundo o autor, indivíduos e grupos sociais engajam-se em conflitos morais quando percebem que sua identidade e dignidade não são reconhecidas pelas instituições. A presença de denúncias, pedidos formais de revisão de normativas, participação em audiências e reivindicações por políticas de acolhimento intercultural demonstra que esses estudantes não permanecem passivos diante da falta de reconhecimento. Ao contrário, como argumenta Honneth

(2003), suas ações são expressões de resistência moral que visam não apenas sua própria inclusão, mas a transformação das condições institucionais que sustentam injustiças.

A análise documental evidencia ainda que práticas de resistência se materializam na criação de coletivos acadêmicos identitários, nos quais estudantes compartilham saberes, oferecem apoio mútuo e constroem estratégias conjuntas de enfrentamento ao racismo institucional. Esses espaços constituem verdadeiras comunidades interpretativas, no sentido bourdieusiano, em que os sujeitos elaboram respostas coletivas às imposições simbólicas da instituição. Ao se organizarem politicamente, esses estudantes fazem frente àquilo que Bourdieu (1989) descreve como violência simbólica, desnaturalizando os códigos dominantes que tentam silenciá-los e criando alternativas para se afirmar dentro de um campo acadêmico historicamente excludente. Assim, esses coletivos não apenas fortalecem vínculos identitários, mas também funcionam como dispositivos de resistência ao habitus universitário hegemônico.

A dimensão política das estratégias de resistência também se articula com o que Djamila Ribeiro (2017) denomina lugar de fala. Os documentos mostram que estudantes quilombolas e indígenas reivindicam seu direito de ocupar espaços de representação institucional, participar de conselhos, opinar sobre políticas de permanência e propor mudanças administrativas. Ao assumirem seus lugares de fala, esses estudantes deslocam as fronteiras do que a universidade reconhece como legítimo, ampliando as possibilidades de expressão e disputa política. Ribeiro (2017) argumenta que ocupar o lugar de fala não é apenas narrar experiências, mas transformar estruturas por meio da presença e da voz, o que se confirma nos registros documentais analisados.

Essas estratégias de enfrentamento também se conectam à concepção de resistência comunitária discutida por autores como Arroyo (2013), para quem sujeitos historicamente marginalizados constroem formas coletivas de enfrentar desigualdades e fortalecer identidades. O material analisado revela que estudantes quilombolas e indígenas recorrem a redes comunitárias externas, mantendo vínculos com suas comunidades e trazendo para a universidade práticas de solidariedade, reciprocidade e colaboração características de suas tradições. Tais práticas

funcionam como dispositivos de proteção emocional, cultural e cognitiva, contribuindo para a permanência e para o fortalecimento de identidades.

Ao reunir esses elementos, a Categoria 6 demonstra que a permanência estudantil não é apenas resultado de políticas institucionais, mas também da capacidade dos estudantes de desenvolver estratégias criativas e críticas de enfrentamento às desigualdades. Essas práticas constituem formas legítimas de emancipação, pois permitem que esses sujeitos resistam às violências simbólicas e epistemológicas e ampliem seu protagonismo na universidade. Assim, conforme indicam Freire (1996), Santos (2007) e Honneth (2003), a emancipação não se limita à proteção material, mas envolve a transformação das estruturas institucionais, o reconhecimento das identidades culturais e a afirmação de epistemologias diversas. A análise revela, portanto, que estudantes quilombolas e indígenas não apenas resistem às limitações institucionais, mas contribuem ativamente para a construção de uma universidade mais justa, plural e intercultural, reafirmando seu direito de existir e produzir conhecimento no espaço acadêmico.

## **7.2 Análise das Entrevistas**

A subseção a seguir, dedica-se à análise qualitativa das entrevistas realizadas com dez estudantes beneficiários da Bolsa Permanência (BP) na Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo cinco estudantes indígenas e cinco estudantes quilombolas. A seleção desse grupo buscou garantir diversidade étnica, territorial e sociocultural, preservando, ao mesmo tempo, a paridade entre os segmentos contemplados pela política. As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada e orientadas por um roteiro previamente validado, permitindo captar percepções, experiências e trajetórias relacionadas ao acesso, permanência e desempenho no ensino superior.

As falas dos participantes foram identificadas pela sigla E1 a E10, assegurando o anonimato dos respondentes e permitindo o diálogo sistemático entre seus relatos e as categorias analíticas definidas no estudo, conforme tabela a seguir:

Tabela 5 – Caracterização dos Estudantes Participantes da Pesquisa

<b>Entrevistados</b>	<b>Identidade Étnica</b>	<b>Curso</b>	<b>Semestre</b>	<b>Campus / Unidade</b>	<b>Comunidade / Povo</b>
E1	Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena – KUABA	5º semestre	Benfica	Povo indígena Aldeia Trilho (Caucaia-CE)
E2	Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena – KUABA II	5º semestre	Benfica	Povo indígena Aldeia Poço Dantas/Uuari (Crato-CE)
E3	Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena – KUABA	Semestre não informado	Benfica	Povo indígena Povo Pitaguary
E4	Indígena	Medicina	Não informado	Porangabuçu	Povo indígena Povo Kanindé de Aratuba
E5	Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena – KUABA	Não informado	Benfica	Povo indígena Barra do Mundaú (Itapipoca-CE)
E6	Quilombola	Ciências Contábeis	4º semestre	Benfica	Alto Alegre (Horizonte-CE)
E7	Quilombola	Engenharia Ambiental e Sanitária	4º semestre	Pici	Cercadão dos Dicetas (Caucaia-CE)
E8	Quilombola	Ciências Econômicas	4º semestre	Benfica	Lagoa do Ramo / Goiabeiras
E9	Quilombola	Secretariado Executivo	3º semestre	Benfica	Sítio Veiga (Quixadá-CE)
E10	Quilombola	Letras Português	5º semestre	Benfica	Quilombola (não especificado)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim, a análise foi estruturada a partir de quatro eixos interpretativos, construídos com base na literatura sobre assistência estudantil, desigualdades educacionais e políticas afirmativas, a saber:

1. Condições Socioeconômicas e Acesso à Bolsa – contempla as dificuldades materiais enfrentadas pelos estudantes, o processo de ingresso no programa e a relevância da BP para viabilizar o acesso à universidade;

2. Permanência Acadêmica – aborda os impactos da bolsa no cotidiano universitário, no custeio de necessidades básicas e na continuidade das atividades acadêmicas;

3. Dimensões Psicológicas e Culturais – analisa os sentimentos de pertencimento, as barreiras culturais e simbólicas vivenciadas pelos estudantes e os efeitos da política no bem-estar subjetivo;

4. Desempenho e Projetos de Futuro – discute como a BP influencia o rendimento acadêmico, o engajamento em atividades formativas e as expectativas profissionais e comunitárias.

A pesquisa articulou teoria e dados empíricos com o objetivo de compreender, de forma abrangente e crítica, os efeitos da Bolsa Permanência na trajetória acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas, situando essa política no campo mais amplo do direito à educação e da justiça social. À luz de Cury (2004; 2014), a permanência no ensino superior é entendida como dimensão indissociável do direito à educação, concebido não apenas como acesso formal, mas como garantia de condições objetivas e simbólicas para a continuidade e a conclusão da formação universitária. Nesse sentido, a Bolsa Permanência configura-se como um instrumento fundamental de materialização desse direito, sobretudo para sujeitos historicamente excluídos dos espaços acadêmicos.

Os dados empíricos dialogam com as análises de Dias Sobrinho (2005) e Dourado (2010), ao evidenciarem que as desigualdades estruturais da educação superior brasileira se expressam de maneira mais intensa entre estudantes indígenas e quilombolas, exigindo políticas públicas específicas de permanência. Conforme destacam Cunha Júnior (2020) e Gomes (2017), as ações afirmativas no ensino superior só alcançam sua efetividade quando articuladas a políticas de assistência que enfrentem as condições materiais de vulnerabilidade, aspecto reiterado nas falas dos entrevistados, que associam diretamente a continuidade no curso à existência da Bolsa Permanência.

A análise também evidencia que a Bolsa Permanência deve ser compreendida para além de sua dimensão econômica, considerando os atravessamentos culturais, identitários e territoriais que marcam a experiência universitária de estudantes indígenas e quilombolas. As reflexões de Candau (2012) e Walsh (2009) sobre interculturalidade contribuem para compreender que a permanência acadêmica envolve tensões entre diferentes saberes, modos de vida e pertencimentos culturais, os quais precisam ser reconhecidos e respeitados pelas políticas institucionais. Nessa mesma direção, D'Angelis (2021) e Silva (2016) ressaltam que os deslocamentos das comunidades de origem e a inserção em um espaço universitário historicamente excludente intensificam as vulnerabilidades desses estudantes, reforçando a centralidade da Bolsa Permanência como suporte para a continuidade dos estudos.

Sob a perspectiva da justiça social, os achados empíricos dialogam com Fraser (2006) e Honneth (2003), ao evidenciar que a Bolsa Permanência se insere em uma dinâmica que articula redistribuição de recursos e reconhecimento das diferenças étnico-raciais e culturais. A permanência acadêmica, nesse contexto, depende não apenas do apoio financeiro, mas do reconhecimento da legitimidade dos sujeitos indígenas e quilombolas no espaço universitário, conforme problematiza Chauí (2003) ao discutir a cidadania cultural. Ademais, a abordagem interseccional proposta por Akotirene (2019) permite compreender como desigualdades econômicas, étnico-raciais e territoriais se sobrepõem, tornando a Bolsa Permanência um recurso estratégico para mitigar múltiplas formas de exclusão.

Ao longo do texto, os trechos das entrevistas são apresentados entre aspas e identificados conforme os códigos atribuídos aos participantes, em conformidade com os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa (Minayo, 2004), assegurando rigor analítico e respeito às normas acadêmicas. Dessa forma, a integração entre teoria e empiria evidencia que a Bolsa Permanência é um elemento central para a permanência de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior, ao mesmo tempo em que revela limites e desafios que demandam aprimoramento contínuo dessa política para a promoção de uma universidade mais democrática, intercultural e socialmente justa.

Esta introdução busca orientar o leitor quanto ao escopo, à metodologia e à lógica de organização da análise, de modo a favorecer uma compreensão clara, coerente e aprofundada dos resultados apresentados nas subseções seguintes.

### 7.2.1 Análise dos dados à luz das categorias analíticas

#### a) Condições Socioeconômicas e Acesso à Bolsa

A análise da primeira categoria evidenciou que o acesso à Bolsa Permanência constitui um mecanismo estruturante para a viabilidade dos estudos dos estudantes indígenas e quilombolas. A literatura sobre assistência estudantil, como apontam autores como D'Angelis (2021), mostra que políticas de permanência são respostas institucionais a desigualdades históricas produzidas por processos de marginalização, racismo estrutural e exclusão social. Os dados coletados confirmam essa compreensão ao evidenciar que a maioria dos estudantes enfrenta dificuldades materiais severas antes de ingressar na universidade, tornando a BP um instrumento fundamental para equilibrar oportunidades.

Os relatos reforçam a centralidade dessa dimensão. O estudante E1 afirma que *“a bolsa foi a única forma de me manter em Fortaleza”*, indicando não apenas a dependência financeira, mas também a ruptura geográfica necessária para acessar o ensino superior. Essa fala dialoga com Madeira e Gomes (2024), quando o autor destaca que a desigualdade socioeconômica impõe barreiras concretas ao acesso, e a política pública surge como mediação indispensável.

A percepção de E4 amplia essa compreensão ao mencionar que *“sem a bolsa eu teria que abandonar o curso para trabalhar”*, mostrando a tensão permanente entre sobrevivência e formação acadêmica, aspecto discutido por Candau (2012) e Walsh (2009) ao enfatizar que a permanência no ensino superior para grupos minorizados só se materializa quando as políticas de assistência são contínuas e adequadas às necessidades reais.

No que se refere ao processo de acesso, alguns estudantes relatam dificuldades burocráticas ou ausência de informações claras. E7 sintetiza isso dizendo: *“Eu não sabia como funcionava, tive ajuda de colegas para entender o*

*sistema*”, apontando fragilidades no acolhimento institucional, questão já problematizada por D’Angelis (2021), que discutem a necessidade de políticas mais comunicativas e sensíveis às diversidades culturais e linguísticas presentes no contexto universitário.

Assim, a primeira categoria evidencia que a Bolsa Permanência não é apenas um benefício financeiro, mas um recurso que viabiliza o acesso e funciona como mecanismo de justiça social. Ela se insere em dinâmicas estruturais que exigem políticas permanentes, intersetoriais e adaptadas às condições de vulnerabilidade específicas de indígenas e quilombolas.

Dessa forma, os dados empíricos revelam que a Bolsa Permanência (BP) atua como um dispositivo central de mediação entre o direito formal ao acesso ao ensino superior e a possibilidade concreta de permanência de estudantes indígenas e quilombolas. As trajetórias narradas pelos participantes demonstram que o ingresso na universidade não elimina, por si só, as desigualdades sociais acumuladas ao longo da vida, mas, ao contrário, tende a expô-las de forma ainda mais intensa, sobretudo quando envolve deslocamento territorial, ruptura com redes comunitárias e custos elevados de moradia, alimentação e transporte.

Conforme apontam Fraser (2006) e Honneth (2003), as políticas de assistência estudantil devem ser compreendidas como respostas institucionais às desigualdades estruturais, e não como ações compensatórias isoladas. Nesse sentido, a BP emerge, nos relatos, como um recurso indispensável para a viabilidade do projeto acadêmico, sendo frequentemente descrita como a única fonte de renda capaz de garantir a continuidade dos estudos. A fala de E1 “*a bolsa foi a única forma de me manter em Fortaleza*”, expressa, de maneira contundente, a dependência direta da política para assegurar não apenas a permanência acadêmica, mas a própria sobrevivência no espaço urbano.

Essa realidade dialoga com Almeida (2019), ao evidenciar que as desigualdades socioeconômicas produzem barreiras concretas ao acesso e à permanência no ensino superior, exigindo a atuação do Estado como mediador. A BP, nesse contexto, cumpre uma função estruturante ao reduzir assimetrias de origem

social e territorial, ainda que de forma limitada e constantemente tensionada pelas condições de vulnerabilidade vivenciadas pelos estudantes.

Outro elemento central identificado na análise refere-se à tensão entre trabalho e estudo, explicitada na fala de E4 *“sem a bolsa eu teria que abandonar o curso para trabalhar”*. Esse relato ilustra o dilema recorrente enfrentado por estudantes de grupos minorizados, que precisam conciliar a subsistência imediata com a formação acadêmica de longo prazo. Boaventura de Sousa Santos (2007) reforça que a permanência universitária desses sujeitos só se efetiva quando as políticas de assistência são contínuas, suficientes e alinhadas às necessidades reais dos estudantes, evitando que o trabalho precário se torne um fator de evasão.

Além da dimensão material, os dados revelam fragilidades no processo de acesso à política, especialmente no que diz respeito à comunicação institucional e ao acolhimento. O depoimento de E7, *“Eu não sabia como funcionava, tive ajuda de colegas para entender o sistema”*, aponta para lacunas informacionais que afetam diretamente estudantes indígenas e quilombolas, muitas vezes distantes dos códigos burocráticos e das linguagens institucionais universitárias. Essa constatação corrobora as análises de Djamila Ribeiro (2017), que defendem políticas de assistência mais comunicativas, culturalmente sensíveis e articuladas com ações de orientação e acompanhamento.

Tabela 6 – Aspectos analíticos Condições Socioeconômicas e Acesso à Bolsa

Aspecto	Evidências empíricas
Condição material de permanência	Dependência direta da BP para moradia, alimentação e transporte
Ruptura territorial	Deslocamento das comunidades de origem para centros urbanos
Tensão trabalho–estudo	Risco de evasão sem a bolsa
Fragilidades informacionais	Dificuldade de compreensão dos procedimentos de acesso

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise da primeira categoria, ao abordar o acesso à Bolsa Permanência (BP), se torna ainda mais complexa quando incluímos as particularidades da situação dos estudantes indígenas, cujos relatos evidenciam uma questão crítica que pode configurar uma lacuna importante na efetividade dessa política: a duração limitada da bolsa, que muitas vezes não é suficiente para cobrir o tempo integral de curso, especialmente no caso de bacharelados e cursos com duração superior a seis meses.

Os estudantes indígenas relatam que, frequentemente, a BP é oferecida por um período de seis meses, o que é inferior à duração de muitos cursos, especialmente bacharelados. Essa limitação temporal tem implicações diretas na continuidade da formação acadêmica, uma vez que, ao fim desse período, os estudantes se veem diante da dificuldade de manter-se na universidade sem o apoio da bolsa. Esse aspecto foi ressaltado por diversos entrevistados indígenas, como o estudante E5, que afirmou: *"A bolsa dura só seis meses, e o curso leva mais de dois anos. Sem ela, a única saída seria voltar para a aldeia ou trabalhar."*

A fala de E5 revela a fragilidade temporal da política, considerando a trajetória de formação de muitos estudantes indígenas, que têm um tempo de permanência no curso superior a seis meses, e para os quais a BP, como atualmente estruturada, se mostra insuficiente. A limitação da bolsa é uma questão especialmente importante, pois compromete o planejamento acadêmico e pessoal dos estudantes, além de acentuar o risco de evasão por dificuldades financeiras.

Essa percepção de tempo limitado da BP também se soma à ideia de "descontinuidade" no apoio, o que implica em instabilidade nas condições de permanência. A fala de E2, um estudante indígena, sintetiza essa vulnerabilidade: *"A bolsa não dura o tempo inteiro do meu curso. Quando acaba, fico sem saber o que fazer, porque não posso voltar para casa e também não consigo trabalho suficiente aqui"*. Esse relato aponta para a instabilidade gerada pela limitação temporal, que, ao contrário de funcionar como uma medida de segurança, se torna uma fonte de insegurança, especialmente em um contexto de vulnerabilidade social.

Além disso, essa situação também coloca em evidência uma lacuna de melhoria na própria política pública, que não leva em consideração as especificidades de cursos mais longos e a realidade de estudantes de grupos minorizados. Conforme indicado por Boaventura de Sousa Santos (2007), políticas de assistência estudantil devem ser sensíveis às diversidades temporais das trajetórias acadêmicas e pessoais dos estudantes, ajustando-se às necessidades reais daqueles que mais dependem do apoio para alcançar a formação acadêmica e profissional.

A duração limitada da BP aparece, portanto, como uma questão central que precisa ser revista para garantir a continuidade da política e aumentar sua

efetividade no acesso e permanência dos estudantes indígenas especificamente dos cursos de licenciatura Intercultural. Conforme o E4, *"A bolsa não cobre nem o tempo do meu período anual, o que dificulta a permanência."* Dessa forma, uma possível sugestão de melhoria seria a ampliação da duração da bolsa, ajustando-a à duração média dos cursos e, especialmente, considerando as necessidades específicas dos estudantes indígenas, que muitas vezes enfrentam obstáculos adicionais para completar seus estudos dentro de um tempo estabelecido pelo sistema educacional tradicional.

Em síntese, a análise da primeira categoria demonstra que a Bolsa Permanência constitui um elemento estruturante para o acesso e a permanência de estudantes indígenas na universidade, funcionando como mediadora entre o direito formal à educação superior e sua concretização no cotidiano acadêmico. Os relatos evidenciam que, sem esse apoio, a permanência se torna inviável, reforçando a centralidade da política no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e territoriais. Contudo, os dados também indicam que a BP, isoladamente, não é suficiente, sendo necessária sua articulação com estratégias institucionais mais amplas, contínuas e culturalmente sensíveis, capazes de garantir não apenas a permanência física, mas a inclusão plena e digna desses estudantes no espaço universitário.

Tabela 7 – Duração da Bolsa Permanência: Impacto no acesso e permanência de estudantes indígenas

<b>Estudante</b>	<b>Relato sobre a duração da BP</b>	<b>Impacto no acesso/permanência</b>	<b>Sugestão de melhoria</b>
E2	"Quando a bolsa acaba, fico sem saber o que fazer, porque não posso voltar para casa e também não consigo trabalho suficiente aqui."	Instabilidade na permanência devido à descontinuidade da assistência financeira	Criação de uma política contínua que acompanhe o estudante até o final do curso
E4	"A bolsa não cobre nem o tempo anual, o que dificulta a permanência."	Perda do apoio financeiro antes da conclusão do curso	Ampliação da duração conforme a duração dos cursos acadêmicos
E5	"A bolsa dura só seis meses, e o curso leva mais de dois anos. Sem ela, a única saída seria voltar para a aldeia ou trabalhar."	Dificuldade de manter-se na universidade após seis meses, aumentando risco de evasão	Aumento da duração da BP para cobrir a totalidade dos cursos superiores

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Assim, a análise da primeira categoria revela que, embora a Bolsa Permanência seja crucial para o acesso e permanência de estudantes indígenas na universidade, sua duração limitada a seis meses se configura como uma lacuna significativa. Para esses estudantes, que muitas vezes enfrentam dificuldades de adaptação tanto ao ambiente acadêmico quanto à vida urbana, a duração curta da bolsa torna-se um fator de vulnerabilidade, aumentando os riscos de evasão ou de precarização do seu projeto acadêmico. A revisão dessa condição, com a ampliação da duração da BP para abranger toda a duração do curso superior, seria uma medida fundamental para garantir o acesso equitativo e a permanência sustentável desses estudantes na educação superior, promovendo a efetiva inclusão social e acadêmica.

#### b) Permanência Acadêmica

A segunda categoria revela os efeitos concretos da Bolsa Permanência na continuidade dos estudos e na relação dos estudantes com a universidade. Em consonância com Madeira (2025), que destaca a importância da mediação institucional como apoio para construção do conhecimento, as falas dos participantes evidenciam que a BP atua como estabilizador do percurso acadêmico, permitindo acesso a materiais, alimentação, moradia e transporte.

Os estudantes destacam essas dimensões. E2 relata: *“a bolsa me ajudou a comprar livros e pagar o RU quando eu estava sem condições”*, indicando que a assistência estudantil ultrapassa a mera transferência monetária, funcionando como sustentação objetiva da vida universitária. Esse aspecto é reiterado por E5, que afirma: *“a BP foi essencial para continuar no curso, principalmente nos momentos de dificuldade emocional e financeira”*. Aqui, observa-se a articulação entre permanência material e permanência subjetiva, como discutem Boaventura de Sousa Santos (2007), quando afirmam que a permanência estudantil é um fenômeno multidimensional.

Outro ponto recorrente nas falas é o impacto da distância física das comunidades de origem. E9 ressalta: *“ficar longe da comunidade é muito difícil, mas a bolsa me ajuda a visitar minha família”*, revelando que a permanência acadêmica de estudantes indígenas e quilombolas implica deslocamentos emocionais e socioculturais que precisam ser reconhecidos pelas políticas institucionais. Madeira

(2025), ainda corrobora que esses aspectos podem ser acionados aqui para pensar o fluxo de informações, atendimentos e orientações que os estudantes recebem no processo de permanência. As falas sugerem que há lacunas na comunicação institucional, especialmente no início do percurso, que podem comprometer a experiência de permanência.

Assim, a BP aparece como elemento central na tessitura de condições que sustentam a presença dos estudantes no espaço universitário, reduzindo vulnerabilidades e promovendo equidade.

A segunda categoria analítica ainda evidencia os efeitos concretos da Bolsa Permanência (BP) na continuidade dos estudos e na relação dos estudantes quilombolas e indígenas com a universidade, revelando a centralidade dessa política na sustentação material, subjetiva e simbólica da permanência acadêmica. A análise, fundamentada na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011), permitiu identificar unidades de sentido recorrentes nas falas dos participantes, evidenciando que a BP atua como elemento estabilizador do percurso acadêmico em um contexto marcado por desigualdades estruturais historicamente produzidas.

À luz de Almeida (2019), compreende-se que o racismo estrutural atravessa o campo educacional e se manifesta nas dificuldades de acesso a recursos materiais, informacionais e institucionais, impactando de forma mais intensa estudantes quilombolas e indígenas. Nesse cenário, a Bolsa Permanência assume caráter redistributivo (Fraser, 2006), ao mitigar desigualdades socioeconômicas que comprometem a permanência no ensino superior, sem as quais o acesso formal à universidade tende a se converter em permanência precária ou evasão.

As falas dos estudantes evidenciam que a BP garante condições objetivas para a reprodução da vida universitária, possibilitando o acesso à alimentação, materiais didáticos, transporte e moradia. E2 relata que *“a bolsa me ajudou a comprar livros e a ter acesso à isenção do RU quando eu estava sem condições”*, demonstrando que a assistência estudantil ultrapassa a dimensão monetária e se converte em suporte à apropriação do capital cultural exigido pela universidade. Tal achado dialoga com Bourdieu e Passeron (2014; 2015), ao evidenciar que a trajetória

acadêmica é fortemente condicionada pela posse desigual de capitais econômicos e culturais, os quais tendem a ser naturalizados pelo sistema de ensino.

Além da dimensão material, a análise revela impactos significativos da BP na permanência subjetiva dos estudantes. O relato de E5 “a BP foi essencial para continuar no curso, principalmente nos momentos de dificuldade emocional e financeira” explicita a articulação entre condições materiais e saúde emocional, reforçando a compreensão da permanência como fenômeno multidimensional (Santos, 2007). Sob a perspectiva de Honneth (2003), a existência de uma política específica para esses estudantes também pode ser interpretada como uma forma institucional de reconhecimento, ainda que parcial, das desigualdades vivenciadas por povos historicamente marginalizados.

Outro aspecto central identificado refere-se ao impacto da distância física e simbólica das comunidades de origem. Conforme relata E9, “ficar longe da comunidade é muito difícil, mas a bolsa me ajuda a visitar minha família”, evidenciando que a permanência acadêmica implica deslocamentos emocionais, identitários e socioculturais. Esse dado reforça as contribuições de Candau (2012) e Walsh (2009), ao apontarem que a universidade ainda opera sob uma lógica monocultural, pouco sensível às epistemologias e modos de vida dos povos tradicionais. Nesse contexto, a BP contribui para a manutenção de vínculos comunitários, fundamentais para o sentimento de pertencimento e para a continuidade dos estudos (D’Angelis, 2021; Silva, 2016).

As falas também revelam fragilidades na mediação institucional, especialmente no início do percurso acadêmico, relacionadas à insuficiência de informações, orientações e fluxos de atendimento. Em consonância com Madeira (2025), compreende-se que a permanência não depende exclusivamente do auxílio financeiro, mas também da qualidade da mediação institucional e informacional oferecida aos estudantes. A ausência de práticas sistemáticas de acolhimento e acompanhamento tende a fragilizar a experiência universitária, conforme já apontado por Duarte, Alexandre e Andriola (2022) e pelo FONAPRACE (2018).

De modo geral, a Bolsa Permanência emerge como elemento central na tessitura das condições que sustentam a presença de estudantes quilombolas e

indígenas na universidade, reduzindo vulnerabilidades materiais, contribuindo para o bem-estar emocional e favorecendo a manutenção de vínculos identitários e comunitários. Entretanto, à luz de Almeida (2019), Bourdieu (2015) e Fraser (2006), observa-se que seus efeitos são tensionados por limites estruturais e institucionais, o que reforça a necessidade de articulação da BP com políticas interculturais, práticas pedagógicas inclusivas e estratégias institucionais de reconhecimento e acompanhamento contínuo, conforme aspectos evidenciados na tabela a seguir:

Tabela 8 – Aspectos analíticos da categoria analisada e evidências empíricas

Aspecto	Evidências empíricas
Permanência material	Compra de material escolar, isenção do RU e subsistência
Continuidade no curso	Essencial para o estudante ter condições de avançar no curso
Permanência subjetiva	Relatos de redução da insegurança emocional e financeira
Distância da comunidade	Ficar longe da comunidade é muito difícil
Manutenção de vínculos comunitários	A bolsa ajuda os estudante a visitarem suas famílias
Mediação institucional	Dificuldades de orientação e informação no início do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O aprofundamento da análise desta categoria evidencia que a Bolsa Permanência deve ser compreendida como uma política estruturante da experiência universitária de estudantes quilombolas e indígenas, cuja trajetória acadêmica é atravessada por desigualdades históricas, raciais e territoriais. À luz de Almeida (2019), observa-se também que o racismo estrutural opera também no interior das instituições de ensino superior, produzindo barreiras materiais e simbólicas que dificultam a permanência desses sujeitos. Nesse sentido, a BP atua como mecanismo de enfrentamento parcial dessas desigualdades, ao garantir condições mínimas para a continuidade dos estudos.

Os relatos dos estudantes revelam que a dimensão material da permanência constitui um elemento central para a sustentação do percurso acadêmico. O acesso à alimentação, aos materiais didáticos e aos deslocamentos cotidianos não pode ser dissociado do processo de aprendizagem, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2014; 2015), ao analisarem os mecanismos de reprodução das desigualdades no sistema educacional. A fala de E2 explicita que, sem o apoio

financeiro da BP, o acesso ao capital cultural exigido pela universidade se torna restrito, comprometendo o desempenho acadêmico e ampliando o risco de evasão.

Entretanto, a análise também evidencia que a permanência não se limita à dimensão material. A fala de E5 aponta para a interdependência entre condições econômicas e saúde emocional, reforçando a compreensão da permanência como fenômeno multidimensional, conforme Santos (2007). Sob essa perspectiva, a BP contribui para reduzir sentimentos de insegurança, medo e incerteza, que frequentemente acompanham estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos do ensino superior. Tal dimensão dialoga com Honneth (2003), ao indicar que políticas de permanência também operam como formas institucionais de reconhecimento social.

Outro eixo analítico relevante refere-se à distância das comunidades de origem e aos deslocamentos identitários e afetivos vivenciados pelos estudantes. O relato de E9 evidencia que a experiência universitária implica afastamento do território, da família e das redes comunitárias, o que pode intensificar sentimentos de solidão e desenraizamento. À luz de Candau (2012) e Walsh (2009), esse dado revela os limites de uma universidade ainda pautada por uma lógica monocultural, pouco sensível às epistemologias e aos modos de vida dos povos tradicionais. A BP, nesse contexto, contribui para a manutenção de vínculos comunitários, mas não substitui a necessidade de políticas institucionais interculturais mais amplas.

As falas também apontam fragilidades na mediação institucional, especialmente no início do percurso acadêmico. A dificuldade de acesso a informações claras, fluxos de atendimento fragmentados e ausência de ações sistemáticas de acolhimento comprometem a experiência de permanência, conforme já apontado por Duarte, Alexandre e Andriola (2022) e pelo FONAPRACE (2018). Em consonância com Madeira (2025), compreende-se que a efetividade da Bolsa Permanência depende de sua articulação com práticas institucionais de orientação, acompanhamento e cuidado, especialmente nos momentos iniciais da trajetória universitária, conforme a tabela abaixo:

Tabela 9 – Relatos dos entrevistados, impactos da Bolsa Permanência e sugestões de melhoria

<b>Estudante</b>	<b>Relato sobre a duração da BP</b>	<b>Impacto no acesso/permanência</b>	<b>Sugestão de melhoria</b>
E2	"A bolsa me ajudou a comprar livros e pagar o RU quando eu estava sem condições."	Garantia de condições materiais básicas para o estudo e acesso ao capital cultural exigido	Ampliação do valor da bolsa e reajustes periódicos
E5	"A BP foi essencial para continuar no curso, principalmente nos momentos de dificuldade emocional e financeira."	Redução do risco de evasão e suporte indireto à saúde emocional	Integração da BP com ações de apoio psicossocial
E5	"A bolsa dura só seis meses, e o curso leva mais de dois anos. Sem ela, a única saída seria voltar para a aldeia ou trabalhar."	Dificuldade de manter-se na universidade após seis meses, aumentando risco de evasão	Aumento da duração da BP para cobrir a totalidade dos cursos superiores
E9	"Ficar longe da comunidade é muito difícil, mas a bolsa me ajuda a visitar minha família."	Manutenção de vínculos comunitários e fortalecimento identitário	Apoio institucional para deslocamentos e acolhimento intercultural
E10	"Relatos de dificuldade de acesso às informações no início do curso"	Fragilização da permanência inicial e aumento da insegurança acadêmica	Melhoria da comunicação institucional e ações sistemáticas de acolhimento

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise desta categoria evidencia que a Bolsa Permanência ocupa papel central na sustentação da presença de estudantes quilombolas e indígenas na universidade, atuando na redução de vulnerabilidades materiais, no suporte à saúde emocional e na manutenção de vínculos identitários e comunitários. Todavia, os achados indicam que seus efeitos são tensionados por limites estruturais e institucionais que extrapolam a dimensão financeira da política. À luz de Almeida (2019), Bourdieu (2015) e Fraser (2006), conclui-se que a efetividade da permanência estudantil requer a articulação entre redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças culturais e fortalecimento das mediações institucionais. Assim, a Bolsa Permanência, embora imprescindível, deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de políticas e práticas comprometidas com a justiça social, a interculturalidade e a democratização efetiva do ensino superior.

### c) Dimensões Psicológicas e Culturais

Nessa categoria, foi evidenciado que os efeitos da Bolsa Permanência (BP) ultrapassam o plano estritamente material, alcançando aspectos subjetivos, identitários e simbólicos que atravessam a experiência universitária de estudantes

indígenas e quilombolas. As falas dos entrevistados revelam que a permanência no ensino superior está profundamente associada a sentimentos de pertencimento, reconhecimento, autoestima acadêmica e à possibilidade de conciliar as exigências institucionais com os referenciais culturais de origem.

Do ponto de vista psicológico, a BP aparece como um fator de redução da ansiedade, do sofrimento emocional e do medo constante da evasão. Estudantes relatam que a insegurança financeira intensifica sentimentos de inadequação e fragilidade no ambiente universitário, historicamente estruturado a partir de referenciais eurocêntricos e excludentes, conforme problematizado por Bourdieu e Passeron (2014) e por Almeida (2019) ao discutir o racismo estrutural. Nesse sentido, o apoio financeiro contínuo contribui para a construção de maior estabilidade emocional, permitindo que os estudantes concentrem seus esforços nas atividades acadêmicas.

Sob a dimensão cultural, as narrativas indicam tensões entre a cultura universitária e os modos de vida, saberes e valores das comunidades de origem. Estudantes indígenas e quilombolas relatam experiências de estranhamento, silenciamento e invisibilização cultural, o que impacta diretamente sua trajetória acadêmica. Como destaca Candau (2012), a ausência de práticas pedagógicas interculturais reforça processos de exclusão simbólica, mesmo em contextos de ampliação do acesso. A BP, embora não resolva essas tensões, atua como um suporte que possibilita a permanência e a resistência desses sujeitos no espaço universitário.

As falas também evidenciam que a distância simbólica e emocional em relação às comunidades de origem gera sentimentos de saudade, culpa e fragmentação identitária. Esse deslocamento cultural, conforme discutem D'Angelis (2021) e Cunha Júnior (2020), exige políticas de permanência que reconheçam a dimensão relacional e comunitária da experiência desses estudantes. A BP contribui ao viabilizar visitas às famílias e a manutenção de vínculos comunitários, atenuando os impactos psicológicos do afastamento prolongado.

Tabela 10 – Aspectos analíticos da categoria dimensões psicológicas e culturais

Aspecto	Evidências empíricas
Redução da ansiedade e do sofrimento emocional	“a preocupação com dinheiro afeta até a cabeça da gente” (E2); “diminui a ansiedade” (E6)
Reconhecimento e pertencimento	“a nossa presença aqui importa” (E1)
Tensões culturais	“a universidade não entende nossa forma de viver” (E5)
Manutenção de vínculos afetivos	“ajuda a conseguir visitar de vez em quando” (E9)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A terceira categoria aborda dimensões subjetivas, identitárias e simbólicas que atravessam a vivência universitária de estudantes indígenas e quilombolas. Conforme destaca Hoffmann (2016), a permanência não se constitui apenas de recursos materiais, mas também de mecanismos de fortalecimento emocional, reconhecimento identitário e respeito às diferenças culturais.

Do ponto de vista psicológico, a BP é recorrentemente mencionada como um fator de alívio emocional frente às incertezas financeiras e acadêmicas. O respondente E2 afirma: *“sem a bolsa, a gente vive com medo de não conseguir continuar, porque a preocupação com dinheiro afeta até a cabeça da gente”*. De forma convergente, E6 destaca: *“a bolsa traz um alívio muito grande, porque diminui a ansiedade e a pressão de ter que escolher entre estudar e trabalhar”*. Esses relatos indicam que a insegurança socioeconômica potencializa o sofrimento psíquico, sobretudo em um espaço universitário marcado por desigualdades simbólicas, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2014) e Almeida (2019).

A BP também impacta positivamente a autoestima acadêmica e o reconhecimento simbólico. O estudante E1 relata: *“receber a bolsa faz a gente se sentir reconhecido pela universidade, como se dissesse que a nossa presença aqui importa”*. Essa percepção revela que a política de permanência opera não apenas como redistribuição de recursos, mas também como mecanismo de reconhecimento, conforme discutem Honneth (2003) e Fraser (2006).

No âmbito cultural, os respondentes evidenciam tensões entre os modos de vida de origem e a cultura universitária. O entrevistado E6 afirma: *“muitas vezes a gente se sente deslocado, porque a universidade não entende nossa forma de pensar e de viver”*. Essa fala explicita processos de invisibilização cultural e reforça a análise

de Candau (2012), segundo a qual a ausência de práticas interculturais tende a aprofundar sentimentos de não pertencimento.

A distância emocional em relação às comunidades de origem aparece como outro elemento central. O respondente E9 destaca: *“ficar longe da família e da comunidade pesa muito psicologicamente, mas a bolsa ajuda pelo menos a conseguir visitar de vez em quando”*. Tal relato evidencia que a permanência acadêmica implica deslocamentos afetivos profundos, os quais são parcialmente mitigados pela BP, conforme discutem D’Angelis (2021) e Cunha Júnior (2020).

Por fim, a instabilidade quanto à duração da Bolsa Permanência é apontada como fonte de ansiedade. O estudante E4 ressalta: *“a maior angústia é não saber até quando a bolsa vai durar, isso dá um medo de não conseguir terminar o curso”*. Essa fala revela fragilidades na previsibilidade da política, indicando a necessidade de maior clareza institucional para que os efeitos positivos da BP sobre a saúde mental e a permanência sejam plenamente assegurados.

Tabela 11 – Relatos dos entrevistados da categoria dimensões psicológicas e culturais

<b>Estudante</b>	<b>Relato sobre a duração da BP</b>	<b>Impacto no acesso/permanência</b>	<b>Sugestão de melhoria</b>
E1	“a bolsa faz a gente se sentir reconhecido”	Fortalecimento da autoestima e do pertencimento	Garantia até a conclusão do curso
E2	“vive com medo de não conseguir continuar”	Redução da ansiedade e prevenção da evasão	Clareza sobre critérios e prazos
E4	“dá um medo de não conseguir terminar”	Insegurança acadêmica	Comunicação institucional mais clara
E6	“diminui a ansiedade e a pressão”	Estabilidade emocional e acadêmica	Articulação com apoio psicológico
E9	“pesa muito psicologicamente”	Manutenção dos vínculos afetivos	Ampliação da duração da BP

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Outro aspecto central evidenciado nas tabelas é o impacto do afastamento das comunidades de origem. A fala de E9 *“ficar longe da família e da comunidade pesa muito psicologicamente”* demonstra que a permanência acadêmica implica custos emocionais significativos, especialmente para estudantes de povos tradicionais, cujas identidades estão fortemente ancoradas em vínculos comunitários. Conforme D’Angelis (2021) e Cunha Júnior (2020), a ruptura ou fragilização desses vínculos pode gerar sentimentos de culpa, solidão e fragmentação identitária. Nesse

contexto, a BP assume também uma função cultural e afetiva, ao possibilitar a manutenção mínima desses laços, ainda que de forma limitada.

As tabelas também revelam que a instabilidade e a imprevisibilidade da duração da BP constituem um fator de sofrimento psicológico adicional. A fala de E4 “*não saber até quando a bolsa vai durar dá um medo de não conseguir terminar o curso*” evidencia que a ausência de clareza institucional compromete os efeitos positivos da política. Esse dado dialoga com Cury (2004; 2014), ao reafirmar que o direito à educação, enquanto direito social e humano, pressupõe condições efetivas de permanência, e não apenas o acesso formal garantido por legislações como a Constituição Federal de 1988, o PNAES (Decreto nº 7.234/2010) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Do ponto de vista metodológico, a análise permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes relacionados ao sofrimento emocional, reconhecimento, pertencimento e tensões culturais. Conforme Bastos e Keller (2006), a recorrência e a convergência dessas falas reforçam a validade interpretativa da categoria, evidenciando que tais dimensões não são experiências individuais isoladas, mas expressões de condições estruturais compartilhadas.

De forma conclusiva, a Categoria 3 demonstra que a Bolsa Permanência desempenha um papel decisivo na sustentação psicológica e cultural dos estudantes indígenas e quilombolas, funcionando como um mecanismo de enfrentamento parcial dos efeitos do racismo estrutural, da exclusão simbólica e das desigualdades históricas presentes no ensino superior brasileiro. As evidências empíricas indicam que a BP não pode ser compreendida apenas como política de transferência de renda, mas como instrumento de garantia de dignidade, reconhecimento e possibilidade concreta de permanência. Esses achados reforçam a necessidade de políticas de assistência estudantil integradas, contínuas e culturalmente sensíveis, capazes de articular redistribuição material, reconhecimento simbólico e respeito à diversidade cultural, sob pena de se manterem, no interior da universidade, as mesmas desigualdades que historicamente marcaram o acesso à educação no país.

#### d) Desempenho e Projetos de Futuro

A análise demonstra que a BP atua não apenas como mitigadora de desigualdades materiais, mas como fator de habilitação de trajetórias acadêmicas mais consistentes, favorecendo processos de aprendizagem, participação em espaços formativos e articulação de expectativas de contribuição social e comunitária, dimensões que, na ausência de suporte sistêmico, podem ser fragilizadas por fatores socioeconômicos e simbólicos.

Segundo a lógica estrutural sobre desigualdades no ensino superior, Bourdieu e Passeron (2014; 2015) argumentam que o desempenho acadêmico é historicamente condicionado por “capitais” desiguais no viés econômico, cultural e social que favorecem certos grupos em detrimento de outros. Nesse sentido, a BP pode ser compreendida como uma intervenção redistributiva que atua na base material desse processo, reduzindo distorções que prejudicam o desempenho de estudantes provenientes de contextos socialmente vulneráveis.

Os relatos dos participantes indicam que a BP influencia diretamente sua capacidade cognitiva e dedicação aos estudos, ao reduzir a necessidade de conciliar trabalho e estudo. O estudante E2 observou: *“quando eu não precisava pensar o tempo todo em dinheiro, conseguia focar nas leituras e fazer as atividades com mais calma.”* Esse depoimento revela que a redução de fatores estressores contribui para maior disponibilidade de atenção e energia cognitiva e condições necessárias à apropriação do conhecimento formal, conforme Bastos e Keller (2006) discutem ao relacionar condições de estudo e qualidade de aprendizagem.

De maneira semelhante, E6 relatou: *“antes de ter a bolsa eu trabalhava mais horas; agora consigo ir às aulas e participar dos grupos de estudo, e meu desempenho melhorou.”* Aqui, a BP é referenciada como um habilitador de participação acadêmica mais ampla, o que se correlaciona com Gibson (1998), para quem a permanência efetiva está associada à capacidade de manter envolvimento produtivo com o currículo e com práticas de estudo colaborativo.

Sob uma perspectiva de Serviço Social, Julio e Dallago (2024) apontam que políticas públicas precisam considerar a integração entre suporte econômico e processos de aprendizagem. As falas dos respondentes convergem com essa

perspectiva ao mostrar que a BP não apenas garante presença física, mas cria condições para uma presença cognitiva e engajada no processo formativo.

A BP também foi relatada como facilitadora da participação em atividades formativas extracurriculares e atividades que, embora não sejam formalmente avaliadas nas notas, são fundamentais para a formação integral e para a construção de repertório sociocultural e profissional.

O entrevistado E8 destacou: *“com a bolsa eu pude participar de oficinas, seminários e até grupo de pesquisa. Sem isso, eu dificilmente iria por causa dos custos de deslocamento e material.”* Essa fala indica que a BP funciona como elemento de ampliação de oportunidades formativas, permitindo acesso a experiências que ampliam a proficiência acadêmica e a inserção em espaços de produção de conhecimento.

Esse impacto pode ser teorizado à luz de D’Angelis (2021), que reflete sobre a necessidade de políticas de permanência que ultrapassem o estrito suporte material e incluam condições para participação ativa em ambientes acadêmicos mais amplos. Assim, a BP atua como facilitadora de protagonismo estudantil, o que tem repercussões positivas no desempenho geral do estudante.

A análise das falas aponta que a BP influencia não só o desempenho atual, mas também as expectativas e projetos de futuro dos estudantes, inclusive no plano comunitário e identitário.

O estudante E1 afirmou: *“a bolsa me deu segurança para pensar em ser professor na minha comunidade; sem ela, isso parecia distante demais.”* Esta aspiração não apenas está relacionada a uma projeção profissional individual, mas à responsabilidade comunitária que muitos estudantes quilombolas e indígenas sentem em retornar com conhecimentos e práticas que beneficiem seus grupos de origem — algo amplamente discutido por Cunha Júnior (2020) na análise de ações afirmativas e permanência.

Igualmente, E9 relatou: *“sem a bolsa eu nem pensaria em fazer mestrado ou outras formações; agora já penso em contribuir em projetos que beneficiem o nosso povo.”* Essa fala situa a BP também como elemento de capacidade projetiva,

potencializando trajetórias de avanço acadêmico e engajamento com demandas sociais mais amplas.

A literatura indica que políticas públicas de permanência, quando capazes de gerar perspectivas de futuro, tendem a influenciar positivamente não apenas o desempenho acadêmico imediato, mas também o desenvolvimento de projetos de vida alinhados com a justiça social, o que dialoga com a noção de cidadania cultural de Chauí (2003) e com Diniz (2020), para quem a educação superior deve articular reconhecimento, participação e contribuição social.

Apesar dos efeitos positivos relatados, a categoria também evidenciou fragilidades que tensionam a influência da BP sobre desempenho e projetos de futuro. A insegurança sobre a duração da BP, mencionada por E4: *“não saber até quando a bolsa vai durar mexe com minha cabeça e com meus planos”*, aponta para um efeito psicológico adverso que pode comprometer a estabilidade acadêmica.

Essa dimensão remete à necessidade destacada por Duarte, Alexandre e Andriola (2022) de que as políticas de assistência estudantil não sejam percebidas como pontuais ou incertas, mas como componentes estruturais do percurso formativo. A imprevisibilidade da BP pode gerar ansiedade, prejudicando o desempenho (o foco cognitivo e a confiança para planejamento futuro) justamente quando seu papel deveria ser estabilizador. Dessa forma, insta demonstrar a tabela referente aos aspectos e evidências empíricas observadas nessa categoria.

Tabela 12 – Aspectos analíticos da categoria desempenho e projetos de futuro

Aspecto	Evidências empíricas
Redução da ansiedade e do sofrimento emocional	“a preocupação com dinheiro afeta até a cabeça da gente” (E2); “diminui a ansiedade” (E6)
Reconhecimento e pertencimento	“a nossa presença aqui importa” (E1)
Tensões culturais	“a universidade não entende nossa forma de viver” (E5)
Manutenção de vínculos afetivos	“ajuda a conseguir visitar de vez em quando” (E9)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A categoria Desempenho e Projetos de Futuro evidencia que a Bolsa Permanência (BP) exerce papel central não apenas na manutenção material dos estudantes indígenas e quilombolas na universidade, mas também na qualificação de suas trajetórias acadêmicas e na construção de perspectivas futuras. Os relatos dos participantes indicam que a redução das preocupações financeiras possibilita maior

dedicação aos estudos, melhoria no rendimento acadêmico e ampliação do engajamento em atividades formativas, como grupos de estudo, eventos e ações de extensão. Esse achado dialoga com Tinto (2000) e Gibson (1998), ao reforçar que a permanência no ensino superior está diretamente relacionada à capacidade institucional de criar condições objetivas para o envolvimento acadêmico, sobretudo para estudantes historicamente vulnerabilizados, conforme relatos que refletem no impacto no acesso e que sugere melhorias significativas evidenciadas na tabela abaixo.

Tabela 13 – Relatos dos entrevistados da categoria desempenho e projetos de futuro

<b>Estudante</b>	<b>Relato sobre a duração da BP</b>	<b>Impacto no acesso/permanência</b>	<b>Sugestão de melhoria</b>
E1	“a bolsa faz a gente se sentir reconhecido”	Fortalecimento da autoestima e do pertencimento	Garantia até a conclusão do curso
E2	“vive com medo de não conseguir continuar”	Redução da ansiedade e prevenção da evasão	Clareza sobre critérios e prazos
E4	“dá um medo de não conseguir terminar”	Insegurança acadêmica	Comunicação institucional mais clara
E6	“diminui a ansiedade e a pressão”	Estabilidade emocional e acadêmica	Articulação com apoio psicológico
E9	“pesa muito psicologicamente”	Manutenção dos vínculos afetivos	Ampliação da duração da BP

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Do ponto de vista simbólico e subjetivo, a BP contribui para o fortalecimento da autoestima acadêmica e para a legitimação da presença desses estudantes no espaço universitário. Ao possibilitar que os sujeitos se reconheçam como capazes de projetar o futuro para além da sobrevivência imediata, a política atua como um mecanismo de reconhecimento, nos termos de Honneth (2003), e de enfrentamento às desigualdades estruturais descritas por Bourdieu e Passeron (2014). Entretanto, os relatos também revelam tensões e inseguranças, especialmente relacionadas à incerteza quanto à continuidade do benefício, o que afeta o planejamento acadêmico e profissional de médio e longo prazo, evidenciando limites institucionais da política.

Por fim, observa-se que os projetos de futuro dos estudantes articulam dimensões individuais, profissionais e comunitárias, reafirmando a centralidade do compromisso coletivo presente nas trajetórias indígenas e quilombolas. A expectativa de retorno e contribuição com as comunidades de origem demonstra que o impacto da BP extrapola o âmbito individual, assumindo uma dimensão social e territorial mais

ampla, conforme apontam Cunha Júnior (2020) e D'Angelis (2021). Nesse sentido, a Bolsa Permanência se configura como uma política estratégica não apenas para a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, mas também para a produção de efeitos sociais duradouros, ao favorecer a formação de sujeitos que projetam sua inserção profissional vinculada à transformação de suas realidades sociais.

### **7.3 Análise integrada: correlação entre análise documental e entrevistas**

A correlação entre a análise documental e as entrevistas evidencia que a Bolsa Permanência (BP) opera como uma política de forte impacto material, mas de alcance simbólico e institucional ainda limitado, especialmente no que se refere às dimensões do reconhecimento identitário, do enfrentamento do racismo institucional e das desigualdades epistemológicas. As categorias documentais revelam a intencionalidade normativa da política, enquanto as entrevistas explicitam as mediações concretas, os tensionamentos e as estratégias construídas pelos estudantes indígenas e quilombolas para permanecer e se afirmar no espaço universitário.

No que diz respeito às condições de vida e estudo (categoria documental 1), observa-se convergência direta com a categoria empírica Condições Socioeconômicas e Acesso à Bolsa. Os documentos analisados incluem legislações, portarias e normativas do PNAES/BP que reconhecem a vulnerabilidade socioeconômica como critério central da política. As entrevistas confirmam esse diagnóstico, evidenciando que a BP é condição objetiva para custear moradia, alimentação, transporte e materiais acadêmicos. Contudo, os relatos ampliam a compreensão documental ao revelar que tais condições não são apenas econômicas, mas atravessadas por deslocamentos territoriais, rompimentos comunitários e insegurança financeira permanente.

A categoria documental impactos sociais e acadêmicos da bolsa (2) dialoga diretamente com as categorias empíricas Permanência Acadêmica e Desempenho e Projetos de Futuro. Do ponto de vista normativo, a BP é concebida como instrumento de permanência e diplomação. As entrevistas corroboram esse impacto, indicando redução do risco de evasão e maior possibilidade de dedicação às

atividades acadêmicas. Entretanto, os dados empíricos demonstram que a permanência promovida é, muitas vezes, uma permanência tensionada, marcada pela sobrecarga emocional, pela necessidade de conciliar estudo, trabalho informal e responsabilidades comunitárias, o que não aparece explicitamente nos documentos oficiais.

No plano do pertencimento e reconhecimento identitário (categoria documental 3), emerge uma das principais discrepâncias entre norma e experiência. Embora os documentos afirmem o reconhecimento das especificidades indígenas e quilombolas, as entrevistas, especialmente na categoria Dimensões Psicológicas e Culturais, revelam sentimentos recorrentes de isolamento, invisibilidade cultural e inadequação ao espaço universitário. A BP, nesse sentido, contribui para a permanência material, mas não garante, por si só, o reconhecimento simbólico e identitário no cotidiano institucional.

O enfrentamento do racismo institucional (categoria documental 4) aparece de forma indireta ou pouco operacionalizada nos documentos analisados, que tendem a tratar a equidade de maneira genérica. Já nas entrevistas, o racismo institucional se manifesta de forma concreta, seja por meio de estigmatizações, desconfiança sobre o pertencimento étnico, dificuldades burocráticas ou ausência de práticas pedagógicas interculturais. Essa correlação evidencia um descompasso entre o discurso normativo e as práticas institucionais, apontando limites estruturais da política.

As desigualdades simbólicas e epistemológicas (categoria documental 5) são praticamente silenciadas nos documentos oficiais, que priorizam dimensões materiais da permanência. Em contraste, as entrevistas revelam que os estudantes enfrentam a desvalorização de seus saberes, línguas, modos de vida e referências comunitárias, o que impacta diretamente o bem-estar psicológico e o engajamento acadêmico. Essa ausência documental reforça a compreensão de que a política ainda opera sob uma lógica predominantemente compensatória.

Por fim, as estratégias de resistência e emancipação (categoria documental 6) emergem com mais força no campo empírico do que no normativo. As entrevistas demonstram que os estudantes constroem estratégias individuais e coletivas como redes de apoio, engajamento em coletivos étnicos, reafirmação

identitária e projetos de retorno comunitário que extrapolam os objetivos formais da BP. Tais estratégias revelam a agência dos sujeitos e a BP como condição necessária, mas não suficiente, para processos emancipatórios mais amplos, conforme tabela a seguir:

Tabela 14 – Correlação entre categorias documentais e categorias das entrevistas





<b>Categorias Documentais</b>	<b>Categorias das Entrevistas</b>	<b>Convergências</b>	<b>Tensões/Lacunas</b>
(1) Condições de vida e estudo	(1) Condições socioeconômicas e acesso à bolsa	Reconhecimento da vulnerabilidade material	Documentos não captam impactos territoriais e comunitários
(2) Impactos sociais e acadêmicos	(2) Permanência acadêmica / (4) Desempenho e projetos de futuro	Redução da evasão e maior dedicação aos estudos	Permanência marcada por sobrecarga emocional
(3) Pertencimento e reconhecimento identitário	(3) Dimensões psicológicas e culturais	Reconhecimento formal da diversidade	Baixa efetivação simbólica e cultural
(4) Enfrentamento do racismo institucional	(3) Dimensões psicológicas e culturais	Discurso genérico sobre equidade	Racismo institucional pouco enfrentado
(5) Desigualdades simbólicas e epistemológicas	(3) Dimensões psicológicas e culturais	—	Silenciamento documental dos saberes tradicionais
(6) Estratégias de resistência e emancipação	(4) Desempenho e projetos de futuro	BP como base para projetos futuros	Estratégias emergem fora do escopo da política

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Diante disso, a análise correlacional entre as categorias documentais e as categorias emergentes das entrevistas evidencia que a Bolsa Permanência constitui um instrumento fundamental para a garantia das condições materiais de permanência de estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Ceará. Entretanto, os dados empíricos revelam que os impactos da política extrapolam e, em alguns aspectos, tensionam seus objetivos normativos, ao expor limites relacionados ao reconhecimento identitário, ao enfrentamento do racismo institucional e às desigualdades simbólicas e epistemológicas presentes no espaço universitário. Enquanto os documentos enfatizam a permanência sob uma lógica predominantemente material, as entrevistas demonstram que a permanência acadêmica é vivenciada como um processo complexo, atravessado por dimensões psicológicas, culturais e políticas. Nesse sentido, a BP se apresenta como condição necessária, mas não suficiente, para a emancipação desses estudantes, sendo imprescindível sua articulação com ações institucionais interculturais, antirracistas e epistemologicamente plurais, capazes de promover uma inclusão substantiva e

socialmente referenciada. Assim, sintetiza-se a perspectiva analítica da correlação documento–entrevista, conforme ilustração abaixo:

Figura 2: Síntese analítica da correlação documento–entrevista

Eixo Analítico	Análise Documental	Entrevistas	Interpretação	Interpretação Integrada
 Permanência	Ênfase material	Permanência material + simbólica	Permanência material + simbólica	Permanência incompleta
 Inclusão	Formal e normativa	Formal e normativa	Parcial e tensionada	Inclusão não substantiva
 Reconhecimento	Declaratório	Declaratório	Pouco vivenciado	Reconhecimento limitado
 Emancipação	Implícita	Construída pelos sujeitos	Construída pelos sujeitos	Agência estudantil central

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A análise comparativa também revela limites significativos da política quando observada para além de sua dimensão material. As entrevistas ampliam o escopo da análise documental ao demonstrar que a permanência acadêmica é um processo complexo, atravessado por dimensões simbólicas, culturais e psicológicas que não são plenamente contempladas nos documentos normativos. Ainda que a Bolsa Permanência favoreça o desempenho acadêmico e possibilite a construção de projetos de futuro, os relatos indicam uma permanência frequentemente tensionada, marcada por sobrecarga emocional, sentimentos de não pertencimento e dificuldades de adaptação ao espaço universitário.

No que se refere ao pertencimento, ao reconhecimento identitário e ao enfrentamento do racismo institucional, a correlação entre documentos e entrevistas evidencia um descompasso entre o discurso formal da política e sua efetivação no cotidiano universitário. Os documentos tendem a abordar a equidade e a diversidade de forma declaratória, enquanto as narrativas dos estudantes expõem experiências de invisibilização cultural, estigmatização e desvalorização de saberes tradicionais. Tal discrepância aponta para a persistência de desigualdades simbólicas e

epistemológicas, que limitam a construção de uma inclusão substantiva e intercultural no âmbito da universidade.

Por fim, a análise integrada destaca que os processos de resistência, emancipação e construção de sentidos positivos sobre a trajetória acadêmica emergem, sobretudo, da agência dos próprios estudantes. As estratégias de enfrentamento, organização coletiva, reafirmação identitária e projeção de compromissos com as comunidades de origem evidenciam que a emancipação não é um resultado direto da política, mas um processo construído pelos sujeitos a partir das condições ainda que insuficientes proporcionadas pela Bolsa Permanência. Assim, os achados reforçam a necessidade de reorientação da política para além de uma lógica compensatória, incorporando ações institucionais antirracistas, interculturais e epistemologicamente plurais, capazes de promover uma permanência qualificada e socialmente referenciada.

## 8 CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo analisar os efeitos da Bolsa Permanência na trajetória acadêmica e social de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Ceará, considerando tanto os pressupostos normativos da política quanto às experiências concretas vivenciadas pelos beneficiários. A partir da articulação entre análise documental e entrevistas, buscou-se compreender de que maneira a Bolsa Permanência contribui para o acesso, a permanência e a construção de projetos de futuro desses estudantes, bem como identificar seus limites diante das desigualdades estruturais que atravessam o ensino superior brasileiro.

Os resultados evidenciam que a Bolsa Permanência desempenha papel central na garantia das condições materiais mínimas de permanência, corroborando o que é previsto nos marcos normativos da política e nos estudos sobre assistência estudantil (BRASIL, 2013; PNAES). As entrevistas confirmam que o auxílio financeiro é decisivo para custear despesas básicas, reduzir a evasão e possibilitar maior dedicação às atividades acadêmicas. Esses achados dialogam com Bourdieu (2014), ao demonstrar que a permanência no ensino superior está diretamente relacionada à posse de recursos econômicos, e com Fraser (2007), ao evidenciar que políticas redistributivas são fundamentais para mitigar desigualdades de acesso.

Entretanto, a análise integrada revela que os impactos da Bolsa Permanência extrapolam a dimensão material, alcançando aspectos simbólicos, culturais e psicológicos que não são plenamente contemplados pela política. Os relatos dos estudantes indicam que a permanência acadêmica é vivenciada como um processo tensionado, marcado por sentimentos de não pertencimento, experiências de racismo institucional e desvalorização de saberes tradicionais. Tal constatação dialoga com Candau (2012), ao evidenciar os limites de uma inclusão que não incorpora efetivamente a interculturalidade, e com Santos (2010), ao apontar a persistência de desigualdades epistemológicas no espaço universitário.

No que se refere às limitações da pesquisa, destaca-se o recorte institucional e territorial, restrito à Universidade Federal do Ceará, bem como o número de participantes entrevistados, o que não permite generalizações estatísticas. Além disso, o estudo concentrou-se na perspectiva dos estudantes beneficiários, não

abrangendo, de forma sistemática, a visão de gestores e técnicos responsáveis pela implementação da política. Tais limitações, contudo, não comprometem a profundidade analítica do estudo, uma vez que o enfoque qualitativo possibilitou a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos à política, conforme defendem Minayo (2012) e Creswell (2010).

As contribuições do trabalho para as políticas públicas de assistência estudantil são relevantes ao evidenciar que a Bolsa Permanência, embora essencial, é insuficiente quando operada de forma isolada. Os resultados indicam a necessidade de reorientação da política para além de uma lógica compensatória, incorporando ações articuladas de apoio pedagógico, atenção psicossocial, valorização da diversidade cultural e enfrentamento explícito do racismo institucional. Essa perspectiva dialoga com Fraser (2007), ao reforçar que justiça social exige a articulação entre redistribuição, reconhecimento e participação.

No âmbito institucional, o estudo oferece subsídios importantes para a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE/UFC), ao evidenciar a necessidade de fortalecer práticas de escuta qualificada, comunicação institucional e acompanhamento contínuo dos estudantes indígenas e quilombolas. Os achados sugerem que a atuação da PRAE pode ser potencializada por meio da integração da Bolsa Permanência com outras ações do PNAES, bem como pela construção de estratégias interculturais que reconheçam as especificidades territoriais, identitárias e epistemológicas desses estudantes, conforme defendem Candau (2012) e Valentim (2010) no que se refere à gestão sensível à diversidade.

Por fim, a pesquisa aponta caminhos para futuras investigações. Sugere-se o desenvolvimento de estudos comparativos entre diferentes IFES, análises longitudinais sobre o impacto da Bolsa Permanência na conclusão dos cursos e na inserção profissional dos egressos, bem como pesquisas que incorporem a perspectiva de gestores, docentes e técnicos administrativos. Ademais, investigações que articulem a assistência estudantil com debates sobre interculturalidade e justiça social que podem aprofundar a compreensão dos desafios e potencialidades das políticas de permanência no ensino superior brasileiro.

Em síntese, este trabalho reafirma a Bolsa Permanência como uma política pública fundamental para a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, ao mesmo tempo em que evidencia seus limites diante das desigualdades estruturais e simbólicas que marcam a experiência universitária de estudantes indígenas e quilombolas. Ao dar centralidade às vozes desses sujeitos, o estudo contribui para o fortalecimento de políticas de assistência estudantil mais justas, inclusivas e socialmente referenciadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2010.
- 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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- 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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 29 dez. 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e práticas pedagógicas: *entre tensões e esperanças*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 35-50, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Ações afirmativas e educação superior: permanência de estudantes negros e indígenas**. Fortaleza: EdUECE, 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito social, direito público subjetivo, direito humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 769-787, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/jTQzPBV6Q3sS3SptrzPKZbB/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: um conceito em reconstrução. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 7–20, 2004.

D'ANGELIS, Wilma. **Educação superior e povos tradicionais: direitos, políticas e práticas de permanência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação superior e desigualdades sociais no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2005.

DINIZ, Débora. **A universidade e seus outros: políticas de inclusão, epistemologias e práticas institucionais**. Brasília: LetrasLivres, 2020.

DINIZ, Débora. **Educação e justiça social: perspectivas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas públicas e educação superior no Brasil: avanços e desafios no contexto da democratização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 335-352, 2010.

DUARTE, Adriana; ALEXANDRE, Maria Cristina; ANDRIOLA, W. B. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras: contribuições ao debate sobre acesso e permanência**. Brasília: INEP, 2022.

DUARTE, Ana Paula; ALEXANDRE, Fabiana; ANDRIOLA, W. B. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES brasileiras: o caso da UFC. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 2022.

FERNANDES, Carla Akotirene. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

FONAPRACE. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES**. Brasília, 2018.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition**. New York: Routledge, 2006.

FRASER, Nancy. **Redistribuição, reconhecimento e exclusão social: uma concepção integradora de justiça**. In: SILVA, M. K. (org.). *Cidadania e justiça social*. São Paulo: Cortez, 2006.

GIBSON, Dan. **Student attrition: theory, research, and policy**. New York: Peter Lang, 1998.

GOMES, Neusa. Ações afirmativas e políticas públicas na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 123-138, 2017.

HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Censo escolar**. Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

JULIO, E; DALLAGO, C. Serviço Social na Política de Educação: a concepção de educação em destaque. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 23–43, 2024. DOI: 10.5433/1679-4842.2024v27n1p23. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/47611>. Acesso em: 12 set. 2025.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LARA, Marilda Lopes Ginez de; SMIT, Johanna Wilhelmina. **Temas de pesquisa em Ciência da Informação no Brasil**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000005/00000588.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2012.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. A avaliação de políticas sociais e a contribuição do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 98, p. 288–309, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/WTnn8vVPfYcVnGLq3pZyKXJ/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Avaliação de políticas sociais: uma análise crítica da prática profissional*. **Serviço Social & Sociedade**, n. 97, p. 95-117, 2009.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado; PERUCCHI, Valmira. Universidades e a produção de patentes: tópicos de interesse para o estudioso da informação tecnológica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 15-36, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSAS, Anny Jacqueline Cysne. **Sustentabilidade da atividade produtora de água envasada em Fortaleza, CE**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. O. Tendências e abordagens contemporâneas sobre a educação na área de serviço social. **Temporalis**, v. 24, n. 47, p. 205-221, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22422/temporalis.2024v24n47p205-221>

SILVA, André Luiz. Estudantes indígenas na universidade: diversidade, resistência e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 781-803, 2016.

SILVA, Tânia Maria. **Políticas públicas e permanência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tânia. **Diversidade cultural e inclusão no ensino superior**. Fortaleza: Editora Universitária, 2018.

SILVEIRA, Rosa. **Políticas sociais e assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras: uma análise crítica**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debates**. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (org.). *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 18-26.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.

TARAPANOFF, K. **Educação corporativa**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E INTELIGÊNCIA COMPETITIVA, 1., 2006, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: CIETEP, 2006. Disponível em: <http://www.gecic.com.br>. Acesso em: 22 out. 2006. p. 59-70.

TRISTÃO, Ana Maria Delazari; FACHIN, Gleisy Regina Bóries; ALARCON, Orestes Estevam. Sistema de classificação facetada e tesouros: instrumentos para organização do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 172-178, 2004. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/265/233>. Acesso em: 2 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Biblioteca Universitária, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2019/10/guia-de-citacao-06.10.2019.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Para Estudantes Quilombolas e Indígenas Beneficiários da Bolsa Permanência**

Prezada(o) estudante,

Estamos realizando a pesquisa intitulada “**A Bolsa Permanência e os Estudantes Quilombolas e Indígenas: Perspectivas de Inclusão e Desigualdade na UFC**”. A referida investigação tem como objetivo compreender os efeitos da Bolsa Permanência na trajetória acadêmica, social e cultural dos estudantes quilombolas e indígenas da Universidade Federal do Ceará.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para o aprimoramento das políticas de assistência estudantil, além de dar visibilidade às experiências de permanência de estudantes pertencentes a povos e comunidades tradicionais na universidade.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa utilizará como metodologia a **realização de entrevistas individuais com estudantes beneficiários da Bolsa Permanência**, pertencentes a comunidades quilombolas e indígenas, regularmente matriculados nos cursos presenciais da UFC. As entrevistas buscarão compreender, a partir de sua vivência, os impactos sociais, acadêmicos e culturais da bolsa em sua permanência no ensino superior. Além disso, será aplicado um breve questionário com dados socioeconômicos, acadêmicos e de identidade étnico-racial.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, respeitando o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos. Sua participação é voluntária, e você poderá se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza.

Caso aceite participar da pesquisa, pedimos que assine este termo, que será emitido em duas vias: uma ficará com você e a outra com o(a) pesquisador(a).

Para dúvidas, sugestões ou eventuais reclamações, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará pelo telefone (85) 3366-8344. Desde já, agradecemos pela sua colaboração.

## APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### A - PERFIL DO ENTREVISTADO

#### Parte 1 - Faixa Etária:

- Até 19 anos     25 – 29 anos     35 – 39 anos     45 – 49 anos  
 20 – 24 anos     30 – 34 anos     40 – 44 anos     Acima de 50 anos

#### Parte 2 – Dados de Identificação

1. Você se identifica como estudante quilombola ou indígena? A qual comunidade pertence?
  2. Qual curso, semestre e campus da UFC você está matriculado(a)?
- 

#### Parte 3 – Condições Socioeconômicas e Acesso à Bolsa

3. Como foi o processo de acesso à Bolsa Permanência? Houve dificuldades ou barreiras no cadastro ou na comprovação documental?
  4. Quais são as principais despesas que você cobre com o valor da Bolsa (alimentação, moradia, transporte, material acadêmico etc.)?
  5. O valor atual da bolsa é suficiente para atender suas necessidades básicas durante o período letivo? Por quê?
-

**Parte 4 – Permanência Acadêmica**

6. Você acredita que a Bolsa Permanência tem contribuído para sua permanência no curso? De que forma?
  7. Em algum momento pensou em desistir da universidade? A bolsa teve influência nessa decisão?
  8. Como você avalia o apoio institucional oferecido além da bolsa (como assistência pedagógica, psicossocial, atividades de acolhimento ou espaços de convivência)?
- 

**Parte 5 – Dimensões Psicológicas e Culturais**

9. Como você se sente em relação ao acolhimento da universidade à sua identidade étnica e cultural?
  10. Você vivenciou situações de preconceito, racismo ou invisibilização cultural no ambiente acadêmico? Discorra como isso afetou sua trajetória?
  11. A Bolsa Permanência contribui, de alguma forma, para a valorização ou preservação de sua cultura e vínculos comunitários? Como?
- 

**Parte 6 – Desempenho e Projetos de Futuro**

12. Você percebe alguma relação entre o recebimento da bolsa e seu desempenho acadêmico (notas, frequência, participação em atividades)?
13. A Bolsa lhe possibilitou participar de outras oportunidades na universidade, como projetos de extensão, pesquisa ou monitoria?

14. Como você enxerga seu futuro após a conclusão do curso? A bolsa teve algum impacto em seus projetos pessoais e profissionais?

## **APÊNDICE C - PRODUTO TÉCNICO: Plano de Intervenção para o Aperfeiçoamento das Práticas de Gestão da Bolsa Permanência na UFC**

### **1) Identificação do Produto**

- a) Tipo: Produto técnico – Plano de Intervenção
- b) Área: Assistência Estudantil / Políticas Públicas de Educação Superior
- c) Instituição de Referência: Universidade Federal do Ceará (UFC)
- d) Setor Sugerido para Aplicação: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE)
- e) Público-alvo: Estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência
- f) Base empírica: Análise documental e entrevistas com estudantes beneficiários

### **2) Justificativa**

A permanência de estudantes quilombolas e indígenas no ensino superior demanda ações institucionais que extrapolem o acesso formal à universidade. Embora a Bolsa Permanência represente um avanço significativo na redução das desigualdades socioeconômicas, os dados empíricos desta pesquisa evidenciam que a permanência acadêmica está associada a múltiplas dimensões, como pertencimento institucional, apoio psicossocial, reconhecimento identitário e condições objetivas de estudo. Assim, este Plano de Intervenção propõe o aperfeiçoamento das práticas de gestão da Bolsa Permanência na UFC, alinhando-as aos princípios do direito à educação, da justiça social e do enfrentamento ao racismo estrutural.

### **3) Objetivo do Plano de Intervenção**

#### **Objetivo geral:**

Incorporar melhorias no desenvolvimento de práticas de gestão que promovam a inclusão, a permanência qualificada e o sucesso acadêmico de estudantes quilombolas e indígenas beneficiados pela Bolsa Permanência na UFC.

#### **Objetivos específicos:**

- Qualificar a gestão institucional da Bolsa Permanência com enfoque intercultural e antirracista;

- Fortalecer o acompanhamento acadêmico e psicossocial dos estudantes beneficiários;
- Ampliar o sentimento de pertencimento institucional;
- Estimular a avaliação participativa da política de permanência.

#### **4) Descrição da Intervenção (Eixos e Ações)**

##### **Eixo 1 – Qualificação da Gestão Institucional**

Ação proposta:

Implementação de formação continuada para servidores da PRAE sobre diversidade étnico-racial, povos tradicionais e políticas de permanência.

Resultados esperados:

- Gestão mais sensível às especificidades quilombolas e indígenas;
- Redução de práticas burocráticas excludentes;
- Melhoria no atendimento aos estudantes.

##### **Eixo 2 – Acompanhamento Acadêmico e Psicossocial**

Ação proposta:

Criação de protocolo institucional de acompanhamento interdisciplinar dos estudantes beneficiários da Bolsa Permanência.

Resultados esperados:

- Identificação precoce de situações de vulnerabilidade acadêmica e psicossocial;
- Redução da evasão e do trancamento de matrícula;
- Maior articulação entre assistência estudantil e unidades acadêmicas.

##### **Eixo 3 – Permanência Material Integrada**

Ação proposta:

Articulação sistemática da Bolsa Permanência com demais benefícios da assistência estudantil (alimentação, moradia, transporte e inclusão digital).

Resultados esperados:

- Melhoria das condições objetivas de permanência;
- Maior segurança alimentar e estabilidade financeira;
- Ampliação do tempo disponível para atividades acadêmicas.

#### Eixo 4 – Pertencimento Institucional e Valorização da Diversidade

Ação proposta:

Criação de espaços institucionais de escuta e convivência voltados a estudantes quilombolas e indígenas.

Resultados esperados:

- Fortalecimento do sentimento de pertencimento;
- Redução do isolamento social e acadêmico;
- Valorização das identidades e saberes tradicionais no ambiente universitário.

#### **Eixo 5 – Avaliação Participativa da Política**

Ação proposta:

Implementação de mecanismos participativos de avaliação da Bolsa Permanência, com envolvimento direto dos estudantes beneficiários.

Resultados esperados:

- Produção de dados qualitativos para subsidiar a gestão;
- Aperfeiçoamento contínuo da política;
- Maior transparência institucional.

#### **5) Viabilidade da Intervenção**

O plano apresenta alta viabilidade institucional, uma vez que:

- Utiliza estruturas já existentes na UFC (PRAE, coordenações de curso, setores de saúde e assistência);
- Não exige ampliação imediata de recursos financeiros, priorizando reorganização de fluxos e práticas;
- Está alinhado às diretrizes do PNAES e às políticas afirmativas vigentes.

Tabela 15 - Síntese do Plano de Intervenção para o Aperfeiçoamento da Gestão da Bolsa Permanência na UFC

<b>Eixo de Intervenção</b>	<b>Problema Identificado</b>	<b>Ação Proposta</b>	<b>Setores Envolvidos</b>	<b>Resultados Esperados</b>
1. Qualificação da Gestão Institucional	Fragilidades na compreensão institucional das especificidades socioculturais de estudantes quilombolas e indígenas.	Implementar formação continuada para servidores da PRAE sobre diversidade étnico-racial, povos tradicionais e políticas de permanência.	PRAE; Pró-Reitoria de Graduação; Coordenação de curso.	Gestão mais sensível às diferenças; melhoria no atendimento; redução de práticas burocráticas excludentes.
2. Acompanhamento Acadêmico e Psicossocial	Ausência de acompanhamento sistemático das trajetórias acadêmicas e psicossociais dos beneficiários.	Criar protocolo institucional de acompanhamento interdisciplinar dos estudantes da Bolsa Permanência.	PRAE; Serviço Social; Psicologia; coordenações de curso.	Redução da evasão e do trancamento; identificação precoce de vulnerabilidades; fortalecimento da permanência acadêmica.
3. Permanência Material Integrada	Insuficiente articulação entre a Bolsa Permanência e outros benefícios da assistência estudantil.	Integrar a Bolsa Permanência às políticas de alimentação, moradia, transporte e inclusão digital.	PRAE; Restaurante Universitário; setores de moradia e tecnologia.	Melhoria das condições objetivas de estudo; maior segurança alimentar; estabilidade financeira para os estudantes.
4. Pertencimento Institucional e Valorização da Diversidade	Sentimento de não pertencimento, isolamento e violência simbólica no ambiente universitário.	Criar espaços institucionais de escuta, convivência e valorização das identidades quilombolas e indígenas.	PRAE; Pró-Reitoria de Extensão; movimentos estudantis; coletivos étnico-raciais.	Fortalecimento do pertencimento institucional; redução do isolamento; valorização da diversidade cultural.
5. Avaliação Participativa da Política	Fragilidade nos mecanismos de avaliação qualitativa da Bolsa	Implementar avaliação participativa da política com envolvimento direto dos estudantes	PRAE; estudantes quilombolas e indígenas; setores de planejamento	Aperfeiçoamento contínuo da política; maior transparência; produção de dados

	Permanência.	beneficiários.	institucional.	qualitativos para a gestão.
--	--------------	----------------	----------------	-----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

## **6) Considerações Finais**

O presente Plano de Intervenção reafirma a Bolsa Permanência como política estratégica para a democratização do ensino superior e para o enfrentamento das desigualdades raciais e sociais. Ao propor melhorias nas práticas de gestão, a intervenção contribui para uma permanência universitária mais justa, inclusiva e comprometida com o sucesso acadêmico de estudantes quilombolas e indígenas na UFC.

## **AUTODECLARAÇÃO DO CANDIDATO – ESTUDANTE QUILOMBOLA**

Eu \_\_\_\_\_, CPF número \_\_\_\_\_, declaro, sob as penas da Lei e para fins de inscrição no Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação, que sou quilombola pertencente ao Quilombo \_\_\_\_\_ e resido na comunidade quilombola \_\_\_\_\_, localizada no Município \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_.

DECLARO ainda, estar ciente de que a falsidade das declarações por mim firmadas no presente documento, poderá ensejar sanções civis, criminais e administrativas, além do cancelamento da concessão da bolsa e ressarcimento dos valores recebidos indevidamente.

Por ser verdade, firmo e dato a presente declaração.

\_\_\_\_\_  
Local e data (Informar a Cidade, a UF e o dia, mês e ano da emissão)

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO E DE RESIDÊNCIA  
(PARA ESTUDANTE QUILOMBOLA)**

As lideranças comunitárias abaixo identificadas, do Quilombo \_\_\_\_\_ (nome do Quilombo), DECLARAM, para fins de inscrição no Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação (Anexo I, Inciso II, item 4, da Portaria MEC nº 389, de 9.5.2013) que o(a) estudante \_\_\_\_\_ (nome completo), cadastrado(a) no CPF sob o número \_\_\_\_\_ (onze dígitos), é quilombola pertencente ao Quilombo \_\_\_\_\_ (nome do quilombo ao qual pertence) e reside na comunidade quilombola \_\_\_\_\_ (nome da comunidade quilombola onde reside), localizada no município \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_.

Por ser expressão da verdade, firmamos e datamos a presente declaração.

\_\_\_\_\_  
Local e data (Informar a Cidade, a UF e o dia, mês e ano da emissão)

**LIDERANÇA 1**

Nome completo: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 2**

Nome completo: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 3**

Nome Completo: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Obs 1: Esta declaração deverá ser utilizada para fins de comprovante de residência do estudante em comunidade quilombola, quando a Fundação Cultural Palmares não declarar a residência do estudante em comunidade indígena.

Obs 2: Se os líderes ou alguns dos líderes signatários da declaração possuir algum vínculo com alguma entidade representativa da comunidade, essa situação deverá ser identificada na declaração, mediante a indicação do nome e aposição do carimbo do CNPJ da entidade a qual representa.

**DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO  
(PARA ESTUDANTE QUILOMBOLA)**

As lideranças comunitárias abaixo identificadas, do Quilombo \_\_\_\_\_ (nome do Quilombo), DECLARAM, para fins de inscrição no Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação (Anexo I, Inciso II, item 4, da Portaria MEC nº 389, de 9.5.2013) que o(a) estudante \_\_\_\_\_ (nome completo), cadastrado(a) no CPF sob o número \_\_\_\_\_ (onze dígitos), é quilombola pertencente ao Quilombo \_\_\_\_\_ (nome do quilombo ao qual pertence), cuja respectiva comunidade está localizada no município \_\_\_\_\_, UF \_\_\_\_\_.

Por ser expressão da verdade, firmamos e datamos a presente declaração.

\_\_\_\_\_  
Local e data (Informar a Cidade, a UF e o dia, mês e ano da emissão)

**LIDERANÇA 1**

Nome completo: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 2**

Nome completo: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 3**

Nome Completo: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Obs 1: Esta declaração deverá ser utilizada para fins de comprovação do pertencimento étnico do estudante.

Obs 2: Se os líderes ou alguns dos líderes signatários da declaração possuir algum vínculo com alguma entidade representativa da comunidade, essa situação deverá ser identificada na declaração, mediante a indicação do nome e aposição do carimbo do CNPJ da entidade a qual representa.



Ministério da Educação  
Esplanada dos Ministérios Bloco L, Edifício Sede - 3º Andar - Bairro Zona Cívico-Administrativa,  
Brasília/DF, CEP 70047-900  
Telefone: 2022-8107 - <http://www.mec.gov.br>

Ofício Circular Nº 25/2023/CGRED/DIPPES/SESU/SESu-MEC

Brasília, 28 de novembro de 2023.

Aos Senhores e Senhoras  
Pró-Reitores(as) responsáveis pelo Programa de Bolsa Permanência  
Instituições Federais de Ensino Superior - IFES

**Assunto: Publicação da Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023 e funcionamento do fluxo contínuo do Programa Bolsa Permanência.**

Senhores(as) Pró-Reitores(as),

1. Comunicamos a publicação da Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023 (4455133), no Diário Oficial da União – DOU nº 216, de 14 de novembro de 2023, Seção 1, páginas 38 e 39. Essa portaria promove alterações na Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e em seu Anexo I, responsável pela criação do Programa de Bolsa Permanência.

2. As modificações introduzidas têm como foco a atualização e o aprimoramento das diretrizes do Programa Bolsa Permanência (PBP). Destacam-se as seguintes alterações: (i) maior clareza nas ações relacionadas ao cumprimento das exigências para a permanência dos beneficiários; (ii) modificação na exigência referente ao tempo de integralização do curso. É importante ressaltar que a contagem do tempo regulamentar no programa terá início a partir da primeira matrícula do estudante na instituição de ensino, sendo essa data também utilizada como referência para mudanças de instituição ou curso. Adicionalmente, a proposta contempla a possibilidade de prorrogação excepcional do tempo de permanência no programa, especialmente para estudantes indígenas e quilombolas que enfrentam desafios de adaptação; (iii) A implementação do formato de "fluxo contínuo", que tem como objetivo melhorar a administração das vagas do Programa Bolsa Permanência (PBP), possibilitando que as instituições federais de ensino superior gerenciem as vagas em andamento e admitam novos estudantes por meio de editais próprios. A proposta enfatiza a relevância de remover cadastros de estudantes bloqueados ou com bolsas revogadas que não estejam em conformidade com as normas do programa. (iv) institucionalização do nome oficial do sistema gestor do Programa de Bolsa Permanência (SISBP); e (v) retificações para tornar mais precisas as previsões sobre as obrigações das Instituições Federais de Educação Superior, além de outras inovações. No novo contexto, a forma de pagamento do benefício é ajustada, incluindo a necessidade de motivação por parte das instituições federais em casos de interrupção ou pagamento de parcelas de bolsa.

3. Ressaltamos que, em alinhamento com as alterações implementadas, **o fluxo contínuo**

**de vagas foi iniciado a partir de 30 de novembro de 2023.** Esse processo possibilitará que, a cada finalização de cadastro de bolsista, ocorra simultaneamente a ocupação da vaga por um novo bolsista, resultando na expansão do acesso para novos interessados. Todavia, as IFES que possuem novas vagas distribuídas por meio da Portaria SESu nº 36, de 27/11/2023, somente poderão autorizar novo discente pelo fluxo contínuo, após proceder com a última autorização de nova vaga porventura disponível. Nesse sentido, reiteramos a solicitação para a realização de uma análise dos cadastros atuais, identificando estudantes bolsistas que não se enquadram mais nos critérios para receber bolsas.

4. Outrossim, com o objetivo de atender às necessidades das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), comunicamos publicação da Portaria SESu nº 36/2023, de 27 de novembro de 2023, que prevê a disponibilização de 1.385 (mil trezentos e oitenta e cinco) novas vagas.

"Art. 3º ...

§ 4º As Ifes poderão homologar os novos cadastros até o limite de 1.385 (mil trezentos e oitenta e cinco) novas vagas, entre os dias 28 de novembro e 16 de dezembro de 2023, considerando os requisitos presentes no art. 5º da Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, alterada pela Portaria MEC nº 1.999, de 10 de novembro de 2023". (NR)

5. Salientamos que o prazo designado para **a autorização de novos cadastros**, conforme especificado na norma retrocitada, **terá início a partir de 30 de novembro de 2023.**

6. Diante deste novo contexto da Educação Superior, com as 1.385 (mil trezentos e oitenta e cinco) novas vagas trazidas na Portaria SESu nº 36/2023, somadas às 3.595 (três mil quinhentos e noventa e cinco) vagas distribuídas pela Portaria SESu nº 18, de 11 de agosto de 2023, **resultam em 4.980 (quatro mil novecentos e oitenta) novas vagas em 2023. Isso representa um aumento de aproximadamente 66% em relação ao ano 2022.**

7. Por oportuno, reiteramos a sugestão de prioridade para atendimento, sem prejuízo de outros critérios a serem definidos no âmbito de sua autonomia, para autorização de candidatos com:

o tempo que resta para integralização do curso;

situação de parentalidade;

peças com deficiência; e,

alunos matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores.

8. Sendo essas as informações a serem prestadas, colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos julgados necessários

Atenciosamente,

RICARDO PORTOCARRERO MENEZES  
Coordenador-Geral de Relações Estudantis e Serviços Digitais

ALEXANDRE BRASIL CARVALHO DA FONSECA  
Diretor de Políticas e Programas de Educação Superior



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca, Diretor(a)**, em 30/11/2023, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Portocarrero Menezes, Coordenador(a)-Geral**, em 30/11/2023, às 19:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mec.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4472241** e o código CRC **DEE51083**.

**Referência:** Caso responda a este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23000.000819/2013-03

SEI nº 4472241

# DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 21/01/2022 | Edição: 15 | Seção: 1 | Página: 65

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

## PORTARIA Nº 42, DE 20 DE JANEIRO DE 2022

Dispõe sobre a abertura de novas inscrições no Programa de Bolsa Permanência - PBP no ano de 2022, para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação presencial ofertados por instituições federais de ensino superior

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO substituto, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e na Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, resolve:

Art. 1º Autorizar a abertura de novas inscrições no Programa de Bolsa Permanência - PBP no ano de 2022, para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação presencial ofertados por instituições federais de ensino superior, observado o disposto no art. 4º e § 1º do art. 5º da Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013.

§ 1º As inscrições de que trata o caput deverão ser realizadas por meio do Sistema de Gestão da Bolsa Permanência - SISBP, no período de 24 de janeiro de 2022 a 28 de fevereiro de 2022, observadas as regras constantes da Portaria MEC nº 389, de 2013.

§ 2º A análise da documentação comprobatória de elegibilidade do estudante ao PBP e a aprovação do respectivo cadastro no SISBP deverão ser realizadas pelas instituições federais de ensino superior, no período de 24 de janeiro de 2022 a 31 de março de 2022.

§ 3º A distribuição de vagas disponíveis considerará o quantitativo de alunos matriculados e o quantitativo de alunos cadastrados no programa, por Ifes, no término do exercício anterior.

Art. 2º Fica delegada ao Secretário de Educação Superior, por meio de ato normativo específico, a competência para tornar pública as regras técnico-operacionais e procedimentais necessárias ao programa e à abertura de novas inscrições no PBP, devendo, para tanto, ser observada a compatibilidade da quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, e os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**VICTOR GODOY VEIGA**

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO DELIBERATIVO**

**RESOLUÇÃO Nº 13 DE 9 DE MAIO DE 2013.**

Estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior.

**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:**

Constituição Federal de 1988 – art. 214;  
Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968;  
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;  
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001;  
Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 7º, § 1º, da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e pelos arts. 4º, § 2º, e 14 do Anexo I do Decreto nº 7.691, de 2 de março de 2012, publicado no D.O.U. de 6 de março de 2012, e pelos arts. 3º, inciso I, alíneas “a” e “b”; 5º, caput; e 6º, inciso VI, do Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, publicada no D.O.U. de 2 de outubro de 2003, neste ato representado conforme deliberado na Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo do FNDE realizada no dia 31 de maio de 2012,

CONSIDERANDO que o Programa de Bolsa Permanência é destinado à concessão de auxílio pecuniário a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior; e

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer procedimentos para o pagamento desse auxílio no âmbito do programa,

**RESOLVE, “AD REFERENDUM”:**

**Art. 1º** Aprovar os procedimentos para, no âmbito do Programa de Bolsa Permanência, executar o pagamento de bolsas de permanência a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior, de acordo com o estabelecido na Portaria MEC nº 389/2013 e no manual de gestão do programa.

**Art. 2º** São agentes do Programa de Bolsa Permanência:

I - as Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, responsáveis pela gestão do programa;

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável pelo pagamento das bolsas;

III - as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), responsáveis pela verificação das condições para acesso à Bolsa Permanência e sua concessão aos estudantes, de acordo com critérios estabelecidos no manual de gestão do programa.

**Art. 3º** No âmbito do pagamento das bolsas do programa, cabem aos agentes apontados no artigo anterior as seguintes atribuições:

I - à Secretaria de Educação Superior (SESu) e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC):

a) nomear, por portaria, os servidores que, no âmbito do Ministério da Educação, serão responsáveis por homologar, por meio de certificação digital, os cadastros dos bolsistas e as autorizações para pagamento dos lotes mensais de bolsas a serem encaminhados ao FNDE;

b) coordenar o desenvolvimento, a atualização e a manutenção de sistema informatizado específico para a gestão do programa (acompanhamento da concessão das bolsas de permanência bem como do cumprimento das condições para os pagamentos mensais aos bolsistas, solicitados pelos pró-reitores das IFES);

c) fornecer ao FNDE as metas anuais para o pagamento de bolsas do programa e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento das bolsas;

d) transmitir eletronicamente ao sistema de pagamento de bolsas do FNDE os cadastros dos bolsistas que tenham assinado termo de compromisso com o programa, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) e número da agência do Banco do Brasil S/A na qual os recursos deverão ser creditados;

e) monitorar e validar as solicitações de pagamentos aos bolsistas registradas no sistema pelos pró-reitores responsáveis pelo programa em cada uma das IFES envolvidas;

f) homologar as solicitações mensais de pagamento aos bolsistas aptos a receber a bolsa, registradas pelas IFES no sistema de gestão do programa, e transmitir eletronicamente o lote mensal de autorização de pagamentos ao sistema de pagamento de bolsas do FNDE;

g) gerar e transmitir ao FNDE, por meio de sistema informatizado, as alterações cadastrais de bolsistas;

h) solicitar oficialmente ao FNDE a interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsa a beneficiário, quando for o caso;

i) notificar a IFES, com cópia para o FNDE, sobre eventuais casos de exigência de restituição de valores recebidos indevidamente por bolsista; e

j) informar tempestivamente ao FNDE sobre quaisquer ocorrências que possam ter implicação no pagamento da bolsa de permanência;

h) encaminhar ao FNDE documento técnico contendo proposta e justificativa para fixação dos valores das bolsas nos atos normativos de execução dos recursos;

II - ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

a) elaborar, em comum acordo com a SESu e a SETEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas do programa;

- b) providenciar junto ao Banco do Brasil S/A a emissão dos cartões-benefício específicos do programa, de acordo com os cadastros pessoais transmitidos eletronicamente ao FNDE pelos gestores do programa na SESU e na SETEC;
- c) efetivar o pagamento do lote mensal de bolsas de permanência, autorizado pelos gestores do programa no âmbito do MEC;
- d) suspender o pagamento da bolsa sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SESu ou da SETEC;
- e) prestar informações às secretarias gestoras, sempre que solicitadas;
- f) realizar a interface com o Banco do Brasil S/A para viabilizar o pagamento das bolsas;
- g) divulgar, no portal [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), os nomes dos beneficiários, os valores pagos a cada um deles e as IFES em que estão matriculados.

## **I – DO PAGAMENTO DAS BOLSAS**

**Art 4º** A bolsa de permanência a ser paga pelo FNDE a cada estudante beneficiado pelo Programa que tenha cumprido as condições estabelecidas no manual de gestão terá o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais.

§ 1º A bolsa de permanência a ser paga a estudantes indígenas e quilombolas que comprovem residência em comunidades indígenas e quilombolas terá o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais.

§ 2º Estudantes indígenas e quilombolas que comprovem residência em comunidades indígenas e quilombolas e estejam matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores farão jus, durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, até o limite máximo de seis meses.

**Art. 5º** Os pagamentos das bolsas de permanência autorizados pelos gestores do programa na SESu e na SETEC será feito pelo FNDE diretamente aos beneficiários, por meio de cartão magnético específico, emitido pelo Banco do Brasil.

§ 1º O pagamento dos bolsistas corresponderá ao lote mensal homologado pelos gestores do programa no âmbito do MEC e transmitido eletronicamente ao FNDE.

§ 2º O saque dos recursos creditados a título de bolsa de permanência deverá ser efetuado exclusivamente por meio do cartão-benefício emitido pelo Banco do Brasil, por solicitação do FNDE.

§ 3º O estudante deverá retirar o cartão-benefício na agência do Banco do Brasil por ele indicada, quando do primeiro saque do crédito relativo à Bolsa Permanência, após a entrega e a chancela dos documentos exigidos para essa finalidade e cadastramento de sua senha pessoal.

§ 4º A utilização do cartão-benefício é isenta de tarifas bancárias e abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos.

§ 5º Os saques e a consulta a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente nos terminais de auto-atendimento do Banco do Brasil S/A ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

§ 6º Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para saques nos terminais de auto-atendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas, o banco acatará saques e consultas nos caixas convencionais mantidos em suas agências bancárias.

§ 7º O bolsista que efetuar saques em desacordo com o estabelecido nesta resolução ou solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

**Art. 6º** Os créditos não sacados pelos bolsistas, no prazo de três meses da data do respectivo crédito, serão revertidos pelo Banco do Brasil S/A em favor do FNDE, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário ao FNDE, acompanhada da competente justificativa e da anuência do pró-reitor responsável e do gestor nacional do Programa.

§ 1º Ao FNDE é facultado bloquear valores creditados indevidamente em favor do bolsista, mediante solicitação ao Banco do Brasil ou descontos em pagamentos futuros.

§ 2º Inexistindo saldo suficiente nos créditos ainda não sacados pelo beneficiário para efetivar o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo previsão de pagamento a ser efetuado, o bolsista ficará obrigado a restituir ao FNDE os recursos indevidamente creditados em seu favor, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no art. 14.

§ 3º Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais do beneficiário do cartão é facultado ao FNDE adotar providências junto ao Banco do Brasil S/A, visando à regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

**Art. 7º** As despesas com a execução das ações previstas nesta resolução correrão por conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE, observando limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

## **II – DA SUSPENSÃO DOS PAGAMENTOS E REVERSÃO DOS VALORES**

**Art. 8º** O FNDE suspenderá ou cancelará o pagamento de bolsa quando observadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista ou quando solicitado pelo gestor do programa no âmbito do MEC.

**Art. 9º** As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas, independentemente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante a utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no portal eletrônico [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), na qual deverão ser indicados o nome e o CPF do bolsista e ainda:

I – se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 66666-1 no campo “Código de Recolhimento” e o código 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere a bolsa a ser devolvida no campo “Competência”;

II – se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 18858-1 no

campo “Código de Recolhimento” e o código 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere a bolsa a ser devolvida no campo “Competência”.

Parágrafo único. Para fins do disposto nos incisos I e II deste artigo considera-se ano de pagamento aquele em que o crédito foi emitido em favor do bolsista, disponível no portal [www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br).

**Art. 10** Incorreções na emissão do cartão-benefício ou em pagamentos de bolsa causadas por informação falseada, prestada pelo bolsista quando de seu cadastro ou pelo pró-reitor da IFES no ateste do desempenho acadêmico previsto, implicarão no imediato desligamento do responsável pela falsidade e no impedimento de sua participação, pelo prazo de cinco anos, em qualquer outro programa de bolsas cujo pagamento esteja a cargo do FNDE, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

### **III - DA DENÚNCIA**

**Art. 11** Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas do Programa Bolsa Permanência, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

- I - exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e
- II - identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e o endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

**Art. 12.** As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Ouvidoria do órgão, no seguinte endereço:

- I - se por via postal, Setor Bancário Sul – Quadra 02, Bloco F, Edifício FNDE, Ouvidoria FNDE – Brasília/DF – CEP 70.070-929;
- II - se por via eletrônica, [ouvidoria@fnnde.gov.br](mailto:ouvidoria@fnnde.gov.br)

**Art. 13.** Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES**