

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE – MESTRADO**

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILA: CRITÉRIOS DE ACESSO, PERFIL E
PERMANÊNCIA DE BRASILEIROS E ESTRANGEIROS ENTRE 2014 E 2018

CASCADEL-PR

Março/ 2020

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILA: CRITÉRIOS DE ACESSO, PERFIL E
PERMANÊNCIA DE BRASILEIROS E ESTRANGEIROS ENTRE 2014 E 2018**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Biociências e Saúde – Mestrado, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Biociências e Saúde.

Área de concentração: Biologia, processo saúde doença e políticas de saúde.

ORIENTADORA: Dr^a Maria Lucia Frizon Rizzotto

CASCVEL-PR

Março/ 2020

Ficha Catalográfica

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Souza, Silvana Rodrigues de
Assistência estudantil na Unila : critérios de acesso, perfil e permanência de brasileiros e estrangeiros entre 2014 e 2018 / Silvana Rodrigues de Souza; orientador(a), Maria Lucia Frizon Rizzotto , 2020.
147 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde, 2020.

1. Assistência estudantil. 2. Ensino Superior. 3. Unila. 4. Vulnerabilidade social. I. Rizzotto , Maria Lucia Frizon . II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILA: critérios de acesso, perfil e permanência de brasileiros e estrangeiros entre 2014 e 2018

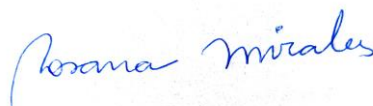
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Biociências e Saúde e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.



Orientadora: Dr^a Maria Lucia Frizon Rizzotto
UNIOESTE



Prof. Dr^a. Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)



Prof. Dr^a. Rosana Mirales
UNIOESTE

CASCADEL-PR

Março/ 2020

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha professora e orientadora, Maria Lucia Frizon Rizzotto, não apenas pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo por sua paciência e assertividade nas devolutivas.

Ao Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais, pelo acolhimento, pelas devolutivas e preciosas contribuições.

Ao Ivo Valente e Solange Aikes, pelas caronas que possibilitaram minha participação no Grupo de Pesquisa.

Às amigas Maria de Lourdes Almeida e Fabiana Carvalho, pelas importantes dicas sobre o processo de mestrado.

À Prae e Proint, por possibilitarem meu acesso às informações necessárias para a pesquisa, especialmente aos colegas de trabalho Roseane Souza, Rodrigo Trevisan, Jéssica Januskevicius e Marianna Silva.

À minha mãe Maria e minha irmã Selma, pelo acolhimento e compreensão nos momentos de ansiedade.

À Bruna Vicing, pelas escutas, pelo apoio, pelo incentivo.

Muito Obrigada!

RESUMO

SOUZA, S. R.; RIZZOTTO. M. L. F. **Assistência Estudantil na UNILA: critérios de acesso, perfil e permanência de brasileiros e estrangeiros entre 2014 e 2018**, 147 páginas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Campus Cascavel, Unioeste, ano 2020.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010, se constitui no principal documento orientador da política de Assistência Estudantil (AE) das universidades públicas brasileiras. A presente pesquisa, quantitativa e descritiva, teve como objetivo geral analisar os critérios de acesso, o perfil e a permanência de brasileiros e estrangeiros atendidos pelo programa de AE da Universidade Federal da América Latina (Unila), no período de 2014 à 2018. Para a coleta de dados, realizada entre março e abril de 2019, utilizou-se fontes primárias e secundárias, como o cadastro socioeconômico, editais institucionais, atas de reuniões, planilhas de avaliação socioeconômica, informações retiradas do Sistema Integrado de Gestão da Unila, Plano de Desenvolvimento Institucional, além do banco de dados das seções de psicologia e de atenção à saúde da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Os dados coletados foram organizados em planilha Excel, compondo um banco de dados com informações de 1.778 estudantes. Os resultados evidenciam que os critérios de acesso à AE caracterizam-se como focal, seletivo e não universal; 52% (n=924) dos estudantes atendidos pelo programa são brasileiros e 48% (n=854) estrangeiros, entre estes a maioria 11% (n=195) é de colombianos e 1% (n=02) de guatemaltecos; a maioria 53% (n=488) dos estudantes brasileiros são do sexo feminino, entre os estrangeiros 55% (n=466) são masculino; a idade concentra-se entre 20 e 30 anos em ambos os grupos; a cor branca é prevalente entre os brasileiros com 45% (n=416) e estrangeiros 46% (n=427), pardos e negros juntos representam 46% (n=427) do total de brasileiros e 38,3% (n=326) dos estrangeiros; a renda per capita dos estudantes brasileiros se encontra na faixa de meio a 1 salário mínimo, entre os estrangeiros corresponde a menos de meio salário ; a principal atividade laboral dos pais ou responsáveis dos brasileiros e estrangeiros é a prestação de serviços; os cursos com maior procura pelos estudantes brasileiros são da área das Ciências Humanas, sendo História da América Latina o maior percentual com 7,5% (n=69), entre os estrangeiros, os cursos com maior procura são Relações Internacionais e Integração com 7,0 % (n=58) e Medicina com 6,2% (n=53); o maior abandono entre os estudantes assistidos pelo programa foi de chilenos com 39,2% (n=20), entre os brasileiros a porcentagem foi de 13,5% (n=125), sendo a maioria destes 55,3% (n=36) da cidade sede da Unila. Conclui-se que, dadas as especificidades de ingresso diferenciado na Unila, para brasileiros e estrangeiros, sendo que para estes os editais já indicam o número de vagas com garantia dos auxílios, os brasileiros enfrentam maiores dificuldades para acessar aos benefícios do programa. Além disso, apesar de o programa perseguir os seus objetivos, não garante redução significativa de abandono dos seus usuários, o que pode indicar a existência de fatores internos (repetências) e/ou externos (necessidade de contribuir financeiramente com a família), que impedem muitos estudantes de concluírem o ensino superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Unila. Assistência Estudantil. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

SOUZA, S. R.; RIZZOTTO. M. L. F. Student Assistance at UNILA: criteria for access, profile and permanence of Brazilians and foreigners between 2014 and 2018, 147 pages. Dissertation. Graduate Program in Biosciences and Health, Center for Biological and Health Sciences, Campus Cascavel, Unioeste, year 2020.

The National Student Assistance Plan (PNAES), created in 2010, constitutes the main guiding document of the Student Assistance (SA) policy of Brazilian public universities. The present research, quantitative and descriptive, had the general objective of analyzing the access criteria, the profile and the permanence of Brazilians and foreigners attended by the AE program of the Federal University of Latin America (Unila), from 2014 to 2018. For Data collection, carried out between March and April 2019, used primary and secondary sources, such as the socioeconomic record, institutional notices, minutes of meetings, socioeconomic assessment spreadsheets, information from Unila's Integrated Management System, Institutional Development Plan, in addition to the database of the psychology and health care sections of the Dean of Student Affairs. The collected data were organized in an Excel spreadsheet, composing a database with information from 1,778 students. The results show that the criteria for access to AE are characterized as focal, selective and not universal; 52% (n=924) of the students served by the program are Brazilian and 48% (n=854) foreigners, among them the majority 11% (n=195) are Colombians and 1% (n=02) Guatemalans; the majority 53% (n=488) of Brazilian students are female, among foreigners 55% (n = 466) are male; age is concentrated between 20 and 30 years in both groups; white is prevalent among Brazilians with 45% (n=416) and foreigners 46% (n=427), pardos and blacks together represent 46% (n=427) of the total Brazilians and 38.3% (n=326) foreigners; the per capita income of Brazilian students is in the range of half to one minimum wage, among foreigners it is less than half a salary; the main work activity of parents or guardians of Brazilians and foreigners is the provision of services; the courses most in demand by Brazilian students are in the Humanities area, with History of Latin America the highest percentage with 7.5% (n=69), among foreigners, the courses with the greatest demand are International Relations and Integration with 7, 0% (n = 58) and Medicine with 6.2% (n=53); the biggest drop among students assisted by the program was Chileans with 39.2% (n=20), among Brazilians the percentage was 13.5% (n=125), with the majority of these being 55.3% (n=36) the city gives in to Unila. It is concluded that, given the specificities of differentiated admission to Unila, for Brazilians and foreigners, and for these the notices already indicate the number of vacancies with guaranteed aid, Brazilians face greater difficulties in accessing the benefits of the program. In addition, although the program pursues its objectives, it does not guarantee a significant reduction in the abandonment of its users, which may indicate the existence of internal (repetitions) and / or external factors (need to contribute financially to the family), which prevent many students to complete higher education.

Keywords: Higher Education. Unila. Student Assistance. Social vulnerability.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Renda média mensal familiar bruta por país, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE no período de 2014 a 2018. Unila, 2019..... **79**
- Figura 2. Renda per capita média por país, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019..... **80**

LISTA DE TABELA

Tabela 1.	Distribuição dos estudantes atendidos pela assistência estudantil segundo a nacionalidade, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	73
Tabela 2.	Sexo, idade, cor, estado civil, número de filhos, e fluência em outra língua de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019.....	74
Tabela 3.	Com quem residiam brasileiros e estrangeiros, atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	76
Tabela 4.	Característica do local de domicílio de origem dos estudantes atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	77
Tabela 5.	Composição familiar, principal fonte de renda, renda familiar bruta e renda per capita de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	77
Tabela 6.	Atividade Laboral da principal fonte de renda de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	82
Tabela 7.	Beneficiário de Programa social e local de realização do ensino médio de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	83
Tabela 8.	Forma de Ingresso de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	84
Tabela 9.	Tipo de vaga a qual concorreram brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	85
Tabela 10.	Distribuição por curso de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	86

Tabela 11.	Percepção sobre a saúde e suporte para assistência entre brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	87
Tabela 12.	Atendimento pelos setores de psicologia e de atenção à saúde de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	88
Tabela 13.	Porcentagem de abandono de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	97
Tabela 14.	Permanência, conclusão e reopção de curso e formandos de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	98
Tabela 15.	Número e porcentagem de abandono em relação ao sexo e cor de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	99
Tabela 16.	Número e porcentagem de abandono por curso, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Renda média e cor de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	81
Gráfico 2. Renda mensal familiar e atividade laboral da principal fonte de renda de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	83
Gráfico 3. Porcentagem de abandono em relação ao sexo x cor de brasileiros e estrangeiros atendidos pela A.E no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	100
Gráfico 4. Comparativo Taxa de Abandono Geral Unila x Média das Universidades Federais.....	102
Gráfico 5. Total de Ingressantes por região de origem, entre os estudantes brasileiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	103
Gráfico 6. Porcentagem de abandono de curso por região de brasileiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Unidades Administrativas da Pró-reitoria de Assuntos estudantis e respectivas atribuições. Unila, 2019.....	42
Quadro 2.	Variáveis demográficas, socioeconômicas, educacionais, familiares e de saúde. Unila,2019.....	59
Quadro 3.	Tipo de auxílio, objetivo e procedimento para concessão de bolsas de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	61
Quadro 4.	Editais, público, número de vagas por tipo de auxílio destinadas à estudantes brasileiros, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	64
Quadro 5.	Número do edital, tipo de seleção, ano de ingresso, tipo de seleção, modalidade e nº de vagas com auxílios, ofertadas para estudantes estrangeiros, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	67
Quadro 6.	Distribuição dos auxílios entre brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	68
Quadro 7.	Salários mínimos em dólares dos países de origem de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Assistência Estudantil
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ALALC	Associação Latino Americana de Livre Comercio
ALADI	Associação Latino Americana de Integração
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAN	Acordo de Livre Comércio entre o Mercosul e a Comunidade Andina
CAEM	Coordenadoria de Atenção ao Estudante e às Moradias
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONSUN	Conselho Universitário
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DEAS	Departamento de Atendimento à saúde
DEGEM	Departamento de gestão de moradias
DEAE	Departamento de apoio ao estudante
DIAAAP	Divisão de Apoio Administrativo e Atendimento ao Público
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES	Instituições de Ensino superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFETS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
ILACVN	Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza
ILAESP	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política

ILATIT	Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério de Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MPOG	Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PICD	Plano Nacional de Capacitação Docente
PL	Projeto de Lei
PNAS	Plano Nacional de Assistência Social
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público-Privada
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROINT	Pró-Reitoria de Assuntos Internacionais
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSI	Processo Seleção Internacional
PUCs	Pontifícias Universidades Católicas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPSICO	Seção de Psicologia
SERPCE	Serviço de Promoção cultural e esportiva
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino superior
SNE	Sistema Nacional de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TA	Tratado de Assunção

UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. OBJETIVOS.....	22
2.1 OBJETIVO GERAL.....	22
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	23
3.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DAS POLÍTICAS DE ACESSO ÀS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA.....	23
3.2 TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	31
3.3 A INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E A UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA.....	36
3.4 A PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIL E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILA	41
3.5 VULNERABILIDADE SOCIAL COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE.....	45
4. METODOLOGIA.....	57
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	57
4.2 CAMPO DA PESQUISA.....	57
4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	58
4.4 COLETA DE DADOS.....	58
4.5 VARIÁVEIS ANALISADAS.....	59
4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	60
4.7 ASPECTOS ÉTICOS.....	60
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
5.1 CRITÉRIOS DE ACESSO AOS AUXÍLIOS ESTUDANTIS PARA BRASILEIROS E ESTRANGEIROS.....	61
5.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DEMOGRÁFICO E DE SAÚDE DOS ESTUDANTES CONTEMPLADOS PELA AE DA UNILA	73

5.3 PERMANÊNCIA, CONCLUSÃO E ABANDONO ENTRE OS ESTUDANTES BRASILEIROS E ESTRANGEIROS ATENDIDOS PELA AE DA UNILA.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
7. REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE 1 – ARTIGO CIENTÍFICO.....	121
ANEXO 1 PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	144
ANEXO 2 PORTARIA NORMATIVA Nº18/MEC de 11 de outubro de 2012....	147

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, significativas mudanças vêm ocorrendo na Educação Superior. A busca pela superação do baixo índice de jovens nas universidades brasileiras culminou em um processo de reforma da educação superior, fundamentado principalmente pelo discurso da democratização do acesso a esse nível de ensino. Entre os anos 2003 e 2014 emergiram políticas públicas com o intuito de contribuir para resolver o problema do acesso, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), bem como a lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Essas políticas permitiram a expansão das universidades, a ampliação e a democratização do acesso e permanência no ensino superior de jovens, antes excluídos deste nível de ensino, resultando assim em mudanças concretas no perfil dos estudantes que acessam as universidades, especialmente as de natureza pública. Se antes esse espaço era ocupado majoritariamente por um público elitizado, na atualidade, cerca da metade dos estudantes das universidades federais são procedentes de setores populares. (FONAPRACE, 2012).

A Assistência Estudantil (AE), nesse contexto, adquire destaque nas discussões promovidas pela comunidade acadêmica, além de, em determinadas conjunturas, ganhar espaço na agenda do Governo Federal, conquistando status de política pública, como foi o caso do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), que instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (DUTRA; SANTOS, 2017).

Essa conquista foi resultado de intensas lutas sociais, lideradas principalmente pelo movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE)¹, e pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), principais entidades envolvidas na luta por uma AE como direito social e como política pública. Em um contexto mais amplo, nesse período, na América Latina ganha força os debates acerca do fortalecimento

¹ Em dezembro de 1938 ocorreu a criação da UNE como veículo de articulação das preocupações dos estudantes, que incluía problemas com moradias, alimentação, emprego e assistência médica, entre outros (KOWALSKI, 2012).

de propostas de cooperação e integração dos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), por meio, entre outros fatores, da educação. Defendia-se a ideia de que o desenvolvimento econômico da América Latina e Caribe poderia ser atingido mais rapidamente se vinculado ao acesso e a qualidade da educação, daí a necessidade da criação de universidades modernas de acordo com os objetivos dos planos nacionais (DAL POZZO; NIHEI, 2016).

Em meio a esse quadro sociopolítico, como decorrência de uma política de governo que estabeleceu como estratégia a criação de novas universidades com inclusão social, em 2007 foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei para a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), sancionado em forma de lei em 2010. Vinculada ao Ministério da Educação, situada na cidade de Foz do Iguaçu, região de tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai, a Unila iniciou suas atividades em agosto de 2010, com cerca de 200 estudantes, oriundos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina (UNILA, 2013).

O projeto Unila traz como diferencial a proposta da interdisciplinaridade do conhecimento e a integração regional, com ênfase nas questões relacionadas à América Latina, além da mescla de brasileiros e estrangeiros no seu corpo discente e docente. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2013, em razão da missão da Unila, a proporção esperada é de 50% de brasileiros e 50% de estrangeiros compondo seu quadro discente e docente (UNILA, 2013).

Desde o início da Unila houve uma preocupação com a atenção aos estudantes por meio da AE que é administrada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), na qual esta pesquisadora exerce a função de assistente social desde 2014. A PRAE é a instância responsável por desenvolver um conjunto de ações e serviços destinados aos estudantes, respaldada pelo PNAES (UNILA, 2013).

O interesse em estudar o tema da AE na Unila partiu das observações e experiências ao longo de quatro anos de atuação neste setor. Nesse período foi possível intervir e acompanhar ocorrências relacionadas aos mais variados tipos de vulnerabilidades, sendo estes de cunho social, econômico ou relacionadas à saúde e qualidade de vida a que os estudantes estavam expostos, ocorrências estas que muitas vezes implicavam diretamente na permanência, ou não, do vínculo do estudante com a Instituição. A dificuldade de visão do conjunto pela ausência de

diagnóstico e o interesse em compreender como esses fatores relacionavam-se entre si, levaram a proposição do presente estudo.

Pesquisas de natureza semelhante foram realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior (ANDIFES) e pelo Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), no período de 1997 a 2015, com o objetivo de conhecer o perfil de estudantes das universidades federais brasileiras. Encontram-se também na literatura, estudos importantes que tratam de questões relacionadas à saúde e qualidade de vida de jovens universitários, abordando o uso de álcool e outras drogas por estudantes universitários em região de fronteira (PRIOTTO; LIZZI; NIHEI, 2015); qualidade de vida e bem estar subjetivo de estudantes universitários (SILVA; HELENO, 2012); políticas de AE em saúde nos institutos e universidades federais (BLEICHER; OLIVEIRA, 2016); perfil de saúde de estudantes universitários sob o enfoque da psicologia da saúde (SILVA, 2010), entre outros. Esses estudos são de suma importância, pois contribuem para o entendimento de algumas vulnerabilidades sociais e de saúde a que estão expostos os jovens universitários, porém as abordam por perspectivas distintas conforme aqui apresentadas.

Com base no exposto, julga-se relevante dedicar-se ao desenvolvimento de reflexões acerca da AE na Unila. Parte-se do pressuposto de que o programa de AE dessa universidade sofre a influência de políticas gerais externas à universidade, e as possíveis diferenças no perfil dos estudantes ocorrem não necessariamente pela condição socioeconômica, mas, sobretudo, pela nacionalidade e/ou região de origem dos mesmos. Os fatos, de acordo com a concepção da Unila, de destinar até 50% das vagas para estudantes estrangeiros, estar em região de fronteira e ainda não existir nenhum estudo sistemático sobre AE na instituição, foram decisivos para a escolha do tema. Assim, definiu-se como problema de investigação, saber como a Assistência Estudantil da Unila responde aos principais objetivos do PNAES?

Para a devida análise e interpretação dos dados levantados, foi necessário lançar mão do aporte teórico de outras ciências como a Antropologia, a Sociologia e a Economia, além do referencial no qual o tema se constitui: a Educação e a Assistência Estudantil propriamente dita.

A dissertação é apresentada em 6 itens a saber: (1) Introdução, onde apresentamos o problema de pesquisa e a justificativa; (2) Objetivo geral e específicos; (3) Revisão da literatura, estruturada em cinco itens: (3.1) Intitulado

Democratização da educação superior no Brasil: das políticas de acesso às políticas de permanência, aborda aspectos sobre a democratização do ensino superior no Brasil, discutindo as políticas de acesso, políticas de permanência na educação superior brasileira; (3.2) Trata da trajetória da assistência estudantil no contexto do ensino superior brasileiro; (3.3) Apresenta o cenário em que se desenvolve a proposta de integração da América Latina, situando a Unila enquanto projeto de integração e discorre sobre a AE na Unila; (3.4) Contextualiza a Pró-reitoria de Assuntos Estudantil, o programa de AE e a forma como está organizado na Unila; e o item (3.5) Explicita a conceito de vulnerabilidade social a partir de diferentes perspectivas, confrontando com os conceitos de risco, pobreza e desigualdade social; (4) Metodologia utilizada no processo de pesquisa; (5) Resultados e discussão, contemplando os 3 eixos da pesquisa: critérios de acesso, perfil socioeconômico, demográfico e de saúde dos estudantes atendidos pela AE da Unila e dados sobre permanência, conclusão e abandono dos estudantes no período de 2014 a 2018; (6) Considerações finais.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os critérios de acesso, o perfil e a permanência de brasileiros e estrangeiros atendidos pelo programa de AE da Universidade Federal da América Latina (Unila), no período de 2014 à 2018.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os parâmetros utilizados para concessão de bolsas para brasileiros e estrangeiros no programa de AE da Unila;
- Traçar o perfil socioeconômico a partir de dados relativos à nacionalidade, composição familiar, renda bruta familiar, renda per capita, responsável pela principal fonte da receita e principal atividade econômica;
- Caracterizar os estudantes quanto à raça ou cor, sexo, idade, forma de ingresso na Unila, atividade laboral, curso que frequenta e número de filhos;
- Identificar fatores relacionados à saúde dos estudantes atendidos pelo programa de AE da Unila e seus familiares;
- Analisar a porcentagem de abandono e conclusão, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE da Unila durante o período estudado.

3. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura abrange aspectos sobre a democratização do ensino superior no Brasil, discute-se as políticas de acesso propostas no início do século XXI, aborda questões importantes a respeito das mesmas na permanência da educação superior brasileira, contextualiza a trajetória da AE no ensino superior, analisa o cenário em que se desenvolve a proposta de integração da América Latina, situando a Unila enquanto projeto de integração e discorre sobre a AE na Unila. O conceito de vulnerabilidade social é apresentado por diferentes perspectivas, considerando que se trata de aspecto central para a análise da AE, e confrontado com os conceitos de risco, pobreza e desigualdade social.

3.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DAS POLÍTICAS DE ACESSO ÀS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

A proposta deste item é abordar aspectos relativos à democratização da educação superior no Brasil ao longo das últimas décadas. Nesta perspectiva, será contextualizado brevemente, como ocorreu o surgimento e desenvolvimento das universidades no Brasil, discutindo-se as políticas de ação afirmativa no acesso às instituições de ensino superior públicas, que tiveram início a partir de 2002. Serão abordados também alguns desafios que se apresentam em relação às políticas de permanência na educação superior brasileira e que tem influenciado nos diferentes percursos em direção ao sucesso acadêmico dos estudantes.

No Brasil, a história do ensino superior teve seu início na primeira década do século XIX, quando a Corte Portuguesa se mudou à Colônia. “As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (DURHAM, 2005, p.201).

Segundo Santos e Cerqueira (2009), até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente. Era realizado em faculdades isoladas cujo modelo visava à formação de profissionais liberais, na intenção de assegurar um diploma profissional à elite que tinha acesso a esse nível de ensino.

Com a proclamação da República e elaboração da Carta Magna foi possível a descentralização do ensino superior e, assim, o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. Nesse período surgem, pela primeira vez, estabelecimentos confessionais no País. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A década de 1920 trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, ideias de reformas do ensino como um todo, sugerindo substituir todo o sistema já existente por um sistema totalmente público (DURHAM, 2005).

Em 1931 ocorreu uma ampla reforma educacional, promovida pelo governo Vargas, conhecida como Reforma Francisco Campos, que autorizou e regulamentou o funcionamento das universidades. A elaboração da reforma foi marcada por uma intensa disputa por hegemonia em relação à educação, em especial em relação ao ensino superior, que até então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais. A Igreja, reivindicava, que o Governo Federal atribuísse à Igreja a tarefa de organizar, com fundos públicos, a primeira universidade brasileira, em troca do apoio político ao novo regime. (DURHAM, 2003).

Apesar das concessões obtidas no campo da educação, especialmente a introdução do ensino religioso nas escolas públicas, e da influência que exerceu na organização da Universidade do Rio de Janeiro; a Igreja não alcançou o que pretendia, que era o direcionamento do financiamento público para as instituições de cunho confessionário. A reforma proposta pelo governo Vargas resultou na criação das universidades e na definição de um modelo legal, ao qual deveriam seguir todas as universidades que viessem a ser criadas no Brasil, no entanto, manteve as escolas autônomas e negou a liberdade para a iniciativa privada. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009; DURHAM, 2003).

O período de 1945 até 1964 foi marcado pela ascensão do movimento estudantil em defesa do ensino público. A União Nacional dos Estudantes (UNE) defendia um modelo de universidade que associasse o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social. Os estudantes reivindicavam, inclusive, a substituição de todo o ensino privado por instituições públicas. O embate político entre o movimento estudantil e o regime militar durou até 1968, resultando na destituição da UNE e na vigilância das universidades públicas, consideradas como espaço de subversão. (DURHAM, 2003).

Na década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “milagre econômico”, que beneficiou especialmente a classe média brasileira com maior poder aquisitivo. Dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o acréscimo providencial dos recursos federais e do orçamento destinado à educação. Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. “O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento”. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.6).

A década de 1980 representa na história do Brasil um período de transição política, com intensa crise econômica e fortalecimento de movimentos sociais, que contribuíram, por meio de pressão e demandas organizadas, para a conquista de direitos sociais inscritos na nova Constituição Federal de 1988. No ensino superior, tanto o setor público como o privado entram num período estacionário, sendo os reflexos da crise econômica mais nocivos para o setor privado. Houve a expansão dos cursos noturnos, que, dentre outros objetivos, foram criados para atender a uma nova demanda direcionada ao ingresso de setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, partindo das premissas neoliberais, favoreceu a expansão da iniciativa privada na oferta de cursos superiores. Em linhas gerais, definem orientações aos cursos das Instituições de Ensino superior (IES) públicas e privadas, ditando um patamar comum, assegurando flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino. A regulamentação da LDB impulsionou a reforma da educação superior no Brasil, correlacionando Estado e sociedade civil num contexto de ajustes neoliberais em consonância com as orientações e acordos firmados com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. (AGAPITO, 2017). Segundo esse autor:

As contrarreformas que ocorreram na política de educação, através da aprovação e implementação da LDB implicaram em: redução da

intervenção do Estado na educação básica; abertura e flexibilização para o capital privado executar a política de educação básica e superior; fragmentação da estrutura e atribuições do Sistema Nacional de Educação (SNE), desregulamentação dos direitos trabalhistas do professor e demais carreiras pertencentes à educação, desestruturação das políticas educacionais para a educação infantil, jovens e adultos e abertura para criação de faculdades cujo objetivo é apenas o ensino. (AGAPITO, 2017, p.127).

Da LDB/96 decorreu a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além da necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. As principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis que regula os mecanismos de avaliação; criação do ENEM; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de estudantes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta a necessidade de ampliação das matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. Segundo o próprio PNE, os 12% de matrículas colocavam o Brasil numa posição de desvantagem na América Latina, inclusive comparando-o com países em situação econômica inferior, como são os casos de Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, nos quais os índices de matrículas no ensino superior são, respectivamente, 40%, 20,6%, 26% e 20,6%. Além disso, 40% das matrículas deveriam se concentrar no setor público (BRASIL, 2010b). Já em 2014, a meta estabelecida pelo PNE para esse público era de elevar a taxa bruta² de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida³ para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade de oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

¹ A taxa bruta de matrículas é um indicador da capacidade de absorção do sistema educacional em determinado nível de ensino, definida pelo total de matriculados (independentemente da idade) em relação ao total populacional em idade considerada adequada para cursar esse nível. (BRASIL, 2014).

² A taxa líquida de matrícula é um indicador do acesso ao sistema educacional por aqueles que se encontram na idade prevista para cursá-lo. É a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade recomendada para cursar determinado nível de ensino e a população total na mesma faixa etária. (BRASIL, 2014).

De acordo com Heringer (2018, p. 8), entre 2003 e 2017 ocorreu uma significativa expansão de matrículas na educação superior, passando de 4 milhões para 8,3 milhões (INEP/MEC, 2018), sendo 75% em instituições privadas. Ainda que tenha obtido expressivos avanços, o país não conseguiu atingir as metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014. Em 2017, apenas 19,7% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior (INEP/MEC, 2018).

Apesar do não alcance das metas, o crescimento do ensino superior brasileiro possibilitou a inserção neste nível de ensino de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior, como já dito no início deste trabalho. Esta diversificação de públicos e perfis de estudantes ocorreu de forma significativa nas instituições federais de educação superior (IFES), que tiveram uma expansão de matrículas de 600 mil em 2003 para 1,3 milhão em 2017 (INEP/MEC, 2018).

Essa diversificação trouxe também alguns desafios para as IFES que recebem estes estudantes, tornando necessária a discussão sobre as políticas de permanência estudantil e sobre que aspectos podem favorecer de maneira efetiva a adesão destes estudantes à vida universitária, ampliando as perspectivas de seu sucesso acadêmico. (HERINGER, 2018). Esta discussão será retomada no decorrer do trabalho.

O período que se estende de 2003 a 2014 merece observações à parte, ainda que também componha a história da educação superior, haja vista que as ações realizadas na área do ensino superior, nesse período, foram bastante distintas das até então colocadas em prática.

Em 2003, a ascensão de um governo progressista representado pelo presidente Lula gerou grandes expectativas nos movimentos em defesa da educação. Esse período correspondeu ao período de expansão e democratização do ensino superior, marcado por uma série de debates e iniciativas que reacendiam as discussões acerca da “Reforma Universitária”.

Contrariando as expectativas, a reforma da educação superior durante a nova gestão foi guiada por meio da promulgação de leis e decretos que apontaram mais a continuidade do que à ruptura com as políticas para a educação superior, estabelecidas no governo FHC, apesar de ter ocorrido, no período de 2004 a 2006, um aumento de recursos públicos para as Instituições Federais de Educação

Superior (IFES), que possibilitou a contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos, e a expansão dos *campis* situados no interior dos estados. (FERREIRA, 2012).

A gestão Lula foi marcada por uma série de ações normatizadas em Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Normas e Decretos que demonstraram como se efetivou a reforma da educação superior durante suas duas gestões, de 2003 a 2011. Seguem abaixo algumas dessas ações, com base em seus textos normativos e as críticas a elas relacionadas:

a) Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC), e a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação do governo FHC. A lei passou a sofrer várias críticas, entre elas a de contar uma lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado prioriza o seu papel de avaliador e regulador. (FERREIRA, 2012).

b) Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que tratou de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Esta permite a naturalização da aproximação entre conhecimento e mercado, bem como entre universidade e setor privado, possibilitando a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo privado. (LIMA, 2012; FERREIRA, 2012).

c) Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que introduziu as normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) no âmbito da administração pública, permitindo ao Governo Federal contratar parcerias público-privadas. A crítica, para o caso da educação, é que, “para além do fortalecimento do polo privado do Estado ou como parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos” (SGUISSARDI, 2015; LIMA, 2007; FERREIRA, 2012).

d) Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), e, posteriormente, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

e) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni) e normatizou a atuação de entidades beneficentes

de assistência social na educação superior. O Prouni representou uma tentativa diferenciada do governo Lula em relação ao governo FHC de tratar a expansão do ensino superior ao associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior, trabalhando assim, uma nova matriz discursiva para ressignificar tanto a ampliação como a expansão desse nível de educação (SANTOS; CERQUEIRA, 2009; LIMA, 2012; FERREIRA, 2012).

f) Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das IFES.

g) Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que normatizou a educação a distância, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro. Anterior ao ano de 2005, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, passou a permitir a educação a distância nos cursos regulares. Lima (2007) enfatiza que à concepção de educação como política de,

integração dos países periféricos à globalização econômica e à sociedade da informação e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), onde já aparece nos países periféricos, reduzida à EAD, é apresentada como o passaporte da educação à sociedade da informação (LIMA, 2007, p.183).

h) Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Tinha como meta aumentar as vagas nos cursos de graduação, ampliar os cursos noturnos, propiciar inovações pedagógicas (revisar estrutura acadêmica, atualizar metodologias de ensino e aprendizagem e diversificar modalidades de graduação), combater a evasão, elevar a taxa de aprovação para 90%, atingir a proporção de 18 alunos por professor e ampliar a mobilidade estudantil entre as instituições, cursos e programas de educação superior. As universidades que aderiram ao programa receberam um “plus” de financiamento (acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio) para atingir as metas. (FERREIRA, 2012).

Se, por um lado o REUNI contribuiu consideravelmente à expansão de vagas ofertadas no ensino superior, por outro há de se tecer algumas considerações sobre suas imbricações políticas mais amplas.

Segundo Lima (2013), ao realizar uma análise cuidadosa do parágrafo terceiro do artigo 3º e do artigo 7º do Decreto de criação do REUNI, pode-se perceber de que forma ocorreria a tão almejada expansão, uma vez que “o atendimento aos planos era condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC” e “as despesas decorrentes desse processo devem estar circunscritas às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC” (LIMA, 2013, p.259).

A análise do Programa REUNI, ainda segundo a mesma autora, evidencia de que forma e com que conteúdo deveria ocorrer a expansão do acesso à educação superior:

Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (bacharelado interdisciplinar, cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da precarização do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escolões de terceiro grau”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao Programa REUNI (LIMA, 2007, p.49).

Ainda nessa direção, foi criado o PNAES, política implementada em 2010, como importante suporte às ações de ampliação de acesso, promovidas pelo governo em questão. Esse tema será aprofundado, na sequência, em um item específico.

A gestão seguinte, iniciada em 2011 pela presidente Dilma Rousseff, deu continuidade às propostas de expansão do ensino superior do governo Lula. Na gestão de Dilma foram construídas 4 novas universidades federais, criados 47 novos campi universitários, além de 2008 Institutos Federais (IFS). Para Ferreira (2012), a expansão da educação superior na ótica desse governo teve por objetivo a ampliação e interiorização dos institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa renda per capita; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses trabalhadores no interior do País e potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais.

3.2 TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A configuração da AE está fortemente ligada às transformações sociopolíticas do País e a seus impactos na história da educação superior brasileira. Sua trajetória vem sendo construída a partir de diversas reflexões, debates e práticas implementadas ao longo da história. De iniciativas pontuais e fragmentadas, restritas as instituições isoladas e escassos recursos, as discussões acerca da assistência ao estudante vão se tornando cada vez mais sistemáticas e complexas no decurso de sua trajetória até ganhar maior legitimidade na agenda do governo e alcançar o status de política pública nos anos 2000 (DUTRA; SANTOS, 2017).

Kowalski (2012), ao realizar uma revisão bibliográfica sobre a formalização da AE no Brasil, considerando aspectos sociopolíticos e econômicos do País, sistematizou seu percurso histórico em três fases distintas:

A primeira fase corresponde ao surgimento da primeira universidade até o período de redemocratização política do País. O primórdio das ações de AE datam da década de 1930, ligada à consolidação das primeiras universidades brasileiras. No entanto, pode-se considerar que o início da ação de AE brasileira foi a Casa do Estudante Brasileiro em Paris, para filhos da elite, que iam estudar na França e tinham dificuldades para fixar moradia. Segundo Nascimento (2013), nesse período as ações de assistência ao estudante constituíam-se em mecanismos emergenciais e focalizados, onde eram inseridas na agenda educacional brasileira diante das exigências de modernização do País que demandavam a escolarização da classe trabalhadora. Sua emergência é marcada, sobretudo, pelos programas de alimentação e moradia, a exemplo da Casa do Estudante do Brasil, fundada no Rio de Janeiro, no início dos anos de 1930, com o objetivo de auxiliar os estudantes com maiores dificuldades econômicas (KOWALSKI, 2012; SILVEIRA, 2012).

Do ponto de vista Legal, o reconhecimento da AE no Brasil estabeleceu-se a partir do Decreto nº 19.851/1931, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior (DUTRA; SANTOS, 2017). Essa Lei alcança o status constitucional e a AE é regulamentada pelo artigo 157, inciso 2º, no qual se prevê recursos por meio de um fundo que: “[...] se aplicará em auxílio a estudantes necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e médica” (BRASIL, 1934, p.140).

A AE é reconhecida também nas Constituições de 1946 e 1967, em paralelo ao reconhecimento da educação como direito de todos. Na década de 1960, como já visto, a reforma universitária e a democratização da universidade e da sociedade em geral, eram pautas presentes nos debates do movimento estudantil. A destituição da UNE em 1964 pelo regime militar, colocou em suspenso a luta pela AE, sendo retomada mais tarde, a partir dos anos 1970, com os indícios de enfraquecimento da ditadura. Nesse período observam-se algumas tentativas de estruturação da AE em esfera nacional como a instituição do Departamento de Apoio ao Estudante, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O foco das ações centrava-se em programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica (NASCIMENTO, 2014). Cabe ressaltar que as ações da AE eram restritas e direcionadas ao perfil do público atendido pela AE até aquele momento, ou seja, a elite que tinha acesso ao ensino superior.

A *segunda fase* se inicia na década de 1980, período que marca o início de redemocratização do Brasil, em meio a um espaço favorável ao desenvolvimento de uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da política de AE nas universidades brasileiras. Em 1987 ocorre a criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) “encarregado de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante” (FONAPRACE, 2012, p.15).

Segundo Nascimento (2013), o Fonaprace emerge com uma função reivindicativa, promovendo uma articulação entre a luta pela consolidação de uma política de AE nas IFES e às bandeiras do Movimento de Reforma Universitária.

A Constituição de 1988, decorrente do processo político desse período representou importante marco à AE, uma vez que se configurou a garantia de direitos sociais, entre eles a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.123).

Mesmo não tratando diretamente do direito ao ensino superior, a Constituição serviu de respaldo para justificar a importância da AE no espaço universitário. A partir de 1990, face a ofensiva neoliberal a que o País se submetia, a AE perde espaço no que tange ao provimento por parte do governo. Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96, no inciso IV do artigo 71 estabelece que:

Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (BRASIL, 1996, p. 23).

Nesse período, o Fonaprace realizou um trabalho de coleta e sistematização de informações nas IFES, com o objetivo de determinar o perfil socioeconômico e cultural dos seus estudantes. A intenção era identificar elementos confiáveis que contribuíssem ao debate, formulação e implementação de políticas destinadas a permanência dos estudantes em suas instituições. (DUTRA; SANTOS, 2017).

A I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras realizada no segundo semestre letivo de 1996, demonstrou que 44,29% dos estudantes encontravam-se nas categorias C, D e E, apresentando demanda potencial por assistência estudantil. (FONAPRACE, 2012)

Nessa lógica:

[...] o Fonaprace realizou e publicou em 1997, 2004, e posteriormente em 2011, pesquisas amostrais sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação dessas Instituições. Os dados levantados apontaram a classificação econômica dos estudantes e os principais indicadores sociais relacionados às necessidades estudantis: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho, indicando parâmetros para melhor definir as diretrizes para o desenvolvimento de programas e ações de AE a serem implementados pelas Instituições de Ensino superior públicas. (DUTRA; SANTOS, 2017, p.155).

A classificação econômica utilizada nessas pesquisas fundamentou-se nos critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), com ênfase na estimativa do poder de compra das pessoas e famílias urbanas, em detrimento de sua classificação em termos de “classes sociais”⁴. Os resultados divulgados nesses estudos demonstraram que uma parcela significativa de estudantes das IFES era oriunda de famílias das classes C, D e E. Como já mencionado acima, na pesquisa de 1996, os estudantes pertencentes a estas três classes atingiam 44,3% do total da

⁴ Pelo critério de classificação econômica desenvolvido pela ABEP, as famílias podem ser enquadradas nas seguintes situações, de acordo com a renda média domiciliar aferida: A – com renda de R\$ 10.386,52; B1 – com renda de R\$ 10.386,52; B2 - com renda de R\$ 5.363,19; C1 – com renda de R\$ 2.965,69; C2 – com renda de R\$ 1.691,44; D-E – com renda de R\$ 708,19. In: ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2018 – www.abep.org – abep@abep.org (acessado em 17/06/2019)

amostra, em 2003, eram 42,8% do total e, em 2010 eram 43,7% do total (FONAPRACE, 2019).

O resultado desses estudos foi de suma importância no processo de legitimação da AE em âmbito governamental, pois com base neles, o Fonaprace elaborou e apresentou à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior (Andifes), em 2001, o Plano Nacional de AE, onde apontou diretrizes para a definição de programas e projetos, bem como as áreas estratégicas para o desenvolvimento da AE nas IFES. No entanto, somente em 2007, com a atualização do referido Plano, iniciou-se junto ao MEC um processo de discussão com o objetivo de implementação do PNAES, vindo a ser instituído pela Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

O REUNI, implementado nesse mesmo período e aqui já referido, apresentava como um de seus propósitos criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, tendo como diretriz a ampliação de políticas de inclusão e de AE, significando um dos principais programas atrelado a reestruturação e expansão do ensino superior. Dessa forma, a AE obteve maior espaço na agenda governamental. Nesse novo cenário, as instituições de ensino superior, em especial as federais, passaram a receber estudantes de origem socioeconômica e culturais, bastante heterogêneo, impactando as políticas educacionais (DUTRA; SANTOS, 2017).

A terceira fase ocorre num contexto de expansão e reestruturação das IFES (KOWALSKI, 2012). A AE ganha maior notoriedade na esfera governamental e em julho de 2010, o PNAES foi transformado pelo Decreto-Lei nº 7.324 “este foi um grande passo para que a AE saísse da dimensão de política de governo para política de Estado” (BRASIL, 1985, s/p).

O PNAES é hoje o principal documento norteador para a elaboração de políticas de AE. Tem como objetivos: I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Delimita como público alvo: “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010a, p.1).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024 conflui com o compromisso assumido pelo PNAES propondo como estratégia:

ampliar as políticas de inclusão e de AE dirigidas aos(as) estudantes de instituições públicas [...] de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas [...]” (BRASIL, 2014, p.73).

Consoante com o PNE, em 2012 é sancionada a Lei 12.711, a Lei de Cotas, que prevê a reserva de no mínimo 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentre essas vagas, 50% deverão ser reservadas aos universitários oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita (DUTRA; SANTOS, 2017).

Essas ações afirmativas adotadas pelo governo tendem a alterar o perfil dos acadêmicos nas IFES, ampliando significativamente a demanda por AE. Ao promover o acesso de egressos da rede pública de educação e com renda per capita de até um salário mínimo e meio, a Lei de cotas amplia o ingresso nas universidades de estudantes que constituem o público-alvo da AE de acordo com o PNAES (DUTRA; SANTOS, 2017). Outra medida que contribui para a mudança de perfil nas IFES é o SISU, pelo qual as instituições públicas de ensino superior ofertam vagas para candidatos participantes do ENEM. Atualmente, a maioria das universidades realiza seu processo seletivo mediante o sistema ENEM/SISU como alternativa aos tradicionais vestibulares.

Posteriormente, o Fonaprace deu prosseguimento à realização de novas pesquisas, tendo realizado a IV pesquisa, em 2014 e, a V pesquisa, em 2018. Nessas pesquisas, o Fonaprace optou por mudar a metodologia de classificação econômica, passando a adotar o critério da renda familiar mensal per capita. Essas duas últimas pesquisas se destacam por serem as primeiras a serem realizadas após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), do Sistema de Seleção Unificado (SISU), do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), possibilitando a aferição das mudanças no perfil

socioeconômico e cultural dos estudantes, promovidas por estas políticas públicas (BRASIL, 2012).

3.3 A INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E A UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Analisa-se, neste item, aspectos do processo de Integração da América Latina, haja vista que o tema requer um resgate histórico sobre as várias acepções e contextos que a envolvem. Serão abordados aspectos econômicos e políticos, além de elucidar a proposta da educação enquanto uma das formas da integração Latino-Americana.

O ideário acerca da integração habita o imaginário dos povos latinos desde o início do século XIX com as lutas de Simon Bolívar para tornar independentes os países de colonização espanhola. Nesse período surge a ideia do Pan-americanismo como proposta de integração, sugerindo maior autonomia e profundidade nas relações entre os estados latino-americanos. Esse processo tarda-se a se concretizar, sobretudo porque as burguesias locais mantinham fortes laços com as potências imperialistas e não viam vantagens nas propostas de integração. No trajeto de quase dois séculos, a história da América Latina registrou uma série de projetos que visavam a integração dos países latinos, a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), criada no início da década de 1950, a Associação Latino Americana de Livre Comercio (ALALC), em 1960, e a Associação Latino Americana de Integração (ALADI) em substituição a ALALC em 1980. (SANTOS, 1994; BRAGA, 2002; ESTEVES, 2009).

O processo se solidifica somente a partir dos anos 1980, final da ditadura militar, quando os Estados brasileiros e argentinos iniciam o processo de democratização e encontram na proposta de integração uma forma de cooperação para aprofundar a democracia e o crescimento econômico. Com essa intenção, em 1991, Brasil e Argentina juntam-se ao Paraguai e Uruguai para formar o Mercado Comum do Sul (Mercosul), por meio do Tratado de Assunção (TA), assinado em 26 de março de 1991.

No acordo, os quatro Estados estabeleceram objetivos fundamentais visando à ampliação de seus mercados nacionais através da integração econômica, concordando que essa representava a melhor maneira para acelerar seus processos de desenvolvimento econômico com justiça social. Desta forma, o Mercosul iria se apresentar no Cone Sul como um importante e promissor meio de retomada do crescimento econômico, e, aos poucos, outros Estados buscariam integrar o grupo (BALBÉ; MACHADO, 2008, p.3).

Observa-se que os processos de integração regional começam pela vertente comercial, mediante acordos de livre comércio, reduzindo as tarifas econômicas entre os Estados membros, posteriormente aderir à união aduaneira, quando se amplia negociação com outros países extrabloco. Esta integração econômica fortalece também a relação política entre os Estados membros, que passam a atuar conjuntamente, no final dos anos 1990, nas negociações políticas internacionais. (CORAZZA, 2010).

Segundo Pinto e Guimarães (2005, p. 3):

Mercosul teve desde o início uma vocação subcontinental. Em 1996 assinou acordos de associação com o Chile e a Bolívia, pelos quais foi estabelecida uma área de comércio livre, a adesão desses dois países na qualidade de membros “associados”, constituiu o que se passou a designar de “Mercosul político”. Em 2003, o Peru torna-se também membro associado do Mercosul e desde dezembro de 2004 a Venezuela, o Equador e a Colômbia são os novos membros associados do Mercosul. Em 2004 foi firmado um Acordo de Livre Comércio entre o Mercosul e a Comunidade Andina (CAN).

A partir de 1998 o bloco passou por uma crise, reflexo dos problemas econômicos que atravessou o Brasil e Argentina. Nesse período, a integração, que basicamente se pautava em objetivos econômicos mais que políticos, vê-se enfraquecida. A proposta de criação da Área de Livre Comercio das Américas (ALCA), iniciada em 1994 e formalizada em 1998, surge como uma ameaça à proposição do Mercosul, uma vez que representava um instrumento importante aos Estados Unidos (EUA) intensificarem a ingerência sob a América Latina, pondo em risco os objetivos do Mercosul. Essa percepção acaba por contribuir à manutenção do Mercosul em detrimento da adesão de um projeto dos EUA, o qual pretendia apenas a liberação comercial. (VIGEVANI; RAMAZINI, 2009; SOUZA; SILVA, 2013)

O processo de integração ganha força nos anos 2000, durante os governos Lula e Dilma, por meio de duas vertentes onde a primeira buscava consolidar o

Mercosul, criando novas instâncias de participação econômica, buscando coordenações macropolíticas e tentando criar uma maior institucionalidade, e a segunda, que iniciou-se em 2000 com o argumento de integração na área de infraestrutura tornando-se uma proposta de cunho político que resultou, em 2008, na criação da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL). Essa mantém a ideia do investimento na infraestrutura como meio de integração, mas avança enquanto estratégia política criando o Conselho de Defesa Sul-Americano, possibilitando aos Estados membros pensarem em um projeto de segurança comum. (VIGEVANI; RAMAZINI, 2009; SOUZA; SILVA, 2013)

No que concerne à educação, os debates circundavam a compreensão de que o desenvolvimento econômico estava diretamente ligado ao acesso e qualidade da educação e, assim, a necessidade da criação de universidades modernas de acordo com os objetivos dos planos nacionais (DAL POZZO; NIHEI, 2016). Essa perspectiva remonta aos anos de 1950 e 1960, voltam à tona a partir dos anos 1990, como relata García-Guadilla (1990, p.32):

A universidade da América Latina terá a incumbência de resolver os problemas de seu tempo, entre eles o maior ajuste da universidade às condições e necessidades das maiorias da região. Deverá utilizar mecanismos mais efetivos que superem a desigualdade de distribuição de recursos e conhecimentos necessários às maiorias dos países e não só de setores com maior poder econômico e político, como tem sido até o presente.

Durante o governo Lula, face ao posicionamento político favorável a intensificação da integração dos países latinos, a discussão sobre a criação de uma universidade se intensificou, mudando-se a realidade por meio da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Em 2008, o MEC nomeou a Comissão de Implantação da Unila, formada por especialistas de diversas áreas que traçaram o perfil institucional, definindo as características necessárias para uma universidade que tem por finalidade contribuir com a integração da América Latina. Assim, a universidade apresentou um diferencial na medida em que propõe o bilinguismo, a interdisciplinaridade, a tutoria e a interculturalidade como eixos orientadores.

Em agosto de 2010 a Unila iniciou suas atividades com as primeiras turmas composta por 200 estudantes brasileiros, argentinos, paraguaios e uruguaios. Em

outubro de 2018, a instituição contava com 5.321 estudantes oriundos de 24 países da América Latina e Caribe (BRASIL, 2010c).

A Lei 12.189/2010 que criou a Unila define como objetivo da instituição:

Ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) (BRASIL, 2010c, p.1).

A mesma Lei em seu § 1º dispõe que a Unila atuará “nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina”. (BRASIL; 2010c, p.1).

Em relação aos cursos ministrados na Unila deverão ser,

preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional (BRASIL, 2010c, p1).

A Unila é a primeira universidade brasileira a receber proporcionalmente em seu quadro de graduação estudantes brasileiros e estrangeiros. A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida para a implantação da Unila por sua localização estratégica na região fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, bem como por suas características multiculturais, aspectos esses que favorecem o diálogo e a integração regional. Trata-se, também, de uma região carente de vagas universitárias, especialmente em instituições públicas, justificando a necessidade de ampliação, que estava em consonância com a política do Governo Federal de expansão e interiorização da rede de ensino superior, “bem como a ampliação de seu acesso para as classes sociais menos favorecidas” (UNILA, 2013, p.14).

No início das atividades, em agosto de 2010, a Unila contava com seis cursos de graduação: Ciências Biológicas: Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento; Ciência Política e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina; Engenharia de Energias

Renováveis; Engenharia Civil de Infraestrutura; e Relações Internacionais e Integração. Hoje, a Unila oferta vagas em 29 cursos de graduação, divididos em 4 institutos:

- Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH) - compreende dois centros interdisciplinares: o Centro Interdisciplinar de Antropologia e História e o Centro Interdisciplinar de Letras e Artes. No ILAACH, estão alocados os cursos de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Cinema e Audiovisual; História – Licenciatura; História - América Latina; Letras, Artes e Mediação Cultural; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; e Música.

- Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN) é subdividido em dois centros interdisciplinares: Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida e Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza. Estão alocados no Instituto os cursos de Biotecnologia; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Engenharia Física; Matemática; Medicina; Química – Licenciatura; e Saúde Coletiva.

- Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP) compreende os centros interdisciplinares de Economia e Sociedade e de Integração e Relações Internacionais. Fazem parte do ILAESP os cursos de Administração Pública e Políticas Públicas; Ciência Política e Sociologia; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Filosofia; Relações Internacionais e Integração; e Serviço Social.

- Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT) é formado pelos seguintes centros interdisciplinares: Centro Interdisciplinar de Tecnologia e Infraestrutura e o Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design. O ILATIT abrange os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energia, Engenharia de Materiais, Engenharia Química, Geografia (licenciatura) e Geografia (bacharelado).

Para efeito desta pesquisa serão considerados apenas os cursos de graduação, no entanto, a Unila desenvolve também cursos de pós-graduação stricto e lato sensu, hoje com 12 cursos de mestrado, 2 cursos de doutorado, 6 especializações, além de um programa de Residência.

Em dezembro de 2019, segundo informações disponibilizadas em seu site, a Unila apresentava o total de 5.231 estudantes matriculados na graduação. Entre esses, o montante de estudantes atendidos pela AE da PRAE, que recebiam algum tipo de bolsas auxílios, eram 1.559 (30%). (UNILA, 2018).

3.4 A PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIL E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILA

A PRAE visa democratizar as condições de permanência dos estudantes no ensino superior. Segundo o PDI/2013, suas ações partem de uma política social que contemple a necessidade de alojamento, alimentação, transporte, cultura, esporte, lazer, abrangendo atendimento social, psicológico e de saúde visando criar condições que permitam a permanência dos estudantes, contribuindo assim para a redução da retenção e evasão. Desse modo, a PRAE desenvolve ações e serviços que objetivam contribuir à permanência do estudante na universidade (UNILA, 2013).

Vale lembrar que a Unila é uma das universidades criadas pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, cuja característica foi a interiorização do ensino superior público federal. No entanto, segundo Lessa (2004), as ações de democratização da educação superior não podem se limitar à ampliação do acesso e do número de vagas, mas precisam analisar também as condições de permanência sustentável dos estudantes nesse espaço, para que consigam realizar seus estudos de forma adequada, considerando, tanto as condições econômicas, quanto os fatores socioculturais envolvidos com a aprendizagem.

Nesse sentido, a política desenvolvida pela PRAE considera,

a criação de espaços e ações para implantação de processos educativos de vivência e de formação da cidadania, contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida dos estudantes, principalmente aqueles menos favorecidos socioeconomicamente” (UNILA, 2013, p.55).

A PRAE é formada por uma equipe multidisciplinar que conta hoje com trinta e cinco servidores alocados nas seguintes divisões, departamentos e seções:

Divisão de Apoio administrativo e atendimento ao público (DIAAAP), com sete assistentes em administração; Divisão de administração e finanças (DIAF), com dois administradores; Departamento de apoio ao estudante (DEAE), que integra as seções de Serviço Social, com 7 assistentes sociais; Seção de Psicologia (SEPSICO), formada por 4 psicólogos e pelo Serviço de Promoção cultural e esportiva (SERPCE), formado por um produtor cultural e um sociólogo; Coordenadoria de Atenção ao Estudante e às moradias (CAEM), formada por uma docente, um antropólogo, um pedagogo e 2 assistentes em administração; Departamento de gestão de moradias (DEGEM), formado por duas assistentes em administração; e Departamento de Atendimento à Saúde (DEAS), formado por dois enfermeiros, um médico e dois técnicos em enfermagem. Nesse sentido, as equipes são coordenadas pelo Pró-Reitor de Assuntos Estudantis que conta também com o suporte de uma secretária executiva e dois assistentes em administração.

Conforme o Plano Desenvolvimento Institucional da Unila, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (UNILA, 2013) possui como objetivo geral e específicos:

Objetivo Geral: Auxiliar no provimento das condições necessárias aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de contribuir para permanência e conclusão do ensino superior de graduação.

Objetivo específico 1: Possibilitar o acesso dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica aos auxílios da Política de AE da Universidade, priorizando alojamento, alimentação e transporte.

Objetivo específico 2: Desenvolver um projeto institucional para assegurar o bem-estar físico, psíquico e social dos estudantes.

Objetivo específico 3: Aprimorar os processos de gestão da área de AE, objetivando a transparência de suas ações e a participação da comunidade acadêmica. (UNILA, 2013, p. 56).

Visando atingir tais objetivos, a PRAE organiza suas atribuições por meio de unidades administrativas divididas da seguinte forma:

Quadro 1. Unidades Administrativas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e respectivas atribuições. Unila, 2019

Departamento/Seção	Atribuições
Divisão de Apoio Administrativo e Atendimento ao Público	Responsável pelo atendimento aos estudantes, auxílios de AE, recepção de documentos e emissões de declarações.
Divisão de Administração e Finanças	Responsável pelas aquisições, pagamentos e controle orçamentário.

Departamento de Apoio ao Estudante	Responsável por articular e organizar a implementação de programas de fortalecimento da permanência, atividades de acompanhamento permanente dos estudantes e estratégias, e intervenções no campo das ações afirmativas, operacionalizando ações e serviços voltados à promoção das condições de bem-estar e a qualidade de vida dos estudantes.
Seção de Serviço Social	Realiza acolhida, escuta qualificada, acompanhamento social, orientações sobre direitos e deveres e acesso a direitos instituídos, além de rotinas institucionais e serviços sociais, identificando e articulando com os equipamentos sociais disponíveis da rede pública de atendimento. É responsável por realizar ações de implementação e coordenação que visem inserir o aluno em situação de vulnerabilidade socioeconômica em programas de moradia, alimentação e transporte.
Seção de Psicologia	Responsável pelos acolhimentos, atendimentos psicológicos e encaminhamentos dos estudantes que necessitam de apoio na área de saúde mental e desenvolvimento educacional.
Serviço de Promoção Cultural e Esportiva;	Responsável por promover e apoiar o desenvolvimento de ações de atividades físicas, esportivas e de lazer aos estudantes.
Coordenadoria de Atenção ao Estudante e às Moradias	Responsável pela gestão dos alojamentos e moradia estudantil no âmbito da concessão do auxílio moradia aos estudantes selecionados segundo critérios do PNAES, visando sua permanência e qualidade de vida.
Departamento de Gestão de Moradias	Responsável pela administração, fiscalização e gestão dos espaços da moradia estudantil e alojamentos; acolhimento e atendimento aos estudantes e gerenciamento de situações no âmbito dos alojamentos e moradia estudantil.
Departamento de Atendimento à Saúde	Realiza o acolhimento dos estudantes e desenvolve ações direcionadas à consolidação de saberes e práticas que promovem a saúde e a qualidade de vida, tendo como ponto de partida suas vivências e experiências.

Fonte: Unila (2019).

Todas as ações desenvolvidas estão embasadas no PNAES. O público das ações da PRAE são todos os estudantes de graduação da Universidade, entretanto, para ser beneficiário dos auxílios estudantis, existe o critério de renda per capita igual ou inferior a um e meio salário mínimo. No momento, a PRAE disponibiliza 5 tipos de auxílios: auxílio moradia, transporte, alimentação, auxílio creche e auxílio instalação.

A seleção para os auxílios difere segundo a forma de ingresso, especialmente entre os ingressantes brasileiros e os ingressantes estrangeiros. O processo de seleção para os auxílios estudantis destinados aos estudantes do País dá-se mediante publicação de edital, mecanismo que permite transparência e lisura aos processos de seleção. Os estudantes preenchem cadastro socioeconômico-cultural, realizam requerimento referente aos auxílios que desejam concorrer, apresentam justificativas e um conjunto de documentos que comprovam composição familiar e renda.

Encerrada a etapa de apresentação de documentos, ocorre a análise dos mesmos que é realizada por profissionais da PRAE, caso haja necessidade ocorre a convocação do estudante para escuta qualificada e/ou apresentação de documentos complementares. O resultado é publicado, sendo estabelecido prazo de recurso e posterior publicação do resultado. Esse processo tem sido realizado pela seção de Serviço Social, ainda que não seja atribuição exclusiva do assistente social. A publicação de editais e, conseqüentemente, a disponibilização de vagas em cada auxílio está condicionada a disponibilidade orçamentária.

O processo de seleção para os auxílios estudantis de estudantes não brasileiros ocorre mediante editais da Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Institucionais (PROINT). Nesse caso, cabe à PRAE o repasse do número de vagas disponíveis, orientações gerais referentes a critérios socioeconômicos e os critérios para manutenção/preservação dos auxílios. A PROINT também realiza seleção de vagas sem auxílios estudantis vinculados, nesse caso, os alunos são informados pelo edital de seleção que não poderão concorrer para os auxílios estudantis pela PRAE, significa que, são públicos de várias ações da AE, entretanto não das que envolvam pagamento de auxílios.

O detalhamento desses processos será feito na apresentação dos resultados da pesquisa, por tratar de informações que remetem a oito anos de trabalho que envolve mudanças nos procedimentos e regras descritas nos referidos editais.

3.5 VULNERABILIDADE SOCIAL COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE

Apesar das discussões sobre vulnerabilidade social estarem presentes nas últimas décadas, o conceito não possui um significado solidificado, devido ao seu caráter polissêmico e multidimensional que pode assumir o enfoque econômico, ambiental, de saúde, de direitos, assistência social, assim como de AE, entre outros.

Na literatura existem contribuições significativas acerca da gênese desse conceito e de suas imbricações políticas a depender do contexto em que é utilizado.

O conceito de vulnerabilidade social nasce da área do direito internacional relacionado aos Direitos Universais do Homem, tendo como foco a garantia de direitos e cidadania de indivíduos ou grupos fragilizados política ou juridicamente, e ganha maior notoriedade na década de 1990, a partir das discussões na área da saúde, em busca de respostas à pandemia do HIV/Aids. (AYRES et al 2009, p.123).

Segundo Ayres et al (2019), a concepção de instabilidade aplicado a Saúde Pública resultou das interseções entre o movimento dos Direitos Humanos e do ativismo da epidemia da Aids. Nesse período, a fragilidade ampliou os horizontes no meio acadêmico, científico e político sobre os estudos, as ações e as políticas para o controle da epidemia. Cabe aqui, a primeira interface do conceito de vulnerabilidade, associada ao de risco. Ayres et al. (2009) traçam algumas diferenças entre os dois conceitos e o amadurecimento desses no decorrer da história.

O risco, naquele contexto (1981-1984), assumia conotação individual e de grupos de risco como maior probabilidade de adoecerem (homossexuais, hemofílicos, haitianos e adictos de heroína), sendo eles focos de algumas estratégias de prevenção implementadas pelas políticas públicas de saúde que se mostraram, segundo o autor, “equivocadas, ineficazes e iniciantes de profundos preconceitos e iniquidades” (AYRES et al., 2009, p.125). A ambiguidade está no fato de que o comportamento de risco leva à culpabilização do indivíduo, atribuída a sua displicência.

Ayres et al. (2003) apresentam alguns componentes importantes para avaliar condição de maior ou menor vulnerabilidade social de um indivíduo ou de coletivos. São eles: acesso a meios de comunicação, escolarização, disponibilidade de recursos materiais, poder de influenciar decisões políticas, possibilidade de enfrentar barreiras culturais, estar livre de coerções violentas ou poder defender-se delas.

Na literatura encontra-se também outros autores que abordam a relação entre risco e vulnerabilidade por enfoques diferentes do campo da saúde. Janczura (2011) faz uma abordagem da utilização dos termos na área da criança e adolescência, pautando sua discussão em autores como Bellenzani et al. (2005) Yunes; Szymanski (2001); Reppold et al. (2002); Oliveira (1995); Carneiro e Veiga (2004), entre outros, cujas teorias não serão aqui abordadas em função da limitação desta pesquisa.

A autora define risco e vulnerabilidade, afirmando que ambas só podem ser entendidas quando associadas a diferentes contextos histórico-sociais e a diferentes áreas científicas que as desenvolveram para dar conta de seus objetos. A mesma defende a ideia de que são conceitos distintos, mas intrinsecamente relacionados, pois, enquanto risco se refere às condições fragilizadas da sociedade tecnológica contemporânea, a vulnerabilidade identifica a condição dos indivíduos nessa sociedade (JANCZURA, 2011).

A associação do termo vulnerabilidade a pobreza é discutida por Abramovay et al. (2002, p.13):

as aproximações analíticas à vulnerabilidade social datam apenas dos últimos anos, período em que se levou a cabo maior reflexão a respeito das limitações dos estudos sobre a pobreza e sobre os escassos resultados das políticas associadas a eles na América Latina. Tais enfoques da pobreza – apesar de servirem à identificação dos setores mais desprovidos da população a serem atendidos pelas políticas sociais – não deram conta das complexas raízes desse fenômeno, já que se baseavam apenas no uso de indicadores de renda ou carências que delimitam a insatisfação de necessidades básicas.

Segundo Abramovay et al. (2002), os primeiros trabalhos fundamentados na perspectiva da vulnerabilidade social foram pautados na preocupação em abordar de forma mais integral e completa, tanto o fenômeno da pobreza quanto as diversas modalidades de desvantagem social. Esses trabalhos abordavam os riscos de mobilidade social descendente e as configurações expostas que não se restringiam àqueles situados abaixo da linha de pobreza, mas à população em geral.

Dessa maneira, partiam do reconhecimento do fenômeno do bem-estar social de uma maneira dinâmica, bem como das múltiplas causas e dimensões associadas a esse processo (ABRAMOVAY et al., 2002). Cabe dizer que, tais estudos identificam os setores mais desamparados da população a serem atendidos

pelas políticas sociais, baseando-se apenas no uso de indicadores de renda ou de carências que delimitam a insatisfação de necessidades básicas, em vez de analisar as complexas raízes desse fenômeno.

Carneiro (2005), aborda essa questão considerando que a pobreza pode ser vista por várias dimensões que a definem por meio dos tempos. A autora apresenta que, antes dos anos 1970, a pobreza era vista como condição exclusivamente econômica, focalizando a renda e o consumo, de indivíduos e famílias, como informação básica, tanto para concepção quanto para mensuração. Eram considerados pobres, então, aqueles que não possuíam renda suficiente para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência tais como, saúde, habitação, transporte, educação e etc... Nos anos 1970, o conceito de pobreza passou a incorporar variáveis não monetárias que influem na condição de indigência, por meio do conceito de necessidades básicas. A autora sustenta que são pobres aqueles que não têm suas necessidades básicas satisfeitas, cujo consumo de bens e serviços não atinge o mínimo considerado necessário. Entretanto, esclarece que existe uma relatividade na caracterização e mensuração da pobreza, que as necessidades são relativas aos tempos e lugares e se referem aos padrões vigentes em cada sociedade.

Ainda nesta direção Bronzo (2009), afirma que vulnerabilidade geralmente se associa à pobreza, mas não se reduz a ela. Segundo essa autora, a fragilidade social constitui-se em uma soma de vulnerabilidades diversas. Nessa perspectiva, a baixa renda, a ausência ou a precariedade de trabalho, o pouco acesso a serviços necessários e as condições básicas de vida são aspectos produtores dessa instabilidade. Essas situações podem referir-se também ao ciclo vital em situações que podem debilitar, tais como a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, jovens e idosos. Assim, esse conceito refere-se a condições desfavoráveis dadas, remetendo às dimensões objetivas de exclusão social.

Bronzo (2009) articula o conceito de risco associado à vulnerabilidade, sendo que os riscos envolvem situações que podem afetar o bem-estar e a saúde de indivíduos, famílias, grupos e comunidades:

Risco entende-se como uma variedade de situações, que englobam riscos naturais (como terremotos e demais cataclismos), riscos de saúde (doenças, acidentes, epidemias e deficiências), riscos ligados ao ciclo de vida (nascimento, maternidade, velhice, morte e ruptura

familiar), riscos sociais (crime, violência doméstica, terrorismo, gangues e exclusão social), econômicos (choques de mercado e riscos financeiros), riscos ambientais (poluição, desmatamento e desastre nuclear), riscos políticos (discriminação, golpes de estado e revoltas), tal como sistematizado pela unidade de proteção social do Banco Mundial (BRONZO, 2009, p.173).

Monteiro (2012, p.30) tece considerações sobre a diferença entre os conceitos de risco e vulnerabilidade social e pontua que “a situação de risco se foca no indivíduo, portanto, é revestida de caráter subjetivo, o que acaba por naturalizá-la ou legitimá-la”.

Os estudos de Monteiro (2012) ilustram também outra abordagem importante sobre o conceito dessa fraqueza ao remetê-lo ao contexto da América Latina. Para isso, a autora se reporta aos estudos de Moser (1998) e discorre que,

a partir da concepção asset/vulnerability framework, um significativo avanço no tema ao apontar que os riscos de mobilidade social descendentes não se apresentavam apenas à população pobre, mas à sociedade em geral, uma vez que a desproteção e a insegurança transcendem a capacidade de satisfação das necessidades básicas. Outro avanço importante nesse estudo é que ele considera ativos individuais como condicionantes do grau de vulnerabilidade, logo, compreende a vulnerabilidade de uma forma mais ampla. (MONTEIRO, 2012, p.32).

O resgate das discussões sobre vulnerabilidade no contexto latino-americano é também considerado por Schumann (2014, p.22), ao relatar que na América Latina e Caribe, a pesquisa relacionada ao social foi resultado de reflexões sobre: “i) os efeitos sociais da “década perdida”, denominação dada à década de 1980 onde ocorreu uma forte estagnação econômica na América Latina; ii) as medidas de ajuste estrutural subsequentes e iii) as transformações advindas com a globalização”. A mesma autora aborda também outros enfoques para a construção do conceito de desse tema: enfoque da teoria da interdependência e o da ameaça dos agentes químicos.

O enfoque da teoria da interdependência surgiu no contexto do pós-segunda guerra mundial em contraposição à teoria realista e outras perspectivas teóricas que predominavam naquele momento e retratavam a ideia de um Estado Soberano. Segundo o conceito de interdependência, os Estados são mutuamente dependentes e suas ações resultam em efeitos recíprocos.

Aliado a esse novo entendimento dentro da política externa, desenvolveram-se muitos conceitos, tanto quanto em relação a sensibilidade e vulnerabilidade como no processo de interdependência no cenário do pós-segunda guerra mundial. “A sensibilidade está relacionada à capacidade de resposta do Estado a situações adversas, evitando-se que a estrutura da relação seja alterada, ou seja, a ação do Estado concentra-se no ajuste de políticas já existentes”. Por outro lado, o mesmo refere-se aos custos advindos das mudanças, onde é necessário que o Estado elabore novas políticas e encontre alternativas que sejam adequadas à nova situação imposta. Nesse sentido, quanto maior o custo das mudanças, maior a vulnerabilidade (SCHUMANN, 2014, p. 10).

Quanto à ameaça dos agentes químicos, a autora faz reflexões a partir de estudos realizados por Gabor e Griffith ainda em 1980:

Nesse estudo a vulnerabilidade foi associada, especificamente, à exposição da comunidade a ameaças causadas por agentes químicos que eram produzidos, armazenados e transportados em grandes quantidades nos Estados Unidos e Canadá. Dados apontados pelos pesquisadores indicam que a população dessa região estava sujeita aos perigos decorrentes da exposição a produtos químicos, uma vez que, no referido período, foram documentados vários incidentes que resultaram em um número significativo de pessoas feridas, mortes e danos materiais de grandes proporções. Além do risco decorrente da ameaça dos agentes químicos, também foram considerados a situação ecológica da comunidade e o seu nível de preparação para emergências. (SCHUMANN, 2014, p.12).

Dessa forma a vulnerabilidade passa a ser caracterizada pela ameaça a qual a população está exposta, bem como pela sua capacidade de preparo e resposta a situações emergenciais.

Nesta mesma linha Bedor et al. (2009), analisaram a situação de risco das pessoas que fazem uso de agrotóxico. Os pesquisadores tinham como objetivo conhecer o contexto social, econômico e cultural dos agricultores e suas fragilidades em relação à saúde, associadas com a utilização de agrotóxicos.

A baixa percepção das situações de riscos a que está exposto o indivíduo e também o seu coletivo é uma questão presente nesse conjunto existentes no âmbito do uso das tecnologias a serviço da expansão dos grandes lucros e as contradições do modo de produção capitalista desvinculado das responsabilidades éticas com a qualidade da vida humana.

Reconhecer os condicionantes sociais, culturais e econômicos presentes no processo produtivo agrário químico-dependente é uma necessidade para minimizar os danos à saúde e ao ambiente decorrente do uso de agrotóxicos (BEDOR et al, 2009, p.39).

Em estudos mais recentes, Carmo e Guizardi (2018) descrevem os sentidos que a vulnerabilidade assume nas políticas públicas de saúde e assistência social⁵, refletindo sobre a possibilidade de a apreensão desse conceito influenciar práticas sociais e produção da cidadania nesses campos. As autoras partem do período histórico pós Constituição de 1988 e referenciam-se nos impactos sociopolíticos das últimas décadas, situando as mudanças ocorridas a partir das novas configurações do tripé da seguridade social⁶: saúde, previdência e assistência social.

Acerca da abordagem do termo em questão na política de assistência social, é importante esclarecer que essa não faz de forma consensual, e sim permeada de debates e múltiplas concepções entre os que militaram/militam e analisam a Política Nacional de Assistência Social-PNAS. Vários autores Sposati (2001, 2009), Couto, Yazbeck e Raichelis (2012) e Iamamoto (2013) comprometidos com as políticas sociais discorrem sobre o tema defendendo pontos de vista diferentes sobre a implicação do uso desses termos na PNAS, conforme abaixo apresentados.

Sposati (2001), ao tratar dos desafios para a construção da política de assistência social no Brasil, já utilizava termos e expressões que mais tarde foram introduzidos ao texto da PNAS: vigilância, proteção social, vulnerabilidade e risco. Em relação à vulnerabilidade, foi um termo utilizado em vários momentos ao tratar da função e dos usuários da assistência social. Para a autora, ele é entendido como situação de ameaça, de insegurança que corroboram com a possibilidade da perda da qualidade de vida pela ausência de uma ação preventiva, ou seja, a expressão além de carregar fatores de perigo, pode contribuir para a prevenção.

Nesse sentido afirma-se, que a incorporação desses termos na política de assistência social amplia esse acesso para outros públicos que não estão descritos

⁵ Para leitura aprofunda acerca dos embates políticos sobre o conceito de vulnerabilidade no interior da política de assistência social, cf. Alvarenga (2012).

⁶ Segundo o art. 194 da Constituição Brasileira de 1988 a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. Daí nasce o termo tripé, sendo: Saúde, como direito de todos, Previdência, de caráter contributivo, e Assistência Social, para os que dela necessitam.

na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). “A assistência social exerce o papel de detector de vulnerabilidades” (SPOSATI, 2001, p.66).

Em outras palavras, tem a função de identificar situações de insegurança as quais os cidadãos estão expostos. “As vulnerabilidades na sociedade de mercado atingem mais a quem menos tem, mas nem por isso deve-se voltar a Política de Assistência Social para os ‘invisíveis’” (SPOSATI, 2001, p.65).

De acordo com essa autora ainda, a noção de risco possibilita à assistência social estabelecer quais são as situações que tornam os cidadãos mais sujeitos à vivência de um risco. Dessa forma a PNAS deve estabelecer quais vulnerabilidades sociais devem ser cobertas. Há uma relação indissociável do risco com essa fragilidade, onde os mesmos expõem os sujeitos a situações vulneráveis. Outro apontamento nesse texto é que existem perigos de diversas ordens, porém nem todos são de competência da assistência social. Segundo a autora, compete a esse grupo assegurar a redução ou eliminação de vulnerabilidades que fragilizam a resistência do cidadão e da família ao processo de exclusão. E o enfrentamento da exclusão se dá a partir da construção de vínculos, elos de visibilidade de múltiplos segmentos perante a responsabilidade pública (SPOSATI, 2001).

Em 2009, Sposati segue com as considerações sobre o uso dos termos risco e vulnerabilidade na PNAS. A autora publicou o artigo “Modelo Brasileiro de Proteção não contributiva concepção e fundamento” no qual aprofundou a análise dos termos, buscando apresentar a relação entre eles e a proteção social não contributiva. Sposati (2001) afirma que, em se tratando do termo risco, o mesmo está intimamente ligado ao capitalismo, está presente em várias áreas de estudo e aponta várias perspectivas. Porém, apenas uma delas estaria relacionada à assistência social, aquela que se refere aos “riscos que surgem das relações e que levam [...] à apartação, ao isolamento, ao abandono, à exclusão. Ainda podem ser incluídas a violência física e sexual nas formas de convívio”. (SPOSATI, 2009, p.29).

Segue afirmando que:

A noção de riscos tem um conteúdo substantivo, um adjetivo e outro temporal. O conteúdo substantivo diz explicitamente o que é o risco. Essa noção imediatamente leva à sua abordagem temporal: o antes, que se ocupa das causas do risco, e o depois, que se ocupa dos danos, sequelas e perdas que provoca. Há, porém, uma questão adjetiva, que vai se tornar fundamental para o desenho da política e diz respeito à graduação do risco. A vivência do risco pode proporcionar sequelas mais ou menos intensas, por decorrência da

vulnerabilidade/resistência dos que sofrem o risco, como também do grau de agressão vital do próprio risco. Portanto, trabalhar situações de risco supõe conhecer as incidências, as causalidades, as dimensões dos danos para estimar a possibilidade de reparação e superação, o grau de agressão do risco, o grau de vulnerabilidade/resistência ao risco. (SPOSATI, 2009, p.29, grifo da autora).

A pesquisadora aponta cinco fatores de risco e/ou agravadores das vulnerabilidades de família e de pessoas: a separação espacial, relacionada ao fato de viver em territórios com precários acessos e infraestrutura; padrões de coesão e convivência familiar, comunitária e social, relacionado à apartação, isolamento, discriminação, ausência de pertencimento; contingências da natureza - enchentes, deslizamentos, secas; etnia, gênero, religião, orientação sexual e desigualdade econômica. A mesma defende que apesar dos perigos afetarem todos os cidadãos, as condições de enfrentá-los ou superá-los são distintas. Os cidadãos podem ser mais ou menos prejudicados pela exposição aos riscos e vulnerabilidades, dependendo da condição de vida e da ocorrência da cidadania precária, que acaba por impedir alguns de encarar a tais riscos com seus próprios recursos (SPOSATI, 2009). Isso significa que esses atingem de modo diferente os indivíduos, dependendo da classe ou fração social a qual pertencem.

De acordo com o exposto ainda, a autora afirma que o termo tem sido interpretado de várias formas, muitas vezes é usado como forma de redução social – utiliza-se o termo para se referir ao sujeito, tirando dele sua condição de cidadão – e de culpabilização do sujeito por sua fragilidade. Ela defende outro modo de aplicação para o assunto, em favor da utilização do termo sempre relacionada a um dado risco social, permitindo que se perceba que os sujeitos estão vulneráveis a uma dada ocorrência. Deve-se considerar ainda que assim como o risco, a vulnerabilidade também tem graduações: os sujeitos podem ser mais ou menos expostos, ou mais ou menos atingidos. Inclusive, para ela, o fato de haver uma gradação de risco e vulnerabilidade possibilita a hierarquização das proteções em básica, especial, de média e alta complexidade. (SPOSATI, 2009).

Para Sposati (2009, p.34) “a ideia de vulnerabilidade social indica uma predisposição à precarização, vitimização e agressão”, e para eliminar as vulnerabilidades é preciso substituí-las por força/resistência e também eliminar os fatores de risco. Nas palavras da autora, “atuar com vulnerabilidades significa reduzir fragilidades e capacitar potencialidades”. Aponta exemplos de

vulnerabilidades a serem cobertas pela assistência social: precariedade da vida familiar – renda, número de filhos, famílias chefiadas por mulheres –, idade dos chefes de família; acesso à infraestrutura e aos serviços. Para ela, risco e vulnerabilidade não são sinônimos e eles não se resumem à pobreza. Tanto um como outro, expõe ou atinge os sujeitos de formas ou em intensidades diversas, e cada pessoa ou família vai responder de forma peculiar às situações que porventura venham atingi-los. Nem todas as situações de que envolvem esses devem ser cobertas pela assistência social, mas compete à área capacitar os sujeitos para enfrentar estas situações.

Complementando o ponto de vista de Sposati (2001), Couto, Yazbek e Raichelis (2010), defendem que os conceitos de risco e vulnerabilidade devem ser problematizados, dissociando-os da ideia de equipar ou descobrir as potencialidades dos sujeitos. Alertam que não se resolve o problema das desigualdades com o desenvolvimento de potencialidades. Para elas, os termos não são adjetivos da condição do usuário, eles são produtos da desigualdade do sistema capitalista.

Alvarenga (2012), afirma que enfrentar as desigualdades requer transformações que não são possíveis a partir das políticas sociais, que como vê-se, são ações contraditórias que visam à manutenção do sistema capitalista, conseqüentemente, da exploração e da desigualdade.

Iamamoto (2013), também traça críticas à forma como esses termos são utilizados pelas políticas sociais, ao afirmar que estas são atravessadas por um conjunto de categorizações de clara inspiração liberal – risco, vulnerabilidade, *empowerment* e exclusão. A autora defende que a utilização desses termos implica tanto na defesa de que o mercado é a via mais segura para superar as dificuldades impostas à classe trabalhadora, quanto na responsabilização dos indivíduos e suas famílias por se protegerem contra os riscos.

As políticas e programas sociais estão focalizados nos segmentos mais expostos às perversidades do sistema capitalista (famílias em condição de extrema pobreza). A finalidade dessas ações é a inserção desses sujeitos no mercado, pela via do consumo ou da venda de produtos, e não pela via do acesso aos direitos sociais dos quais eles são portadores (IAMAMOTO, 2013).

Dessa forma, a mesma afirma que as políticas sociais padecem do ecletismo teórico e aponta que elas estão na contramão de um projeto universalizante de direitos sociais. Impõem às políticas sociais valores condizentes com os que o

projeto societário que se defende. Os governos buscam implementar políticas sociais de nova geração, defendidas/impostas pelos organismos multilaterais aos países periféricos, que trazem como princípios a focalização nos segmentos mais pobres da classe trabalhadora, da fragmentação das políticas sociais e a destituição do sentido de direito das políticas sociais (IAMAMOTO, 2013). A autora argumenta que as referências ao risco social, vulnerabilidade e a exclusão social são transversais à formulação e operacionalização das políticas sociais, em particular no seu Sistema Único de Assistência Social (Suas).

Segundo ela, as referências ao risco social têm sido,

largamente incorporadas pelos assistentes sociais em seu trabalho cotidiano, em nome de um projeto profissional centrado na defesa da universalização das políticas públicas, da luta por direitos e da radicalização da democracia no horizonte histórico da emancipação humana. Merece destaque a concepção de raiz liberal que vem impregnando as políticas públicas voltadas à “administração ou gestão do risco social” perante segmentos populacionais em “situação de vulnerabilidade”. Essa foi uma inflexão operada nas políticas de proteção social do Banco Mundial, a partir de 2000, com suporte acadêmico em teóricos de amplo reconhecimento na sociologia europeia, como Ulrich Beck (1997a; 1997b; 1998; 2008) e Anthony Giddens (1991; 2005); Giddens e Pierson (2000), Giddens, Beck e Lash (2007), municidores intelectuais da “terceira via” ante a “morte do socialismo” e da “luta de classes”. (IAMAMOTO, 2013, p. 338).

Iamamoto (2013, p.338) segue afirmando que “nessa concepção, os riscos não são decorrentes do fracasso do capitalismo ou de sua crise, mas sim do êxito dessa civilização”. A teoria do risco é uma visão elogiosa, sob a ótica do capital, das adversidades que acompanham o “sucesso” da expansão capitalista na era da globalização, silenciando a crise de larga duração que atinge a acumulação em escala mundial.

Ainda sobre o conceito de vulnerabilidade, em trabalho apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgado em 2018, assinalam, ao realizar revisão da literatura, que:

dois usos bastante difundidos, mas distintos da categoria vulnerabilidade social, a saber: i) o conceito de vulnerabilidade à desfiliação, do sociólogo francês Castel (1998); e ii) a ideia de vulnerabilidade de ativos, consagrada por Moser (1998), em trabalho para o Banco Mundial, posteriormente disseminada em outros

estudos do Banco e da comunidade internacional do desenvolvimento. (IPEA, 2018, p. 9).

Nesse sentido, os indivíduos engajam-se na estrutura social por meio da sua inserção em dois campos, simultaneamente: o mundo do trabalho e o das relações de proximidade, representadas pelas relações familiares, de vizinhança e demais relações sociais e comunitárias, que proporcionariam ao indivíduo proteção e segurança. Partindo desse prisma, a situação social dos indivíduos nessa estrutura é resultado de sua inserção em cada um desses dois campos. No mundo do trabalho, a inclusão se dá, segundo o IPEA (2018), por meio de três formas: o trabalho estável, o trabalho precário e do não trabalho, quer seja por desemprego ou por incapacidade de trabalhar. Quanto à adição no campo das relações de proximidade afirma que:

Os indivíduos poderiam experimentar inserções: fortes (ancoradas em base familiar segura, ou em amigos e parceiros estáveis); frágeis (caracterizadas por relações familiares esgarçadas, amizades e parcerias instáveis e inseguras); ou, ainda, nenhuma inserção, correspondendo a situações de isolamento social. (IPEA, 2018, p. 11).

As abordagens ora aqui descritas não são suficientes para a total compreensão do termo vulnerabilidade e seus reflexos sobre os programas de AE, mas ilustram o cenário em que se circunscreve o debate.

O Fonaprace utiliza recorrentemente essa especificação para identificar situações de desigualdades, frequentes na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Considera vulneráveis,

indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (BRASIL, 2004, p. 34).

Neste sentido, quando se fala desse assunto de maneira geral no decorrer desta pesquisa, refere-se as condições decorrentes da pobreza e da privação (ausência de renda, precário ou inexistente acesso aos serviços públicos), da

fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras).

Não se trata, simples e exclusivamente, de uma condição de renda, na medida em que é possível estar vulnerável em muitas situações sem que sua renda familiar mensal per capita esteja abaixo dos parâmetros do PNAES. Mais do que isto, vulnerabilidades distintas, estão necessariamente vinculadas às desigualdades sociais, às diferenças gritantes de distribuição de renda, que marcam a história do Brasil e da América Latina, resultantes do seu modo de produção e reprodução social

4. METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo quantitativo e descritivo. De acordo com Sampieri et al. (2013, p.30) "a pesquisa com enfoque quantitativo é aquela que utiliza da coleta de dados para testar hipóteses, tendo como base a medição numérica e a análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias."

Para Gil (2008), as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. O autor afirma que,

dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental (GIL, 2008, p.28).

O caráter transversal da pesquisa é definido por Sampieri et al. (2013, p. 170) "como pesquisas que coletam dados em um tempo único. Tem como propósito descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em um momento determinado."

O presente estudo considerou para análise o período de janeiro de 2014 a dezembro de 2018. O recorte temporal justificou-se pelo fato de que somente em 2014 o cadastro socioeconômico, principal instrumento utilizado na coleta de dados, passou a ser preenchido pelos estudantes no Sistema Eletrônico da Unila. Anterior a esse período, os cadastros eram preenchidos manualmente.

4.2 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Unila, junto ao Departamento de Apoio ao Estudante, responsável pela gestão da AE e nos setores de psicologia, serviço social, departamento de saúde da PRAE e seção de apoio ao estrangeiro da PROINT.

4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Seguindo com as abordagens feitas por Sampieri et al. (2013), a população de uma pesquisa refere-se ao conjunto de todos os casos que preenchem determinadas especificações.

Na presente pesquisa, o universo foi composto por todos os alunos matriculados nos cursos de graduação presencial da Unila até 2018, passíveis de serem atendidos pela AE, totalizando 5.321 estudantes. A amostra foi constituída por todos os estudantes que foram matriculados na Unila entre 2014 e 2018 e atendidos pela AE mediante recebimento de auxílio moradia, transporte e alimentação, que compreende 1.778 estudantes.

4.4 COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março a abril de 2019 e abrangeu as seguintes etapas:

1. Levantamento de dados disponíveis acerca dos estudantes brasileiros e estrangeiros, haja vista que esses passam por processos distintos de seleção, tanto para seu ingresso na Unila, quanto para seu acesso aos auxílios estudantis. Nessa etapa foram consultadas e reunidas fontes primárias e secundárias que respondessem aos objetivos da pesquisa. Além de busca no site e no Sistema Integrado de Informações da Unila, nos módulos: graduação e assistência estudantil;
2. Agrupamento das fontes de acordo com os objetivos e o tipo de variáveis selecionadas. Foram utilizadas as seguintes fontes: a) Cadastro socioeconômico b) Planilhas de avaliação socioeconômica; c) Documentos oficiais da Unila (editais, atas de reuniões, relatórios, PDI, entre outros); d) Fichas de inscrição e documentos apresentados pelos estudantes estrangeiros no momento da seleção para ingresso na Unila; e) Banco de dados dos setores de psicologia e saúde, f) Informações disponíveis no Sistema Integrado da Unila (módulos graduação e assistência estudantil), sobre permanência, abandono e conclusão;
3. Elaboração do banco de dados em planilhas Excel 2016 do pacote office da Microsoft, com conferência dupla dos dados.

4. Disponibilizados em tabelas e gráficos, compreendendo três itens: Critérios de acesso aos auxílios estudantis para brasileiros e estrangeiros; Perfil socioeconômico demográfico e de saúde dos estudantes, contemplados pela Assistência Estudantil da Unila 2104-2018 e Permanência, conclusão e abandono entre os estudantes brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE da Unila.

4.5 VARIÁVEIS ANALISADAS

As variáveis analisadas são de cunho socioeconômico, demográfico, educacionais, familiares e de saúde, apresentadas no quadro 2.

Quadro 2. Variáveis demográficas, socioeconômicas, familiares, de saúde e educacionais.

Variáveis demográficas	Variáveis socioeconômicas	Variáveis familiares
Idade	Renda Bruta familiar	Composição familiar
Nacionalidade	Renda per capita	Nº de filhos
Estado civil	Composição familiar	Com que morava antes de ingressar na Unila?
Sexo	Principal fonte de renda	Característica do local de domicílio de origem
Cor	Atividade laboral da principal fonte de renda	
Variáveis de saúde	Programas Sociais	Variáveis educacionais
Portador de deficiência		Onde cursou o ensino médio
Possui Cartão SUS		Forma de ingresso na Unila
Possui doença crônica e ou grave		Forma de seleção na Unila
Atendimento pelo Setor de psicologia		Fluência em outra língua
Atendimento pelo departamento de atenção à saúde		Distribuição dos estudantes por curso
		Tipo(s) de bolsa recebida Alimentação/moradia/transporte
		Porcentagem de abandono, permanência e conclusão, por curso, sexo, e região de origem.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados foram analisados com base na estatística descritiva simples e a discussão buscou dialogar com a literatura da área, tendo como pressupostos os objetivos propostos pelo PNAES, a saber: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

4.7 ASPECTOS ÉTICOS

Com relação aos aspectos éticos, por envolver seres humanos, a pesquisa respeitou os preceitos estabelecidos pelas diretrizes normatizadas pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, zelando pela veracidade das informações e garantindo o sigilo e a privacidade do público-alvo da pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, sendo aprovada a realização da pesquisa sob o parecer de nº 2.922.424 (Anexo 1).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa são apresentados em três grandes itens: (1) Critérios de acesso aos auxílios estudantis para brasileiros e estrangeiros; (2) Perfil socioeconômico, demográfico e de saúde dos estudantes brasileiros e estrangeiros atendidos pelo programa de AE da Unila; (3) Permanência, conclusão e abandono dos estudantes atendidos pela AE da Unila. Após a apresentação e análise dos dados de cada um dos itens, realizou-se a discussão dos mesmos.

5.1 CRITÉRIOS DE ACESSO AOS AUXÍLIOS ESTUDANTIS PARA BRASILEIROS E ESTRANGEIROS

Neste item são apresentados, analisados e discutidos os 3 tipos de auxílios abordados na pesquisa, quais sejam, Auxílio Moradia, Auxílio Transporte e Auxílio Alimentação, assim como os critérios de acesso de acordo com os editais institucionais e a distribuição dos auxílios entre estudantes brasileiros e estrangeiros.

No quadro 3, estão descritos os tipos de auxílios, os objetivos e os procedimentos que dão acesso aos recursos pelos estudantes.

Quadro 3. Tipo de auxílio, objetivo e procedimento para concessão de bolsas de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Tipo de Auxílio	Objetivo	Procedimento
Auxílio Moradia	Destina-se ao custeio de despesas com aluguel de imóvel, disponibilizado ao estudante que por ocasião do curso, se obriga a manter moradia fora do seu domicílio de origem. Neste auxílio, o estudante ou seu núcleo familiar não podem possuir residência própria, alugada ou cedida no Município de Foz do Iguaçu.	Consiste na transferência de valor mensal, hoje correspondente a R\$ 300,00 depositado em conta bancária, exclusivamente em nome do estudante beneficiário.
Auxílio Transporte	É concedido ao aluno selecionado como forma de subsidiar as suas necessidades de traslado no trecho que compreende o seu lugar de moradia até a universidade,	Concessão de créditos mensais para Cartão Único de transporte coletivo urbano, correspondente a dois

	possibilitando o deslocamento para a frequência às aulas.	vales-transportes de estudante por dia letivo, observando-se o calendário acadêmico da Unila.
Auxílio Alimentação	Destinado ao custeio de despesas do estudante com alimentação.	Dá-se mediante depósito bancário ao estudante. O valor atual é de R\$ 300,00 mensais•

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

* Ressalta-se que o valor de R\$300,00 (trezentos reais) referentes aos auxílios moradia e alimentação se mantiveram inalterados desde 2014 até o momento de finalização desta pesquisa.

Os parâmetros para a concessão de auxílios para estudantes brasileiros e estrangeiros foram analisados a partir dos editais realizados entre 2013 e 2018, e são referentes à inserção dos estudantes nos cursos de graduação na Unila e inscrição nos auxílios estudantis.

A seleção dos candidatos brasileiros, diferentemente dos estrangeiros para acesso aos auxílios, cujo número de vagas consta do próprio edital de entrada na universidade, ocorre após o ingresso do estudante nos cursos de graduação, o que implica em certa insegurança dada a burocracia e a demora no acesso aos benefícios pelos brasileiros.

Ao todo, entre o primeiro semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2018, foram publicados 11 editais para a autorização de auxílios aos estudantes brasileiros. Duas modalidades foram analisadas, considerando que os editais foram abertos em períodos e para públicos diferentes em cada ano letivo, sendo elas: i) Vagas destinadas aos cotistas, cujo público refere-se aos estudantes que ingressaram na Unila pelo sistema Sisu, inscritos em algum tipo de cota, ii) Modalidade de ampla concorrência que é aquela em que disputam por vagas todas as pessoas que não se enquadram nas cotas.

Durante o período referido, mudanças e adequações foram feitas quanto aos parâmetros estabelecidos para o acesso de brasileiros apresentados nos editais, mas, em síntese, os critérios apresentados abaixo foram predominantes em ambas as modalidades: (1) Estar regularmente matriculado em curso de graduação presencial da Unila; (2) Participar do processo seletivo da PRAE e se enquadrar nos requisitos do Programa; (3) Comprovar os dados declarados para enquadramento na renda per capita igual ou inferior a um e meio salário mínimo nacional vigente e;

(4) Ser maior de 18 anos ou emancipado de acordo com o artigo 5º do Código Civil Brasileiro.

Quanto à necessidade de enquadramento nos requisitos do programa, vale dizer que esses seguiram o estabelecido pela portaria Nº121/2012, que dispõe sobre a implementação do Programa de Assistência Estudantil na Unila e traz em seu artigo 5º,

terão prioridade de atendimento no Programa de Assistência Estudantil os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da UNILA que participarem do processo seletivo e que atendam aos seguintes requisitos: I – renda familiar per capita que comprove vulnerabilidade socioeconômica; II – ter realizado a educação básica e ensino fundamental em escola pública ou em caso de escola particular comprovar a condição de bolsista integral; III – não ter vínculo empregatício nem outra atividade remunerada; IV – não estar matriculado em outra Instituição Pública de Ensino Superior; V – não ser diplomado em qualquer curso de graduação. Parágrafo Único. Os mecanismos de acompanhamento e avaliação dos beneficiários do Programa de Assistência Estudantil serão tomados como base de decisão para a permanência ou desligamento dos alunos do Programa de Assistência Estudantil. (UNILA, 2012, p.12).

Associado aos critérios para acesso a esses auxílios os estudantes beneficiários têm como condicionalidade manter a frequência regular e não reprovar mais que duas disciplinas por semestre, assinar mensalmente a comprovação de recebimento dos auxílios, manter o aproveitamento acadêmico em relação aos componentes curriculares cursados, sinalizado pelo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) igual ou superior a 6.

Sobre a comprovação dos dados declarados para o enquadramento no perfil de renda per capita, em conformidade com a portaria normativa Nº18/MEC de 11 de outubro de 2012 (Anexo 2), o estudante brasileiro que requer os auxílios estudantis deve apresentar uma série de documentos comprobatórios seus e do grupo familiar que possibilitem a avaliação socioeconômica do inscrito, tais como: imposto de renda pessoa física e jurídica, comprovação de rendimentos, declaração de trabalho ou de não trabalho quando se aplicar, comprovante de recebimento de benefícios sociais, de pensões e auxílio doença, entre outros. Solicita-se, ainda, em caráter opcional, documentos comprobatórios de despesas com moradia, educação e saúde. Esses documentos são opcionais, uma vez que não contabilizam na renda bruta e per capita do estudante e do grupo familiar, no entanto, servem de referência

para um olhar mais acurado do profissional que realiza a avaliação socioeconômica, sendo essa realizada na Unila pela equipe de assistentes sociais da PRAE.

O quadro 4 apresenta a quantidade de vagas ofertadas aos estudantes brasileiros, cotistas e de ampla concorrência, conforme cada modalidade de auxílio no período da pesquisa, totalizando 3.150 vagas.

Quadro 4. Editais, público, número de vagas por tipo de auxílio destinadas à estudantes brasileiros, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Editais/Ano	Público	Alimentação Nº de vagas	Moradia Nº de vagas	Transporte Nº de vagas
02/2014	Cotista	100	100	100
03/2014	Ampla Conc.	35	70	35
03/2015	Cotista	250	250	250
04/2015	Ampla Conc.	81	50	52
03/2016	Cotista	125	125	125
05/2016	Ampla Conc.	60	60	60
06/2017	Cotista	120	80	Não ofertado
07/2017	Ampla Conc.	200	180	Não ofertado
27/2017	Ampla Conc. lista espera	60	12	Não ofertado
02/2018	Cotistas	120	80	100
06/2018	Ampla e cotistas	90	90	90
TOTAL		1241	1097	812

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os processos para seleção de estudantes estrangeiros - Processo Seleção Internacional (PSI) - são realizados com a finalidade de selecionar estudantes não brasileiros para os cursos em nível de graduação na Unila. Esses procedimentos envolvem etapas que vão desde a construção dos editais, definição de forma de inscrições, de avaliação dos candidatos, nomeação de banca e comissão executiva para realização dos trabalhos, acompanhamento aos candidatos, divulgação e publicidade dos editais até seus resultados.

A seleção internacional encontra inicialmente o respaldo legal na lei de criação da Unila, que estabelece princípios a serem observados a fim de que a universidade possa cumprir sua missão institucional.

A seleção dos alunos será aberta a candidatos dos diversos países da região, e o processo seletivo será feito tanto em Língua Portuguesa como em Língua Espanhola, versando sobre temas e

abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região. (BRASIL, 2010c, p.3).

É importante mencionar que todas as vagas ofertadas para estudantes estrangeiros (e também brasileiros) para os ingressantes de 2010, 2011 e 2012⁷ foram contempladas com auxílio estudantil, no entanto, a partir de 2014, devido às restrições orçamentárias, esse panorama alterou-se e a Unila passou a ofertar também vagas sem auxílio econômico.

Os editais para seleção de estrangeiros diferem quanto à modalidade, sendo estas: i) Seleção aberta e direta, para candidatos a vagas sem auxílio, na qual a inscrição era feita de forma eletrônica e a seleção era realizada diretamente pela Unila; e ii) Seleção indireta, para vagas com auxílio e com pré-seleção, realizada pelos órgãos parceiros nos diferentes países, considerando prazos, formas e critérios mínimos estabelecidos de acordos e Editais da Unila, além dos critérios estabelecidos pelos próprios órgãos, implicando em documentos diversos apresentados pelos diferentes países, inclusive para os estudantes contemplados para as vagas com auxílios.

Considerando o período estabelecido para este estudo, foram abertos 09 editais para seleção de estudantes estrangeiros com vagas com auxílio estudantil, cujos critérios, em síntese, foram: (1) Ter a nacionalidade legalmente comprovada do seu país de residência na América Latina; (2) Não ser portador de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil, incluindo o VRT (Visto de Residência Temporária para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul); (3) Não possuir nacionalidade brasileira decorrente de vínculo sanguíneo de nacionalidade; (4) Ser maior de 18 (dezoito) anos ou emancipado no ato da matrícula.

No final do ano letivo de 2014 a Unila instituiu o Programa Especial de Acesso à Educação Superior (Pró-Haiti), por meio da Resolução do Conselho Universitário - CONSUN nº 037, de 1º dezembro de 2014. O programa Pró-Haiti tinha o objetivo de contribuir para a integração dos haitianos à sociedade brasileira,

⁷ No ano de 2013 não foram realizados processos seletivos para graduação, internacionais, nem tampouco para nacionais. Segundo consta no Relatório de Auto Avaliação Institucional de 2013, Superintendência de Relações Internacionais e Institucionais, departamento responsável pela seleção de estudantes estrangeiros naquele momento, encontrou dificuldades técnicas para selecionar estudantes não brasileiros devido ao atraso no Calendário Acadêmico, portanto a Reitoria optou por não realizar ingresso de estudantes para este ano letivo (tanto para brasileiros como para não brasileiros), ficando as vagas não ofertadas transferidas para os próximos anos (UNILA, 2013, p.12)

bem como de fortalecer o intercâmbio acadêmico da Unila com o sistema de ensino superior haitiano. A mesma resolução afirma que “O ingresso na universidade deverá ser facilitado levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos migrantes haitianos”. E segue declarando em seu artigo segundo:

O Pró-Haiti consistirá na reserva de vagas aos estudantes haitianos portadores de visto humanitário em todos os cursos de graduação da UNILA, dentro do percentual de vagas destinadas a estudantes estrangeiros.

§1º As vagas estarão vinculadas à oferta da assistência estudantil, de acordo com a disponibilidade orçamentária da UNILA, ou em razão de bolsas ofertadas por outras instituições nacionais ou estrangeiras (UNILA, CONSUN nº 037, 2014, p.2).

Dessa forma puderam concorrer a uma vaga nos cursos de graduação da Unila os candidatos haitianos residentes no Brasil que atendessem aos seguintes requisitos: (1) Terem nacionalidade haitiana legalmente comprovada; (2) Residirem em território brasileiro; (3) Não possuírem a nacionalidade brasileira; (4) Fossem maiores de 18 anos, sendo vedada a participação de cidadãos brasileiros, ainda que binacionais.

As vagas destinadas aos estudantes haitianos descritas no quadro 5, foram vinculadas ao recebimento dos auxílios alimentação, transporte e moradia. Na seleção realizaram-se bancas, que consideraram o histórico escolar, a vulnerabilidade social e econômica comprovada por meio da apresentação de declaração de condição social, dentre outros critérios. Foram ofertadas pelos editais específicos com seleção de haitianos para os anos letivos de 2015, 2016 e 2018, sendo contemplados 121 haitianos no total. No ano de 2017 não foi realizada a edição do Pró-Haiti, uma vez que não foram disponibilizados recursos financeiros para oferta de auxílios.

Ao todo ofertaram-se 964 vagas com auxílios moradia, alimentação e transporte aos estudantes estrangeiros durante o período do estudo (2014-2018), conforme quadro 5. Salienta-se que o estudante permanece com o auxílio caso cumpra as regras estabelecidas para a manutenção dos mesmos, quais sejam, manter a frequência regular e não reprovar em mais que duas disciplinas por semestre.

Quadro 5. Número do edital, tipo de seleção, ano de ingresso e nº de vagas com auxílios, ofertadas para estudantes estrangeiros, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

EDITAL	Tipo de seleção	Ano de ingresso	Nº de vagas*
Edital UNILA 19/2013 °	Indireta	2014/1	290
Convênio PTI-PY	Indireta	2014/1	52
Edital UNILA nº 002/2014	Direta Haitianos	2014/2	30
Edital nº 1 – PROINT	Indireta	2015/1	220
Convênio PTI-PY	Indireta	2015/1	65
Edital 004/2014/PROINT-UNILA	Direta Haitianos	2015/1	83
Edital 17/2015/PROINT-UNILA	Direta	2016/1	124
Edital Nº 018/2015/PROINT- UNILA	Direta Haitianos	2016/1	10
Edital Nº 02/2018	Inserção de estrangeiros nos auxílios	2018/1	90
TOTAL			964

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

* Os editais para estrangeiros, com exceção do edital nº 02/2018, não especificam o número de vagas para cada auxílio, apenas o total geral de vagas destinadas às matrículas de alunos com auxílios, os quais tem direto as 3 modalidades. Isto equivale dizer que no total foram concedidos 2.892 auxílios aos estrangeiros no período de 2014 a 2018.

Sobre a distribuição de auxílio por nacionalidade, conforme é observado no quadro 6 nota-se que o auxílio alimentação é o que preenche maior quantidade de vagas, e estão distribuídos uniformemente entre os brasileiros e estrangeiros. Os auxílios moradia e de transporte se distribuem de forma mais equânime entre os estrangeiros que entre os brasileiros. Isto se dá em função de que as vagas para cada auxílio são distribuídas de acordo com a realidade de cada estudante, a título de exemplo: estudante que morasse em Foz do Iguaçu no momento de ingresso na Unila, não receberia auxílio moradia, ou ainda, estudante que reside próximo ao campus onde iria estudar, não ganharia auxílio transporte, apresentando distribuição variável entre brasileiros e estrangeiros, sendo os estudantes estrangeiros o recebedor da maior quantidade destes auxílios. Isto explica também a maior

quantidade de auxílios destinada aos estrangeiros, uma vez que deixam seus países de origem para residirem em Foz do Iguaçu.

Quadro 6. Distribuição dos auxílios entre brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Auxílio	Brasileiros	Estrangeiros
Alimentação	836	846
Moradia	371	845
Transporte	287	766
Total	1.494	2.457*

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

*O total de auxílios ofertados (2.892) não é o mesmo do total de auxílios usufruídos, haja vista que a concessão destes ocorrem de acordo com a necessidade real dos estudantes, por exemplo, caso um estudante resida próximo à Unila, não fará usufruto do auxílio transporte.

Os dados acerca dos critérios de acesso apresentados na presente pesquisa remetem-se a algumas discussões importantes para a compreensão da assistência estudantil em seu contexto atual. Essas giram em torno de 3 abordagens centrais: O caráter focal residual e seletivo conferido à política de AE em contraposição a universalidade e a AE como direito em oposição ao favor; a assistencialização das ações de AE no contexto das políticas educacionais; por último, a tendência a associar a política de AE à política de assistência social.

Os dados apontam para as condicionalidades impostas aos estudantes garantindo o recebimento dos auxílios moradia, transporte e alimentação. Associado aos critérios para acesso e manutenção, os estudantes beneficiários têm como condicionalidade manter a frequência regular e não reprovar mais que duas disciplinas por semestre, além de manter rendimento acadêmico. Sobre essas condicionalidades concordamos com Souza (2017, p.157-158), quando afirma que:

Esta é uma realidade que se contrapõe à perspectiva da universalidade de direitos, pois se utiliza de mecanismos que articulam condição socioeconômica a critérios meritocráticos para o alcance da bolsa, aliados a contrapartidas, que se não concretizadas cumprem um papel punitivo de cancelamento.

Ao analisar estes dados pela perspectiva do primeiro objetivo do PNAES, “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” é possível pontuar algumas contradições, haja vista que esta forma de compreender a permanência dos mesmos na universidade enquadra a

assistência estudantil em uma lógica em que são selecionados os vulneráveis com o melhor desempenho. Souza (2017, p.158) chama atenção para a incoerência dessas ações “pois une em um mesmo programa o mérito intelectual com o demérito social, deslocando, além disso, a assistência estudantil para a esfera da monetarização”.

A procura dos estudantes pelos auxílios remete a um contexto social definido pela seletividade que, de acordo com Yamamoto (1990, p.310) tem refletido o contexto relacionado às políticas sociais brasileiras, sob a égide da concepção neoliberal de Estado, “proporcionado apenas o atendimento mínimo e focalizado dos seus benefícios, para a população que se julgar mais vulnerável”.

Outro fator importante em relação a seletividade, está relacionado a possibilidade de indeferimento da inscrição dos estudantes, a partir dos regulamentos descritos nos editais. Essa questão pode ser pensada sob os dois principais motivos que leva ao indeferimento: 1) renda per capita superior a 1,5 salário mínimo nacional e 2) falta de documentação mínima prevista nos editais.

No que diz respeito à questão da renda per capita superior a 1,5 salário mínimo nacional, demonstra-se novamente a focalização dos serviços para população em maior situação de vulnerabilidade social, sem considerar que na sociedade brasileira o salário mínimo é insuficiente para atender as necessidades básicas de uma família. Isso deixa de fora muitos estudantes que necessitam sair de suas residências, tendo seus familiares que arcar com novas despesas de aluguel, luz, água, alimentos em duas localidades. De acordo com a experiência empírica como profissional assistente social da Unila, desde 2014, pode-se afirmar que parte dessas famílias buscam fontes alternativa de rentabilidade, a fim de garantir os recursos necessários para arcar com as despesas dos estudantes tanto entre os brasileiros como entre os estrangeiros.

A falta de documentação, outro fator de indeferimento para o acesso aos auxílios, demonstra um problema para a sociedade brasileira, quando uma grande parte dos cidadãos ainda não dispõe de todos os documentos mínimos exigidos pela legislação brasileira (Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoa Física). Soma-se a isto ainda, as dificuldades financeiras para arcarem com os gastos com cópias e autenticações de documentos.

Nesta mesma perspectiva, Leite (2008; 2012), afirma que as universidades que possuem alguma política de AE vinculam seus auxílios à comprovação de

insuficiência de renda. Para ser contemplado com os benefícios é necessário enquadrar-se em uma série de critérios e cumprir um grande número de condicionalidades. Desse modo, a configuração atual da política de AE fundamenta-se na perspectiva da focalização das políticas sociais. Segundo a autora:

A inserção de políticas focais, fragmentadas e residuais, propaladas nos vários subprojetos do guarda-chuva da Reforma Universitária, em geral sob o vago título 'Acesso e Permanência', na verdade, consubstanciam-se em pequenas esmolas a serem disputadas por muitos (LEITE, 2008, p.166).

Para Iamamoto (1990), a exclusão social exige dos Assistentes Sociais a ação profissional de seleção socioeconômica que define a distribuição de auxílios sociais, numa tentativa de deslocamento das contradições da sociedade. Em meio às carências e necessidades das populações em vulnerabilidade, há uma política de restrição e limitação de recursos, que gera demanda reprimida de quem não consegue atendimento, assim esses benefícios demonstram “sua função principal de auxiliar a população a se manter e reproduzir dentro de uma situação crônica de carências que estruturalmente não são atingidas” (IAMAMOTO, 1990, p.310).

Contraopondo-se a proposta de uma AE de caráter focal e seletivo, propõe-se uma assistência aos estudantes pautada no princípio da universalidade. Nessa perspectiva, segundo Dutra e Santos (2017), a AE não deve limitar-se à elaboração e execução de propostas destinadas apenas à população de baixa renda, mas sim, preocupar-se com princípios de atendimento universal.

Considerando o que foi apresentado até o momento desta pesquisa o cenário atual não tem conseguido atender a demanda de forma universal, nem mesmo aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, resultando em lista de espera para atendimento e, muitas vezes, levando-os à desistência.

A discussão acerca da assistencialização no contexto das políticas educacionais considera que há semelhanças nas características das ações desenvolvidas no âmbito da AE com aquelas da Assistência Social, principalmente no que diz respeito ao caráter emergencial e imediatista dos programas e projetos que são voltados ao atendimento das demandas dos estudantes, sobre as suas necessidades de sobrevivência (DUTRA; SANTOS, 2017).

Quanto à aproximação da assistência estudantil com a política de assistência social, Nascimento (2012) e Dutra e Santos (2017) ressaltam que essas são políticas sociais distintas, com regulamentações e objetivos específicos. Os objetivos da AE estão relacionados à sua centralidade como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais no contexto da educação, considerando sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no Ensino Superior público federal, ao passo que a política de assistência social visa prover os mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, garantindo o atendimento às necessidades básicas.

Segundo Mota (2008), a supervalorização da política de assistência social, no período mais recente do neoliberalismo caminha junto da mercantilização das outras políticas sociais. A classe dominante tem usado essa política para se fortalecer politicamente, criando o mito social da inclusão, da cidadania e da redução das desigualdades a fim de despolitizar e obscurecer a raiz da questão social. Assim, a autora aponta para um processo de consolidação de uma nova estratégia de dominação política que ocorre por meio do atendimento de algumas necessidades da classe trabalhadora, implicando, porém, numa forma de tornar passiva a questão social deslocando o objeto de direito ao trabalho para o direito à assistência.

Essa concepção transforma a assistência estudantil em uma política de “combate à pobreza” no interior da universidade. Destarte assistir ao estudante deixa de ser parte do direito à educação, uma política universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e bolsificação. A bolsificação significa a “monetarização da política social (...) soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da questão social” (GRANEMANN, 2007, p.64).

Outra problemática suscitada com a oferta da assistência estudantil através das bolsas/auxílios é a moradia estudantil. A opção das instituições públicas de ensino superior de substituir as residências estudantis por pagamento de parcelas aos estudantes para arcar com os gastos de moradia, são resultado do processo de enxugamento dos gastos públicos com as políticas sociais. O poder público desresponsabiliza-se em oferecer moradia digna e de qualidade aos alunos, com fácil acesso à Universidade, e em assumir os gastos com energia e água das

residências, optando pelo pagamento de bolsas/auxílios moradia que, com valores bem abaixo do praticado na realidade imobiliária das cidades, leva à dimensão individual dos alunos a responsabilidade por sua moradia.

Este fato ainda se torna mais grave considerando que a maioria dos alunos sofre grandes dificuldades em conseguir imóveis, já que as exigências de fiadores e demais questões burocráticas para a locação são verdadeiros entraves à vida de alunos que precisam negociar sua própria moradia. Quando se prioriza a oferta de auxílio alimentação e auxílio moradia em detrimento da construção de restaurantes universitários e moradias estudantis o resultado é a focalização do problema na reprodução da lógica da assistência social no interior da universidade. “Essa saída reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada” (CISLAGHI, SILVA, 2012, p.507).

Mocelin (2019) resgata essa discussão aproximando a política de assistência estudantil da política de assistência social, pela perspectiva da seguridade social ampliada e Intersetorial. Segundo a autora, a intersectorialidade é característica fundamental para as políticas sociais, uma vez que não possuem por si só resolutividade plena. Nesta perspectiva, a junção é uma forma de articular as políticas sociais que têm por objetivo o desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social, bem como o enfrentamento das expressões da questão social.

A autora argumenta que é necessário pensar a assistência estudantil como política de proteção social, “como uma segurança para que as situações de retenção, evasão e abandono não venham a ocorrer em razão das condições concretas de vida dos/as estudantes”. Tanto a política de assistência social como a política de assistência estudantil fazem parte de um esforço conjunto para minimizar as desigualdades sociais decorrentes do capitalismo, e contribuem para consolidar os processos de ingresso e permanência das “camadas subalternas” da nossa sociedade nas universidades. (MOCELIN, 2019, p.255).

Neste sentido:

Tomar a assistência estudantil ancorada à assistência social, e com isso entendê-la como seguridade social ampliada e intersectorial é assumi-la como direito dos/as estudantes e como dever do Estado, requerendo a luta pelo seu caráter universal. Em um processo de contrarreforma universitária, ela se faz fundamental para a

permanência dos/as estudantes, tendo em vista que em sua maioria advém da classe trabalhadora (MOCELIN, 2019, p.255).

A congruência dos debates, entretanto está no fato dos referidos autores entenderem que a AE enquanto política focalizada exige condicionalidades e necessita defendê-la enquanto direito.

5.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DEMOGRÁFICO E DE SAÚDE DOS ESTUDANTES, CONTEMPLADOS PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNILA 2104-2018

Neste item são apresentados, analisados e discutidos os dados relativos ao perfil do estudante atendido pela AE da Unila, no que concerne as variáveis socioeconômicas, demográficas e de saúde.

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos estudantes atendidos pela AE de acordo com a nacionalidade. Dos 1.778 estudantes atendidos, 52,0% (n=924) são brasileiros e 48,0% (n=854) são de outras nacionalidades. Entre os estudantes estrangeiros a maior quantidade é de colombianos com 11,0% (n=195) seguido de paraguaios, 8,0% (n=143) e haitianos, com 7,0% (n=121) dos estudantes. A menor porcentagem foi de guatemaltecos com apenas 1,0% (n=2) estudantes contemplados.

Tabela 1. Número e porcentagem de estudantes atendidos pela assistência estudantil segundo a nacionalidade, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Nacionalidade	Nº	%
Brasileira	924	52,0
Colombiana	195	11,0
Paraguaia	143	8,0
Haitiana	121	7,0
Peruana	93	5,2
Boliviana	65	4,0
Chilena	51	3,0
Argentina	44	2,4
Equatoriana	38	2,1
Venezuelana	25	1,4
Salvadorenha	22	1,2
Uruguaia	22	1,2

Cubana	08	0,5
Costarriquenha	07	0,4
Mexicana	07	0,4
Dominicana	05	0,3
Hondurenha	03	0,2
Panamenha	03	0,2
Guatemalteca	02	0,1
Subtotal	1778	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na tabela 2 observa-se em relação ao sexo, que entre os estudantes brasileiros prevalece o sexo feminino com 53,0% (n=488), entre os estrangeiros, a maioria é do sexo masculino, com 55,0% (n=466). A idade que prevalece nos dois grupos mostra que brasileiros e estrangeiros estão entre 20 e 30 anos, sendo 54,0% (n=501) brasileiros e 68,0% (n=584) estrangeiros. Sobre a cor autodeclarada, entre os brasileiros, a maioria declara-se branca, com 45,0% (n=416) seguido dos que se declaram pardos, 34,0% (n=318). Observou-se ainda que, entre os autodeclarantes da cor negra/preta representam ainda um percentual pequeno, 12,0% (n=109), se comparado com os que se declaram brancos, no entanto, a soma entre os que se declaram pardos e os que se declaram negros/pretos resultam 46,0% (n=427), equiparando-se ao total de brancos. No que diz respeito aos estrangeiros, a maioria se declara de cor branca, 46,0% (n=394), seguida dos pardos, com 22,0% (n=186) e da cor negra/preta, com 16,3% (n=140). A soma de estudantes que se declaram pardos e negros/pretos equivale a 38,3%, no entanto, há de se considerar que entre esses estão os estudantes haitianos, cuja maioria é negra.

Tabela 2. Sexo, idade, cor, estado civil, número de filhos e fluência em outra língua de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019.

Variáveis		Brasileiros		Estrangeiros	
		N	%	N	%
Sexo	Feminino	488	53,0	388	45,0
	Masculino	436	47,0	466	55,0
Total		924	100,0	854	100,0
Idade	< que 20	339	37,0	212	25,0
	20 a 30	501	54,0	584	68,0
	31 a 40	65	7,0	52	6,0
	> que 40	19	2,0	06	1,0

Total		924	100,0	854	100,0
Cor	Branca	416	45,0	394	46,0
	Parda	318	34,0	186	22,0
	Negra/Preta	109	12,0	140	16,3
	Indígena	44	5,0	71	8,3
	Amarela	21	2,0	21	2,4
	Outra	00	0,0	00	0,0
	Não tem informação	16	2,0	42	5,0
Total		924	100,0	854	100,0
Estado Civil	Solteiro	857	93,0	831	97,0
	Casado	35	4,0	09	1,0
	Divorciado	04	0,0	00	0,0
	Outros	11	1,0	02	0,0
	Não tem informação	17	2,0	12	2,0
Total		924	100,0	854	100,0
Número de filhos	0	758	82,0	724	85,0
	1	38	4,1	12	1,4
	2	15	1,6	03	0,3
	3	08	1,0	00	0,0
	Mais que 3	02	0,2	00	0,0
	Não tem informação	103	11,1	115	13,3
Total		924	100,0	854	100,0
Fluência em outra língua	Sim	198	21,4	162	19,0
	Não	613	66,3	545	64,0
	Não tem informação	113	12,3	147	17,0
Total		924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A tabela 2 revela também que, tanto brasileiros quanto estrangeiros, em sua maioria não possuem filhos, no entanto, a soma de estudantes com 01 ou mais filhos, equivale a 7,0% (n=63) entre os brasileiros e 2,0% (n=15) entre os estrangeiros. Esse é um fator importante a ser observado, considerando-se que se trata de um público majoritariamente jovem e que, em sua maioria, dependem dos auxílios para se manterem. Dal Pozzo e Nihei (2018), em seu artigo baseado em pesquisa de campo, acerca da adaptação dos estudantes estrangeiros da Unila em Foz do Iguaçu, relatam que, dos estudantes que participaram da pesquisa, 55% se mantinham no Brasil com o auxílio fornecido pelo Programa de Assistência Estudantil da UNILA.

Sobre a fluência em outra língua, a tabela 2, evidencia que a maioria dos brasileiros 66,3% (n=613) e estrangeiros 64,0% (n=545), não tinham fluência em

outra língua ao ingressarem na Unila. Entre as citadas como outra língua fluente estão: inglês, francês, crioulo, quéchua e alemão.

Os dados apresentados na tabela 3 informam com quem os estudantes residiam antes de ingressarem na Unila. Sobre isso, observou-se que a maioria dos brasileiros residiam com os pais 59,0% (n=548), e 13,0% (n=121) não tem informação sobre essa variável. Entre os estudantes estrangeiros, a maioria 53,0% (n=452) residiam com os pais, e 18,5% (n=158) não tem essa informação.

Tabela 3. Com quem residiam brasileiros e estrangeiros, atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Residência antes de ingressar na Unila	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Com os pais	548	59,0	452	53,0
Não tem informação	121	13,0	158	18,5
Com cônjuge e/ou filhos	64	7,0	09	1,0
Com parentes	61	6,6	165	19,0
Sozinho	43	5,0	22	3,0
Em república/pensão	20	2,0	06	0,7
Com amigos	34	4,0	30	3,5
Em casa de estudante	09	1,0	05	0,5
Outro	20	2,0	07	0,8
Em casa de abrigo	04	0,4	00	0,0
Total	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Foi possível observar na tabela 3 que entre os brasileiros e estrangeiros existe um percentual relevante de estudantes cujo local onde residiam demonstram outros arranjos familiares e de apoio, sendo que 27,5% (n=490) do total geral dos estudantes moravam com parentes, sozinhos, em repúblicas ou pensões, chama atenção ainda para o percentual pequeno 0,4%, mas de importante significado social, de estudantes advindos de casas abrigos.

Sobre a característica do local de domicílio de origem dos estudantes brasileiros e estrangeiros, observou-se que a maioria é urbana, 83% (n=766) entre brasileiros e 54,0% (n=466) dos estrangeiros. Os estudantes estrangeiros apresentam maior percentual de características de domicílio rural, com 32,0% (n=270), enquanto os brasileiros apresentam somente 6,0% (n= 57), conforme tabela 4.

Tabela 4. Característica do local de domicílio de origem dos estudantes atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Domicílio familiar	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Urbana	766	83,0	466	54,0
Rural	57	6,0	270	32,0
Não tem informação	101	11,0	118	14,0
Total	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na tabela 5 são apresentados os dados referentes à composição familiar, principal fonte de renda, renda bruta e renda per capita entre brasileiros e estrangeiros atendidos pelo AE. Nessas informações, observou-se que, em relação à composição familiar, na maioria dos casos dos estudantes brasileiros a composição é de 3 (25,0%) ou 4 (25,4%) membros. Entre os estrangeiros, na maioria dos casos a composição predominante ficou entre 4 (15,5%) e 5 (23,0%) membros.

Tabela 5. Composição familiar, principal fonte de renda, renda familiar bruta e renda per capita de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Categorias	Brasileiros		Estrangeiros		
	N	%	N	%	
	1	82	9,0	15	2,0
	2	176	19,0	46	5,3
	3	229	25,0	71	8,3
	4	235	25,4	133	15,5
	5	110	12,0	195	23,0
	6	26	3,0	90	10,5
	7	13	1,4	126	14,7
	8	02	0,2	24	2,8
	9 ou mais	01	0,0	45	5,2
	Não tem informação	50	5,0	109	12,7
Total		924	100,0	854	100,0
	Mãe	242	26,1	253	29,6
	Pai	147	16,0	218	25,5
	Avó	123	13,3	15	1,7
	Avô	118	12,7	05	0,6
	Estudante	63	7,0	16	2,0
	Outros	119	12,8	189	22,1
	Não tem informação	112	12,1	158	18,5

Total		924	100,0	854	100,0
Renda Bruta familiar em salários mínimos	Até 1 salário mínimo	180	19,4	329	38,5
	> 1 até 2	330	36,0	274	32,0
	> 2 até 3	182	19,6	76	8,8
	> 3	186	20,0	58	7,0
	Não tem informação	46	5,0	117	13,7
Total		924	100,0	854	100,0
Renda per capita	0 a ½ salário mínimo	347	37,5	459	54,0
	> ½ até 1 salário mínimo	398	43,0	251	29,3
	> 1 até 1 ½ salário mínimo	134	14,5	27	3,0
	Maior que 1 ½	00	0,0	00	0,0
	Não tem informação	45	5,0	117	13,7
Total		924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ainda na tabela 5, em relação a principal fonte de renda, tanto entre os estudantes brasileiros como estrangeiros, prevalece a mãe como responsável pela principal fonte de renda do grupo familiar, representando 26,1% (n=242) e 29,6% (n=29,6), respectivamente. Ressalta-se também que entre os brasileiros o percentual considerável de 13,3% (n=123), está concentrado na figura da avó como responsável pela principal fonte de renda.

Também na tabela 5, sobre a renda bruta familiar, observou-se que 36,0% (n=330) dos brasileiros apresentavam renda maior que 1 e até 2 salários mínimos vigentes no período de ingresso na Unila⁸, já a renda per capita, concentrou-se em maior que meio e até um salário mínimo, equivalendo-se a 43,0% (n=398) dos estudantes brasileiros. Quanto aos estudantes estrangeiros, sobre renda familiar bruta e renda per capita, 38,5% (n=329) possuem renda familiar bruta até 1 salário mínimo, e a renda per capita difere dos brasileiros, apresentando maior concentração, 54,0% (n=459) entre 0 e meio salário mínimo.

Abaixo a figura 1 exibe a renda média mensal familiar bruta, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE da Unila.

⁸ Os salários mínimos vigentes no período considerado para a pesquisa eram: R\$724,00 (2014), R\$788,00 (2015), R\$880,00 (2016), R\$937,00 (2017) e R\$954,00 (2018).

Figura 1. Renda média mensal familiar bruta por país, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Observa-se na figura 1 que entre os estrangeiros, os argentinos apresentam maior renda média familiar bruta, com R\$ 2.546,00, seguido dos Peruanos (R\$ 2.461,00) e Uruguaios (R\$ 2.447,00). A renda média familiar dos estudantes brasileiros é R\$ 2.252,00, estando a frente apenas dos mexicanos (R\$ 2.176,00) e dos guatemaltecos (R\$ 1.873,00).

Quanto a renda per capita média de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, observa-se na figura 2 que estudantes Cubanos (R\$ 789,00) e Hondurenhos (R\$ 716,00) são os que apresentam maior renda e Venezuelanos apresentam menor renda per capita média (R\$ 217,00). A renda per capita média dos brasileiros atendidos pela AE é R\$ 556,00.

Figura 2. Renda per capita média por país, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O quadro 7 mostra os salários mínimos de países da América Latina em 2018, em dólares. O mais alto é o pago no Panamá, seguido pelos de Costa Rica, Uruguai, Chile e Equador. República Dominicana, Argentina, Brasil, Haiti e México estão entre os menores salários pagos, com destaque para a Venezuela que apresenta o menor salário mínimo pago em 2018.

Quadro 7. Salários mínimos em dólares dos países de origem de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

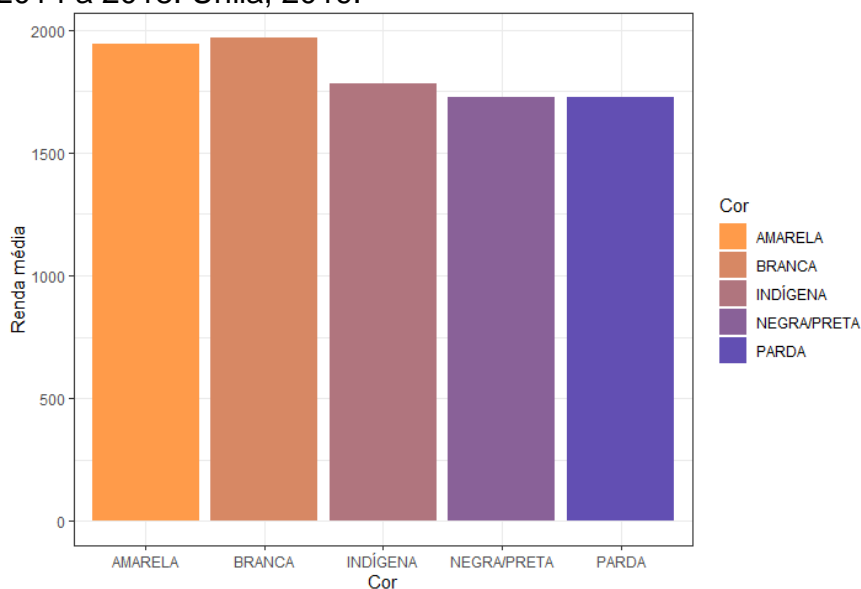
País	Salário mínimo em US\$ (2018)
Panamá	744
Paraguai	370
Honduras	371
Equador	386
Guatemala	384
Chile	420
Bolívia	298
Costa Rica	463

Colômbia	270
Al Slavador	300
Uruguai	428
Peru	283
República Dominicana	236
Argentina	356
Brasil	243
Haiti	161
México	138
Venezuela	45

Fonte: BBC News Mundo. Adaptação da autora (2019).

Ao realizar o cruzamento de algumas variáveis como renda e cor utilizadas para esta pesquisa, obteve-se que os estudantes declarados brancos apresentam maior renda média (menor que R\$ 1.900), quando comparados com os autodeclarados pretos e pardos (menor de R\$1.750), conforme gráfico 1.

Gráfico 1. Renda média e cor de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na tabela 6 apresentam-se as informações referentes à atividade laboral da principal fonte de renda dos alunos atendidos pela AE da Unila, no período estudado.

Tabela 6. Atividade Laboral da principal fonte de renda de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Atividade laboral da principal fonte de renda	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Prestador de serviços	229	25,0	179	21,0
Autônomos	144	15,5	28	3,0
Emp. Doméstica/serv. Gerais	143	15,4	45	5,2
Comércio	102	11,0	76	8,8
Aposentados/pensionistas	89	10,0	111	13,0
Professores	64	7,0	71	8,3
Trab. Rural	15	1,6	64	7,4
Prof. Liberais	12	1,0	134	16,0
Microempresário	05	0,5	03	0,3
Não tem informação	121	13,0	143	17,0
Total	924	100,0	854	100,0

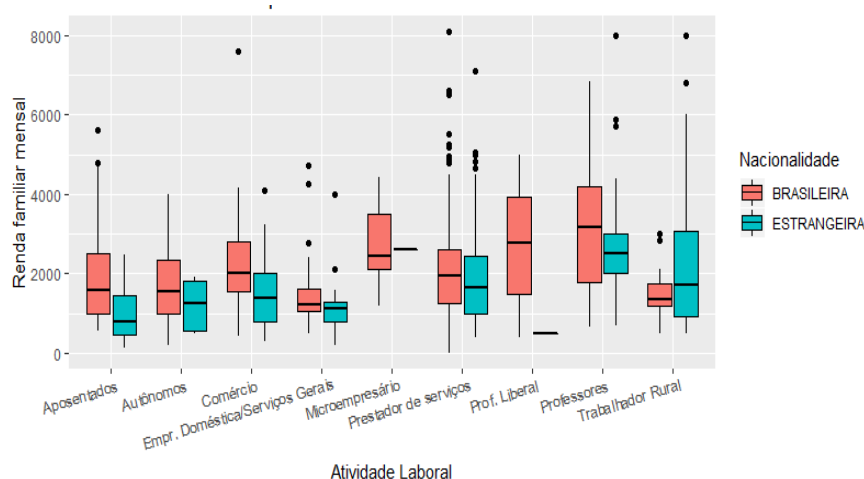
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observou-se que brasileiros e estrangeiros indicam a prestação de serviços⁹ como principal atividade laboral da fonte de renda, com 25,0% (n=229) e 21,0% (n=179), respectivamente. Nota-se também um percentual considerável de autônomos com 15,5% (n=144), empregados domésticos/serviços gerais 15,4% (n=143) entre os brasileiros. Entre os estrangeiros, os profissionais liberais com 16,0% (n=134) e aposentados e os pensionistas com 13,0% (n=111), representam a segunda e terceira categorias com maior percentual (tabela 6).

Ao estabelecer a relação entre as variáveis renda mensal e atividade laboral, verifica-se que prestadores de serviços e aposentados estão entre as rendas mensais mais baixa, conforme gráfico 2.

⁹ Para este estudo consideramos como prestação de serviços: pedreiros, taxistas, motoristas de aplicativos, mecânicos, marceneiros, encanadores, manicures, seguranças, costureiras, entre outros.

Gráfico 2. Renda mensal familiar e atividade laboral da principal fonte de renda de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019

A seguir, na tabela 7, apresentam-se os dados referentes às variáveis, programa social e local onde cursou o ensino médio de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE da Unila no período de 2014 a 2018.

Tabela 7. Beneficiário de Programa social e local de realização do ensino médio de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Descrição	Brasileiros						Estrangeiros					
	Sim		Não		Não tem Informação		Sim		Não		Não tem Informação	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pessoas da família inscritas em programa social	121	13,0	700	76,0	103	11,0	158	18,0	554	65,0	142	17,0
Cursou o ensino médio em escola pública	730	79,0	93	10,0	101	11,0	554	65,0	186	22,0	114	13,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Acerca das variáveis mostradas na tabela 7, nota-se que entre os estudantes brasileiros 76,0% (n=700) não estavam inscritos em programa social e 79,0% (n=730) cursaram o ensino médio totalmente público. O programa social mais citado pelos brasileiros foi o Bolsa Família. Entre os estudantes estrangeiros, 65,0%

(n=544) não tem familiares inscritos em programas sociais e a maioria 65,0% (n=544) cursaram o ensino médio público (tabela 7).

Entre os estrangeiros, os programas citados foram: Registro social de hogares - Ministerio de Desarrollo Social (Chile); Sisben, Familias em acción, Sistema Nacional de Atención y Reparación integral a las Víctimas (Colombia); Bono de Desarrollo Humano, Pensión para Adultos Mayores (Ecuador); Ti manman cheri (Haiti); Tekoporã (Paraguai); Programa Juntos (Perú) e Cajas CLAP (Venezuela).

Na tabela 8 são apresentadas as informações sobre a forma de ingresso dos estudantes na Unila. Observou-se que 85% (n=787) dos brasileiros ingressaram na universidade pelo sistema Sisu, desses mesmos a principal forma de ingresso foi a seleção indireta para estrangeiros, representando 45% (n=383).

Tabela 8. Forma de Ingresso de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Enem/Sisu	787	85,0	07	0,8
Seleção indireta de estrangeiro	00	0,0	383	45,0
Seleção direta de estrangeiro	00	0,0	273	32,0
Seleção especial de estudantes Haitianos	00	0,0	122	14,2
Não tem informação	98	11,0	69	8,0
Transferência	33	3,4	00	0,0
Portador de Diploma	06	0,6	00	0,0
Total	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na tabela 9 apresentam-se os dados referentes ao tipo de vaga a qual os estudantes concorreram para ingressar na Unila. Entre os estudantes brasileiros, a maioria 27,0% (n=249) declarou ter concorrido as vagas reservadas para candidatos com renda familiar bruta per capital igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tinham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), em seguida, os que se inscreveram para as vagas de ampla concorrência, com 26% (n=239). Quanto aos estudantes estrangeiros, 85,0% (n=726) concorreram as reservadas para esse público, ou seja, concorreram ao PSI, seguido daqueles que participaram para seleção especial de estudantes haitianos, com 14% (n=122).

Tabela 9 . Tipo de vaga a qual concorreram brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Tipo de vaga	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Reserva de vagas para estudantes estrangeiros.	00	0,0	726	85,0
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	249	26,9	00	0,0
Ampla concorrência	239	25,8	04	0,6
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	189	20,0	02	0,2
Seleção especial de estudantes haitianos.	00	0,0	122	14,2
Não tem informação.	97	11,0	00	0,0
Candidatos que independentemente da renda (art.14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	88	10,0	00	0,0
Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art.14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	58	06	00	0,0
Outra cota (para pessoa com deficiência, etc...).	04	0,3	00	0,0
Total	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sobre a distribuição dos estudantes por curso, na tabela 10 observa-se que os cursos que concentram maior quantidade e estudantes brasileiros são da área de Ciências Humanas, sendo História / História da América Latina, com 7,5% (n=69) seguido dos cursos de Cinema e Áudio com 5,3% (n=49) e Antropologia, com 5,0% (n=44).

Tabela 10. Distribuição por curso de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Curso	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Administração Pública e Políticas Públicas	26	3,0	40	4,7
Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	44	5,0	22	2,6
Arquitetura e Urbanismo	19	2,0	35	4,0
Biotecnologia	36	4,0	42	5,0
Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado E Política na América Latina	19	2,0	41	4,8
Ciências Biológicas - Ecologia E Biodiversidade	42	4,5	48	5,6
Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química	29	3,1	10	1,2
Ciências Econômicas - Economia, Integração e Desenvolvimento	37	4,0	53	6,2
Cinema e Audiovisual	49	5,3	36	4,2
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	28	3,0	34	4,0
Engenharia Civil de Infraestrutura	42	4,5	49	5,7
Engenharia de Energia	42	4,5	49	5,7
Engenharia de Materiais	28	3,0	31	3,6
Engenharia Física	24	2,5	26	3,0
Engenharia Química	34	3,6	34	4,0
Filosofia	29	3,0	20	2,3
Geografia (Bacharelado)	39	4,2	11	1,3
Geografia (Licenciatura)	41	4,4	2	0,2
História / História Da América Latina	69	7,5	15	1,7
Letras - Artes e Mediação Cultural	41	4,4	28	3,0
Letras - Espanhol E Português Como Línguas Estrangeiras	27	3,0	19	2,0
Matemática	14	1,5	06	0,8
Medicina	31	3,4	53	6,2
Música	16	2,0	22	2,5
Química	13	1,4	6	1,0
Relações Internacionais e Integração	41	4,4	58	7,0
Saúde Coletiva	29	3,0	40	4,7
Serviço Social	35	3,8	24	3,0
Total	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O oposto ocorre nos cursos da área de engenharias e medicina, cujo total de estudantes brasileiros 18,4 % (n= 170) e 3,4% (n= 31), respectivamente.

Entre os estrangeiros, os cursos de Relações Internacionais e Integração com 7,0 % (n= 58), Medicina, com 6,2% (n= 53), seguido dos de Engenharia Civil e

Infraestrutura e Engenharia de Energias, ambos com 5,7% (= 49). Os cursos com menor número de estudantes entre brasileiros foi o de química 1,4% (n=13) e entre os estrangeiros Geografia, com 0,2% (n=2) (tabela 10).

Quanto aos aspectos relacionados à saúde dos estudantes observou-se na tabela 11 que, entre os estudantes brasileiros 83,0% (n=765) declararam não possuir deficiência física e entre as deficiências relatadas, a maior é a de baixa visão, com 2,2% (n= 20).

Tabela 11. Percepção sobre a saúde e suporte para assistência entre brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Variáveis	Brasileiros		Estrangeiros		
	N	%	N	%	
Pessoa com deficiência?	Eu não sou uma pessoa com deficiência	765	83,0	712	83,0
	Com baixa visão	20	2,2	19	2,0
	Cega	04	0,4	02	0,3
	Deficiência auditiva	04	0,4	03	0,4
	Deficiência intelectual	01	0,1	00	0,0
	Deficiência física	04	0,4	02	0,3
	Deficiência múltipla	00	0,0	00	0,0
	Deficiência psicossocial (TGD,TEA, outras)	05	0,5	00	0,0
	Surda (língua de sinais)	00	0,0	00	0,0
	Não tem informação	121	13,0	116	14,0
Total	924	100,0	854	100,0	
Possui Cartão SUS?	Sim	733	79,3	667	78,1
	Não	87	9,4	106	12,4
	Não tem informação	104	11,3	81	9,5
Total	924	100,0	854	100,0	
Possui doença crônica e ou grave?	Sim	83	9,0	16	2,0
	Não	727	79,0	735	86,0
	Não tem informação	114	12,0	103	12,0
Total	924	100,0	854	100,0	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A maioria possui cartão SUS, 79,3% (n=733), e não possuem doença crônica ou grave 79,0% (n=727). Em relação aos estudantes estrangeiros, a maioria não é portador de deficiência 83,0% (n=712) e a deficiência mais apontada é também a baixa visão, com 2,0% (n=19), os mesmos possuem cartão SUS 78,1%

(n=667) e afirmaram não possuir doença crônica ou grave, 86,0% (n=735) (tabela 11).

Na tabela 12 são apresentados os dados referentes aos atendimentos dos estudantes pelos setores de psicologia e de atenção à saúde da Unila. Observou-se que 22,0% (n=203) estudantes brasileiros, foram atendidos pelo setor de psicologia e 6,1% (n=57) foram atendidos pelo departamento de atenção à saúde. Quanto aos estudantes estrangeiros, foram atendidos pelo setor de psicologia 41 (4,8%) e pelo e departamento de saúde 46 (5,3%).

Tabela 12. Atendimento pelos setores de psicologia e de atenção à saúde de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

	Brasileiro		Estrangeiro	
	N	%	N	%
Sepsico	203	22,0	41	4,8
DAES	57	6,1	46	5,3
Total	260	28,1	87	10,3

Fonte: Banco de dados do setor de psicologia da Universidade (2016, 2017 e 2018); banco de dados do departamento de atendimento à saúde (2015 a 2017), adaptados pela autora (2019).

A procura pelo departamento de saúde teve caráter de orientação, aferição de pressão e temperatura e pequenos curativos.

As principais demandas pontuadas para a busca de atendimento em psicologia foram de ordem psicológicas (ansiedade, estados depressivos, medo/pânico, ideação suicida, surtos, uso nocivo de substâncias); educacionais (insatisfação com o curso e a universidade, dificuldade de relacionamento com professores, dificuldade de atenção) e sociais (vulnerabilidade socioeconômica, maternidade, solidão, situação de violência física, discriminação/preconceito)¹⁰. Destas o que chama a atenção é o percentual relativamente pequeno de estudantes estrangeiros que procuraram o serviço de psicologia da Unila.

Dado ao exposto discute-se o perfil dos estudantes considerando os principais resultados obtidos e tendo como referenciais o conceito de vulnerabilidade social e os objetivos propostos pelo PNAES.

¹⁰ As demandas foram discriminadas com base nas categorias de análises elencadas no banco de dados disponibilizados pelo setor de psicologia e dizem respeito somente aos estudantes que fizeram parte da amostra da presente pesquisa.

Torna-se importante informar que são raros os estudos de avaliação das políticas de assistência estudantil. Segundo o Fonaprace (2019) não têm sido produzidos dados sistematizados, acompanhados de reflexões acerca das políticas de AE e sua contribuição para a manutenção do vínculo do estudante com as IFES, para o sucesso e o desempenho acadêmico, nem no âmbito do Ministério da Educação, nem, por parte das próprias instituições federais através de seus pesquisadores. São mais frequentes os estudos de caso, isolando uma instituição, a atuação de uma categoria profissional ou uma ação dentro do PNAES (BARBOSA, 2017; CARVALHO, 2013; COSTA, 2010, 2011; KOWALSKI, 2012; SILVEIRA; VARGAS, 2011). Estudos que apresentam abordagens nacionais e generalizantes (COSTA, 2010; IMPERATORI, 2017; SANCHES, 2013) ou mesmo trabalhos de revisão da bibliografia (CARVALHO, 2015) ainda são pouco numerosos, a despeito de sua importância estratégica para o acesso ao direito à educação. (FONAPRACE, 2019).

Conforme dados nacionais (INEP, 2017), as duas instituições de ensino superior no Brasil com maior número de estudantes internacionais, em 2015, eram a UNILA e a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O Censo da Educação Superior de 2018 (INEP/MEC, 2019) informa que o Brasil contava com 17.061 estudantes estrangeiros, em seus cursos de graduação, de 176 diferentes nacionalidades, representando 0,2% do total de matrículas, entre esses, 45,6%, eram do continente americano. Entre os países da América Latina e Caribe citados no censo que fazem parte da lista dos 20 países com maior número de estudantes estrangeiros estão: Paraguai (n=1.174), Bolívia (n=984), Argentina (n=901), Peru (n=885), Colômbia (n=589), Haiti (541), Uruguai (n=462), Chile (n=393) e Venezuela (n=285).

Na mesma pesquisa os dados revelam na tabela 1 uma diversidade de países dos quais dezoito, entre os estudantes estrangeiros são atendidos pela AE na Unila.

Segundo a V Pesquisa Nacional sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação de universidades federais, realizada em 2018 (FONAPRACE, 2019), a taxa de participação do sexo feminino é maior (54,6%) do que a do sexo masculino (45,1%). Desse modo, os resultados apresentados pelo Fonaprace (2019) corroboram com os resultados obtidos na presente pesquisa em relação aos estudantes brasileiros, onde prevalece o sexo feminino com (53%).

(tabela 2). As possíveis causas para essa nova realidade de mais mulheres no ensino superior pode ser “resultado da entrada precoce de rapazes no mercado de trabalho, o que dificultaria a conciliação entre o emprego e a frequência escolar”. (BARRETO, 2014, p.12).

Barreto (2014, p.12), coloca que este cenário de ocupação majoritária das mulheres no nível superior no Brasil “não afasta as distorções de gênero que, articuladas a outros vetores de desigualdade social, como raça/etnia, ainda estão presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades”. Esta afirmação vai de encontro aos achados sobre a permanência, abandono e conclusão, quando apontado o maior percentual de abandono de estudantes do sexo feminino entre os estudantes brasileiros, e percentual considerável de pardas e negras entre elas, conforme gráfico 3.

Entre os estrangeiros, os achados revelaram uma maior porcentagem (55%) de estudantes do sexo masculino e (45%) do sexo feminino. Neste aspecto, Ojima et al. (2014) evidenciam em seu estudo sobre “migrações internacionais motivadas por estudo” que não há grande diferenciação do ponto de vista da composição por sexo, sendo (51,7%) masculino e (48,7) feminino. Segundo Ferreira (2019) em estudo realizado com estudantes imigrantes da Unila, a média do total de imigrantes universitários matriculados na Unila em 2017 era de 53,9% de estudantes do sexo masculino e 47,1% do sexo feminino.

A similitude nos resultados permite identificar a diferença relativamente pequena entre os estudantes do sexo masculino e feminino, sendo possível aproximar a discussão dos achados com o fenômeno social da feminização nas migrações discutido por Dutra (2017). Segundo a autora, historicamente as mulheres sempre fizeram parte dos fluxos migratórios, seja dentro das migrações familiares, seja em busca de autonomia, formação e ensino superior.

Em relação as variáveis cor e raça, os resultados da pesquisa Desigualdades Sociais por Cor e Raça (IBGE, 2019, p. 9) revelam que estudantes pretos ou pardos passaram a compor a maioria das instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%). “Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso a rede pública de ensino superior”. Os dados da presente pesquisa revelam menos negros e pardos, apenas 34,0% entre os brasileiros e 38,3% entre estrangeiros atendidos pela AE na Unila (tabela 2).

Em nossos achados, os autodeclarados indígenas também estão sub-representados entre brasileiros (5,0%) e estrangeiros (8,3%) (tabela 2). Segundo a Cepal (2014), estima-se na América Latina uma população indígena de cerca de 45 milhões de pessoas em 2010, dos quais 17 milhões vivem no México e 7 milhões no Peru. Entretanto, os países com maior proporção de população indígena são Bolívia (62,2%), Guatemala (41,0%), Peru (24,0%) e México (15,1%). De acordo com o estudo, o Brasil, com 900 mil indígenas, tem o maior número de comunidades (305), seguido pela Colômbia (102), Peru (85), México (78) e Bolívia (39).

Chama a atenção, na presente pesquisa, que 27,5% dos estudantes apresentaram diferentes arranjos familiares e de apoio que não são os mesmos pautados no modelo de família nuclear. O olhar atento para esses dados dialoga com a compreensão de Miotto (2003, p.1) sobre família:

[...] as transformações da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, a saber, às transformações econômicas e sociais, às transformações de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia. O novo cenário tem remetido a própria discussão do que seja família [...] nessa perspectiva pode-se dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um espaço constituído de pessoas que se empenham umas com as outras de modo contínuo, estável e não casual.

Outro ponto a ser destacado nos resultados refere-se às características do local de moradia dos estudantes brasileiros atendidos pela AE na Unila, com (83,0%) urbano, onde esse dado pode estar relacionado com o intenso processo de urbanização que acometeu o Brasil desde a década de 1970, quando se introduziu a mecanização do campo, provocando grande êxodo rural. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas e apenas 15,28% vivem em áreas rurais.

Em relação a principal fonte de renda (tabela 5), os achados revelaram dois fatores importantes a serem considerados quando analisado o perfil dos estudantes. Trata-se do percentual considerável de mulheres, mães, responsáveis pela principal renda familiar sendo que entre os estudantes brasileiros como estrangeiros, prevalece a mãe, representando 26,1% e 29,6%, respectivamente.

Enfatiza-se ainda que entre os brasileiros percentual considerável, 13,3% está concentrado na figura da avó como fonte de renda. De acordo com matéria

divulgada no jornal O Estado de São Paulo (BRANDÃO, 2018, s/p), com crise econômica, “aposentadorias ganharam espaço no orçamento familiar e pelo menos 10,8 milhões dependem hoje da renda de idosos para viver.” Em 2018, o número de residências em que mais de 75% da renda vem de aposentadorias cresceu 12%, de 5,1 milhões para 5,7 milhões.

Retomando o que se discute na presente pesquisa quanto ao tema vulnerabilidade, Sposati (2009) aponta exemplos de vulnerabilidades a serem cobertas pela assistência social: precariedade da vida familiar – renda, número de filhos, famílias chefiadas por mulheres –, idade dos chefes de família; acesso à infraestrutura e aos serviços

Sobre a variável renda per capita (tabela 5), a mesma mostra que 37,5% dos brasileiros e 54,0% estrangeiros recebiam de 0 a meio salários mínimos, equivalente a R\$ 499,00, com base no salário mínimo vigente em 2018. Salientamos que a faixa de “Até 1 e meio salários mínimo” familiar per capita é a referência utilizada pelo MEC para o acesso tanto para os auxílios do PNAES, que norteiam as ações de assistência estudantil da Unila, quanto para o enquadramento no perfil de 50% dos cotistas oriundos de escolas públicas, segundo a Lei de Cotas, nas vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Quanto a renda mensal familiar bruta dos estudantes apresentadas no estudo, 19,4% dos brasileiros e 38,5% dos estrangeiros tinham renda familiar bruta de até 1 salário mínimo. Apenas 20% das famílias dos estudantes brasileiros e 7,0% dos estrangeiros apresentavam como renda familiar com mais de 3 salários mínimos no período referente ao desta pesquisa.

Segundo matéria divulgada na BBC News Mundo (2019) dos salários mínimos de países da América Latina, em 2018, em dólares, o mais alto era o do Panamá (U\$ 744), seguido pelos de Costa Rica (U\$ 463), Uruguai (U\$ 428), Chile (U\$ 420) e Equador (U\$386). A República Dominicana (U\$ 236), Brasil (U\$ 243), Haiti (U\$ 161), México (U\$ 138) e Venezuela (U\$ 45).

O estudo chamou a atenção para a diferença da menor média salarial dos estudantes brasileiros e estrangeiros autodeclarados negros, pardos e indígenas, quando comparados com os salários daqueles que se autodeclararam brancos (gráfico 1). Essas diferenças são evidenciadas também nos estudos do IBGE (2018) quando divulgam que historicamente e regionalmente a população branca obtém vantagem no tocante aos rendimentos do trabalho. “Em 2018, o rendimento médio

mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2 796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1 608)". (IBGE, 2018, p.3).

A Cepal (2018) divulgou estudo abordando diferenças de renda entre a população branca e afrodescendente em países da América do Sul. No Brasil, Equador, Peru e Uruguai, trabalhadores negros ganham menos que os brancos mesmo tendo formação igual. Entre brancos e a população indígena, também foram identificadas diferenças salariais significativas na Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Uruguai.

Os resultados supracitados refletem um perfil de estudantes e suas famílias que vão além do enquadramento em "vulneráveis social", mas reflete desigualdade social e econômica da América latina, onde distribuição de renda historicamente apresenta os piores índices do mundo.

Para Mendonça (2009, p.86), "a diferença entre o salário mínimo almejado pela maior parte da população e o salário da classe média pode atingir dez ou vinte vezes mais do que os salários dos extratos mais altos da classe média". Em notícia divulgada pelo Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz (2019), no Brasil o rendimento médio mensal do 1% da parcela mais rica da população brasileira alcançou em 2018 o equivalente a 33,8 vezes o ganho obtido pela metade mais pobre, 50% mais pobres ganham em média R\$ 820 por mês, no topo a parcela de maior renda ganhou em média R\$ 27.744. Fica notório então o descompasso do poder aquisitivo entre as diferentes esferas sociais. Portanto, trata-se do reflexo da sociedade de classes no interior da universidade.

Segundo Felipe (2018, p.857) "um dos elementos mais diretamente relacionados à renda familiar, com impacto não apenas na sua composição como na sua estabilidade, se refere ao tipo de inserção ocupacional do principal responsável financeiro". Nesse aspecto a pesquisa informa que, em termos proporcionais os responsáveis financeiros pelos estudantes são predominantemente trabalhadores cuja atividade laboral concentra-se na prestação de serviços (25%) brasileiros e (21%) estrangeiros (tabela 6). São trabalhadores que estão espaços ocupacionais, submetidos às,

modificações do emprego estrutural, caracterizadas pela flexibilização produtiva e segmentação dos trabalhadores em estruturas ocupacionais cada vez mais complexas e a expansão dos

serviços trazem desestabilização da ordem do trabalho, sua precarização e insegurança. (YASBEK, 2016, p.8).

Outra questão importante a ressaltar, nos resultados, se refere a atividade laboral, ainda que não se permita afirmar categoricamente, carrega informações acerca do nível de escolaridade dos responsáveis pela renda familiar. As atividades exercidas pelos responsáveis nas famílias dos estudantes brasileiros são aquelas que requerem menor grau de instrução e obtêm os menores salários. Sobre esta questão, os resultados apontaram outro aspecto importante que difere o perfil dos estrangeiros em relação ao dos brasileiros: entre os estrangeiros os profissionais liberais (médicos, advogados, psicólogos, educadores) como atividade principal geradora de renda têm maior representatividade (16,0%) que entre os brasileiros, com (1,0%) (tabela 6).

Os resultados sinalizaram, na tabela 8, que a maioria dos estudantes brasileiros atendidos pela A.E ingressaram na Unilia pelo Sisu (85%). Sobre este fato Barbosa e Silva (2018) ressaltam as oportunidades apresentadas pelo SISU a milhares de estudantes do ensino médio para que encontrem uma vaga em universidades de todo o país, significou um potencial importante de mobilidade territorial. “Tal mobilidade tem o potencial de deslocamento também de toda a diversidade regional brasileira, transformando os campi em espaços mais diversos, ecléticos e complexos” (BARBOSA; SILVA; COSTA, 2018, p.173). Atualmente o Sisu é um sistema que atrai um número de estudantes crescente tal como atesta o estudo realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) (RISTOFF, 2016).

Os dados ressaltam ainda que os estudantes brasileiros acessam a A.E da Unila concorrendo ao tipo de cota reservada para candidatos com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (tabela 9). O fator “renda” no caso da Unila ainda prevalece sobre os demais tipos de cotas sendo reforçados por outras legislações como aquelas voltadas às ações afirmativas.

Em relação a distribuição dos estudantes atendidos pela AE da Unila, por curso, observa-se nos resultados que existe a tendência de os estudantes estrangeiros buscarem os cursos de maior status social como Relações Internacionais, Ciências Econômicas e Medicina. Uma hipótese para este fato é que a procura pelos mesmos ocorra em função dos acordos estabelecidos entre a Unila

e os países/instituições parceiros na oferta de vagas para cada curso. Outro ponto a se considerar é sobre a possibilidade de acesso a esses cursos em seus países de origem, além da demanda de profissionais dessas áreas nos respectivos países.

Quanto aos estudantes brasileiros a pesquisa indica a baixa inserção em cursos historicamente elitistas, como medicina. Este dado pode ser compreendido à luz dos argumentos de Ristoff (2013, p.743) que afirma que “a origem social do educando e a situação socioeconômica das famílias são fatores determinantes na trajetória rumo à educação superior e na escolha do curso de graduação”. Em seu estudo, o autor aponta o perfil de estudantes de cursos de alta demanda como medicina, com renda mensal de mais de 10 a 30 salários mínimos, e noutro extremo, aqueles inseridos em cursos de baixa relação candidato/vaga, como História e Pedagogia, cuja renda não ultrapassa 3 salários mínimos.

Destaca-se ainda alguns pontos importantes dos resultados apresentados onde evidencia-se o êxito da A.E da Unila frente ao segundo objetivo do PNAES - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior - a presença significativa de alguns grupos historicamente excluídos em função da cor, etnia, classe social ou gênero, não só do acesso ao ensino superior, mas também de seus direitos básicos garantidos. Ainda assim, há de se considerar que ao se tratar da permanência e conclusão dos estudantes são esses mesmos grupos que apresentam maiores porcentagens de abandono, conforme vê-se nos resultados apresentados mais à frente.

De acordo com Vargas e Heringer (2016, p. 218),

as universidades capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto as atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes serão aquelas melhor sucedidas na garantia da permanência e sucesso acadêmico de seus alunos.

O fato em questão reflete-se sobre o fundamento da assistência estudantil como direito. As políticas de permanência possuem maior abrangência incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, tais como programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil apesar de estarem contidas nas políticas de permanência estão centradas especificamente nas

ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas (HERINGER, 2018).

As políticas de permanência são pensadas para os estudantes universitários enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando, muitas vezes, situações para além daquelas de origem financeira que podem comprometer sua permanência. Neste sentido elas devem ser compreendidas como instrumento de enfrentamento de situações desfavoráveis, sendo vetor de transformação e elemento fundamental à afiliação estudantil. Pensá-las como direito é refletir sobre sua contribuição na formação dos estudantes e sobre a própria configuração da universidade pública e de sua responsabilidade social nos dias atuais (VARGAS; HERINGER, 2016).

Em relação a saúde dos estudantes, a maioria, tanto brasileiros 79,3% como estrangeiros 78,1%, possuem cartão SUS. Do total dos estudantes brasileiros e estrangeiros (60,6%) não possuem planos de saúde dependem, portanto, do atendimento prestado pelo SUS. Segundo Giovanella et al. (2018, p. 1764), “o Brasil é o único país capitalista da América Latina que adotou um modelo de sistema público Universal desde 1988 e que reconhece saúde como direito de cidadania”.

O princípio de universalidade proposto pelo SUS defende que a saúde é um direito de todos os cidadãos que estão em território nacional incluindo os estrangeiros – não importa se estudantes, turistas ou refugiados, com ou sem visto. É através dele (SUS), que a maioria de cidadãos brasileiros e estrangeiros como os estudantes da Unila tem acesso à atenção à saúde como direito humano.

A pesquisa evidencia um perfil estudantil, tanto para brasileiros como para estrangeiros, que vai ao encontro ao que o PNAES e ao que vem sinalizando as pesquisas do Fonaprace acerca da ampliação do acesso e inserção de outra classe social, a classe da trabalhadora, nas Universidades Públicas, em especial as Federais. Isto nos permite dizer que a AE da Unila vem atendo ao quarto objetivo do PNAES no que concerne a “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. No entanto, importa trazer para reflexão que este público ainda não representa a grande maioria da população do Brasil e da América Latina pois o acesso à educação, bem como outros direitos, ainda lhes são cerceados. Haja vista o pequeno percentual de estudantes que atestam ter algum parente inscrito em algum programa social (13%) entre os brasileiros e (18%) entre os estrangeiros. Os programas sociais como o Bolsa Família e aqueles pontuados pelos estudantes

estrangeiros destinam-se a uma parcela da população em situação de baixa renda e extrema pobreza. Estes seguem distantes ainda do acesso ao ensino superior.

5.3 PERMANÊNCIA, CONCLUSÃO E ABANDONO ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E ESTRANGEIROS ATENDIDOS PELA AE DA UNILA

Neste item são apresentados, analisados e discutidos os dados referentes a permanência, conclusão e abandono¹¹ entre estudantes brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE da Unila entre 2014 e 2018.

Sobre a porcentagem de abandono por país de origem dos estudantes atendidos pela a AE da Unila no período de 2014 a 2018, a tabela 13 mostra que 13,5% dos brasileiros (n=125) abandonaram a instituição. Entre os estrangeiros, os países que apresentaram maior porcentagem de abandono pelos estudantes foram o Chile, com 39,2% (n=20), seguido do Haiti, com 28,0% (n=34).

Tabela 13. Porcentagem de abandono de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Nacionalidade	N. Ingressantes	N. Abandono	% Abandono
Chilena	51	20	39,2
Haitiana	121	34	28,0
Costarriquenha	07	01	14,2
Mexicana	07	01	14,2
Brasileira	924	125	13,5
Boliviana	65	08	12,3
Paraguaia	143	16	11,1
Colombiana	195	17	8,7
Peruana	93	08	8,6
Argentina	44	03	6,8
Salvadorenha	22	01	4,5

¹¹ O conceito de abandono considerado para efeitos desta pesquisa segue aquele definido pela Resolução Consuen Nº 7 de 23/07/2018, que estabelece as normas da Graduação da UNILA, conforme inciso I do artigo 162: abandono do curso ocorre quando o estudante não realizar a matrícula ou o trancamento total, podendo ser compulsório ou a pedido, e gera o cancelamento do vínculo do estudante com a Universidade.

Equatoriana	38	00	0,0
Venezuelana	25	00	0,0
Uruguaia	22	00	0,0
Cubana	08	00	0,0
Dominicana	05	00	0,0
Hondurenha	03	00	0,0
Panamenha	03	00	0,0
Guatemalteca	02	00	0,0
Total	1778	234	13,1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sobre a permanência e conclusão de curso de estudantes brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE da Unila, observa-se, na tabela 14, que 65% (n=598) dos brasileiros permanecem com a matrícula ativa, 15,6% (n=145) concluíram o curso, 5,0% (n=47) fizeram reopção de curso e 0,9% (n=09) estão em processo de conclusão no primeiro semestre de 2020. Quanto aos estrangeiros, 67,2% (n=574) permanecem ativos, 14,6% (n=125) concluíram o curso, 4,2% (n=36) fizeram reopção e 1,0% (n=10) estão em processo de conclusão no primeiro semestre de 2020.

Tabela 14. Permanência, conclusão e reopção de curso e formandos de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Permanência, conclusão, reopção e formandos	Brasileiros		Estrangeiros	
	N=924	%	N=854	%
Matrícula Ativa	598	65,0	574	67,2
Concluído	145	15,6	125	14,6
Reopção (ativos)	47	5,0	36	4,2
Formando	09	0,9	10	1,0
Total	799	86,5	745	87,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Na tabela 15, apresenta-se os dados sobre a porcentagem de abandono em relação ao sexo e cor de estrangeiros e brasileiros atendidos pela AE da Unila. Sobre o mesmo observa-se que entre os brasileiros, o sexo feminino apresentou maior índice de desistência com 56,8% (n=71). Entre os estrangeiros o sexo masculino apresenta maior abandono, representando 66,0% (n=72).

Tabela 15. Número e porcentagem de abandono em relação ao sexo e cor de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

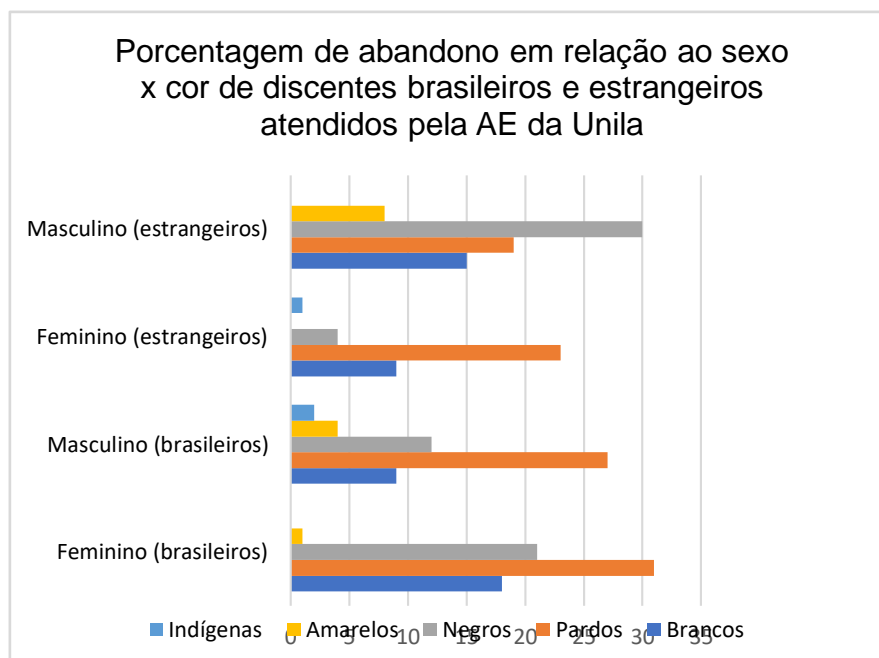
Abando por sexo	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Feminino	71	56,8	37	34,0
Masculino	54	43,2	72	66,0
Abandono por cor	125	100,0	109	100,0
Branco	53	42,4	50	45,8
Pardos	49	39,2	16	14,6
Negros	16	12,8	34	31,3
Amarelos	05	4,0	08	7,3
Indígenas	02	1,6	01	0,9
	125	100,0	109	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação a cor autodeclarada pelos estudantes, a tabela 15 mostra que, dentre os brasileiros os autodeclarados brancos apresentam maior percentual de abandono com 42,4% (n=53), no entanto, a soma entre os de cor negra e parda e indígenas equivale a 53,6% (n=67) do abandono entre os brasileiros. Quanto aos estrangeiros, os que abandonaram o curso são majoritariamente brancos, com 45,8% (n=50), seguidos dos de cor negra com 31,3% (n=34). Este último dado comparado com informação dada na tabela 13, indicam que 100% dos estrangeiros autodeclarados negros que abandonaram o curso são de origem haitiana.

Ao cruzarmos os dados sobre sexo e cor da tabela 15, em relação ao abandono observa-se que a maioria das estudantes brasileiras, 73,2% (n=52) do total de alunos do sexo feminino são da cor parda e negra. Entre os estrangeiros, negros e pardos do sexo feminino são também maioria, com 50% (n=27), conforme se observa no gráfico 3.

Gráfico 3. Porcentagem de abandono em relação ao sexo x cor de brasileiros e estrangeiros atendidos pela A.E, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na tabela 16 encontra-se os dados referentes a porcentagem de abandono por curso de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE.

Tabela 16. Número e porcentagem de abandono por curso, de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

Curso	Brasileiros			Estrangeiros		
	N Ingres.	N Aband.	% Aband.	N Ingres.	N Aband.	% Aband.
Engenharia de Materiais	28	13	46,4	31	06	19,3
Ciências Econômicas - Economia, Integração e Desenvolvimento	37	08	21,6	53	04	7,5
Engenharia de Energia	42	09	21,4	49	08	16,3
Matemática	14	03	21,4	06	01	16,6
Engenharia Física	24	05	20,8	26	09	34,6
Ciências da Natureza - Biologia, Física E Química	29	06	20,6	10	00	0,0
Ciências Biológicas - Ecologia E Biodiversidade	42	08	19,0	48	07	15,5
Engenharia Civil de Infraestrutura	42	08	19,0	49	09	18,3
Letras - Espanhol E Português Como Línguas Estrangeiras	27	04	14,8	19	04	21,0
Engenharia Química	34	05	14,7	34	10	29,4
Biocologia	36	05	13,8	42	00	0,0

Saúde Coletiva	29	04	13,7	40	02	5,0
Cinema e Audiovisual	49	06	12,6	36	04	11,1
Letras - Artes e Mediação Cultural	41	04	12,1	28	02	7,1
Relações Internacionais e Integração	41	05	12,1	58	04	6,8
Administração Pública e Políticas Públicas	26	03	11,5	40	06	15,0
Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	44	05	11,3	22	00	0,0
Arquitetura e Urbanismo	19	02	10,5	35	01	2,8
Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado E Política na América Latina	19	02	10,5	41	02	4,8
Filosofia	29	03	10,3	20	01	5,0
Química	13	01	7,6	6	02	33,3
Geografia (Bacharelado)	39	03	7,6	11	06	54,5
Serviço Social	35	03	8,5	24	07	29,1
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	28	02	7,1	34	04	11,7
Medicina	31	02	6,4	53	04	7,5
Música	16	01	6,2	22	00	0,0
História / História Da América Latina	69	03	4,3	15	05	33,3
Total	924	125	13,5	854	109	12,7

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

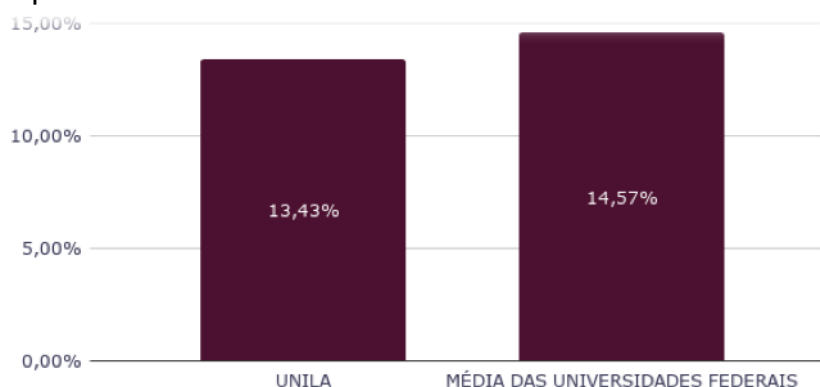
Observa-se que os cursos com maior percentual de abandono entre os brasileiros são os de Engenharia de materiais com 46,4% (n=13) seguido do curso de Ciências econômicas com 21,6% (n=08). Entre os estrangeiros os cursos com maior percentual de abandono foram os de Geografia (bacharelado e licenciatura) com 54,5 (n=06) e 50,0% (n=01), respectivamente. Chama-se atenção também para o significativo percentual de abandono dos cursos das Engenharias, cuja soma representa 32% (n=40) entre os brasileiros e 38,5 (n=42) entre os estrangeiros (tabela 16)

O Gráfico 4, publicado no site na Unila, apresenta os resultados da taxa geral de evasão¹² na Unila em comparação à média das Universidades Federais em

¹² A Unila emprega o conceito e a metodologia utilizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (Forplad), da Andifes, que qualifica a evasão em três tipos principais: a microevasão, a mesoevasão e a macroevasão. A microevasão é o desligamento formal do estudante de um determinado curso. Já a mesoevasão é a saída do discente de uma instituição pública para outra, diferente do macroevasão, que é quando o discente abandona os estudos. De modo geral, os cálculos de evasão levam em consideração a mesoevasão e a macroevasão, mas não somam o trancamento nesse cálculo, justamente pela manutenção do vínculo institucional.

2018. Observa-se que na Unila a taxa foi de 13,43% enquanto a média das Universidades Federais em 14,57%.

Gráfico 4. Comparativo Taxa de Evasão Unila x Média das Universidades Federais.

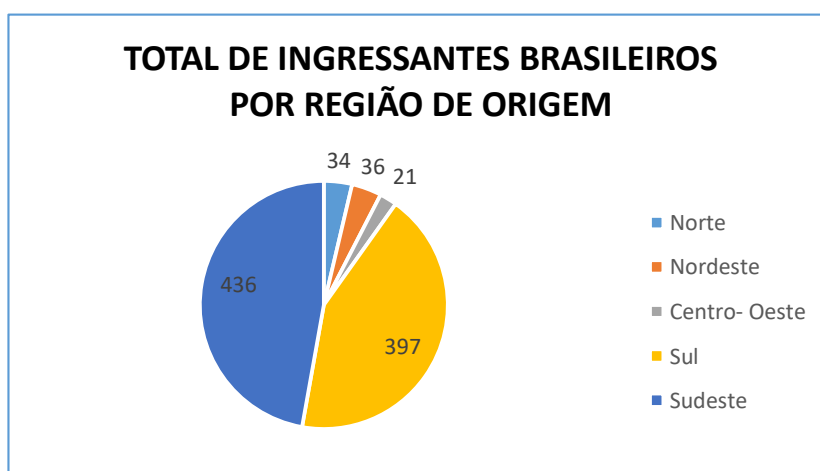


Fonte: Unila (2019).

Os dados sobre permanência, abandono e conclusão, na pesquisa indicam que a porcentagem de abandono (tabela 13) entre os brasileiros e estrangeiros são equivalentes (13,5% e 13,2%). Estes itens são também proporcionais em relação ao total de evasão na Unila considerando o total de alunos matriculados na instituição no mesmo período.

O Gráfico 5 elucida o total de ingressantes por região de origem entre os estudantes brasileiros atendidos pela AE da Unila.

Gráfico 5. Total de Ingressantes por região de origem, entre os estudantes brasileiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.

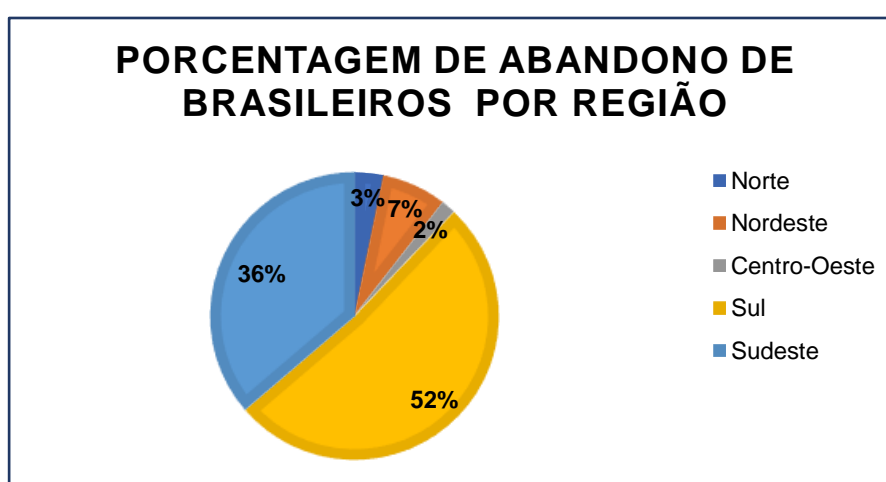


Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Observa-se, no gráfico 5, que as vagas nos cursos de graduação foram ocupadas majoritariamente por estudantes brasileiros advindos das Regiões Sul e Sudeste equivalente a 90 % (n=833) do total de brasileiros. A região Centro-Oeste é a que apresenta menor representatividade, com 2,2% (n=21).

O gráfico 6 mostra informações sobre a porcentagem de abandono entre estudantes brasileiros por região.

Gráfico 6. Porcentagem de abandono de curso por região de brasileiros atendidos pela AE, no período de 2014 a 2018. Unila, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Conforme a gráfico 6, entre os estudantes brasileiros que abandonaram a instituição, 52,0% (n=65) são da região Sul, seguido da região sudeste, com 36,0% (n=45). A região Centro-oeste foi a que apresentou menor porcentagem de abandono, 2,0% (n=3). Entre os brasileiros da região Sul que abandonaram, 100,0% (n= 65) são do estado do Paraná. Dentre estes, 55,3% (n= 36) tem Foz do Iguaçu como cidade de origem.

Quanto ao curso frequentado¹³ por brasileiros originários da cidade de Foz do Iguaçu antes do abandono temos: Administração (2), Antropologia (2), Biotecnologia (2), Ciências Política e Sociologia (1), Ciências Biológicas - Ecologia e Biodiversidade (5), Ciências da Natureza – Biologia, Química e Física (2), Ciências Econômicas (3), Engenharia Civil de Infraestrutura (3), Engenharia de Materiais (4),

¹³ A saber: Ciências Política e Sociologia , Antropologia, Relações Internacionais e integração, são cursos vespertinos; Ciências da Natureza – Biologia, Química e Física, Ciências Econômicas, Filosofia, Matemática, Administração, Serviço Social, são cursos noturnos e Engenharia Civil de Infraestrutura, Biotecnologia, Ciências Biológicas - Ecologia e Biodiversidade, Engenharia de Materiais, Engenharia física, Engenharia Química, Saúde Coletiva, são cursos com horário integral.

Engenharia física (4), Engenharia Química (3), Filosofia (1), Matemática (1), Relações Internacionais e integração (1), Saúde Coletiva (1), Serviço Social (1).

Importa dizer que a discussão sobre permanência e abandono dos estudantes atendidos pela AE na Unila requer maior amplitude e profundidade para além do escopo desta pesquisa, haja vista a relevância do tema e do espaço que ele ocupa na agenda governamental nas últimas décadas¹⁴. No entanto, nossos achados nos permitem tecer alguns comentários importantes a partir da perspectiva que norteia a pesquisa: os objetivos do PNAES e a vulnerabilidade social.

Um achado relevante de nossa pesquisa reflete o saldo positivo apresentado na tabela 14 de estudantes que permanecem com vínculo ativo com a universidade, representando 70,0% dos brasileiros e 71,4% dos estrangeiros, o que nos leva a considerar que o objetivo do PNAES no que concerne a “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” vem sendo atendido pela AE da Unila. Porém, chama-se a atenção para o perfil daqueles que abandonaram a instituição no período da pesquisa, que incluem os sujeitos com maiores situações de desigualdade históricas: mulheres, negros e pardos. (tabela 15 e gráfico 3).

Os resultados evidenciados na tabela 13 mostram que 100% dos autodeclarados negros que abandonaram a instituição, são de origem haitiana. Este resultado pode ser problematizado a partir da discussão acerca da vulnerabilidade social. Segundo Sá e Fernandez (2016) a realidade dos migrantes nos países da América Latina e do Caribe revela uma série de fatores indicativos de vulnerabilidade que constituem as causas que levam aos processos migratórios e se manifesta entre os grupos migrantes nos países de destino. “Desigualdade de gênero, preconceito étnico-racial, segregação residencial e baixos níveis de renda estão entre os principais fatores associados à vulnerabilidade de grupos migrantes”. (SÁ; FERNANDES, 2016. p. 4).

Na Unila, a presença dos diferentes grupos étnicos é marcada por histórico de tensões dentro e fora da Universidade. Dal Pozzo e Nihei (2018) destacam em

¹⁴ A discussão a respeito da evasão no ensino superior brasileiro teve início na década de 1990. A sua entrada na agenda governamental ocorreu a partir da publicação do Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) em 1995. No ano de 1996 ocorreu o lançamento do estudo Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Fruto de um trabalho coletivo que envolvia 77,2% do universo da educação superior pública do país, esse documento apresentava dados significativos a respeito do desempenho das universidades públicas em relação aos índices de retenção, diplomação e evasão dos alunos dos cursos de graduação (BRASIL 1995, BRASIL 1996).

sua pesquisa tensões entre estudantes da UNILA e a sociedade de Foz do Iguaçu como conflitos com a polícia, preconceito e hostilidade da população em relação aos estudantes estrangeiros, gerando estigmatização social dos imigrantes universitários. Ferreira (2019), chama a atenção para situações discriminação, racismo enfrentado principalmente pelos estudantes negros e de características indígena.

Outra questão importante a destacar em nossos achados, refere-se à porcentagem de abandono por curso apresentado na tabela 16, onde destacamos o percentual de abandono dos cursos das Engenharias, tanto entre os brasileiros, com 32% e estrangeiros 38,5%. As causas deste resultado não foram aqui investigadas, no entanto, é válido dizer que pesquisas realizadas com o enfoque no abandono nos cursos de engenharias no Brasil, indicam como principal causa a “de ordem pedagógica que, conseqüentemente, está associada às reprovações sucessivas nas disciplinas do Ciclo Básico e às deficiências na formação básica dos estudantes.” (GODOY; ALMEIDA, 2016, p.8). Outras pesquisas têm ressaltado como importante para a compreensão do abandono dos cursos de graduação o papel do professor universitário e o sentimento de não pertencimento do estudante ao espaço universitário (BARDAGI; HUTZ, 2012).

Néres et al. (2010, p.124) num estudo de caso em uma universidade federal, concluem que o estudante ingressante

depende de um acolhimento por parte dela, e que os fatores que contribuem para a não permanência na educação superior dos estudantes de origem popular não estão relacionados somente às condições econômicas, mas às dificuldades para acompanhar os conteúdos de ensino, em razão de deficiências na formação escolar antecedente.

Em relação a região de origem, chama atenção em nossos resultados o percentual considerável entre os estudantes brasileiros que abandonaram a instituição originários da região onde se localiza a Unila - região Sul (52%) (Gráfico 6), sendo que mais da metade (55,3%) são originários de Foz do Iguaçu. Cabe aqui algumas observações: a concentração majoritária (41,6%) de abandono entre os referidos alunos ocorre nos cursos da área de engenharia, cujos possíveis motivos para o abandono já foram apontados; dos 36 estudantes originários de Foz do

Iguaçu, (22) frequentavam cursos com carga horária integral, (10) em cursos noturnos e (4) no horário vespertino.

Como já dito, outras investigações se fazem necessárias para compreendermos as causas do abandono entre os estudantes atendidos pela AE na Unila, porém Paula e Vargas (2013) ao pesquisarem os ingressantes e concluintes das universidades federais, mostraram que se perde cerca de um terço dos alunos no percurso universitário. Para as autoras, parte pode ser explicado pela realidade do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante, que enfrentam dificuldades extremas para conciliar as atividades laborais e educacionais. No entendimento das autoras, o enfrentamento da problemática (trabalho e estudo), do ponto de vista da implementação de políticas públicas e da legislação brasileira, a seu ver, não tem se apresentado a contento.

Levando em conta também a família baixa renda como uma unidade de rendimentos, a opção em cursar o ensino superior depende muito da condição socioeconômica da família, significando muitas vezes menos uma força de trabalho na composição da renda familiar, ou seja, “o ingresso do pobre no ensino superior para muitos significa menos uma renda para a família e estes enfrentam veementemente a possibilidade de abandono dos estudos.” (SIMÕES; AMARAL, 2018, p.2).

Relacionado a discussão feita até o momento para o terceiro objetivo do PMAES - reduzir as taxas de retenção e evasão - ponderamos que na AE da Unila, ele vem sendo atendido relativamente, haja vista que a taxa de abandono entre os estudantes atendidos pela AE 2014-2016 foi menor que a da taxa geral da Unila em 2018. No entanto, o índice de abandono ainda é preocupante quando considerado o perfil daqueles que abandonaram a instituição. Não basta, portanto, criar vagas nas instituições de ensino com vistas a abarcar maior número de estudantes. Acreditamos que é preciso criar instrumentos de acesso que favoreçam também a permanência com qualidade de segmentos sociais historicamente excluídos, e para tanto, é preciso criar mecanismos garantidores do processo de escolarização plena.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a Assistência Estudantil (AE) no contexto da Unila no intuito de saber como o programa responde aos principais objetivos do PNAES não se constitui em tarefa fácil, dada a complexidade de fatores de ordem política e econômica que envolvem a temática da AE na educação superior no âmbito de uma universidade com proposta integracionista.

Ainda assim, em linhas gerais, consideramos que o objetivo geral da pesquisa “Analisar os critérios de acesso, o perfil e a permanência de brasileiros e estrangeiros atendidos pelo programa de AE da Universidade Federal da América Latina (Unila), no período de 2014 à 2018”, foi alcançado e os resultados obtidos possibilitam tecer algumas considerações e sugerir algumas recomendações para futuros trabalhos relacionados ao tema.

A análise dos critérios de acesso a partir do referencial teórico utilizado para discussão permitiu expandir o entendimento sobre a AE enquanto política pública e o entrelace de questões de ordem política e conceitual que envolvem a discussão, evidenciando seu caráter seletivo e residual, em direção oposta a universalidade da AE como direito.

A pesquisa permitiu uma leitura mais abrangente sobre a inserção dos estudantes atendidos pela AE na Unila, tanto no que diz respeito ao acesso ao ensino superior como aos auxílios estudantis. Os processos são marcados por diferenças que levam a considerar que o acesso aos auxílios alimentação, transporte e moradia, pelos estudantes brasileiros, se apresenta com maior insegurança e burocracia, uma vez que só podem saber se os terão após se submeter às provas realizadas pelo Enem/Sisu, aos critérios de acesso e disponibilidade de recursos na instituição. O prazo, geralmente curto, tanto para realização da matrícula como para organização do início das aulas (o que implica para vários alunos deixarem suas casas, famílias e se mudarem para Foz do Iguaçu) após o resultado do Sisu, colocam muitos estudantes em situação de ansiedade por não saberem se terão ou não acesso aos auxílios e quando os terão, uma vez que o processo de concessão pode levar meses.

Os estudantes estrangeiros que concorrem aos auxílios, ainda que se submetam a seleção, já chegam na Universidade com a garantia de que irão recebê-los, condição esta, bastante pertinente, por se tratar de mudança para outro país.

O perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes atendidos pela AE da Unila, revelou jovens, provenientes de classe social com menor poder aquisitivo, cuja renda per capita, em sua maioria, não ultrapassa 1 salário mínimo; têm na figura feminina (mães e avós) o principal esteio econômico da família; a atividade laboral dos responsáveis pela renda familiar, estão sujeitas a menores salários. Os resultados indicam maior vulnerabilidade para aqueles autodeclarados negros, pardos e indígenas que são em menor número, apresentam menores rendas, além de apresentarem maior percentual de abandono.

Em relação ao perfil de saúde dos estudantes, os resultados obtidos e apresentados foram genéricos e não atingiram as expectativas originais da pesquisa. Isto se deu em função da falta de informações sobre a saúde dos estudantes estrangeiros, restringindo consideravelmente as possibilidades de análises.

A pesquisa possibilitou trazer para discussão dados importantes para a compreensão do abandono entre os estudantes atendidos pela AE na Unila, constatando-se aspectos positivos como o fato de a maioria dos estudantes brasileiros e estrangeiros permanecerem com vínculo ativo com a Unila.

Por outro lado, constatou-se também que o percentual de abandono entre o total de estudantes atendidos no período (13,1%) ainda é preocupante e se torna ainda mais crítico quando se observa o perfil daqueles que abandonaram a instituição, ressaltando mulheres, negros, pardos, haitianos, como já dito no decorrer da pesquisa, grupos historicamente marcados pela desigualdade.

Em síntese, pode-se concluir que a AE da Unila vem atendendo aos objetivos propostos pelo PNAES. No entanto é importante destacar que as reflexões aqui apresentadas apontam que a política de assistência estudantil de forma geral, não só na Unila, tem se caracterizado pela focalização do seu alcance, o que interfere no seu objetivo de democratização da permanência no ensino superior.

A AE tem condicionado a permanência dos alunos nas instituições de ensino superior aos critérios de renda per capita e rendimento acadêmico, perspectiva que não alcança a profundidade do processo excludente e de desigualdade em nível estrutural. Ela, assim como outras políticas sociais, tem investido na monetarização das necessidades, transferindo individualmente aos usuários a responsabilidade por superar os riscos sociais, por meio do recebimento de suporte pecuniário, sem

priorizar investimentos em equipamentos e serviços de qualidade como restaurantes universitários e moradias estudantis.

Assim, os resultados levam a refletir sobre as contradições em que a política de AE navega. Se por um lado é inegável o avanço na tentativa de democratizar o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos de direitos à educação e especificamente ao acesso ao ensino superior, por outro deixa claro que a efetivação desses direitos requer mudanças mais profundas. Para tornar-se efetiva necessita associar-se ao conjunto maior de políticas públicas pautadas em um contrato social de amplo alcance e de grande profundidade no reconhecimento da cidadania e dos direitos humanos.

Defende-se aqui uma política de AE fundamentada numa proposição político e pedagógica que considere a importância de sua gestão de forma democrática e participativa e crítica quanto aos arranjos político-econômicos e sociais, quanto aos efeitos das desigualdades sociais e educacionais e às possibilidades de transformação social.

Resistir e fazer os enfrentamentos necessários para que ela seja considerada enquanto direito de fato, assim como o acesso à educação, é de suma importância no atual cenário político e econômico do País, onde as universidades e o programa se encontram expostos aos ataques, cortes e ameaças de restrição.

A pesquisa apresentou algumas limitações que merecem ser pontuadas. A ausência de informações importantes sobre os estudantes estrangeiros foi uma das dificuldades entre outras apresentadas durante a pesquisa. O vasto banco de dados, o volume e a variedade de documentos estudados, muitos deles em espanhol e nem sempre legíveis, também foram dificuldades enfrentadas e de certa forma superadas.

Estudar mais a fundo as políticas sociais citadas pelos estudantes, em especial a dos estrangeiros, é outro fator que pode ampliar o olhar para estes jovens, considerando que estão inseridos em uma universidade que tem por base a integração Latino-Americana. Trazer para o debate o pronunciamento dos estudantes sobre estas questões também se faz proeminente, já que os atingem diretamente.

As pontuações acima são limitações posta pelo tempo delimitado para esta pesquisa e pela metodologia escolhida, mas podem ser consideradas como desafios para pesquisas futuras.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AGAPITO, A. P. F. **Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade**. *Temporalis*, [S.l.], v. 16, n. 32, p. 123-140, fev. 2017. ISSN 2238-1856. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>>. Acesso em: 19 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p123-140>.

ALVARENGA, M. S. **RISCO E VULNERABILIDADE: Razões e implicações para o uso na Política Nacional de Assistência Social**. 133 f Dissertação (Mestrado em Política Social) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2012).

AYRES et al. **O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios**. In: Czeresnia D, Freitas CM, organizadores. *Promoção da saúde – conceitos, desafios, tendências*[online]. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2009. p. 122-45. Disponível em Scielo books <<http://books.scielo.org/id/m9xn5>>

BALBE, F. F. MACHADO, T. A. **O MERCOSUL como experiência de integração econômica: avaliações e perspectivas**. In: II Encontro de Economia Catarinense, 2008, Chapecó. *Integração da Economia Catarinense do Cone Sul, 2008*. v. I. p. 01-87.

BARBOSA, A. T. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Alfenas**. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2017.2017

BARBOSA E SILVA, L.; COSTA, N. C. D. **Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil**. *Agenda Política*, v. 6, n. 2, p. 166–192, 2018. 2018

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. **Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária**. *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, abr./jun. 2012.

BARRETO, A. **A mulher no ensino superior - distribuição e representatividade**. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

BEDOR, C. N. G. et al. **Vulnerabilidades e situações de riscos relacionados ao uso de agrotóxicos na fruticultura irrigada**. *Rev Bras Epidemiol*, 2009; v. 12, n. 1, p. 39-49, 2009.

BELLENZANI, R., MALFITANO, A. S. e VALLI, C. M. **Da vulnerabilidade social à vulnerabilidade psíquica: uma proposta de cuidado em saúde mental para adolescentes em situação de rua e exploração sexual.** In: Simpósio Internacional do Adolescente, 2., 2005, São Paulo. Proceedings online. Disponível online: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200010&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 03 set. 2019.

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. **Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 543-549 Set./Dez. 2016.

BRAGA, M. **Integração econômica regional na América Latina: uma interpretação das contribuições da Cepal.** Cadernos PROLAM/USP, v. 1, n. 1, p. 1-26, 1 dez. 2002.

BRANDÃO, R. De Chiara, M. **Número de lares que dependem da renda de aposentados cresce 12% ao ano.** O Estado de São Paulo, 15 jul. 2018. Disponível em <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-lares-que-dependem-da-renda-de-aposentados-cresce-12-em-um-ano,70002402366>>. Acesso em 16/02/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, Senado, 2012.

_____. **Lei 7.324 de 18 de junho de 1985.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7324.htm>. Acesso de 02 de out.2019.

_____. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.** O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 02 de out. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1934.

_____. **Casa Civil, 2013. Plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino superior – IFES.** Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 8 ago. de 2018.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 24 de maio de 2018.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em: 24 de maio de 2015.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação – 2011-2020**. PL 8035/10. 2010b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

_____. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010c. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. UNILA, 2010c.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome. Política Nacional de Assistência Social-PNAS/2004**. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS_2004.pdf. Acesso em 14 de set. 2019

_____. **Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde- BRASIL**. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html acesso em 13 de jun. 2018.

BRONZO, C. **Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão**. In Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil** (pp. 171-201). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/UNESCO, 2009.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2018, v. 34, n. 3, e 00101417. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>>. Acesso em 17 jul. 2018.

CARNEIRO, C. B. L. **programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção**. 2005. 332 fls. Dissertação (doutorado em ciências humanas) - faculdade de filosofia e ciências humanas da universidade federal de minas gerais, belo horizonte, 2005.

CARVALHO, S. C, S. **Avaliação da eficácia da política pública de assistência estudantil na Universidade Federal de Lavras**. 2013. 131 f, Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Lavras. Lavras-MG, 2013.

CAVENAGHI, S. ALVES, J. E. D. **Mulheres Chefes De Família No Brasil: Avanços E Desafios Estudos Sobre Seguros**. Edição 32, 2018.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, **La ineficiencia de la desigualdade**. Havana, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/11362/43566>
CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª ed, São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

CEPAL. Comissão Econômica para América do Sul e Caribe, **Panorama Social da América do Sul e Caribe 2014. Síntese**. Disponível em < <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/37706-panorama-social-america-latina-2014-sintese>> acesso em 21 jul. 2018.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência**. Revista SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.).

CORAZZA, Gentil. A UNILA e a integração latino-americana. **Boletim de Economia e Política Internacional**. IPEA. nº 03. jul. 2010, p.79-88.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010**. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752>. 2010.

COUTO, B. R.; YAZBEK, M. C.; RAICHELIS, R. **A Política Nacional de Assistência Social e o SUAS: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos**. O Sistema Único de assistência social no Brasil: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, p. 32-65, 2012.

DAL POZZO, E.; NIHEI, O. K. **A Internacionalização da Educação Superior e a UNILA sob a Ótica da Integração**. Plêiade, v. 10, n. 20, p. 52–60, 2016.

_____. **A Vida em Comum em Sociedades Multiculturais: análise das relações sociais e da adaptação dos alunos estrangeiros da Unila em Foz do Iguaçu-PR**. Revista SURES. Nº 11, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/905>. Acesso em 15 de dez. de 2019.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, Mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de jun. 2018. <http://dx.doi.org/101590/so104-40362017000100006>

ESTEVEVES, T. J. **Da Cepal ao Mercosul: origens e significado da integração regional na América Latina**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://cdsa.academica.org/000-062/926>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FELIPPE, J. M. S. **Perfil socioeconômico dos estudantes demandantes e atendidos pela assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense Campos-Centro**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 3, p. 852-866, 2018.

FERREIRA, A.V.S. **Imigração e saúde mental: narrativas de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

FERREIRA, S. **Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)**. Linhas Críticas, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf> Acesso em: 17 de fev. de 2018.

_____. **Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições Federais de ensino superior brasileiras**. 2019, V. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/v-pesquisa-do-perfil-socioecon%c3%b4mico-dos-estudantes-de-gradua%c3%a7%c3%a3o-das-universidades-federais-1.pdf>> acesso em 09 nov 2019.

_____. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares/ Organizado por Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos comunitários e Estudantis**. Coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>> Acesso em: 17 de jun. de 2018.

GABOR T.; GRIFFITH, T. K. THE. **Assessment of community vulnerability to acute hazardous materials incidents**. Journal of hazardous materials, v. 3, p. 323-333, 1980.

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

RANEMANN, S. **Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho**. Em pauta, n. 20, p. 57-68, 2007.

GIOVANELLA, L. et al. **Sistema universal de saúde e cobertura universal: desvendando pressupostos e estratégias**. Ciência & Saúde Coletiva [online].

2018, v. 23, n. 6 pp. 1763-1776. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.05562018>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

GODOY, E. V.; ALMEIDA, E. **A evasão nos cursos de Engenharia e a sua relação com a Matemática: Uma análise a partir do COBENGE**. XLIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia 27 a 30 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/3/anais/anais/159848.pdf>>. Acesso em 21 mar 2020.

GUADILLA, C. G. **Educación superior en America Latina: desafios conceptuales, dilemas y algunas proposiciones tematicas para la decada de los 90. Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo, Cortez, 1990.

HERINGER, R. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico**. Rev. bras. orientac. prof, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.7-17, jun. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 18 mar . 2020. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>

IAMAMOTO, M.V. **O Brasil das desigualdades: questão social, trabalho e relações sociais**. SER Social, Brasília, v.15, n. 33, p. 261-384, 2013.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. CENTRO LATINO-AMERICANO DE TRABALHO SOCIAL. 7. ed. São Paulo (SP): Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 1990. 383p. ISBN 8524902477 (broch.)

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pnad Contínua 2018**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais>>. Acesso em 01 de fev. 2020.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas 2019**. Informação Demográfica e Socioeconômica nº41. Disponível em < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em 05 jan. 2020

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. soc. soc, n. 129, p. 285–303, 2017.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. **Notas Estatísticas-2019**. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2019/centso_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf> Acesso em 28 de nov. 2019

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Vulnerabilidade Social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras.** Texto para discussão 2364. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32296&Itemid=433> Acesso em 30 de out 2019.

JANCZURA, R. **Risco ou vulnerabilidade social? Textos & Contextos.** Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez, 2012.

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

LEITE, J. L. **Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor.** Universidade e Sociedade, v. 27, n. 41, p. 165-73, 2008.

_____. **Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos? SER Social.** v. 14, n. 31, p. 453-72, jul./dez. 2012.

LIMA, Kátia. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **O programa Reuni e os desafios para a formação profissional do serviço social.** katálysis, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, 2013.

LIMA, K. R. S. **A educação superior no plano nacional de educação 2011-2020.** Florianópolis: PERSPECTIVA, v.30, n.2, 625-656, maio/ago. 2012.

LESSA, C. M. R. **Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil.** Em M. C. L. Peixoto (Org.), Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira (pp.33-44). Editora UFMG: Belo Horizonte, 2004.

MIOTO, R. C. T. **Família, trabalho com famílias e Serviço Social.** Serviço Social em Revista. LONDRINA, V. 12, N.2, P. 163-176, JAN./JUN. 2003. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584/6835>>. Acesso em 29/01/2020.

MENDONÇA, L. V. P. **América Latina: da desigualdade social à desigualdade econômica.** Argumentum, p. 78-91, 19 fev. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.18315/argumentum.v0i0.14>>. Acesso em 17 de fev. 2020.

MOCELIN, C. E. **Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial.** O Social em Questão, Ano XXII, nº45, p. 239-260, set./dez. 2019.

MONTEIRO, S. R. R. P. **O marco conceitual da vulnerabilidade social.** Sociedade em debate. Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2012. Disponível em

<<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MOSER, C. **the asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies.** *world development*, v. 26, n. 1 p. 1-19, 1998.

MOTA, A. E. **A centralidade da assistência social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000.** In: O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. Ana Elizabete Mota (Org.). São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-146.

NASCIMENTO, C. M. **A assistência estudantil consentida: na contrarreforma universitária dos anos 2000.** *Universidade e Sociedade*, v. 23, n. 53, p. 88-103, 2014.

NÉRES, A. A. S. et al. **Condições de permanência na Universidade Federal de Rondônia.** In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 121-130.

PAULA, M. de F. C.; VARGAS, H. M. **A inclusão do estudante trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado.** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459- 485, julho, 2013. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-40772013000200012&script=sci_abstract&lng=pt> . Acesso em 29 jan. 2020

PINTO, M. S.; GUIMARAES, M. H. **O Mercosul e a Alca: os interesses (irre)conciliáveis da União Europeia e dos EUA.** *Rev. bras. polít. int.*, Brasília, v. 48, n. 1, p. 129-150, junho 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292005000100005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292005000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 de jul. 2018.

PRIOTTO, E. M. T.P.; LIZZI, E. A. S.; NIHEI, O. K. **Uso de álcool e outras drogas por estudantes universitários de uma região de fronteira do sul do Brasil.** *Revista Espaço para Saúde*, Londrina, v.16, n.4, p. 07-19, out./dez. 2015.

REPPOLD, C. T. et al. **Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais.** In: HULTZ, C. S. et al. *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

RISTOFF, D. **os desafios da educação superior na ibero-américa: inovação, inclusão e qualidade.** *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, V. 18, N. 3, 13 NOV. 2013.

RISTOFF, D. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização.** In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília. *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.* Brasília: INEP, 2008.

SÁ, P. R.; FERNANDES, D. M. **A vulnerabilidade social de migrantes: uma análise qualitativa dos haitianos e sírios residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir dos critérios da CEPAL.** In: XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, XX; VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, VII, 2016. Anais... [s.l.]: ABEP, 2016.

SANCHES, R. R. **Avaliação de programas de assistência estudantil.** A revista história, movimento e reflexão, v. 1, n. 1, 2013.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes.** In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis, SC. Anais. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** Penso, 2013.

SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, E. C.; HELENO, M. G. V. **Qualidade de vida e bem estar subjetivo de estudantes universitários.** Revista Psicologia e Saúde, Campo Grande, v. 4, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 2012.

SILVA, R. R. **O perfil de saúde dos estudantes universitários: um estudo sob o enfoque da Psicologia da Saúde.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2010.

SILVEIRA, M. M. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SIMÕES, C. F.; AMARAL, S. C. S. **A relação entre a escolaridade e a pobreza: uma análise das políticas para democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.** Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 21-43, ago. 2018. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/2392/2298>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOUZA, N. A.; SILVA, L. M. N. M. **Integração Contemporânea da América Latina: Teoria e Prática.** Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v. 2, n. 3, p. 144-164, jan./jun. 2013.

SOUZA, J. D. A. **Na travessia: assistência estudantil da educação Profissional. As interfaces das políticas de assistência social e educação.** Dissertação (Mestrado em

Política Social) - Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23610>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SPOSATI, A. **Desafios para fazer avançar a política de assistência social no Brasil**. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano XXII, n. 68, 2001.

_____, **A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes**. In: Sposati A, organizador. Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; 2009.

UNILA. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017)**. 2013. Disponível em: <https://Unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf> Acesso em 19 de maio de 2018.

_____. **Informativo UNILA no Território**. 2017. Disponível em: <<https://www.Unila.edu.br/sites/default/files/files/InformativoUNILA.pdf>> Acesso em 30 de maio de 2018.

_____. **Plano de desenvolvimento Institucional- PDI (2013-2017)**. 2013. Disponível em < <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017/view>> Acesso em 05 de jul. 2018

_____. **Resolução CONSUN nº 037, de 1º dezembro de 2014**. Institui o Programa Especial de Acesso à Educação Superior da UNILA para estudantes haitianos – Pró-HAITI.

_____. **Boletim de serviço Unila ano III nº 37**. 2012.

_____. **Edital Nº 02/2018 Prael/Proint - Edital de Inserção de Estudantes Internacionais nos Auxílios Estudantis do Programa de Assistência Estudantil**. 2018. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/editais/prae/2-5>. Acesso em 23 de jan. de 2020.

_____. UNILA 2018. Site da Unila. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/secom/imprensa/numeros>>. Acesso em 12 de ago. 2018

VARGAS, H. M., HERINGER, R. R. **Políticas de Permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites**. 2016. In: Gerson Tavares do Carmo. (Org.). Sentidos da permanência na educação: O anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 1, p. 175-198.

VARGAS, M. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. Vol. 16, no. 1, p. 149–163. 2011. DOI 10.1590/S1414-40772011000100008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 de jun. 2018.

VIGEVANI, T.; RAMANZINI JUNIOR, H. **Mudanças da inserção brasileira na América Latina**. Lua Nova, São Paulo, n. 78, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452009000300006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de ago. 2018.

YAKUSHKO, O.; DAVIDSON, M. M.; SANFORD-MARTENS, T. C. **Seeking help in a foreign land: international students' use patterns for a U.S. university counseling center**. Journal of College Counseling, Alexandria, VA, v. 11, p. 6-18, 2008. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00020.x>>. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00020.x>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

YASBEK, M. C. **O Desafio da defesa das Políticas Públicas para o Serviço Social**. Argumentum, v. 8, n. 1, p. 6-13, 8 maio, 2016.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. **Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas**. In: TAVARES, J. (Org.). Resiliência e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICE 1 – ARTIGO CIENTÍFICO

TITULO EM PORTUGUES

**UNILA'S STUDENT ASSISTANCE PROGRAM: an analysis of the profile of
Brazilian and foreign students**

RESUMO:

Pesquisa de abordagem quantitativa com o objetivo de analisar o perfil socioeconômico, demográfico e de saúde dos estudantes brasileiros e estrangeiros atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal da América Latina (Unila). Utilizou de fontes primárias: cadastro socioeconômico, editais, atas de reuniões, planilhas de avaliação socioeconômica e Plano de Desenvolvimento Institucional e secundárias: banco de dados das seções de psicologia e de atenção à saúde da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. Amostra composta por 1778 estudantes, beneficiados pelos auxílios moradia, transporte e alimentação. Coleta de dados realizada no período de março a abril de 2019. Tanto os dados como a análise descritiva foram organizados em planilha Excel. Os resultados mostraram que 52% (n=924) dos estudantes são brasileiros e 48% (n=854) estrangeiros, entre os estrangeiros a maioria 11% (n=195) é de colombianos e apenas 1% (n=02) de guatemaltecos. A renda per capita dos brasileiros é maior que meio até 1 salário mínimo, e entre estrangeiros, é de 0 a meio salário mínimo. A maioria dos brasileiros 53% (n=488) são do sexo feminino, e entre os estrangeiros 55% (n=466) são do sexo masculino. A idade concentra-se entre 20 e 30 anos, tanto entre estudantes brasileiros 54,0% (n=501) como estrangeiros 68% (n=584), branca é prevalente entre os brasileiros e estrangeiros, 45% e 46% respectivamente. Pardo e negros representam 46% do total de brasileiros e 38,3% dos estrangeiros. O curso com maior percentual de alunos brasileiros é História da América Latina com 7,5% (n=69), entre estrangeiros o curso de Relações Internacionais e Integração com 7,0 % (n=58), Medicina e Ciências Econômicas, ambos com 6,2% (n=53). Não são portadores de deficiência, brasileiros 83,0% (n=765) e estrangeiros 83,0% (n= 712), não possuem doença crônica ou grave, brasileiros 79,0% (n=727) e estrangeiros 86,0% (n=735). Conclui-se que os estudantes atendidos pela AE na Unila apresentam vulnerabilidades diversas, sendo essas não só de ordem econômica, indicando assim a importância do programa de AE para a permanência desses na educação superior.

Palavras-chave: Unila. Assistência estudantil. América-latina.

ABSTRACT:

Research with a quantitative approach, with the objective of analyzing the socioeconomic, demographic and health profile of Brazilian and foreign students served by the Student Assistance Program of the Federal University of Latin America (Unila). It used primary sources: socioeconomic registration, notices, minutes of meetings, socioeconomic assessment spreadsheets and Institutional Development Plan, and secondary: database of the psychology and health care sections of the Dean of Student Affairs. Sample made up of 1778 students, who benefited from housing, transportation and food aid. Data collection carried out from March to April 2019. The data were organized in an Excel spreadsheet. Descriptive data

analysis was performed using the same software. The results show that 52% (n = 924) of students are Brazilian and 48% (n = 854) foreigners, among foreigners the majority 11% (n = 195) are Colombians and only 1% (n = 02) of Guatemalans. The per capita income of Brazilians is greater than half to 1 minimum wage, and among foreigners, it is 0 to half the minimum wage. Most Brazilians 53% (n = 488) are female, and among foreigners 55% (n = 466) are male. Age is concentrated between 20 and 30 years, both among Brazilian students 54.0% (n = 501) and foreigners 68% (n = 584). White is prevalent among Brazilians and foreigners, 45% and 46% respectively. Browns and blacks represent 46% of all Brazilians and 38.3% of foreigners. The course with the highest percentage of Brazilian students is History of Latin America with 7.5% (n = 69), among foreigners the course on International Relations and Integration with 7.0% (n = 58), Medicine and Economic Sciences, both with 6.2% (n = 53). They are not disabled, Brazilians 83.0% (n = 765) and foreigners 83.0% (n = 712), they do not have chronic or severe illness, Brazilians 79.0% (n = 727) and foreigners 86.0% (n = 735). It is concluded that the students assisted by the AE at Unila have several vulnerabilities, not only of an economic nature, indicating the importance of the AE program for their permanence in higher education.

Keywords: Unila. Student assistance. Latin America.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, significativas mudanças ocorreram na Educação Superior. A busca pela superação do baixo índice de jovens nas universidades brasileiras culminou em um processo de reforma da educação superior, fundamentado principalmente no discurso da democratização do acesso a esse nível de ensino. Para isso, entre os anos 2003 e 2014 foram criadas políticas públicas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a lei 12.711 de 2012 conhecida como Lei de Cotas.

Essas políticas permitiram a expansão das universidades, a ampliação e a democratização do acesso e permanência no ensino superior de jovens procedentes das classes populares, provocando mudanças importantes no perfil dos estudantes que acessavam as universidades, especialmente as de natureza pública. Se antes esse espaço era ocupado

majoritariamente por um público elitizado agora observa-se uma maior diversidade de classes sociais. (FONAPRACE, 2012).

As primeiras ações relacionadas com Assistência Estudantil (AE), objeto da presente pesquisa datam da década de 1930 e está ligada à consolidação das primeiras universidades brasileiras (NASCIMENTO, 2013). Nesse período as ações de assistência ao estudante constituíam-se em mecanismos emergenciais e focalizados, centrados em programas de alimentação e moradia, tendo como marco a Casa do Estudante do Brasil, fundada no Rio de Janeiro, no início dos anos de 1930, com o objetivo de auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas (KOWALSKI, 2012; SILVEIRA, 2012; NASCIMENTO, 2013).

Do ponto de vista Legal, o reconhecimento da AE se deu a partir do Decreto no 19.851/1931, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior que afirmava em seu artigo 157, inciso 2º “[...] se aplicará em auxílio a estudantes necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e médica” (BRASIL, 1934, p.140).

No início do regime militar, com o fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE) colocou-se em suspenso a luta pela AE, sendo retomada a partir dos anos 1970 com o enfraquecimento da ditadura. Nesse período observam-se algumas tentativas de estruturação da AE em esfera nacional. Institui-se o Departamento de Apoio ao Estudante vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O foco das ações centrava-se em programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica (NASCIMENTO, 2014).

Na década de 1980, a segunda fase da AE inicia-se em meio a um espaço favorável ao desenvolvimento de debates e apresentação de projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da política de AE nas universidades brasileiras. Em 1987 ocorre a criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) “encarregado de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante” (FONAPRACE, 2012, p.15).

A Constituição de 1988 representou importante marco à AE, uma vez que se configurou a garantia de direitos sociais, entre eles a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.123).

A partir de 1990 com a ofensiva neoliberal, a AE perde espaço no que tange ao provimento por parte do governo. Nesse sentido, a LDB/96, no inciso IV do artigo 71 afirma: “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (BRASIL, 1996, p. 23).

Durante este período o FONAPRACE (2013) realizou um trabalho de coleta de informações de estudantes nas IFES com o objetivo de determinar o perfil socioeconômico e cultural de seus estudantes e na intenção de estimular debates formando políticas destinadas a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Os dados levantados apontaram o perfil econômico dos estudantes e outros indicadores relacionados às necessidades de moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho. (DUTRA; SANTOS, 2017).

O resultado dessas pesquisas foi de suma importância no processo de legitimação da AE em âmbito governamental. Com base neles o FONAPRACE elaborou e apresentou à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino superior (Andifes), em 2001, o Plano Nacional de AE, apontando diretrizes para a definição de programas e projetos, bem como as áreas estratégicas para o desenvolvimento da AE nas IFES. No entanto somente em 2007 com a atualização do referido Plano, inicia-se junto ao MEC um processo de discussão com o objetivo de implementação do PNAES, vindo a ser instituído pela Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

O REUNI, implementado nesse mesmo período e aqui já referido, apresentava como um de seus objetivos criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, tendo como diretriz a ampliação de políticas de inclusão e de AE, significando um dos principais programas atrelado a reestruturação e expansão do ensino superior. A AE ganha maior notoriedade na esfera governamental e em julho de 2010 o PNAES foi transformado pelo Decreto-Lei nº 7.324 “este foi um grande passo para que a AE saísse da dimensão de política de governo para política de Estado”.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), campo da presente pesquisa, foi criada em 2010 (Lei 12.189/2010) pelo presidente Lula, que tinha um posicionamento político favorável a intensificação da integração dos países latinos. Com a criação da Unila pretendia-se favorecer a integração regional no aspecto cultural. Nela a proporção esperada era de 50% de brasileiros e 50% de estrangeiros compondo seu quadro discente e docente e propondo o bilinguismo, a interdisciplinaridade, a tutoria e a interculturalidade como eixos orientadores (UNILA, 2013).

Essa característica da Unila associada ao fato de ainda não existir nenhum estudo sistemático sobre AE na instituição foram decisivos para a escolha do tema.

Assim, definiu-se como objetivo a pesquisa analisar o perfil socioeconômico, demográfico e de saúde dos estudantes brasileiros e estrangeiros atendidos pelo programa de AE da Unila.

2- MATERIAIS E MÉTODO

A pesquisa de abordagem quantitativa, foi realizada na Unila junto à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE e Pró-reitoria de Relações Institucionais e Internacionais. PROINT.

A população foi composta por todos os alunos matriculados nos cursos de graduação presencial da Unila até 2018, passíveis de serem atendidos pela AE, totalizando 5.321 estudantes. A amostra foi constituída por todos os estudantes que foram matriculados na Unila entre 2014 e 2018 e atendidos pela AE mediante recebimento de auxílio moradia, transporte e alimentação, que compreende 1778 estudantes.

A coleta de dados se deu no período de março a abril de 2019. O recorte temporal justifica-se pelo fato de que somente em 2014 o cadastro socioeconômico passou a ser preenchido e disponibilizado de forma eletrônica. Além da consulta ao Sistema Integrado de Informações da Unila - módulos graduação - assistência estudantil, informações complementares foram obtidas em planilhas de avaliação socioeconômica, editais de seleção de bolsistas, fichas de inscrição, documentos apresentados pelos estudantes estrangeiros no momento da seleção para ingresso e documentos oficiais da Unila.

As informações obtidas compuseram um banco de dados próprio, armazenado em planilha do Excel 2016 do pacote office da Microsoft com dupla digitação. Os dados foram apresentados em tabelas, gráficos e mapas e utilizada a estatística descritiva simples para análise.

RESULTADOS

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos estudantes atendidos pela AE de acordo com a nacionalidade. Dos 1778 estudantes atendidos, 52,0% (n=924) são brasileiros e 48% (n=854) são de outras nacionalidades. Entre os estudantes estrangeiros a maior quantidade é de colombianos com 11% (n=195) seguido de paraguaios, 8% (n=143) e haitianos com 7% (n=121) dos estudantes. A menor porcentagem foi de guatemaltecos com apenas 1% (n=2).

Tabela 1 Distribuição dos estudantes atendidos pela assistência estudantil segundo a nacionalidade (2014-2018). Unila, 2019

Nacionalidade	N	%
Brasileira	924	52,0
Colombiana	195	11,0
Paraguaia	143	8,0

Haitiana	121	7,0
Peruana	93	5,2
Boliviana	65	4,0
Chilena	51	3,0
Argentina	44	2,4
Equatoriana	38	2,1
Venezuelana	25	1,4
Salvadorenha	22	1,2
Uruguaia	22	1,2
Cubana	08	0,5
Costarriquenha	07	0,4
Mexicana	07	0,4
Dominicana	05	0,3
Hondurenha	03	0,2
Panamenha	03	0,2
Guatemalteca	02	0,1
Subtotal	1778	100

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Em relação ao sexo, entre os estudantes brasileiros prevalece o sexo feminino com 53% (n= 488), já entre os estrangeiros, a maioria é do sexo masculino com 55% (n= 466). A idade nos dois grupos mostra que brasileiros e estrangeiros estão entre 20 e 30 anos, sendo 54,0% (n=501) brasileiros e 68% (n=584) estrangeiros (tabela2).

Tabela 2. Sexo, idade, cor, estado civil, número de filhos, e fluência em outra língua de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019

Variáveis		Brasileiros		Estrangeiros	
		N	%	N	%
Sexo	Feminino	488	53,0	388	45,0
	Masculino	436	47,0	466	55,0
Idade	< que 20	339	37,0	212	25,0
	20 a 30	501	54,0	584	68,0
	31 a 40	65	7,0	52	6,0
	> que 40	19	2,0	06	1,0
Cor	Branca	416	45,0	394	46,0
	Parda	318	34,0	186	22,0
	Negra/Preta	109	12,0	140	16,3
	Indígena	44	5,0	71	8,3

	Amarela	21	2,0	21	2,4
	Outra	00	0,0	00	0,0
	Não tem informação	16	2,0	42	5,0
Subtotal		924	100,0	854	100,0
Estado Civil	Solteiro	857	93,0	831	97,0
	Casado	35	4,0	09	1,0
	Divorciado	04	0,0	00	0,0
	Outros	11	1,0	02	0,0
	Não tem informação	17	2,0	12	2,0
Total		924	100,0	854	100,0
Número de filhos	0	758	82,0	724	85,0
	1	38	4,1	12	1,4
	2	15	1,6	03	0,3
	3	08	1,0	00	0,0
	Mais que 3	02	0,2	00	0,0
	Não tem informação	103	11,1	115	13,3
Fluência em outra língua	Sim	198	21,4	162	19,0
	Não	613	66,3	545	64,0
	Não tem informação	113	12,3	147	17,0
Total		924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Sobre a cor autodeclarada entre os brasileiros, a maioria declara-se branca com 45% (n=416) seguido dos pardos com 34% (n=318). Os estudantes de cor negra/preta representam um percentual pequeno 12% (n=109) se comparado com os que se declaram brancos. No entanto, a soma entre os autodeclarados pardos e negros/pretos é de 46% (n=427), equiparando-se ao total de brancos. No que diz respeito aos estrangeiros, a maioria se declara de cor branca 46% (n=394), seguida dos pardos com 22% (n=186) e da cor negra/preta, com 16,3% (n=140). A soma de estudantes que se declaram pardos e negros/pretos é de 38,3% (n=326), neste aspecto deve-se considerar que houve edital específico para haitianos, cuja grande maioria é negra. Entre os estrangeiros há mais indígenas com 8,3% (n=71) que entre os brasileiros 5,0% (n=44) (tabela 2).

A tabela 2 revela também que, tanto brasileiros quanto estrangeiros, em sua maioria não possuem filhos, no entanto, a soma de estudantes com 01 ou mais filhos, equivale a 7% (n=63) entre os brasileiros e 2% (n=15) entre os estrangeiros. Sobre a fluência em outra língua a maioria dos brasileiros 66,3% (n=613) e estrangeiros 64,0% (n=545), não tinham fluência em outra língua ao ingressarem na Unila. Sobre fluência em outra língua importa dizer que 65,1% do total dos alunos atendidos pela AE no período da pesquisa não tinham fluência em outra língua além da língua natal. Dessas as mais citadas como outras línguas fluentes estão: inglês, francês, crioulo, quíchua e alemão.

Os dados apresentados na tabela 3 informam com quem os estudantes residiam antes de ingressarem na Unila. Sobre isso, observou-se que a maioria dos brasileiros residiam com os pais 59% (n=548) e 13% (n=121) não tinha informação sobre essa variável. Entre os estudantes estrangeiros a maioria 53% (n=452) também residiam com os pais e 18,5% (n=158) não tinha essa informação.

Tabela 3. Com quem residiam brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019

Antes de ingressar na Unila, você morava com quem?	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Com os pais	548	59,0	452	53,0
Não tem informação	121	13,0	158	18,5
Com cônjuge e/ou filhos	64	7,0	09	1,0
Com parentes	61	6,6	165	19,0
Sozinho	43	5,0	22	3,0
Em república/pensão	20	2,0	06	0,7
Com amigos	34	4,0	30	3,5
Em casa de estudante	09	1,0	05	0,5
Outro	20	2,0	07	0,8
Em casa de abrigo	04	0,4	00	0,0
Total	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Na variável composição familiar, foi possível observar na tabela 3 que entre os brasileiros e estrangeiros existe um percentual relevante de estudantes cujo local onde residiam demonstram outros arranjos familiares e de apoio, 27,5% (n=490) do total geral dos mesmos moravam com parentes, sozinhos, em repúblicas ou pensões. Chama-se atenção ainda para o percentual pequeno 0,4% (n=4), mas de importante significado social, de estudantes advindos de casas abrigos

Sobre a característica do local de domicílio dos estudantes brasileiros e estrangeiros, observou-se que a maioria é urbana, tanto entre brasileiros 83% (n=766) como estrangeiros 54% (n=466). Os alunos vindos do exterior apresentaram maior percentual de domicílio rural, com 32% (n=270), enquanto apenas 6% (n= 57) dos brasileiros residiam em áreas rurais (tabela 4).

Tabela 4. Característica do local de domicílio de origem dos estudantes atendidos pela AE. Unila 2019.

Categoria	Brasileiros		Estrangeiros		
	N	%	N	%	
O local onde está inserido seu domicílio tem características tipicamente	Urbanas	766	83,0	466	54,0
	Rurais	57	6,0	270	32,0
	Não tem informação	101	11,0	118	14,0
Total	924	100,0	854	100,0	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Em relação à composição familiar, principal fonte de renda, renda bruta e renda per capita entre brasileiros e estrangeiros, observou-se que a composição familiar na maioria dos casos dos estudantes brasileiros era de 3 (25,0%) ou 4 (25,4%) membros. Entre os estrangeiros, na maioria dos casos a composição predominante ficou entre 4 (15,5%) e 5 (23%) membros (tabela 5).

Tabela 5. Composição familiar, principal fonte de renda, renda familiar bruta e renda per capita de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019

Descrição	Brasileiros		Estrangeiros		
	N	%	N	%	
Composição familiar (número de membros)	1	82	9,0	15	2,0
	2	176	19,0	46	5,3
	3	229	25,0	71	8,3
	4	235	25,4	133	15,5
	5	110	12,0	195	23,0
	6	26	3,0	90	10,5
	7	13	1,4	126	14,7
	8	02	0,2	24	2,8
	9 ou mais	01	0,0	45	5,2

	Não tem informação	50	5,0	109	12,7
Total		924	100,0	854	100,0
Principal fonte de renda	Mãe	242	26,1	253	29,6
	Pai	147	16,0	218	25,5
	Avó	123	13,3	15	1,7
	Avô	118	12,7	05	0,6
	Estudante	63	7,0	16	2,0
	Outros	119	12,8	189	22,1
	Não tem informação	112	12,1	158	18,5
Total		924	100,0	854	100,0
Renda Bruta familiar em salários mínimos	Até 1 salário mínimo	180	19,4	329	38,5
	> 1 até 2	330	36,0	274	32,0
	> 2 até 3	182	19,6	76	8,8
	> 3	186	20,0	58	7,0
	Não tem informação	46	5,0	117	13,7
Total		924	100,0	854	100,0
Renda per capita	0 a ½ salário mínimo	347	37,5	459	54,0
	> ½ até 1 salário mínimo	398	43,0	251	29,3
	> 1 até 1 ½ salário mínimo	134	14,5	27	3,0
	Maior que 1 ½	00	0,0	00	0,0
	Não tem informação	45	5,0	117	13,7
Total		924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

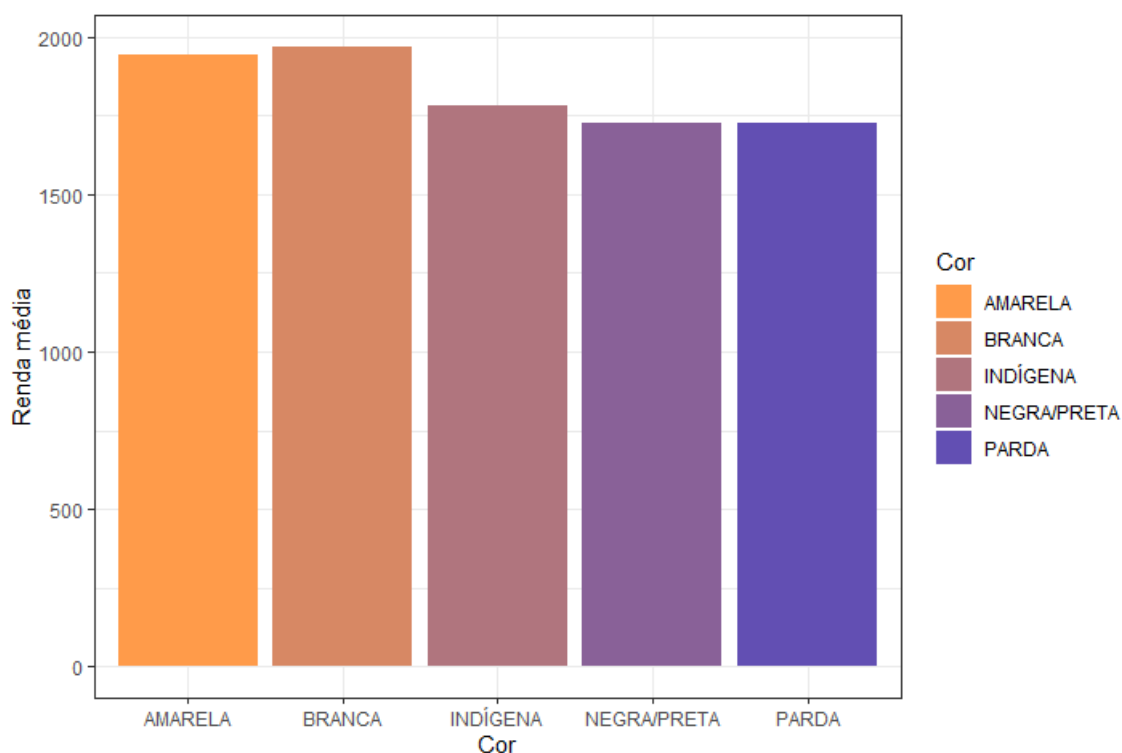
Em relação a principal fonte de renda, tanto entre os estudantes brasileiros como estrangeiros, prevaleceu a mãe como responsável com 26,1% (n=242) e 29,6% (n=29,6), respectivamente. Somando pai e mãe tem-se 42,1% (n=389) entre brasileiros e 55,1% (n=471) de estrangeiros, chamando a atenção, entre os brasileiros, que 26% (n=241) tem os avós como principal fonte de renda (tabela 5).

Sobre a renda bruta familiar e renda per capita, os estrangeiros apresentaram os piores resultados em relação aos brasileiros, 19,4% (n=180) dos brasileiros e 38,5% (n=329) dos estrangeiros tinham renda familiar bruta de até 1 salário mínimo vigente no período de ingresso na Unila¹⁵. Quanto a renda per capita 37,5% (n=347) dos brasileiros e 54,0% (n=459) dos estrangeiros recebiam de zero a meio salários mínimos (tabela 5).

Ao realizar-se o cruzamento de algumas variáveis como renda e cor utilizadas para esta pesquisa, obteve-se o seguinte resultado, conforme a figura 1.

¹⁵ Os salários mínimos vigentes no período considerado para a pesquisa eram: R\$724,00 (2014), R\$788,00 (2015), R\$880,00 (2016), R\$937,00 (2017) e R\$954,00 (2018).

Gráfico 1. Renda média e Cor de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019



Observa-se que há diferença, para menor, na renda média entre os autodeclarados negro/preto e pardos e indígenas quando comparados com os autodeclarados brancos.

A atividade laboral da principal fonte de renda se concentra em prestação de serviço em ambos os grupos, sendo 25% (n=229) de brasileiros e 21,0% (n=179) de estrangeiros. Filhos de empregadas domésticas/serviços gerais são 15,4% (n=143) de brasileiros e 5,2% (n=45) de estrangeiros, por outro lado, os profissionais liberais são 16,0% (n=134) entre estrangeiros e apenas 1,0% (n=12) brasileiros (tabela 6).

Tabela 6. Atividade Laboral da principal fonte de renda de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019

Atividade laboral da principal fonte de renda	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Prestador de serviços	229	25,0	179	21,0
Autônomos	144	15,5	28	3,0
Emp. Doméstica/serv. Gerais	143	15,4	45	5,2
Comércio	102	11,0	76	8,8
Aposentados/pensionistas	89	10,0	111	13,0
Professores	64	7,0	71	8,3

Trab. Rural	15	1,6	64	7,4
Prof. Liberais	12	1,0	134	16,0
Microempresário	05	0,5	03	0,3
Não tem informação	121	13,0	143	17,0
Total	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A distribuição dos brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE, por curso e nacionalidade (tabela 7) revela que os três cursos com maior quantidade de estudantes brasileiros são História/História da América Latina com 7,5% (n=69), seguido dos cursos de Cinema e Áudio com 5,3% (n=49) e Antropologia Diversidade Cultural Latino-Americana, com 5,0% (n=44). Entre os estrangeiros os três cursos com maior número de estudantes atendidos pela AE foram: Relações Internacionais e Integração com 7,0 % (n=58), Medicina e Ciências Econômicas - Economia, Integração e Desenvolvimento ambos com 6,2% (n=53). Se entre os estrangeiros o curso de medicina ocupou o 2º lugar, entre os brasileiros esteve em 14º lugar.

Tabela 7. Distribuição por curso de brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019.

Curso	Brasileiros		Estrangeiros	
	N	%	N	%
História / História Da América Latina	69	7,5	15	1,7
Cinema e Audiovisual	49	5,3	36	4,2
Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	44	5,0	22	2,6
Relações Internacionais e Integração	41	4,4	58	7,0
Medicina	31	3,4	53	6,2
Ciências Econômicas - Economia, Integração e Desenvolvimento	37	4,0	53	6,2
Engenharia Civil de Infraestrutura	42	4,5	49	5,7
Engenharia de Energia	42	4,5	49	5,7
Administração Pública e Políticas Públicas	26	3,0	40	4,7
Arquitetura e Urbanismo	19	2,0	35	4,0
Biotecnologia	36	4,0	42	5,0
Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado e Política na América Latina	19	2,0	41	4,8
Ciências Biológicas - Ecologia e Biodiversidade	42	4,5	48	5,6
Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química	29	3,1	10	1,2
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	28	3,0	34	4,0
Engenharia de Materiais	28	3,0	31	3,6

Engenharia Física	24	2,5	26	3,0
Engenharia Química	34	3,6	34	4,0
Filosofia	29	3,0	20	2,3
Letras - Artes e Mediação Cultural	41	4,4	28	3,0
Letras - Espanhol E Português Como Línguas Estrangeiras	27	3,0	19	2,0
Saúde Coletiva	29	3,0	40	4,7
Serviço Social	35	3,8	24	3,0
Música	16	2,0	22	2,5
Geografia (Bacharelado)	39	4,2	11	1,3
Química	13	1,4	06	1,0
Matemática	14	1,5	06	0,8
Geografia (Licenciatura)	41	4,4	02	0,2
Subtotal	924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os dados relativos à percepção da saúde dos estudantes (tabela 8) mostram que a grande maioria de brasileiros 83,0% (n=765) e estrangeiros 83,0% (n=712) declararam não possuir deficiência física e entre as deficiências relatadas, a maior é a de baixa visão, com 2,2% (n=20) e 2,0% (n=19), respectivamente. 9,0% (n=83) dos brasileiros e 2,0% (n=16) de estrangeiros declararam possuir doença crônica ou grave. Não possuem cartão SUS 9,4% (n=87) de brasileiros e 12,4% (n=106) de estrangeiros.

Tabela 8. Percepção sobre a saúde e suporte para assistência entre brasileiros e estrangeiros atendidos pela AE (2014-2018). Unila, 2019

Variáveis	Brasileiro		Estrangeiros	
	N	%	N	%
Eu não sou uma pessoa com deficiência	765	83,0	712	83,0
Com baixa visão	20	2,2	19	2,0
Cega	04	0,4	02	0,3
Deficiência auditiva	04	0,4	03	0,4
Pessoa com deficiência?	01	0,1	00	0,0
Deficiência física	04	0,4	02	0,3
Deficiência múltipla	00	0,0	00	0,0
Deficiência psicossocial (TGD, TEA, outras)	05	0,5	00	0,0
Surda (língua de sinais)	00	0,0	00	0,0
Não tem informação	121	13,0	116	14,0
Possui Cartão SUS?	733	79,3	667	78,1
Não	87	9,4	106	12,4

	Não tem informação	104	11,3	81	9,5
Total		924	100,0	854	100,0
Possui doença crônica e ou grave?	Sim	83	9,0	16	2,0
	Não	727	79,0	735	86,0
	Não tem informação	114	12,0	103	12,0
Total		924	100,0	854	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

DISCUSSÃO

Segundo dados nacionais (INEP, 2017) as duas instituições de ensino superior do Brasil com maior número de estudantes internacionais, em 2015, eram a UNILA e a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O Censo da Educação Superior de 2018 (INEP/MEC, 2019) informou que o Brasil contava com 17.061 estudantes estrangeiros, em seus cursos de graduação, de 176 diferentes nacionalidades, representando 0,2% do total de matrículas, entre esses, 45,6%, eram do continente americano. Entre os países da América Latina e Caribe citados no censo que faziam parte da lista dos 20 países com maior número de estudantes estrangeiros estão: Paraguai (n=1.174), Bolívia (n=984), Argentina (n=901), Peru (n=885), Colômbia (n=589), Haiti (541), Uruguai (n=462), Chile (n=393) e Venezuela (n=285). Também na presente pesquisa os dados revelaram uma diversidade de países, dezoito, entre os estudantes estrangeiros atendidos pela AE na Unila, lembrando que aqui a proposta é a priorização dos estudantes latino-americanos.

Segundo a V Pesquisa Nacional sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação de universidades federais, realizada em 2018 (FONAPRACE, 2019), a taxa de participação do sexo feminino é maior (54,6%) do que a do sexo masculino (45,1%). Desse modo, os resultados apresentados pelo FONAPRACE (2019) corroboram com os resultados obtidos na presente pesquisa, em relação aos estudantes brasileiros, onde prevalece o sexo feminino com (53%).

Barreto (2014, p.12) afirma que este cenário de ocupação majoritária das mulheres no nível superior no Brasil, “não afasta as distorções de gênero que, articuladas a outros vetores de desigualdade social, como raça/etnia, ainda estão presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades”. As possíveis causas para essa nova realidade de mais mulheres no ensino superior pode ser “resultado da entrada precoce de rapazes no mercado de trabalho, o que dificultaria a conciliação entre o emprego e a frequência escolar”. Diferente

disso, os resultados revelaram, entre os estrangeiros, uma maior porcentagem (55%) de estudantes do sexo masculino e (45%) do sexo feminino. Neste aspecto, Ojima et al. (2014) evidência em seu estudo sobre “migrações internacionais motivadas por estudo” que não há grande diferenciação do ponto de vista da composição por sexo, sendo (51,7%) masculino e (48,7) feminino. Segundo Ferreira (2019) em estudo realizado com estudantes imigrantes da Unila, a média do total de imigrantes universitários matriculados na Unila em 2017 era de 53,9% de alunos do sexo masculino e 47,1% do sexo feminino. A similitude nos resultados permite-se identificar a diferença relativamente pequena entre os estudantes do sexo masculino e feminino, sendo possível aproximar a discussão da pesquisa com o fenômeno social da feminização nas imigrações discutido por Dutra, (2017). Segundo a autora historicamente as mulheres sempre fizeram parte dos fluxos migratórios, seja dentro das migrações familiares, seja em busca de autonomia, formação e ensino superior.

Em relação as variáveis cor e raça, os resultados da pesquisa Desigualdades Sociais por Cor e Raça (IBGE, 2019, p. 9) revelaram que estudantes pretos ou pardos passaram a compor a maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%). “Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso a rede pública de ensino superior”. Os dados da presente pesquisa revelam menos negros e pardos com apenas 34,0% entre os brasileiros e 38,3% entre estrangeiros atendidos pela AE na Unila.

Na pesquisa os autodeclarados indígenas também estão sub-representados entre brasileiros (5,0%) e estrangeiros (8,3%). Segundo Cepal (2014) estima-se na América Latina uma população indígena de cerca de 45 milhões de pessoas em 2010, dos quais 17 milhões vivem no México e 7 milhões no Peru. Entretanto, os países com maior proporção de população indígena são Bolívia (62,2%), Guatemala (41,0%), Peru (24,0%) e México (15,1%). De acordo com o estudo, o Brasil apresenta 900 mil indígenas tendo o maior número de comunidades (305), seguido pela Colômbia (102), Peru (85), México (78) e Bolívia (39).

Chama-se a atenção no estudo para o fato de 27,5% dos estudantes apresentarem diferentes arranjos familiares e de apoio que não aquele pautado no modelo de família nuclear. O olhar atento para esses dados dialoga com a compreensão de Miotto (2003) sobre família:

[...] as transformações da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, a saber, às transformações econômicas e sociais, às transformações de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia. O novo cenário tem remetido a própria discussão do que seja família [...] nessa perspectiva pode-se dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um espaço constituído de pessoas que se empenham umas com as outras de modo contínuo, estável e não casual. (MIOTO, 2003, p.1).

Outro ponto a ser destacado nos resultados refere-se às características do local de moradia dos estudantes brasileiros atendidos pela AE na Unila com (83,0%) urbanas. Este dado pode estar relacionado com o intenso processo de urbanização que acometeu o Brasil nas últimas décadas. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 a maior parte da população brasileira, (84,72%) vive em áreas urbanas. Já (15,28%) dos brasileiros vivem em áreas rurais.

Em relação a principal fonte de renda o estudo revela que entre os brasileiros (26,0%) a principal fonte de renda é representada pelos dos avós. Nessa mesma direção a matéria divulgada no jornal O Estado de São Paulo (2018), com crise econômica, afirma que “aposentadorias ganharam espaço no orçamento familiar e pelo menos 10,8 milhões dependem hoje da renda de idosos para viver”. Em 2018 o número de residências em que mais de 75% da renda vem de aposentadorias cresceu 12%, de 5,1 milhões para 5,7 milhões.

Sobre a variável renda per capita os resultados mostram que (37,5%) dos brasileiros e (54,0%) estrangeiros recebiam de 0 a meio salários mínimos, equivalente a R\$499,00, com base no salário mínimo vigente em 2018. Salienta-se ainda que a faixa de “Até 1 e meio salários mínimo” familiar per capita é a referência utilizada pelo MEC para o acesso às políticas educacionais, tanto para os auxílios do PNAES, que norteia as ações de assistência estudantil da Unila, quanto para o enquadramento no perfil de 50% dos cotistas oriundos de escolas públicas, segundo a Lei de Cotas nas vagas das Ifes.

Quanto a renda mensal familiar bruta dos estudantes exibida em nossos estudos, (19,4%) dos brasileiros e (38,5%) dos estrangeiros, tinham renda familiar bruta de até 1 salário mínimo. Apenas (20%) das famílias dos estudantes brasileiros e (7,0%) dos estrangeiros apresentavam como renda familiar com mais de 3 salários mínimos no período referente ao desta pesquisa.

Segundo matéria divulgada na BBC News Mundo (2019) dos salários mínimos de países da América Latina, em 2018, em dólares, o mais alto era o do Panamá (U\$ 744), seguido pelos de Costa Rica (U\$ 463), Uruguai (U\$ 428), Chile (U\$ 420), Equador (U\$386),

República Dominicana (U\$ 236), Brasil (U\$ 243), Haiti (U\$ 161) e México (U\$ 138) e Venezuela (U\$ 45).

A pesquisa chama a atenção para a diferença para menor na média salarial dos estudantes brasileiros e estrangeiros autodeclarados negros, pardos e indígenas, quando comparados com os salários daqueles que se autodeclararam brancos. Estas diferenças são evidenciadas também nos estudos do IBGE (2018) ao divulgarem que histórica e regionalmente, a população branca obtém vantagem no tocante aos rendimentos do trabalho. “Em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2 796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1 608)”. (IBGE, 2018, p.3). A Cepal (2018) divulgou um estudo abordando as diferenças de renda entre a população branca e afrodescendente em países da América do Sul. No Brasil, Equador, Peru e Uruguai, trabalhadores negros ganhavam menos que os brancos mesmo tendo formação igual.

Entre brancos e a população indígena, também foram identificadas diferenças salariais significativas na Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Uruguai (CEPAL, 2018).

Os resultados supracitados referentes refletem a desigualdade social e econômica da América latina onde distribuição de renda historicamente apresenta os piores índices do mundo. Para Mendonça (2009), “a diferença entre o salário mínimo almejado pela maior parte da população e o salário da classe média pode atingir dez ou vinte vezes mais do que os salários dos extratos mais altos da classe média”. Em notícia divulgada pelo Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz (2019), no Brasil o rendimento médio mensal do 1% da parcela mais rica da população brasileira alcançou em 2018 o equivalente a 33,8 vezes e o ganho obtido pela metade mais pobre, equivalente a 50% ganham em média R\$ 820 por mês, no topo a parcela de maior renda ganhou em média R\$ 27.744.

De acordo com Felipe (2018) “um dos elementos mais diretamente relacionados à renda familiar, com impacto não apenas na sua composição como na sua estabilidade, se refere ao tipo de inserção ocupacional do principal responsável financeiro”. Nesse aspecto a pesquisa informa que, em termos proporcionais, os responsáveis financeiros pelos estudantes são predominantemente trabalhadores cuja atividade laboral concentra-se na prestação de serviços¹⁶, (25%) brasileiros e (21%) estrangeiros. São trabalhadores que estão nos espaços ocupacionais submetidos às:

¹⁶ Para este estudo consideramos como prestação de serviços: pedreiros, taxistas, motoristas de aplicativos, mecânicos, marceneiros, encanadores, manicures, seguranças, costureiras, entre outros

[...] modificações do emprego estrutural, caracterizadas pela flexibilização produtiva e segmentação dos trabalhadores em estruturas ocupacionais cada vez mais complexas e a expansão dos serviços trazem desestabilização da ordem do trabalho, sua precarização e insegurança. (YASBEK, 2016, P.8).

Sobre a distribuição dos estudantes atendidos pela AE da Unila, por curso, observa-se nos resultados que existe a tendência de os estudantes estrangeiros buscarem e cursos de maior status social, como Relações Internacionais, Ciências Econômicas e Medicina. Uma hipótese para isto, compartilhada com os estudos de Ferreira (2019, .60), é que a procura por estes cursos ocorra em função de “atender as expectativas familiares e comunitárias em torno da formação em cursos com forte valorização social no exterior”. Outro ponto a ser considerado é sobre as possibilidades de acesso e permanência nesses cursos nos países de origem desses estudantes, além da demanda de profissionais dessas áreas nos respectivos países.

Quanto aos estudantes brasileiros os resultados indicaram a baixa inserção dos cursos historicamente elitistas como a medicina. Este dado pode ser compreendido à luz dos argumentos de Ristoff (2013) que afirma que “a origem social do educando e a situação socioeconômica das famílias são fatores determinantes na trajetória rumo à educação superior e na escolha do curso de graduação”. Em seu estudo, Ristoff (2013) aponta o perfil de estudantes de cursos de alta demanda como medicina, com renda mensal de mais de 10 a 30 salários mínimos, e noutro extremo, aqueles inseridos em cursos de baixa relação candidato/vaga, como História e Pedagogia, cuja renda não ultrapassa 3 salários mínimos.

Em relação a saúde dos estudantes, a maioria, tanto brasileiros 79,3% como estrangeiros 78,1%, possuem cartão SUS. Do total, estudantes brasileiros e estrangeiros (60,6%) não possuem planos de saúde (dados não apresentados em tabela), dependendo então do atendimento prestado pelo SUS. Segundo Giovanella et al. (2018, p. 1764), “o Brasil é o único país capitalista da América Latina que adotou um modelo de sistema público Universal desde 1988 e que reconhece saúde como direito de cidadania”. O princípio de Universalidade proposto pelo SUS defende que a saúde é um direito de todos os cidadãos que estiverem em território nacional, inclusive os estrangeiros – não importando se estudantes, turistas ou refugiados, com ou sem visto. É através dele (SUS) que a maioria de cidadãos brasileiros e estrangeiros como os estudantes da Unila tem acesso à atenção à saúde, como direito humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o perfil socioeconômico, demográfico e de saúde dos estudantes brasileiros e estrangeiros atendidos pelo programa de assistência estudantil da Unila. Para isso fez-se um apunhado histórico da Assistência Estudantil no Brasil e trouxe o contexto do surgimento da Unila como um instrumento de integração latino-americano.

Quanto ao perfil socioeconômico, demográfico dos estudantes, a pesquisa levou a compreensão de quem são os estudantes atendidos pela AE da Unila, e evidenciou algumas das vulnerabilidades as quais estão suscetíveis.

Os jovens são provenientes de uma parcela da classe trabalhadora, cuja renda per capita, em sua maioria, não ultrapassa 1 salário mínimo; têm na figura feminina (mães e avós) o principal esteio econômico da família e a atividade laboral dos responsáveis pela renda familiar, estando sujeitas a menores salários.

Todos os estudantes, em conformidade com o propósito da AE, estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas os resultados indicam maior vulnerabilidade para aqueles autodeclarados negros, pardos e indígenas. Estes estão em menor representatividade e apresentam menores rendas familiares e per capita.

O perfil de saúde foi um fator limitante da pesquisa, haja vista ausência de informações importantes sobre a saúde dos estudantes estrangeiros. Dessa forma se faz necessário que a Universidade lance mão de instrumentos de coleta sobre a saúde do estudante mais equânimes para brasileiros e estrangeiros.

Finalizando, a pesquisa permitiu um olhar mais cuidadoso sobre os estudantes atendidos pela AE na Unila, e as vulnerabilidades de cunho social, econômico e político a que estão expostos permitindo afirmar que a AE estudantil tem papel fundamental para a permanência destes na Universidade.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Andreia. **A mulher no ensino superior - distribuição e representatividade**. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1934.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. UNILA, 2010b.
- BRASIL. Presidência da República. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 24 de maio de 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 24 de maio de 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior. 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.
- BRANDÃO, Raquel; De Chiara, Márcia. **Número de lares que dependem da renda de aposentados crescem 12% ao ano**. O Estado de São Paulo, 15 jul. 2018. Disponível em <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-lares-que-dependem-da-renda-de-aposentados-cresce-12-em-um-ano,70002402366>>. Acesso em 16/02/2020.
- CAVENAGHI, Suzana. ALVES, José Eustáquio. Diniz. **Mulheres Chefes De Família No Brasil: Avanços E Desafios Estudos Sobre Seguros**. Edição 32, 2018.
- CEPAL, Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **Os Povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para garantia de seus direitos. Síntese**. Santiago, 2015. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37773>. Acesso em: 15/02/2020.
- CEPAL, Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **Relatório Panorama Social da América Latina**. Santiago, 2018. Disponível em:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44412/1/S1801085_pt.pdf. Acesso em: 15/02/2020.

DAL POZZO, Eloiza; NIHEI, Oscar Kenji Nihei. **A Internacionalização da Educação Superior e a UNILA sob a Ótica da Integração**. *Plêiade*, v. 10, n. 20, p. 52–60, 2016.

DUTRA, Délia. **Feminização das migrações**. In Cavalcanti, L., Botega, T., Tonhati, T., & Araújo, D.(Orgs.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*. (pp. 325-327). Brasília: Editora Unb, (2017).

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, Mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de jun. 2018.

ESTEVES, Thiago de Jesus. **Da Cepal ao Mercosul: origens e significado da integração regional na América Latina**. In: Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 27. Buenos Aires: Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, 8., 2009. Disponível em: <http://cdsa.academica.org/000-062/926>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. **Perfil socioeconômico dos estudantes demandantes e atendidos pela assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense Campos-Centro**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 3, p. 852-866, 2018.

FERREIRA, Alisson. Vinícios.S. **Imigração e saúde mental: narrativas de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Minuta Política Nacional de Assistência Estudantil (2013-2020)**. Brasília: FONAPRACE, 2013.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Brasília: FONAPRECE, 2017. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso em: 17 de fev. de 2018.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares/ Organizado por Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos comunitários e Estudantis**. Uberlândia: Coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/Revista%20Fonaprace%2025%20Anos.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2018.

GIOVANELLA, L. et al. **Sistema universal de saúde e cobertura universal: desvendando pressupostos e estratégias**. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2018, v. 23, n. 6 pp. 1763-1776. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.05562018>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua) 2018**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais>>. Acesso em: 1 fev. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015**. Síntese de Indicadores. Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>> Acesso em 16/02/2020.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (Des) Caminhos da política de assistência estudantil e o desafio da garantia de direitos**. 2012. 180 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LESSA, Carlos Machado Ribeiro. **Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil**. Em M. C. L. Peixoto (Org.). In: Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 33-44.

NASCIMENTO, Clara Martins. **A assistência estudantil consentida: na contrarreforma universitária dos anos 2000**. Universidade e Sociedade, v. 23, n. 53, p. 88-103, 2014.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014

SANTOS, Theotônio dos. **O Desenvolvimento Latino-americano: Passado, Presente e Futuro (uma homenagem a André Gunder Frank)**. Rio de Janeiro: GREMIMT/UFF, 1994. Disponível em: <http://theotoniodossantos.blogspot.com.br/2009/07/o-desenvolvimento-latinoamericano.html>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MENDONÇA, Luiz Jorge Vasconcellos Pessoa. DE. **América Latina: da desigualdade social à desigualdade econômica**. Argumentum, p. 78-91, 19 fev. 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.18315/argumentum.v0i0.14>>. Acesso em 17/02/2020.

MIOTO, Regina. Celia. Tamaso. **Família, trabalho com famílias e Serviço Social**. Serviço Social em Revista. LONDRINA, V. 12, N.2, P. 163-176, JAN./JUN. 2003. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584/6835>>. Acesso em 29/01/2020

OJIMA, R.; Aguirre, M. A. C.; Silva, B. L. & Lima, W. M. **Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil**. Revista PerCursos, 15(28), 166-189., 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA. **Informativo UNILA no Território**. Brasília, DF: Ministério da Educação (Brasil), 2017. Disponível em: <https://www.Unila.edu.br/sites/default/files/files/InformativoUNILA.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017)**. Brasília, DF: Ministério da Educação (Brasil), 2013. Disponível em: https://Unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2018.

YASBEK, Maria Carmelita. **O Desafio da defesa das Políticas Públicas para o Serviço Social**. Argumentum, v. 8, n. 1, p. 6-13, 8 maio 2016.

ANEXO 1

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERFIL SOCIOECONÔMICO, DEMOGRÁFICO E DE SAÚDE DE UNIVERSITÁRIOS ATENDIDOS PELO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Pesquisador: SILVANA RODRIGUES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95804418.7.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.922.424

Apresentação do Projeto:

Analisar os parâmetros utilizados para concessão de bolsas para brasileiros e estrangeiros no programa de AE da Unila.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o perfil socioeconômico, demográfico e de saúde de universitários atendidos pelo programa de Assistência Estudantil (AE) da UNILA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos referentes ao dano material foram relatados na plataforma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto pretende favorecer reflexões e debates acerca da assistência estudantil, contribuindo para para o desenvolvimento de uma assistência estudantil mais comprometida com as realidades de seu público-alvo, dentro e fora da Unila, além de contribuir desenvolvimento dessa, enquanto política pública.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados. Não será necessário TCLE pois os discentes não serão

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.922.424

contactados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1194797.pdf	10/09/2018 11:05:54		Aceito
Outros	DADOS.PDF	13/08/2018 15:07:02	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO.pdf	13/08/2018 14:36:28	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Outros	Portaria.pdf	13/08/2018 14:33:10	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Rosto.pdf	13/08/2018 14:26:08	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Nao_iniciou_coleta.PDF	13/08/2018 11:21:52	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	13/08/2018 10:55:53	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	13/08/2018 10:50:04	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	PROINT.pdf	13/08/2018 09:15:53	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	PRAE.pdf	13/08/2018 09:15:16	SILVANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.922.424

CASCADEL, 27 de Setembro de 2018

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO 2

Normativa Nº 18/MEC, de 11 de outubro de 2012



Ministério da Educação
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE

**RENDA FAMILIAR BRUTA MENSAL PER CAPITA EM CONFORMIDADE COM
 A PORTARIA NORMATIVA Nº 18/MEC, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Art. 7º Para os efeitos desta Portaria, a renda familiar bruta mensal per capita será apurada de acordo com o seguinte procedimento:

- I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o(a) discente, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do(a) discente no concurso seletivo da instituição federal de ensino;
- II - calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos apurados após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e
- III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de pessoas da família do(a) discente.

§ 1º No cálculo referido no inciso I do caput serão computados os rendimentos de qualquer natureza percebidos pelas pessoas da família, a título regular ou eventual, inclusive aqueles provenientes de locação ou de arrendamento de bens móveis e imóveis.

§ 2º Estão excluídos do cálculo de que trata o §1º:

I - os valores percebidos a título de:

- a) auxílios para alimentação e transporte;
- b) diárias e reembolsos de despesas;
- c) adiantamentos e antecipações;
- d) estornos e compensações referentes a períodos anteriores;
- e) indenizações decorrentes de contratos de seguros;
- f) indenizações por danos materiais e morais por força de decisão judicial; e

II - os rendimentos percebidos no âmbito dos seguintes programas:

- a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil;
- b) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano;
- c) Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados;
- d) Programa Nacional de Inclusão do Jovem - Pró-Jovem;
- e) Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residentes em Municípios em estado de calamidade pública ou situação de emergência; e
- f) demais programas de transferência condicionada de renda implementados por Estados, Distrito Federal ou Municípios.