

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Quando o sonho encontra a necessidade de resistir frente ao real: Análise da experiência universitária de estudantes das Ciências da Saúde

Thais Demartini, Manuela Gonçalves de Pádua Portero, Gabriella de Almeida Raschke Medeiros, Rita de Cássia Gabrielli Souza Lima

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15115>

Submetido em: 2026-02-13

Postado em: 2026-02-19 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

QUANDO O SONHO ENCONTRA A NECESSIDADE DE RESISTIR FRENTE AO REAL:

Análise da experiência universitária de estudantes das Ciências da Saúde

Thaís Demartini. Graduanda de Medicina, Curso de Graduação em Medicina, Escola de Ciências da Saúde, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil. Bolsista PIBIC/CNPQ - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, 2024-2026. E-mail: demartinithais@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3887-3564>

Manuela Gonçalves de Pádua Portero. Graduanda de Psicologia, Curso de Graduação em Psicologia, Escola de Ciências da Saúde, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil. E-mail: mannudepadua@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3688-4647>

Gabriella de Almeida Raschke Medeiros. Doutora em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gabriella_arm@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7406-3210>

Rita de Cássia Gabrielli Souza Lima. Doutora em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina. Docente e pesquisadora, Universidade do Vale do Itajaí. Brasil. E-mail: rita.lima@univali.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8863-542X>. Campus Professor Edison Villela (Itajaí). Rua Uruguai, 458 - Bloco F6 - Sala 321. CEP 88302-901, Itajaí, SC.

RESUMO

O artigo retrata a experiência universitária como um ato de resistência, um campo de batalha no qual o sonho e a necessidade travam um embate diário. Produto de pesquisa qualitativa e análise dialética, desenvolvida em uma instituição comunitária de ensino superior, recorreu a questionários e grupos focais para dar corpo e voz às trajetórias de estudantes das Ciências da Saúde que entrelaçam trabalho e estudo. Para além de testemunhos individuais, as histórias coletadas apresentam-se como espelhos de um sistema que perpetua desigualdades. O aprendizado se realiza nos intervalos entre necessidades sobrepostas, nos minutos arrancados de uma jornada que nunca cessa. A resistência consiste em transformar o espaço universitário, em subverter a sua lógica e tornar-se um corpo presente.

Palavras-chave: Universidade. Necessidades. Relações Sociais.

WHEN DREAMS MEET THE NEED TO RESIST IN THE FACE OF REALITY:

An analysis of the university experience of students in the Health Sciences

ABSTRACT

The article portrays the university experience as an act of resistance, a battlefield in which dreams and necessity clash daily. A product of qualitative research and dialectical analysis, developed in a community higher education institution, it used questionnaires and focus groups to give shape and voice to the trajectories of Health Sciences students

who juggle work and study. Beyond individual testimonies, the stories collected present themselves as mirrors of a system that perpetuates inequalities. Learning takes place in the intervals between overlapping needs, in the minutes snatched from a journey that never ends. Resistance consists of transforming the university space, subverting its logic and becoming a present body.

Keywords: University. Needs. Social Relations.

CUANDO LOS SUEÑOS SE ENCUENTRAN CON LA NECESIDAD DE RESISTIR ANTE LA REALIDAD:

Un análisis de la experiencia universitaria de estudiantes de Ciencias de la Salud

RESUMEN

El artículo retrata la experiencia universitaria como un acto de resistencia, un campo de batalla en el que los sueños y las necesidades se enfrentan a diario. Fruto de una investigación cualitativa y un análisis dialéctico, desarrollados en una institución comunitaria de enseñanza superior, se recurrió a cuestionarios y grupos focales para dar cuerpo y voz a las trayectorias de los estudiantes de Ciencias de la Salud que compaginan el trabajo y los estudios. Más allá de los testimonios individuales, las historias recopiladas se presentan como espejos de un sistema que perpetúa las desigualdades. El aprendizaje se lleva a cabo en los intervalos entre necesidades superpuestas, en los minutos arrancados de una jornada que nunca cesa. La resistencia consiste en transformar el espacio universitario, en subvertir su lógica y convertirse en un cuerpo presente.

Palabras clave: University. Needs. Social Relations. Qualitative Research.

INTRODUÇÃO

A problemática das desigualdades educacionais no Brasil – do acesso à permanência em instituições de ensino superior (IES) – tem-se constituído em campo de debate permanente desde as últimas três décadas quando foram criados programas educacionais para o sistema de ensino.

A nova configuração ocorreu por meio de políticas institucionais de ação afirmativa orientadas para a expansão de acesso em universidades públicas e por políticas estratégicas direcionadas para as instituições particulares (Piovesan, 2005; Zago, 2006; Nunes, 2014; Carvalho; Waltenberg, 2015; Rosseto; Gonçalves, 2015; Marteleto; Marschner; Carvalhaes, 2016; Picanço; Morais, 2016; Salata, 2018; Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Ganam, Pinezi, 2021; Moris *et al.*, 2022 Santos; Freire, 2022; Silva, Sampaio, 2022).

O sistema de ensino superior é composto por três modalidades institucionais: pública, particular com fins lucrativos e particular sem fins lucrativos (comunitárias). Essa seriação tríplice foi efetivada pela Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispôs sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Brasil, 2013). Em termos quantitativos, existem 107 (cento e sete) IES públicas (financiadas pelos governos federal ou estadual); mais de 2.000 (duas mil) particulares (privadas com fins lucrativos) (Knobel, 2023) e 67 (sessenta e sete) comunitárias (privadas sem fins lucrativos) (Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior, 2024).

No plano estratégico, foram criados dois programas para universidades particulares: o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni).

O FIES foi instituído pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 (Brasil, 1999) e convertido na Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001 (Brasil, 2001), em substituição ao Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes, extinto em 1998 por questões de inadimplência. Criado para oportunizar financiamento estudantil a juros baixos, em forma de auxílio ao pagamento da mensalidade de cursos de graduação de universidades particulares ou comunitárias, o FIES teve uma expansão substancial entre 2001 e 2014 (Custódio; Braga, 2023).

Em 2012, as IES particulares foram beneficiadas pela Lei nº 12.688 que dispôs sobre o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), permitindo a renegociação de suas dívidas tributárias, convertendo até 90% dessas dívidas em bolsas de estudo e reduzindo o pagamento em espécie a 10% do total devido, pago obrigatoriamente com Certificados Financeiros do Tesouro Nacional advindos da oferta do FIES (Brasil, 2012). Dois anos depois, a Lei nº 12.989, de 6 de junho de 2014, reabriu o prazo para requerimento da moratória e do parcelamento previsto no PROIES (Brasil, 2014).

A partir da adesão das instituições particulares à negociação, as regras atinentes ao FIES e ao ensino superior passaram a ser orientadas por um movimento significativo de “contramarcha” gerado pelo aumento de impasses de sustentabilidade decorrentes da ampliação dos custos na oferta de novas turmas sem uma contrapartida de receita, posto que esta ficava retida para cobrir a renegociação das dívidas tributárias (Gerhardt, 2021, p. 126). Esse desenvolvimento do real significou, para muitos estudantes do ensino superior, a substituição da permanência (conferida pelo acesso ao benefício) por desistência/evasão (Gerhardt, 2021; Custódio; Braga, 2023).

O ProUni, por sua vez, corresponde a um esforço de reparação para com extratos sociais com reduzidas oportunidades educacionais (Lima, 2010; Andriola; Barrozo Filho, 2020). Criado pela Lei nº 11.096, de 13 de maio de 2005 (Brasil, 2005) para garantir o acesso a IES particulares, com ou sem fins lucrativos, por meio de bolsas de estudo, podendo ser bolsa integral, quando a renda familiar *per capita* da família do(a) estudante é de até um salário-mínimo e $\frac{1}{2}$ e parcial para renda *per capita* de até três salários-mínimos, observados os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

A bolsa está atrelada a benefícios fiscais garantidos às universidades que utilizaram um critério racial para selecionar os bolsistas. Logo, o ProUni apresenta uma política de cotas aos autodeclarados índios, pardos ou pretos e optam por ser beneficiários deste sistema no momento da inscrição, bem como, a pessoas com deficiência, na forma prevista da legislação (Brasil, 2022).

Um dos efeitos da “contramarcha” do FIES (Gerhardt, 2021, p. 126) e do limite operacional do ProUni (Rosseto; Gonçalves, 2015), associados à ausência de subsídios governamentais para garantir a infraestrutura necessária à materialização da vida universitária, tem sido a reafirmação de que grande parte da juventude brasileira segue condicionada à necessidade de trabalhar para acessar e permanecer na vida universitária (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020). Na trajetória desses jovens, o desejo e a necessidade se apresentam como categorias interdependentes, na medida em que a universidade se realiza na existência de trabalho.

Neste artigo, analisamos materialidades e subjetividades da experiência universitária de estudantes das ciências da saúde de uma IES comunitária, com base nas relações entre formação universitária sustentada pelo trabalho e apoio de bolsa estudantil. Partimos da premissa de que a coexistência de vida universitária, trabalho e bolsa

estudantil desenha uma trajetória social peculiar e favorece interferências nas relações educativas, ora positivas, ora negativas. Trajetória social é aqui assumida como um constructo que reúne processos que ensejam o sentido subjetivo assumido pelo(a) estudante ao seu próprio percurso: “o enredo posto em palavras [...]” (Dubar, 1998, p. 11).

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa, exploratória-descritiva, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Itajaí, SC (UNIVALI-SC), mediante o parecer de n. 5.077.085, de 03 de novembro de 2021. Foi desenvolvida nesta IES com acadêmicos de primeiro período, matriculados na disciplina Saúde Sociedade do Núcleo Integrado de Disciplinas (NID) da Escola de Ciências da Saúde (ECS), nos semestres 2022.1, 2022.2, 2023.1 e 2023.2, turno noturno. O total de estudantes matriculados(as) nos respectivos semestres era 221 (duzentos e vinte e um) em 2022.1, 183 (cento e oitenta e três) em 2022.2, 400 (quatrocentos) em 2023.1 e 256 (duzentos e cinquenta e seis) em 2023.2, assim distribuídos: 07 (sete turmas) em 2022.1; 03 (três turmas) em 2022.2; 06 (seis turmas) em 2023.1 e 04 (quatro) turmas em 2023.2.

A UNIVALI é uma instituição comunitária de ensino superior por ser uma fundação com personalidade jurídica de direito privado, considerada no plano administrativo, privada sem fins lucrativos (Brasil, 2013). A Fundação Univali inicia a sua história em 1964 a partir da necessidade local de acesso ao ensino superior distante da capital, com a missão de produzir e socializar o conhecimento, por meio de pesquisa, ensino e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético (Univali, 2024).

O NIDECS-UNIVALI oferece disciplinas presenciais e a distância compartilhadas por estudantes de diferentes cursos. A Saúde Coletiva, um dos eixos centrais do Núcleo, tem por finalidade formar força de trabalho para o Sistema Único de Saúde (SUS). É composta pelas seguintes disciplinas: (a) Saúde Sociedade; (b) Integralidade do Cuidado; (c) Processo de Trabalho da Atenção Básica; (d) Educação em Saúde; (e) Práticas Coletivas e Trabalho em Equipe. As disciplinas são ofertadas para os 05 (cinco) primeiros períodos das graduações em Ciências da Saúde e não são pré-requisitos. As disciplinas (a), (c) e (e) são presenciais, ofertadas reciprocamente para o primeiro, terceiro e quinto períodos da formação, ministradas em 09 (nove) encontros, totalizando 2 créditos. As disciplinas (b) e (d) são ofertadas na modalidade de Educação à Distância (EAD) para o segundo e quarto período, respectivamente, e possuem o mesmo quantitativo de créditos.

A disciplina Saúde Sociedade abre as portas da Universidade àqueles(as) que portam consigo o sonho de cursar uma graduação das Ciências da Saúde, integrando-os(as) em um mesmo espaço e tempo. Logo, a disciplina tem potência para estimular os(as) estudantes a refletirem sobre a realidade da saúde pública nacional, em termos humanistas, bem como, sobre seu papel orgânico na construção do SUS. Em que pese a reduzida carga horária para desenvolvê-la, com vontade política e paciência histórica, tem se conseguido inquietar frações de estudantes ao longo dos semestres.

A última coautora deste artigo é parte do coletivo docente que compõe o NIDECS desde a sua criação. Leciona de modo permanente a disciplina Saúde Sociedade e seu vínculo com a disciplina vem sendo cultivado desde a primeira turma. No contexto da

Covid-19, deflagrada em 2020, em que a insegurança se manifestou nas mais variadas esferas da vida, limitando e, por vezes, aniquilando materialidades e subjetividades, a categoria trajetória social assumiu um papel nuclear em suas reflexões. Um dos limites mais expressivos, que insistiu em se apresentar usualmente ao final de cada aula, foi a sobrecarga de papéis identitários, em que concorrem diferentes identificações, cabendo citar trabalho e graduação apoiada por bolsa estudantil. Esse limite poderia estar relacionado a variáveis que atravessam a vida cotidiana, especialmente, a combinação entre a vivência universitária, produto de escolhas individuais e o mundo do trabalho, no contexto da sociedade de serviços (Pochmann, 2020).

A pandemia havia gerado profundas tensões nas condições de trabalho de milhões de trabalhadores(as) de setores produtivos nacionais, imersos em uma pluralidade de condições econômicas e sociais, cabendo destacar o cumprimento da jornada de trabalho diária como condição necessária para a realização da experiência de formação universitária no período noturno. Nesse contexto e, tomando como referência o conceito de experiência de Bondía (2003), perguntávamo-nos: O que se passa com eles? O que lhes acontece? O que lhes toca, na luta diária para conciliar trabalho, ensino e atividades correlatas à bolsa estudantil.

Técnicas de coleta de dados

Foram eleitos como instrumentos de coleta questionário virtual e grupo focal.

O questionário contou com 07 (sete) questões fechadas, cujas variáveis foram extraídas dos diários de aulas, produzidos desde 2018, pela docente e última coautora deste texto. Foram as seguintes: idade, curso de graduação, situação empregatícia, maior problema social enfrentado pela juventude, o que representaria a escolha pela universidade, tipo de cidadão que a universidade deveria formar, conflito mais presente na vida do jovem que trabalha e deseja cursar a universidade, a escolha para cursar a respectiva graduação e o sentimento mais visível por iniciar a formação com uma disciplina específica do SUS.

Sobre o roteiro do grupo focal, tomou-se por base as seguintes unidades norteadoras: cotidiano, aspectos biográficos, sonho-necessidade, trabalho, graduação, conflitos de percurso e afetos.

Convite aos(às) estudantes

No início dos semestres de 2022.1 e 2022.2, a pesquisa foi compartilhada com os(as) docentes que ministravam as demais turmas da disciplina Saúde Sociedade, quando lhes fora solicitada a divulgação nas respectivas salas de aula. Em sua turma, a última coautora deste texto apresentou a pesquisa no primeiro dia de aula, de ambos os semestres, quando fez 02 (dois) convites: participação através de questionário virtual e grupo focal.

Divulgação do *link* do questionário para coleta em 2022.1 e 2022.2

O questionário foi inserido na plataforma *online Google forms* e divulgado com o auxílio dos(as) docentes da disciplina. Na ocasião, foi informado que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estaria na abertura do próprio formulário e que a sua assinatura era condição necessária para a participação.

Os *links* de acesso ao TCLE-questionário ficaram disponíveis por 10 (dez dias) em cada um dos dois semestres, assim distribuídos: entre 13/05 e 23/05/2022 e entre 22/11 e 02/12/2022.

Nesta etapa, confirmou-se a hipótese de que a mudança de modalidade de aula – de presencial para remota –, devido à conjuntura da pandemia, poderia ser um fator complicador à participação. Na coleta de 05/2022 obteve-se apenas 32 respostas (trinta e duas respostas) e na de 11/2022 somente 16 (dezesesseis) respostas.

Mudança de estratégia para coleta virtual em 2023.1 e 2023.2

Em função da baixa participação nos dois semestres anteriores, decidiu-se por uma mudança de estratégia: os colegas docentes, que lecionavam na disciplina, foram indagados sobre a possibilidade de cederem 15 minutos de suas aulas, em ambos os semestres, para a apresentação da pesquisa pela bolsista, juntamente com duas voluntárias, acadêmicas de Psicologia. Assim aconteceu. Na apresentação, as estudantes disponibilizaram um *QRCode* para o(a) aluno(a) apontar a câmera, caso desejasse participar. As seis (06) turmas do semestre 2023.1, turno noturno, foram visitadas pelas bolsistas nos dias 27/04 e 04/05/2023. Ao mesmo tempo, foi reforçado o pedido de divulgação aos 05 (cinco) colegas docentes e solicitado apoio na divulgação ao Coordenador Pedagógico da ECS. O resultado foi positivo: 192 (cento e noventa e dois) estudantes responderam ao questionário, sendo que, 04 (quatro) respostas duplicatas e 01 (uma) resposta teste proveniente da orientadora, foram excluídas, totalizando 187 (cento e oitenta e sete) respostas.

Posteriormente à renovação da pesquisa em um segundo edital Pibic para o período 01/09/2023 a 31/08/2024, a coleta via formulário eletrônico foi retomada. Assim, durante o período de 26/10 até 09/11/2023, as estudantes apresentaram a pesquisa às turmas, da mesma forma que no semestre anterior. Quarenta e quatro (44) estudantes responderam ao questionário. Ao total, considerando os 04 (quatro) semestres, foram obtidas 279 respostas.

Grupos focais virtuais

A pesquisa contou com a realização de dois grupos focais remotos: Grupo Focal A e Grupo Focal B. O Grupo Focal A foi realizado com 07 (sete) estudantes no dia 12/05/2022 e o Grupo Focal B contou com 06 (seis) participantes e aconteceu no dia 01/12/2022. Todos os participantes eram bolsistas e trabalhavam. Ambos os encontros ocorreram na plataforma *Blackboard*, após a aula remota da disciplina Saúde Sociedade da turma sob a responsabilidade da última coautora deste artigo. O Grupo A teve duração de aproximadamente 2 horas e o B de 1 hora. As entrevistas foram gravadas e o material gerado foi transcrito pela bolsista. Uma vez transcrito, procedeu-se à exploração cuidadosa e atenta do material para certificação de pertinência e representatividade do conteúdo, seguida de leitura flutuante para fins de impregnação do conteúdo. A próxima

etapa consistiu em leitura vertical para dotar o material bruto de significado e propor inferências, sucedida da seleção de expressões e/ou palavras e/ou frases classificatórias. Na sequência, confrontou-se o conjunto de fragmentos gerados pela seleção com os objetivos da pesquisa, em um exercício de reconhecimento de similaridades e antagonismos. Em um esforço de síntese (Minayo, 2014) gerou-se a categoria: “Experiência universitária como ato de resistência”. Para fins de sigilo, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formulário *online*

Foram obtidas 279 (duzentos e setenta e nove respostas), sendo uma média de idade de 20,93 anos, entre uma faixa etária de 17 anos (7,22%) a 49 anos (0,36%), sendo que 7 participantes não responderam. Os resultados demonstram respostas de alunos dos cursos de Psicologia (27,3%), Biomedicina (15,3%), Fonoaudiologia (9,8%), Fisioterapia (9,38%), Nutrição (8,4%), Farmácia (7,94%), Educação Física (7,6%), Enfermagem (7,3%), Odontologia (6,2%) e Medicina (0,7%). Em relação à situação empregatícia, a maioria dos entrevistados demonstrou ser trabalhadores com carteira assinada (53,3%), 17,4% se encontram em situação empregatícia sem carteira, 6,85% são trabalhadores autônomos, 2,16% se encontram como pequenos empregadores, enquanto 20,21% como apenas estudantes.

Evidencia-se que 62,3% dos estudantes acreditam que o maior problema enfrentado pela juventude na atualidade seja a insegurança, em seguida a indiferença (14,9%). Além disso, 12,7% afirmam que a discriminação seria o fator principal, seguido de passividade (4,7%). E cerca de 5,4% dos entrevistados acreditam que o maior problema social não seriam os listados no formulário.

De acordo com a escolha desses estudantes em cursar um curso superior no momento da pesquisa, nota-se que a maioria respondeu que seria para preparar-se para o futuro (68,5%), seguido de 19,6%, afirmando a escolha por estarem lutando por seus ideais. Cerca de 4,3% dos entrevistados citam assumir responsabilidades, 3,3% construir novas relações e os outros 4,3% afirmam não se enquadrar nas alternativas listadas.

Ainda nesse sentido, quando questionados sobre o tipo de cidadãos que a universidade deveria formar, 75,4% dos estudantes acreditam que seria formar um cidadão que atue como agente de construção de um mundo melhor. Enquanto 10,75% acreditam que deveria ser um cidadão apto a construir uma sociedade que corresponda a seu projeto de vida. Além disso, 8,96% acreditam que a universidade deveria formar um indivíduo produtivo que se adapte ao mundo real, juntamente com outros 1,8% que concluíram que não se encaixam nas alternativas listadas. Não somente isso, 2,9% afirmaram que seria um cidadão que se sinta pertencente a um grupo social.

Dentro dessa lógica, os estudantes foram questionados sobre o que influenciou mais a escolha destes em realizar um curso superior na área de saúde. Sendo obtido 78,9% afirmativas destinadas à vontade pessoal. Além de 13,5%, os quais afirmam que a escolha estaria centrada na fé na possibilidade de ser um profissional bem remunerado, enquanto 2,2% não sentiu que as alternativas demonstram seus objetivos, 2,2% afirmam que seriam por valores familiares e 3,25% afirmam que seria a experiência de colegas e/ou amigos.

Em relação ao sentimento gerado nos estudantes ao descobrirem que irão cursar disciplinas específicas do Sistema Único de Saúde, a curiosidade se sobressaiu, indicando que 43,6% se identificam com esse desejo. Em relação ao entusiasmo, cerca de 32,0% selecionaram essa alternativa. Diante desse questionamento, cerca de 19,13% dos estudantes relataram aceitação e 3,3% não se enquadraram aos sentimentos listados. Sobre desânimo, cerca de 1,8% assinalaram essa opção.

Seguindo a abordagem sobre o conflito mais presente na vida dos jovens que trabalham e decidem cursar a universidade na atualidade, houve a supremacia do medo. Cerca de 75,7% dos entrevistados afirmam que o principal problema estaria no medo de não ter tempo hábil para conciliar o trabalho e a universidade e 21,4% acreditam que seria a insegurança econômica. Diante dessa questão, observa-se que 1,07% acreditam que seria a falta de esperança no Brasil e 0,4% referem que o maior conflito seja fazer escolhas políticas. Por fim, 1,4% assinalaram nenhuma das alternativas.

Grupos focais virtuais

A análise e interpretação dos dados foram desenvolvidas em perspectiva histórica e no contexto do projeto neoliberal.

Historicamente, a universidade brasileira foi pensada para a classe alta, materializando-se como um espaço privilegiado para a reprodução das elites (Zago, 2006; Nunes, 2014; Picanço; Morais, 2016; Ganam; Pinezi, 2021; Moris *et al.*, 2022; Santos; Freire, 2022). Pesquisas sobre estratificação educacional no contexto de expansão do ensino superior têm tensionado esse produto histórico de privilégios (Piovesan, 2005; Zago, 2006; Severino, 2008; Carvalho; Waltenberg, 2015; Marteleto; Marschner; Carvalhaes, 2016; Picanço; Morais, 2016; Salata, 2018; Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Ganam, Pinezi, 2021; Moris *et al.*, 2022; Silva, Sampaio, 2022). As reflexões engendradas nos discursos desse corpus sinalizam que o FIES e o ProUni não representam o reconhecimento do débito histórico acumulado pelo Estado republicano face à ausência de garantias para a realização do direito à universidade, um direito exigível de Estado (Brasil, 1988) e ascensão na pirâmide social. São programas educacionais especiais – reformistas (Severino, 2008), produtos políticos reparadores de curto prazo tecidos pelas elites no contexto neoliberal e direcionados para “apagar incêndio como enfrentamento à realidade imediata” (Lima *et al.*, 2016, p. 2802). Em outra abordagem, FIES e ProUni são adaptações orquestradas pela perspectiva econômica de educação (Gawryszewski, 2021) concebida pela “teoria do capital humano”, cujo argumento é gerar força de trabalho para o mercado (Severino, 2008, p. 76-77). Nessa seara, questionamos: como formar força de trabalho para o SUS por meio de programas reparadores?

Ao analisar o sistema de ensino francês dos anos de 1960, Bourdieu e Passeron (1982) argumentam que a classe dominante mantém seu poder não apenas através da força, mas também pela criação de uma hegemonia cultural, na qual seus valores e ideologias são internalizados pelas classes subordinadas como naturais e inevitáveis. No contexto da educação, essa hegemonia se manifesta na forma como o sistema educacional reforça a estratificação social e limita a ascensão das classes trabalhadoras. A necessidade de trabalhar para estudar é uma expressão dessa hegemonia, onde os estudantes trabalhadores são forçados a aceitar condições extenuantes com normatividade. A luta desses estudantes, portanto, não é apenas uma batalha individual pela sobrevivência acadêmica, mas uma resistência contra a hegemonia cultural que perpetua a exclusão e a desigualdade. O esforço para equilibrar trabalho e estudo, com todos os sacrifícios

envolvidos, representa uma tentativa de romper com as limitações impostas pelo sistema e buscar uma emancipação que vá além das barreiras estruturais estabelecidas pela sociedade capitalista. Essa visão sobre um sistema de ensino europeu dialoga com o desenvolvimento do real na sociedade brasileira.

O relato apresentado a seguir reflete experiências e desafios enfrentados por um estudante:

“Eu saio às 5:15 da manhã de casa e chego às 18:30. Muitas vezes eu vou pra faculdade sem tomar banho, chego a me sentir mal porque passei 12/13 horas encerrado dentro da portaria [de um prédio] [...] termina a aula, no outro dia tem que fazer extra para ajudar [...] chego em casa, durmo um pouquinho e vou de novo. Tem dias que eu quase não vejo meu filho [...]” (Geraldo).

Para compreender a luta de estudantes, aqui exemplificada pelo relato de *Geraldo*, deve-se concentrar no ato de resistir que, nesse contexto, corresponde a uma resposta coletiva às estruturas socioeconômicas dominantes e seu produto correlato – hegemonia cultural. *Geraldo* enfrenta uma rotina exaustiva que combina trabalho e estudo, frequentemente iniciando antes do amanhecer e se estendendo até tarde da noite. A sua narrativa revela não apenas a exaustão física resultante dessa jornada prolongada, mas também a carga emocional de se separar de sua família e lidar com condições adversas de trabalho, muitas vezes comprometendo sua própria higiene e bem-estar. A perseverança de *Geraldo*, que tem como farol a validação do ardor de querer pertencer a uma universidade, traz à tona questões profundas sobre a desigualdade de acesso, cabendo citar o esforço individual que é, por si só, raramente suficiente para romper barreiras estruturais.

No plano meritocrático, as contingências vividas por *Geraldo* podem gerar a autopercepção de que, para alcançar até mesmo os próprios direitos, deve-se ‘fazer por merecer’ (leia-se: trabalhar para acessar o sonho e merecer a bolsa ProUni), quando na realidade o que está posto é que as condições de oportunidades são estruturalmente desiguais. Há uma desigualdade basilar entre *Geraldo* e estudantes que não dependem do trabalho, nem do ProUni, para viver o sonho da universidade; os pontos de partida dessa competição não são iguais e esses pontos de partida desiguais não são merecidos (Mijs, 2016).

Geraldo acessou a universidade, mas não se sabe se concluirá a graduação. Há muitas variáveis que necessitam ser consideradas, mas especialmente garantia de renda, moradia estudantil (Lacerda; Valentini, 2018), incentivo familiar (Zago, 2006), condições pessoais de estudo (Carelli; Santos, 1998), tempo dispendido no transporte público (Abdal; Navarra, 2014), restaurante universitário (Sousa; Soares, 2024). A prática da meritocracia tende a desconsiderar tais variáveis em razão do pressuposto de que todos têm oportunidade, portanto, os que obtêm êxito devem ser recompensados por merecimento. Assim, a prática meritocrática neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia de condições dignas de existência. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de vida dos(as) estudantes, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos.

A realidade da trajetória de estudantes, como a de *Geraldo*, tem potência para mobilizar as relações educativas no ambiente universitário (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020). A pressão para cumprir exigências acadêmicas, enquanto sustenta-se financeiramente, pode resultar, minimamente, em níveis elevados de estresse, privação

de sono, desafios significativos de autocuidado e condições físicas e psicológicas adversas devido à jornada dupla, que inclui horas prolongadas de trabalho seguidas por sessões acadêmicas noturnas. Como resultado, a universidade, ao invés de ser um ambiente de crescimento orgânico, a nível da práxis, pode transformar-se em um espaço gerador de sofrimento, sobretudo, psíquico.

A falta de suporte financeiro adequado, como bolsas de estudo suficientes ou subsídios governamentais, exerce uma pressão significativa sobre os estudantes de baixa renda. Muitos desses estudantes acabam se vendo obrigados a aceitar empregos precários, mal remunerados e sem garantias trabalhistas para pagar suas mensalidades escolares (do cursinho ao ingresso), materiais didáticos e despesas com transporte, conforme exemplificado pelos relatos abaixo:

“Eu vim de escola pública, a minha cidade no Mato Grosso começava a se desenvolver quando eu saí de lá. Meus pais têm só até o sexto ano. Minha mãe queria que eu fosse cabelereira igual a ela [...] eu queria estudar. O cursinho na minha cidade custava 800 reais. [Eu] via aquelas meninas que tinham dinheiro [...] vestindo o uniforme dos pré-vestibulares [...]. A minha opção foi ir pro Maranhão [...] lá eu conseguia um pré-vestibular mais barato [...] lá eu tinha uma tia e um tio, eles eram de condição [...] comecei a trabalhar meio período na farmácia e com o dinheiro que eu recebia eu pagava um cursinho de redação e um pré-vestibular online. Depois voltei pra minha cidade, fiz o vestibular pra Psicologia e quando chegou a hora de jogar as notas pro ProUni eles me deram só 50% [...] [...] a minha cidade é muito fechada para Psicologia [...] lá é agronegócio [...] fui procurar as faculdades que ofereciam 100% para eu jogar na segunda chamada do ProUni e foi quando eu encontrei [...]” (Amélia).

“Nasci [em] família humilde. Minha avó era gari e meu avô trabalhava consertando bicicletas. A razão de minha avó ter me criado até onde eu sei é porque [ela] queria ter um filho e não podia mais e daí minha mãe engravidou e meu pai não quis assumir. Minha avó [...] a única pessoa que me apoiou [na escolha pela universidade], ela disse: Vai, faz. Eu estou conseguindo [...] através do meu trabalho [...] se não for agora, não vai ser nunca [...] geralmente a fisioterapia para entrar pela universidade federal é muito difícil [...] então vou ter que passar esse aperto [...]” (Lucas).

Assim como muitos Geraldos, várias Amélias se reconhecem nessa acadêmica mato-grossense. Resistir para perseguir o sonho. Sem estímulo familiar, sem ajuda financeira. Alimentada por angústia e insegurança, traçou um caminho viável em um recanto vizinho. Ao narrar que “a sua cidade é fechada para Psicologia [...] lá [é terra de] agronegócio”, Amélia expõe a principal fragilidade do ProUni, que reside exatamente na incapacidade de ampliar-se na mesma proporção que as necessidades, uma vez que está limitado a desonerações fiscais advindas da concessão de bolsas (Rosseto; Gonçalves, 2015).

Lucas também destaca a necessidade premente de conciliar estudos com trabalho, sublinhando que “se não for agora, não vai ser nunca”. Esse desafio financeiro, enfrentado em uma realidade contraditória, não apenas limita o acesso ao ensino superior, mas também reproduz a desigualdade socioeconômica, ampliando as disparidades e dificultando a ascensão social e profissional desses estudantes.

Ademais, culturalmente, a necessidade de trabalhar desde cedo pode impactar profundamente o desenvolvimento de jovens. Em muitas famílias, sobretudo nas classes mais desfavorecidas, o ingresso precoce no mercado de trabalho é visto como uma

transição natural e inevitável. Devido à pressão familiar, uma obrigação, por vezes, se impõe para que o jovem siga nesse caminho, pois o trabalho passa a ser prioritário para a sobrevivência daquele núcleo familiar. Podemos ver o impacto do apoio familiar no momento de decisão na fala de *Lucas*. Nessa perspectiva, o ensino superior é visto menos como um investimento de longo prazo e mais como um luxo inalcançável, como se *Lucas* não pudesse mudar de posição social porque ele está como que declarado “a ‘seu’ lugar” (Dubet, 2012, p. 172): neto de gari e de reparador de bicicletas.

No âmbito social, a necessidade de trabalhar para estudar perpetua a exclusão social. Alunos(as) que precisam dividir seu tempo entre trabalho e estudo têm menos oportunidades de se dedicar integralmente às atividades acadêmicas. Isso afeta diretamente o desempenho acadêmico, diminuindo as oportunidades de crescimento oferecidas a partir do momento de ingresso no ensino superior. Assim revelam os relatos de *Joana e Pedro*:

Em “uma aula o professor [nos pediu para] fazer uma carta para o futuro [...]. Eu comecei a chorar porque não tem como não se comparar, não tem como não sentir tristeza de ter caminhado tanto para entrar na faculdade e agora que eu entrei, preciso trabalhar durante todo dia para me manter e aí eu não consigo estudar [...] me frustra bastante [...], mas, eu acho brechas [para estudar]: no meu almoço [...] no meio do trabalho, depois da faculdade para tentar ir indo” (Joana).

“[...] eu vejo a colega falando [Joana], não tem como o coração da gente não esquentar. Eu não vou dizer que eu vim da linha da pobreza porque eu vou tá me elogiando. Até os meus 13, 14 anos eu puxava carrinho na frente do supermercado pra poder ganhar um trocado ou então batia nas casas pra ver se tinha sobrado alguma comida. Com 15 anos, a gente ia com a minha mãe pegar sopa dos centros espíritas [...] com aqueles panelaços. Às vezes faceiro, alegre mesmo, porque a gente sabia que ia comer” (Pedro).

A escassez de estrutura e de organização social, por falta de interesse histórico-político, de apoio aos estudantes de baixa renda se reflete, portanto, na perpetuação de um ciclo que se repete historicamente. Economicamente, a ausência de suporte financeiro impede a ascensão social e a fuga da pobreza. Do ponto de vista cultural, há uma desvalorização do aprendizado e uma crescente exaustão psíquica e física dos alunos. Socialmente, as disparidades aumentam, e os mais vulneráveis são empurrados para a margem, dando continuidade à exclusão. Respondendo, dessa forma, aos interesses capitalistas.

No entanto, permeando essa maré de dificuldades acadêmicas, grande parte dos acadêmicos relataram o modo como usam suas trajetórias de vida universitária para inspirar outros de sua mesma realidade a seguirem o mesmo caminho. Desse modo, elucida *Lucas*:

“Eu tentava me motivar olhando a minha história. Quando eu voltava para a Paraíba eu ia sempre na escola pública onde eu estudava, depois eu cheguei a ir em outras, mais periféricas [...] para conversar [...] não com o intuito de me exibir, tipo assim: ‘olha, sigam meu exemplo e vão ser feliz’. Não. Mas com o intuito de mostrar para eles que coisas grandes podem acontecer com a gente

também [...] a minha história pode dar a sensação do tipo 'Isso também pode acontecer comigo'".

No comentário da proposição nove da parte III da *Ética de Spinoza* (2007, p. 177), lê-se: “[...] não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apeteçemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apeteçê-la, por desejá-la, que a julgamos boa”. Ainda, segundo o filósofo, todo ser humano tem uma dada potência, isto é, um dado poder que lhe confere a capacidade de afetar e ser afetado pelo outro. Na visão dele, são os afetos que mediam a interação entre ser humano e ambiente social e produzem relações dinâmicas, móveis, em conformidade com os encontros que vivencia e com sua potência afetiva. A materialização de um encontro gerar algo novo, em um ser que encontra e naquele que é encontrado, é garantida pela potência afetiva de cada um e a qualidade do produto dependerá das relações de composição ou decomposição de afeto que se estabelecem no encontro.

Lucas desejou muito pertencer a uma universidade e esse forte querer resultou em uma autopercepção de ser a universidade uma boa escolha para a sua vida. Ao retornar à Paraíba e compartilhar com jovens carentes não apenas a sua própria jornada, mas também a dimensão afetivo-emocional de sua trajetória, ele buscou inspirar os jovens locais a acreditarem nas oportunidades que a educação pode proporcionar, independentemente dos desafios que enfrentam. Ele não buscou se destacar ou promover a ideia de que o êxito depende apenas do esforço individual. Em vez disso, ele compartilhou suas experiências para mostrar que é possível “acontecer com eles coisas grandes”, ainda que em circunstâncias adversas. Na perspectiva de Spinoza, *Lucas* participou da construção da liberdade (leia-se: para sonhar e realizar) nos jovens com as quais se encontrou.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo propôs analisar a experiência universitária como ato de resistência, entendendo as materialidades e subjetividades de estudantes das ciências da saúde em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária. O estudo partiu da premissa de que a coexistência entre vida universitária, trabalho e apoio de bolsa estudantil desenha trajetórias sociais coletivas, impactando assim, significativamente nas relações socioeducativas.

Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, exploratória-descritiva, por meio de questionários virtuais e grupos focais realizados com estudantes matriculados na disciplina "Saúde Sociedade" no período noturno. A coleta de dados ocorreu ao longo de quatro semestres letivos, abrangendo uma amostra significativa de alunos que conciliam estudo e trabalho. Os questionários permitiram identificar as características sociodemográficas dos participantes, enquanto os grupos focais possibilitaram compreender de forma aprofundada as vivências, angústias, dilemas e expectativas desses estudantes. A análise foi conduzida por meio de leitura flutuante e vertical dos relatos, permitindo a emergência de categorias interpretativas que deram sentido às experiências narradas.

Os resultados evidenciaram que a insegurança, tanto econômica quanto emocional, permeia a trajetória acadêmica da maioria dos estudantes, refletindo a

fragilidade das políticas públicas de permanência estudantil. Observou-se que a necessidade de trabalhar para viabilizar a permanência na universidade gera sobrecarga de papéis identitários, afetando a qualidade do aprendizado e a saúde mental dos discentes. Ademais, a investigação revelou que, apesar das dificuldades enfrentadas, esses estudantes demonstram extrema persistência e agenciam estratégias de adaptação, nutrindo o desejo de transformação social através da educação.

As experiências relatadas demonstram que o acesso à educação superior, mediado por programas como o FIES e o ProUni, não é suficiente para garantir a plena vivência acadêmica, uma vez que a permanência está condicionada a fatores determinantes como suporte financeiro, infraestrutura institucional e apoio psicossocial. Dessa forma, a universidade, longe de ser um espaço de emancipação plena, torna-se um campo de tensões onde o estudante precisa equilibrar seu desejo de formação com as necessidades da sobrevivência material.

Ao analisarmos a experiência universitária pelo viés da resistência, compreendemos que a luta pela educação transcende o âmbito individual, inscrevendo-se em um contexto de coletividade moldado pela determinação social. Os relatos dos participantes corroboram a tese de que a universidade ainda reflete as disparidades estruturais da sociedade brasileira, perpetuando a seleção socioeconômica mesmo diante das políticas de inclusão.

Em suma, a trajetória dos estudantes aqui analisadas revela uma busca incessante por dignidade e pertencimento, ressignificando a experiência universitária como uma arena de resistência cotidiana. O desafio de conciliar trabalho e estudo exige dos estudantes uma resistência que não pode ser compreendida apenas sob a ótica da persistência individual, mas como um movimento coletivo de enfrentamento das adversidades impostas pelas estruturas sociais excludentes.

Dessa maneira, a universidade, portanto, deve assumir seu papel não apenas como transmissora de conhecimento, mas como espaço de acolhimento e suporte efetivo para aqueles que nela ingressam carregando sonhos e desafios. Afinal, se o conhecimento é poder, garantir o acesso e a permanência digna é a verdadeira democratização desse poder.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não haver conflitos de interesses de natureza financeira, comercial, institucional ou pessoal que possam ter influenciado a realização deste estudo ou a interpretação de seus resultados.

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados qualitativos deste estudo não estão publicamente disponíveis em razão do sigilo e da proteção da identidade dos participantes, podendo ser acessados mediante solicitação aos autores, respeitando os preceitos éticos.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Thaís Demartini: conceituação do estudo, análise formal, redação – rascunho original.
Manuela Gonçalves de Pádua Portero: análise formal, redação – preparação do rascunho original, supervisão.

Gabriella de Almeida Raschke Medeiros: curadoria de dados, análise formal, supervisão, redação – revisão e edição.

Rita de Cássia Gabrielli Souza Lima: conceitualização, análise formal, metodologia, supervisão, validação, redação – revisão e edição.

REFERÊNCIAS

ABDAL, A.; NAVARRA, J. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. **Novos estudos CEBRAP**, n. 99, p. 65–87, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/KNx5CrcscSHkxmNnQTvCCm/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e Trabalhar: Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 523–542, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFwQ5nH/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2024.

ANDRIOLA, W. B.; BARROZO FILHO, J. L. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 25, n. 3, p. 594–621, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yF8fSy9jbSG78hFspPdNkcL/#>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Quem somos**. 2024. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá

outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.688, de 18 de julho 2012**. Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nº s 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12688.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.989, de 06 de junho de 2014**. Reabre o prazo para requerimento da moratória e do parcelamento previstos no Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) e altera as Leis nºs 12.688, de 18 de julho de 2012, e 5.537, de 21 de novembro de 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112989.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1827.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022**. Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14350.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, p. 265–278, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RrRCvF863ycmyHdmZqGt6LS/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195–233, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/?lang=pt#>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CARVALHO, M. M. D.; WALTENBERG, F. D. Desigualdades de oportunidade no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 369–396, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/bpG35RG3mzSsZ77QrJkFhgB/#>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CUSTÓDIO, A. V.; BRAGA, J. T. dos S. O impacto das alterações do FIES na permanência no ensino superior entre 2015 e 2019. **Educação e Pesquisa**, v. 49, e256547, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pNDpTZtMXfLhmxBSfxrjWPb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 13–30, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXLYpBRj/?lang=pt#>. Acesso em: 22 set. 2022.

DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 2, p. 171-179, 2012. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187/215>. Acesso em: 17 dez. 2024.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e228757, 2021. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?cid=74731BF32ADFF562&id=74731BF32ADFF562%21121758&parId=74731BF32ADFF562%21121726&o=OneUp>. Acesso em: 17 dez. 2022.

GAWRYSZEWSKI, B. A formação profissional e o mundo do trabalho pela ótica de estudantes de cursos técnicos de nível médio. **Educação em Revista**, v. 37, e231575, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xK6TBsPxXfGJ7Tpj64qpwJz/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GERHARDT, A. R. **O impacto do FIES e do PROUNI nas universidades comunitárias do Rio Grande do Sul: entre a inclusão social e a cooptação política.** Orientador: Everton Rodrigo Santos. 2021. 244f. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

KNOBEL, M. ¿Qué dificulta la expansión de la educación superior en Brasil y América Latina? *In*: UNESCO. **El derecho a la educación superior en América Latina y el Caribe: compendio de notas conceptuales**, 2023. p. 22-24. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387656_spa. Acesso em: 17 dez. 2024.

LACERDA, I. P.; VALENTINI, F. Impacto da Moradia Estudantil no Desempenho Acadêmico e na Permanência na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 413–423, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kPkhTBrFRcNFsj6MxFhp7Bx/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos*. **CEBRAP**, n. 87, p. 77–95, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/#>. Acesso em: 17 dez. 2024.

LIMA, R. de C. G. S. *et al.* Tutoria acadêmica do Projeto Mais Médicos para o Brasil em Santa Catarina: perspectiva ético-política. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 9, p. 2797–2805, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/q4LdgXytwtdSrSMRSRVGfMP/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MIJS, J. J. B. The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. **Soc Just Res**, v. 29, p. 14-34, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11211-014-0228-0#notes>. Acesso em: 17 dez. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 46, p. 99-11, 2016. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0276562416301251>. Acesso em: 17 dez. 2024.

MORIS, C. H. A. A. *et al.* Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. **Tempo Social**, v. 34, n. 2, p. 69–91, maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Ryy8CpRwNMYMBzQRmjpVbGw/#>. Acesso em: 17 dez. 2024.

NUNES, J. H. Dilemas identitários no mundo dos serviços: da invisibilidade à interação. **Sociologias**, v. 16, n. 35, p. 238–273, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/rChyv4mxBpSbsFNCKPbSxTK/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2024.

PICANÇO, F.; MORAIS, J. Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 391–406, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jwGNkTsfRW3Z6T8gskW3JLN/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 24, p. 43–55, jan./abr., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/#>. Acesso em: 17 dez. 2024.

POCHMANN, M. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 89–99, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vnJWDbvYCWqdYdVypqrJMBm/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ROSSETO, C. S.; GONÇALVES, F. O. Equidade na educação superior no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 3, p. 791–824, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/KRjfSnXV87vpjDcGd8dtPDy/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219–253, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/#>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SANTOS, S. M. dos; FREIRE, R. S. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 2, p. 260–280, maio 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/LFMj3QJpFMfLYtKC436mpsH/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cVhQhXmxJRPTYk8jWsNGhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, P. T. de F. E.; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 56, n. 5, p. 603–631, set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/XcTGnqJTkg9wdJZZ4PpwqFd/#>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SOUSA, L. P. S.; SOARES, M. E. Políticas de permanência estudantil no ensino superior: a importância do Programa Restaurante Universitário. **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10208>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução e notas: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. Centro de Memória e Documentação Histórica. **História da Instituição**. 2024. Disponível em: [https://www.univali.br/institucional/centro-de-memoria/Paginas/default.aspx#:~:text=Em%201986%2C%20as%20Faculdades%20Isoladas,Vale%20do%20Itaja%C3%AD%20\(Univali\)](https://www.univali.br/institucional/centro-de-memoria/Paginas/default.aspx#:~:text=Em%201986%2C%20as%20Faculdades%20Isoladas,Vale%20do%20Itaja%C3%AD%20(Univali)). Acesso em: 21 dez. 2024.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226–237, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.