



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA QUARESMA DE CARVALHO

**CUSTOS FAMILIARES COM O ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (2021–2023)**

Macapá  
2025

ADRIANA QUARESMA DE CARVALHO

**CUSTOS FAMILIARES COM O ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (2021–2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Macapá  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(CIP) Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

---

C331c Carvalho, Adriana Quaresma de.  
Custos familiares com o ensino superior de estudantes do Instituto Federal do Amapá  
(2021-2023) / Adriana Quaresma de Carvalho. - Macapá, 2025.  
1 recurso eletrônico. 212 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientador: André Rodrigues Guimarães.

Coorientador:

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação superior. 2. Financiamento da educação. 3. Custos familiares. I. Guimarães,  
André Rodrigues, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 379.110981

---

ADRIANA QUARESMA DE CARVALHO

**CUSTOS FAMILIARES COM O ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (2021–2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Data da defesa: 28/02/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães  
Presidente (UNIFAP)

---

Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito  
Titular Externo (Universidade de Lisboa)

---

Prof. Dra. Helena Cristina G. Queiroz Simões  
Titular Interno (UNIFAP)

Macapá  
2025

*Aos meus filhos, Carlos Eduardo e Maria Eduarda, que são a razão da minha existência.*

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao final deste trabalho é um feito que não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais sou profundamente grata.

Primeiramente, agradeço a Deus, meu Senhor e meu Protetor. Sinto sua presença constante e sou grata por todas as bênçãos dada por Ele.

Agradeço imensamente à minha família, especialmente à minha mãe mais que amada, Dona Maria. Desde a minha infância, com seu jeitinho simples e delicado, sempre me incentivou e acreditou que os estudos seriam o meu futuro. Minha mãe ofereceu apoio incondicional ao longo desta jornada. Suas palavras de encorajamento e amor foram essenciais para esta conquista.

Agradeço ao meu marido, Eduardo, e aos meus filhos, Carlos Eduardo (o meu Cadu) e Maria Eduarda (a minha Maria). Meus meninos foram minha fonte de inspiração e força. Houve momentos em que pensei em desistir, mas o amor deles me manteve firme. Conciliar o acompanhamento diário das terapias da minha filha, que requer suporte contínuo devido ao autismo de suporte 2, com as demandas diárias do trabalho no IFAP e as atividades do mestrado, foi um desafio imenso.

Expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães. Seu conhecimento e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Desde o início, tive o seu apoio e incentivo, sempre acreditando que tudo daria certo. E deu certo. Agradeço profundamente ao Prof. André, por sua dedicação e pelas valiosas orientações que me ajudaram a enfrentar os desafios acadêmicos e a aprimorar minhas habilidades de pesquisa.

Gostaria de expressar também meu agradecimento de forma especial aos docentes do PPGED – Unifap, cuja dedicação e compromisso foram essenciais para a minha formação. Os valiosos ensinamentos ao longo do curso enriqueceram profundamente minha trajetória acadêmica e contribuíram de maneira significativa para o meu crescimento intelectual e profissional.

A Idanilde Rocha, Pedagoga do PPGED – Unifap, expresso minha admiração pela dedicação e compromisso profissional. Seu apoio é muito importante para o andamento das atividades acadêmicas do PPGED. Sempre disponível e disposta a colaborar de forma eficiente.

A Adriana Valéria, um verdadeiro presente do IFAP, expresse minha gratidão por ter plantado a “sementinha” na escolha do tema para a seleção do mestrado. Suas orientações sobre como iniciar o projeto de pesquisa e se preparar para a entrevista foram muito importantes para minha aprovação.

Aos meus amigos de mestrado, especialmente àqueles vinculados a minha linha de pesquisa em Políticas Educacionais, minha profunda gratidão pela companhia, troca de ideias e apoio mútuo. As discussões nos momentos de descontração e o suporte que encontramos uns nos outros foram fundamentais para o sucesso desta etapa acadêmica.

Agradeço aos meus “irmãos” de orientação, em especial ao Eduardo, pela parceria e ajuda constante ao longo de todo o percurso acadêmico. Seu apoio foi inestimável. Meu irmão querido, muito obrigada. Como sempre dizíamos, “ninguém larga a mão do outro”.

Agradeço a Adeildo Silva, pelas valiosas orientações sobre a sistematização dos dados utilizando o software SPSS. Sem sua ajuda, a conclusão deste trabalho teria sido mais difícil.

Agradeço ao IFAP, local onde a pesquisa foi realizada, e aos colegas de trabalho que contribuíram para a concretização deste estudo. De maneira especial, a Deziane Silva, colega Pedagoga do campus Laranjal do Jari. Sua contribuição foi fundamental para a coleta de dados neste campus. Também agradeço às colegas Pedagogas do campus Porto Grande, Deiziane Aguiar e Jose Kelly, pela calorosa recepção e acolhimento. Fui muito bem recebida e sou imensamente grata por isso.

Agradeço à banca avaliadora, composta pelo Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito e pela Profa. Dra. Helena Simões. Sou profundamente grata pelo tempo dedicado à leitura e avaliação deste trabalho, bem como pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram a pesquisa. Seus comentários e observações foram essenciais para o aprimoramento da dissertação e para meu crescimento acadêmico. O conhecimento compartilhado por vocês foi extremamente inspirador e contribuiu significativamente para refinar e fortalecer a qualidade do meu trabalho.

Por fim, um agradecimento especial a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

**Muito obrigada!!!!!!**

*A riqueza da burguesia só é possível  
“transformando todo o tempo de vida das  
massas em tempo de trabalho.”*

**Karl Marx, O Capital, Vol. I, p. 684.**

## RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática de Financiamento da Educação Superior. Tem como objeto de estudo os custos familiares com educação superior de estudantes do Instituto Federal do Amapá (IFAP). O objetivo geral é analisar os custos enfrentados pelos estudantes do Instituto Federal do Amapá (IFAP) para a manutenção no ensino superior, considerando as implicações das políticas neoliberais no financiamento das instituições públicas de educação superior e os impactos desses custos no orçamento familiar dos estudantes. Como base teórico-metodológica, este estudo adota o Materialismo Histórico Dialético (MHD), considerando que os custos familiares relacionados à manutenção da educação superior não devem ser analisados de forma isolada, mas sim como parte integrante de um contexto social amplo, histórico e dialético. Reconhecemos que esses custos estão inseridos em um conjunto de relações sociais contraditórias, muitas vezes determinadas pelos interesses dos grupos hegemônicos. A pesquisa adota a abordagem quanti-qualitativa para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno em questão. O estudo tem como metodologia a aplicação de questionário aos estudantes regularmente matriculados e cursados o 6º semestre (ingressantes no ano de 2021) e 4º semestre (ingressantes no ano de 2022) dos cursos superiores presenciais de Licenciaturas e Bacharelados dos campi Macapá, Porto Grande e Laranjal do Jari, no período letivo 2023.2 (agosto a dezembro de 2023). Para subsidiar a análise dos dados, examinamos a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFAP e seu efeito sobre o orçamento familiar, destacando como essa política auxilia na viabilização da continuidade dos estudantes na educação superior. Para a análise das informações contidas nos questionários, foi feito uso de plataforma, por meio do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), entendido como software de análise estatística e de tratamento de dados e utilizado nas Ciências Sociais. Como resultado, evidenciamos que os custos enfrentados pelos estudantes do IFAP para manutenção na educação superior são influenciados pelas políticas neoliberais, que têm impactado a educação pública no Brasil. A redução da intervenção estatal e a crescente mercantilização da educação têm transferido para os estudantes e suas famílias a responsabilidade pelo financiamento de sua formação acadêmica, exacerbando as desigualdades socioeconômicas e dificultando a permanência de estudantes de classes populares. Esses custos elevam as dificuldades financeiras das famílias e resultam em uma sobrecarga financeira que compromete a permanência dos estudantes nas IES públicas, forçando muitos a buscar fontes alternativas de financiamento, como empréstimos, o que pode gerar endividamento. No que diz respeito à política de assistência estudantil, esta se apresenta de forma restrita e incapaz de atender integralmente às necessidades dos estudantes e suas famílias. Em um contexto neoliberal, essa política se mostra fragmentada, desarticulada e focalizada, o que dificulta sua efetividade e a abrangência das ações.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Financiamento da Educação Superior. Instituto Federal do Amapá. Custos Familiares.

## ABSTRACT

This research addresses the theme of Higher Education Financing. It focuses on the family costs related to higher education for students of the Federal Institute of Amapá (IFAP). The general objective is to analyze the costs faced by students at the Federal Institute of Amapá (IFAP) to remain in higher education, considering the implications of neoliberal policies on the financing of public higher education institutions and the impact of these costs on students' family budgets. As a theoretical and methodological foundation, this study adopts Historical and Dialectical Materialism (HDM), based on the understanding that family expenses related to higher education should not be analyzed in isolation, but rather as part of a broad, historical, and dialectical social context. We recognize that these costs are embedded in a set of contradictory social relations, often shaped by the interests of hegemonic groups. The research uses a quantitative-qualitative approach to achieve a more comprehensive and in-depth understanding of the phenomenon. The methodology involves the application of a questionnaire to students regularly enrolled in and attending the 6th semester (admitted in 2021) and 4th semester (admitted in 2022) of on-campus undergraduate Licentiate and Bachelor's programs at the Macapá, Porto Grande, and Laranjal do Jari campuses during the academic term 2023.2 (August to December 2023). To support data analysis, the Student Assistance Policy (PAE) of IFAP and its effect on family budgets were examined, highlighting how this policy helps enable students to continue their higher education. Data from the questionnaires were analyzed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), a software widely used in the Social Sciences for statistical analysis and data processing. The results show that the costs faced by IFAP students to remain in higher education are influenced by neoliberal policies, which have significantly impacted public education in Brazil. The reduction of state intervention and the growing commodification of education have shifted the responsibility for financing academic training onto students and their families, exacerbating socioeconomic inequalities and hindering the retention of students from lower-income backgrounds. These financial burdens increase family hardship and lead to economic strain that threatens students' ability to remain in public higher education institutions, often forcing them to seek alternative funding sources such as loans, which may lead to indebtedness. Regarding the student assistance policy, it is shown to be limited and insufficient to fully meet the needs of students and their families. Within a neoliberal context, this policy appears fragmented, disjointed, and narrowly targeted, which undermines its effectiveness and the reach of its actions.

**Keywords:** Higher Education. Higher Education Financing. Federal Institute of Amapá. Family Costs.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Mapeamento das produções acadêmicas (2008-2022) -----	23
<b>Quadro 2</b> – Custos do Ensino Superior (ES) -----	36
<b>Quadro 3</b> – Documentos que subsidiaram a análise da pesquisa -----	40
<b>Quadro 4</b> – Processo de transformação e integração dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -----	44
<b>Quadro 5</b> – Cotas previstas no Edital nº 02/2021/PROEN/IFAP -----	62
<b>Quadro 6</b> – Cotas previstas no Edital nº 02/2022/PROEN/IFAP -----	62

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Macapá (2011–2022) -----	50
<b>Tabela 2</b> – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Laranjal do Jari (2014–2022) -----	52
<b>Tabela 3</b> – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Agrícola de Porto Grande (2018–2022) -----	54
<b>Tabela 4</b> – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Santana (2017–2022) -----	55
<b>Tabela 5</b> – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Oiapoque (2022) -----	57
<b>Tabela 6</b> – Estudantes ingressantes no campus Macapá nos anos de 2021 e 2022 e que cursaram o período letivo de 2023.2 (agosto a dezembro 2023) -----	58
<b>Tabela 7</b> – Estudantes ingressantes no campus Laranjal do Jari nos anos de 2021 e 2022 e que cursaram o período letivo de 2023.2 (agosto a dezembro 2023) -----	59
<b>Tabela 8</b> – Estudantes ingressantes no campus Porto Grande nos anos de 2021 e 2022 e que cursaram o período letivo de 2023.2 (agosto a dezembro 2023) -----	60
<b>Tabela 9</b> – Estudantes aptos e pesquisados na pesquisa -----	61
<b>Tabela 10</b> – Evolução no número de IES no Brasil, por categoria administrativa (2016-2023) -----	79
<b>Tabela 11</b> – Número de vagas em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino, segundo Categoria Administrativa (2016-2023) -----	82
<b>Tabela 12</b> – Despesas da União com juros, amortização e refinanciamento da dívida pública (interna e externa) no período de 2015 a 2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA) -----	86
<b>Tabela 13</b> – Recursos destinados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, excluídas as despesas destinadas ao enfrentamento da Covid-19, como percentual das despesas e das receitas da União: 2015-2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA) -----	88
<b>Tabela 14</b> – Recursos destinados às Universidades Federais e à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 2015-2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA) -----	89

<b>Tabela 15</b> – Recursos destinados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, excluídas as despesas destinadas ao enfrentamento à Covid-19, como percentual das despesas e das receitas da União: 2015-2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA) -----	90
<b>Tabela 16</b> – Evolução orçamentaria do Ifap (2015-2023). Valores Liquidados. Atualização IPCA Jan/2024 -----	92
<b>Tabela 17</b> – Recursos destinados à Assistência Estudantil do Ifap, no período de 2015-2023. Valores Atualizados pelo IPCA Jan/2024 -----	95
<b>Tabela 18</b> – Quantidade de auxílios ofertados pelo Programa de Assistência Estudantil do Ifap -----	99
<b>Tabela 19</b> – Faixa etária dos participantes -----	104
<b>Tabela 20</b> – Distribuição de estudantes por curso que mudaram de cidade para cursar a graduação -----	107
<b>Tabela 21</b> – Distribuição de estudantes por cidade/estado de moradia habitual -----	110
<b>Tabela 22</b> – Formas de ingresso na instituição dos sujeitos pesquisados -----	112
<b>Tabela 23</b> – Faixa etária dos sujeitos pesquisados (por campi) -----	115
<b>Tabela 24</b> – Distribuição da renda familiar dos sujeitos pesquisados (por campi e faixa de renda) -----	117
<b>Tabela 25</b> – Quantitativo de pessoas que dependem da renda familiar -----	118
<b>Tabela 26</b> – Percepção dos estudantes em relação ao rendimento familiar -----	119
<b>Tabela 27</b> – Percepção dos estudantes em relação ao rendimento familiar por área de formação -----	120
<b>Tabela 28</b> – Nível de escolaridade dos pais (por campi) -----	121
<b>Tabela 29</b> – Ocupação/profissão do pai (por campi) -----	122
<b>Tabela 30</b> – Ocupação/profissão da mãe (por campi) -----	123
<b>Tabela 31</b> – Esteve empregado nos dois últimos semestres -----	125
<b>Tabela 32</b> – Posse de bens de consumo -----	125
<b>Tabela 33</b> – Recebimento de auxílios de Programas Sociais (por campi e área de formação) -----	126
<b>Tabela 34</b> – Tipos de auxílios provenientes de programa social (por campi) -----	128
<b>Tabela 35</b> – Recebimento de bolsa/auxílio estudantil -----	129
<b>Tabela 36</b> – Instituição proveniente da bolsa/auxílio estudantil -----	130

<b>Tabela 37</b> – Rendimento médio mensal dos sujeitos pesquisados por área de formação em licenciatura (por campi) -----	132
<b>Tabela 38</b> – Rendimento médio mensal dos sujeitos respondentes por área de formação em bacharelado (por campi) -----	133
<b>Tabela 39</b> – Rendimento médio mensal dos sujeitos pesquisados por agrupamento das áreas em licenciaturas e bacharelados (por campi) -----	134
<b>Tabela 40</b> – Despesas com alojamento, incluindo rendas e o pagamento de outras despesas associadas ao alojamento pagas separadamente (por campi) -----	136
<b>Tabela 41</b> – Despesas com alojamento, incluindo rendas e o pagamento de outras despesas associadas ao alojamento pagas separadamente (por curso) -----	137
<b>Tabela 42</b> – Despesas com telefone (por campi) -----	138
<b>Tabela 43</b> – Despesas com telefone (por curso) -----	138
<b>Tabela 44</b> – Despesas com alimentação (por campi) -----	139
<b>Tabela 45</b> – Despesas com alimentação (por curso) -----	140
<b>Tabela 46</b> – Despesas médicas (por campi) -----	141
<b>Tabela 47</b> – Despesas médicas (por curso) -----	142
<b>Tabela 48</b> – Despesas com transporte (por campi) -----	143
<b>Tabela 49</b> – Despesas com transporte (por curso) -----	144
<b>Tabela 50</b> – Despesas pessoais (por campi) -----	146
<b>Tabela 51</b> – Despesas pessoais (por curso) -----	146
<b>Tabela 52</b> – Despesas com alojamento, telefone, alimentação, médicas, transporte e pessoais (por campi) -----	147
<b>Tabela 53</b> – Despesas com inscrições em eventos acadêmicos (por campi) -----	150
<b>Tabela 54</b> – Despesas com inscrições em eventos acadêmicos (por curso) -----	151
<b>Tabela 55</b> – Despesas com livros e outros materiais para as atividades (por campi) -----	152
<b>Tabela 56</b> – Despesas com livros e outros materiais para as atividades (por curso) -----	153
<b>Tabela 57</b> – Despesas com outras taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos (por campi) -----	153
<b>Tabela 58</b> – Despesas com outras taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos (por curso) -----	154
<b>Tabela 59</b> – Despesas com equipamento (por campi) -----	155
<b>Tabela 60</b> – Despesas com equipamento (por curso) -----	156

<b>Tabela 61</b> – Despesas com atividades de campo ou participação em outras cidades (por campi) -----	157
<b>Tabela 62</b> – Despesas com atividades de campo ou participação em outras cidades (por curso) -----	158
<b>Tabela 63</b> – Despesas não incluídas em qualquer outro item (por campi) -----	159
<b>Tabela 64</b> – Despesas não incluídas em qualquer outro item (por curso) -----	160
<b>Tabela 65</b> – Despesas com inscrições em eventos acadêmicos, livros e outros materiais para as atividades, taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos), equipamento (computadores, impressoras etc.), atividades de campo ou participação em outras cidades e outras despesas não incluídas em qualquer outro item (por campi) -----	161
<b>Tabela 66</b> – Empréstimo ou dívidas para financiamento dos estudos (por ano, área de formação e campi) -----	164
<b>Tabela 67</b> – Tipos de empréstimos (por área de formação e campi) -----	165
<b>Tabela 68</b> – Faixas de valores de empréstimos (por área de formação e campi) -----	165
<b>Tabela 69</b> – Finalidade dos empréstimos (por área de formação e campi) -----	166
<b>Tabela 70</b> – Motivos que não levaram a fazer empréstimo (por área de formação e campi) -----	168
<b>Tabela 71</b> – Percepção dos estudantes quanto ao apoio do governo ao ensino superior particular -----	182
<b>Tabela 72</b> – Perspectivas para o futuro após a conclusão da graduação -----	182

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da divisão territorial do Estado do Amapá -----	46
<b>Figura 2</b> – Estrutura organizacional do IFAP -----	48
<b>Figura 3</b> – Campus Macapá -----	49
<b>Figura 4</b> – Campus Laranjal do Jari -----	51
<b>Figura 5</b> – Campus Agrícola de Porto Grande -----	53
<b>Figura 6</b> – Campus Santana -----	54
<b>Figura 7</b> – Campus Oiapoque -----	56
<b>Figura 8</b> – Campus Pedra Branca do Amapari-----	57

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Gênero dos discentes e autodeclaração étnico-racial -----	105
<b>Gráfico 2</b> – Estado de origem -----	106
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição de estudantes que mudaram de cidade para cursar a educação superior -----	107
<b>Gráfico 4</b> – Tipo de escola secundária (ensino médio) frequentada -----	111
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição da faixa etária, estado civil e situação em relação à filiação -----	114
<b>Gráfico 6</b> – Tipo de moradia e composição familiar dos sujeitos pesquisados durante o semestre letivo em que a pesquisa foi realizada (semestre letivo 2023.2, de agosto a dezembro de 2023) -----	115
<b>Gráfico 7</b> – Renda familiar mensal dos participantes e moradia durante o semestre letivo em que a pesquisa foi realizada (semestre letivo 2023.2, de agosto a dezembro de 2023) -----	116
<b>Gráfico 8</b> – O ensino superior é um bem público cujos encargos deverão ser majoritariamente garantidos pelo governo -----	170
<b>Gráfico 9</b> – O custo do ensino superior deve ser majoritariamente pago pelos estudantes --	171
<b>Gráfico 10</b> – As empresas devem financiar o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada -----	173
<b>Gráfico 11</b> – O ensino superior deve ser financiado de forma compartilhada pelo governo, estudantes e empresas -----	174
<b>Gráfico 12</b> – A cobrança de taxas ou mensalidades nas instituições de educação superior pública constituem um processo de desresponsabilização dos governos -----	176
<b>Gráfico 13</b> – A cobrança de taxas e mensalidades nas instituições de educação superior pública serve para melhorar o ensino -----	178
<b>Gráfico 14</b> – O governo deve financiar o ensino superior particular com programas como Prouni e Fies -----	179
<b>Gráfico 15</b> – Valores que poderiam ser pagos com a cobrança de taxa ou mensalidade para cursar o ensino superior -----	180

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADCT** – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cefets** – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CONSUP** – Conselho Superior
- EAA** – Escolas de Aprendizes Artífices
- EAF** – Escolas Agrotécnicas Federais
- EC** – Emenda Constitucional
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETF** – Escolas Técnicas Federais
- ETFAP** – Escola Técnica Federal do Amapá
- FIC** – Formação Inicial e Continuada
- FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFAP** – Instituto Federal do Amapá
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPCA** – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LOA** – Lei Orçamentária Anual
- MEC** – Ministério da Educação
- MHD** – Materialismo Histórico-Dialético
- MLP** – Modelo Liberal Periférico
- NAF** – Novo Arcabouço Fiscal
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PAE** – Política de Assistência Estudantil
- PCD** – Pessoa com Deficiência

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PNAES** – Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PPGED** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPI** – Preto, Pardo e Indígena

**PROEJA** – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

**PROEN** – Pró-Reitoria de Ensino

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**RFEPCT** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

**SiSU** – Sistema de Seleção Unificada

**SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**SUAP** – Sistema Unificado de Administração Pública

**TCH** – Teoria do Capital Humano

**TJ** – Tribunal de Justiça

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UEP** – Unidade de Educação Profissional

**UESPI** – Universidade Estadual do Piauí

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

**UNEDs** – Unidades de Ensino Descentralizadas

**UNIFAP** – Universidade Federal do Amapá

**UTFPR** – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>30</b>
1.1. Concepções de custos com ensino superior e suas relações com o orçamento familiar	30
1.2. Método e procedimentos da pesquisa.....	37
1.3. <i>Locus</i> da pesquisa: Instituto Federal do Amapá (IFAP).....	42
1.4. Sujeitos da pesquisa: estudantes dos cursos superiores presenciais.....	58
<b>2. POLÍTICAS NEOLIBERAIS, AJUSTE FISCAL E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS NO IFAP.....</b>	<b>65</b>
2.1. Estado e políticas educacionais no contexto neoliberal.....	65
2.2. Recomendações dos Organismos Internacionais para políticas neoliberais e educação superior.....	70
2.3. Expansão da educação superior privado-mercantil e as implicações nas instituições públicas de ensino superior.....	76
2.4. Financiamento da educação superior brasileira, austeridade fiscal e assistência estudantil no Ifap.....	83
<b>3. MANUTENÇÃO DE ESTUDANTES DO IFAP NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CUSTOS E IMPACTOS NO ORÇAMENTO FAMILIAR.....</b>	<b>103</b>
3.1. Perfil Individual.....	104
3.2. Perfil Familiar.....	113
3.3. Condições de vida.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE A – OFÍCIO N° 1731/2023.....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE B – OFÍCIO N° 1737/2023.....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE C – OFÍCIO N° 1736/2023.....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>205</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa constituiu-se em estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculada à linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Aborda a temática de Financiamento da Educação Superior, cujo objeto de estudo são os custos familiares com o ensino superior de estudantes do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

O objetivo geral é analisar os custos enfrentados pelos estudantes do Instituto Federal do Amapá (IFAP) para a manutenção no ensino superior. Para tal, consideramos as implicações das políticas neoliberais no financiamento das instituições públicas de educação superior e os impactos dos custos no orçamento familiar dos estudantes. Como parte da metodologia do estudo, foi aplicado um questionário (Apêndice D) aos estudantes regularmente matriculados e que cursaram o 6º semestre (ingressantes no ano de 2021) e 4º semestre (ingressantes no ano de 2022) dos cursos superiores presenciais de Licenciatura e Bacharelado, nos campi de Macapá, Porto Grande e Laranjal do Jari, durante o período letivo 2023.2 (agosto a dezembro de 2023).

O período delimitado de 2021 a 2023 foi escolhido com base no fato de que os estudantes ingressantes em 2021 e 2022 já possuem um tempo considerável de experiência no ensino superior. Esse período de vivência acadêmica permite que esses estudantes estejam mais preparados para reconhecer os desafios e dificuldades enfrentados ao longo de um curso de graduação em uma Instituição de Ensino Superior (IES), especialmente em instituições públicas. A experiência adquirida ao longo desses anos oferece uma perspectiva mais madura e informada sobre as condições de ensino, infraestrutura e apoio acadêmico, elementos essenciais para uma análise do panorama educacional.

Para compreendermos o objeto de estudo, foi essencial analisar as políticas educacionais e suas configurações relacionadas ao financiamento da Educação Superior. Partimos então do pressuposto de que os custos familiares para manutenção da educação superior não devem ser considerados como um fenômeno neutro ou isolado, pois estão inseridos em um contexto social amplo, histórico e dialético. Esses custos constituem-se como parte de uma totalidade de relações sociais que são contraditórias e impostas a partir de interesses dos grupos hegemônicos.

Como no ambiente acadêmico convivem diversos contextos socioeconômicos, uma parcela de estudantes depende da Política de Assistência Estudantil (PAE) para garantir sua

permanência e sucesso no ensino superior. Essa política se torna fundamental quando passa a oferecer apoio por meio de programas e auxílios, visando não apenas à permanência, mas também à conclusão dos cursos de graduação, além de proporcionar condições mínimas para aqueles que mais necessitam.

No entanto, Oliveira, Reis e Ribeiro (2023), ao analisarem as tendências atuais dessa política, destacam que as limitações orçamentárias impactam diretamente sua eficácia. Assim, inserida no contexto das políticas sociais, a PAE é moldada pela lógica neoliberal que prioriza os interesses do grande capital. Como resultado, a política de assistência estudantil se apresenta de forma restrita, incapaz de atender integralmente às necessidades dos estudantes e suas famílias. Além disso, passa a ser caracterizada por uma estrutura fragmentada, desarticulada e excessivamente focalizada, o que limita sua efetividade e abrangência.

Esse cenário levanta preocupações, especialmente, quando consideramos que a falta, a restrição ou a precariedade dessa política pública nas IES públicas podem impactar de maneira significativa o orçamento familiar dos estudantes. Essa situação se torna ainda mais crítica quando observamos as trajetórias acadêmicas de muitos estudantes, que, frequentemente, enfrentam dificuldades, interrupções e a exclusão de oportunidades, sobretudo no contexto neoliberal, que tende a intensificar as desigualdades e a dificultar o acesso a uma educação superior de qualidade para aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Imperatoni (2017) expõe que os problemas financeiros podem ter impactos diretamente na continuidade dos estudos. Nesse contexto, esse autor destaca que é fundamental se pensar em estratégias para a democratização da educação, mas, para que a democratização de fato ocorra, se faz necessário o fortalecimento de políticas públicas de acesso sendo mais que políticas públicas voltadas para a permanência estudantil no ensino público. Portanto, é essencial não apenas promover a permanência dos estudantes em IES públicas, mas também melhorar sua experiência acadêmica e garantir, sobretudo, a conclusão do curso de graduação.

As políticas educacionais promovidas pelo Estado não são desinteressadas, pelo contrário, são formuladas, implementadas e consolidadas a partir dos interesses das classes sociais mais favorecidas. No contexto brasileiro, as políticas voltadas para a educação superior começaram a se ajustar a um cenário social em transformação a partir da última década do século XX. A partir dos anos 1990, o Brasil vivenciou uma série de reformas intensificadas, fortemente influenciadas por organismos financeiros internacionais, que adotaram orientações neoliberais voltadas para os interesses do capital.

Para Oliveira, Reis e Ribeiro (2023), a década de 1990 representa o período em que se consolidou a ideia de desmonte dos direitos sociais conquistados anteriormente. Esse processo de transformação foi efetivado por meio de uma agenda de reformas que, sob o pretexto de promover o crescimento econômico, na realidade, buscava restringir os direitos sociais e ampliar a inserção do mercado nas áreas estratégicas, como a educação. Esse movimento reformista refletiu uma reestruturação do papel do Estado, que passou a ser mais voltado para a racionalização da gestão pública e a flexibilização das políticas sociais, em consonância com os preceitos neoliberais que predominavam no cenário global.

Nesse contexto social, o neoliberalismo surge como uma teoria político-econômica que defende que o nível de bem-estar humano se encontra diretamente ligado ao aumento das competências empreendedoras orientadas por elementos como a propriedade privada e o livre mercado. Brettas (2020, p. 232) define o neoliberalismo como “uma estratégia de recomposição do poder burguês e de enfrentamento aos movimentos contestatórios que se fortalecem com a crise do capital nos anos 1970”. No Brasil, esse projeto se consolida através de um amplo processo de privatizações, da reorganização da produção com vistas a ampliar as bases de extração de mais-valia e da financeirização sustentada pela dívida pública.

Com as redefinições do papel do Estado, observamos uma crescente “desresponsabilização” da ação pública estatal, resultando em um aumento significativo da participação privada (Brettas, 2020). Em face do “esvaziamento” da ação pública e do considerável aumento da participação privada, o Estado passa a ser visto como menos social, menos interventor e, sobretudo, mais regulador dos serviços privados. Dessa forma, o Estado passa a expressar fins evidentes de atendimento aos ideais neoliberais e, como bem destaca Cabrito (2004), a responsabilidade pela formação humana passa a ser retirada do âmbito estatal, passando a ser atributo individual e, no próprio limite, da família.

Na prática, esse processo pode ser evidenciado em minha trajetória formativa, como graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), e Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Concluir duas graduações em diferentes instituições de ensino público foi uma tarefa desafiadora, especialmente quando se considera o aspecto financeiro como uma face de impedimento para o custeio e permanência em um curso de graduação. Como estudante que não trabalhava e dependia totalmente do orçamento familiar, enfrentei custos significativos que foram necessários para a manutenção da formação na educação superior, o que impactou de maneira considerável o orçamento da minha família.

Neste estudo, para compreensão dos custos com ensino superior, tomaremos como base os conceitos adotados por Cabrito (2002). Tal autor define custos como “a totalidade dos recursos financeiros necessários à produção, distribuição e consumo do bem educação superior” (Cabrito, 2002, p. 63). Nesta ordem, vão condicionar a abertura para condições de acesso, equidade, permanência na educação superior, exigindo, conseqüentemente, um certo custo para o estudante se manter no curso de graduação.

Após concluir o curso superior de Licenciatura em Pedagogia e tendo os requisitos necessários previstos em Edital de Concurso Público de Cargos e Provedimentos do Ifap, pude concorrer, no ano de 2010, a uma vaga de Pedagoga para o campus Macapá. Mediante aprovação e posterior convocação em janeiro de 2013, tomei posse no dia 14 de fevereiro desse mesmo ano. Entre as diversas responsabilidades atribuídas ao meu cargo, destaco o acompanhamento pedagógico de cursos que vão do nível médio à pós-graduação lato sensu.

Como justificativa da pesquisa, destaco, inicialmente, o contato da pesquisadora com o objeto de estudo, vinculado às discussões/debates acerca da temática de Financiamento da Educação Superior, a partir do momento que inicio a jornada de estudos no PPGED – Unifap. Além disso, a proposta de pesquisa, por ser vinculada à linha de pesquisa de “Políticas Educacionais”, dialoga com minha área de formação. Por fim, existe a convivência diária com estudantes de nível superior (sujeitos da pesquisa) em meu ambiente de trabalho.

Como fase inicial do processo investigativo, destacamos a revisão da literatura. Nesta fase, o objetivo é proceder o levantamento das produções que se voltam para a temática da investigação. Desse modo, temos o objetivo de verificar como o objeto de estudo vem sendo abordado e discutido na comunidade científica, para além de evidenciar as contribuições dos autores que problematizam o objeto de estudo.

Delimitamos, a priori, publicações em âmbito nacional na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup> e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>. Foram então utilizados os seguintes descritores: ***“políticas de financiamento” AND “custos com educação” AND “estudantes” AND “Institutos Federais”***, considerando o recorte temporal de 2008 a 2022. Como justificativa do período delimitado, enfatizamos que, a partir do ano de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/2008<sup>3</sup>.

---

1 Site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

2 Site: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

3 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Como resultado de busca, expressamos a inexistência de estudos sobre custos com educação superior no Brasil (de forma mais ampla) e estudos sobre custos com educação superior de Institutos Federais (de forma mais específica). Mediante isso, percebemos a necessidade de uma nova busca no portal da BDTD e da Capes, ainda delimitando publicações em âmbito nacional e com o mesmo recorte temporal. Contudo, adotamos a utilização de outros descritores: *"custos de vida" AND "custos de educação" AND "estudantes" AND "ensino superior"*.

Após a nova busca, constatamos mais uma vez a inexistência de produções acadêmicas que abordassem a temática de investigação. Passamos a considerar, então, a necessidade de incluirmos na pesquisa o mecanismo de busca Google Acadêmico<sup>4</sup> e a ampliação do poder de busca em âmbito internacional. Permanecemos a adoção dos descritores anteriormente definidos: *"custos de vida" AND "custos de educação" AND "estudantes" AND "ensino superior"* e o mesmo recorte temporal (de 2008 a 2022).

Como resultado, tivemos um retorno de 24 produções acadêmicas. Desse quantitativo, e considerando a necessidade de verificarmos os trabalhos que dialogam com o objeto de estudo, adotamos os seguintes critérios de análise: leituras a partir dos títulos e objetivos. Após análise, inferimos que apenas 5 trabalhos dialogavam com o objeto de estudo, conforme Quadro 1, destacado logo abaixo:

**Quadro 1** – Mapeamento das produções acadêmicas (2008-2022)

Natureza	Título/Objetivo/Autor(es)/Ano
Tese	<b>Título:</b> Financiamento do Ensino Superior: a diversificação de fontes de financiamento. <b>Objetivo:</b> Clarificar de que forma os dirigentes das instituições de ensino superior público (reitores/presidentes/diretores das unidades orgânicas/presidentes ou membros dos Conselhos Gerais) interpretam a autonomia universitária e procuram fontes alternativas de financiamento, no mundo empresarial ou da filantropia, no contexto da teoria da partilha de custos definida por Johnstone. <b>(Nascimento, 2018).</b>
Dissertação	<b>Título:</b> O custo da educação superior para estudantes dos cursos de medicina e artes da Universidade Federal do Amapá. <b>Objetivo:</b> Identificar e analisar os custos de vida e educação superior para estudantes da Unifap dos cursos de Medicina e Artes Visuais, considerando a assistência estudantil disponível às diferentes condições de vida desses sujeitos. <b>(Castro, 2021).</b>
Artigo Científico	<b>Título:</b> Financiamento do ensino superior em Moçambique: A comparticipação dos estudantes/famílias na província de Gaza. <b>Objetivo:</b> Apresentar as opiniões dos estudantes do ensino superior da província de Gaza, em relação as suas características socioeconômicas, fontes de rendimentos e os custos diretos e indiretos acarretados. <b>(Joaquim; Cerdeira, 2020).</b>
	<b>Título:</b> Os estudantes de ensino superior, em Portugal: uma análise no período 1994-2011. Quem são? Quanto gastam? Como gastam? Que enquadramento no contexto europeu? <b>Objetivo:</b> compreender o que vem ocorrendo na educação superior, em

4 Site: [http://scholar.google.pt/schhp?hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](http://scholar.google.pt/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5)

<b>Artigo Científico</b>	Portugal, no sentido de perceber qual o papel que os estudantes e respetivas famílias vêm assumindo no financiamento da educação superior e, concomitantemente, a fim de perceber quem são os estudantes deste nível de ensino em Portugal. <b>(Cabrito; Cerdeira; Patrocínio, 2012).</b>
<b>(Relatório Cestes 2)</b>	<b>Título:</b> Custos dos Estudantes do Ensino Superior Português. <b>Objetivos:</b> caracterizar a condição socioeconômica dos estudantes do ensino superior; recolher dados sobre os custos de educação e de vida que os estudantes enfrentam durante a frequência do Ensino Superior; e discutir a influência e o impacto do tipo de instituição, curso, área científica e região no valor daqueles custos. <b>(Cerdeira; Cabrito, 2018a).</b>

**Fonte:** elaboração da autora (2023).

Em suma, os trabalhos apresentados foram desenvolvidos pelos seguintes autores: Nascimento (2018), Castro (2021), Joaquim e Cerdeira (2020), Cabrito, Cerdeira e Patrocínio (2012), Cerdeira e Cabrito (2018a).

No conjunto das obras, destacamos, inicialmente, os estudos de Nascimento (2018), Joaquim e Cerdeira (2020), Cerdeira e Cabrito (2018a), que abordam a diversificação das fontes de financiamento do ensino superior, com ênfase no papel significativo desempenhado por estudantes e famílias nesse financiamento. Em atendimento aos princípios neoliberais, observamos a adoção de políticas públicas que visam à redução da intervenção estatal e, conseqüentemente, a expansão da esfera do mercado para atender aos interesses do capital. Nesse cenário, evidenciamos um cenário de perda, esfacelamento e a retirada do direito social à educação.

De acordo com Nascimento (2018), no caso de Portugal, a diversificação de fontes se baseia principalmente nas propinas<sup>5</sup> dos estudantes e, em menor grau, em outras fontes como a prestação de serviços. Joaquim e Cerdeira (2020) revelam que, com a retirada evidente da responsabilidade do custeio com o ensino superior do Estado e a transferência aos estudantes e suas famílias, a família dos estudantes fica como a fonte principal de financiamento do ensino superior em Portugal. Para Cerdeira e Cabrito (2018a), os estudantes portugueses e suas famílias contribuem com um peso significativo no financiamento do ensino superior, tanto público e privado, sendo que os estudantes se tornam os mais penalizados no panorama europeu a partir do momento que os custos de educação e de vida passam a comprometer os orçamentos familiares.

Destacamos ainda os estudos de Castro (2021), que aponta a necessidade de avanços significativos para uma compreensão ampliada de democratização da educação superior. Embora o número de estudantes de baixa renda tenha aumentado nas universidades

---

<sup>5</sup> A propina, como se fosse a cobrança de uma mensalidade, pode ser entendida como uma taxa aplicada a todos os estudantes a partir do momento que começam a frequentar um ambiente público, trazendo o objetivo de cobertura dos custos de instrução (Cerdeira, 2008).

brasileiras nos últimos anos, ainda são necessárias estratégias eficazes para assegurar sua permanência. Por isso, é necessária a implementação de políticas de assistência estudantil, a fim de garantir a permanência de estudantes no ambiente acadêmico, especialmente para aqueles que mais necessitam desse suporte.

Cabrito, Cerdeira e Patrocínio (2012) evidenciam que o ensino superior português vive um forte processo de elitização, com base no aumento da participação dos jovens oriundos dos estratos de rendimentos mais elevados. Em caso contrário, as condições de vida dos estudantes portugueses oriundos do estrato social de rendimentos médios pioraram nas últimas décadas. Isso resulta na perpetuação da dualidade social e na intensificação das desigualdades sociais, com a classe dominante desfrutando de privilégios e superioridade, enquanto a classe trabalhadora enfrenta a perda de direitos sociais e uma realidade de crescente desigualdade.

Em um contexto internacional, a temática dos custos com ensino superior já é amplamente debatida, com destaque para os estudos do Dr. Belmiro Gil Cabrito, a partir do caso de Portugal. Esses estudos abordam questões relacionadas ao financiamento do ensino superior público, focando nos custos enfrentados pelos estudantes. No cenário nacional, evidenciamos pesquisa vinculada ao PPGED – Unifap, que analisa a Política de Assistência Estudantil e o contexto da educação superior pública na Amazônia, com ênfase no Amapá.

Diante do exposto, destacamos a relevância acadêmica e social desta pesquisa, que se dedica à análise das questões relacionadas ao financiamento da educação superior com foco nos custos familiares de estudantes de ensino superior. Logo, a importância deste trabalho vai além da esfera acadêmica, pois busca lançar luz sobre os desafios financeiros que muitos estudantes enfrentam para continuar seus estudos, revelando as dificuldades que comprometem sua permanência e sucesso acadêmico. Assim, a pesquisa oferece perspectivas valiosas acerca dos obstáculos econômicos que impactam diretamente a continuidade da formação superior, contribuindo para uma compreensão das barreiras enfrentadas pelos estudantes.

Nesse contexto, é particularmente relevante analisar a oferta de ensino superior público proporcionada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Fundado como parte do movimento nacional de expansão do ensino técnico e tecnológico na década de 1990, o Ifap desempenha um papel importante na formação de profissionais qualificados, além de contribuir para o desenvolvimento regional. O estudo no Ifap permite uma reflexão mais

específica sobre como os desafios financeiros impactam os estudantes em um instituto federal, destacando as particularidades desse cenário no estado do Amapá.

Criado pela Lei nº 11.892, em 2008, o Ifap tem como missão a formação de profissionais nas áreas de ciência, tecnologia, educação e outros campos do conhecimento. A sua implantação trouxe um novo paradigma educacional para o Amapá ao oferecer não apenas cursos técnicos, mas também graduações e pós-graduações em diversas áreas. Atualmente, o Ifap é composto por sete unidades<sup>6</sup>: a Reitoria, situada em Macapá, responsável pela gestão administrativa, e seis unidades de ensino: campus Macapá, campus Laranjal do Jari, campus Santana, campus Agrícola de Porto Grande, campus Oiapoque, além do campus Pedra Branca do Amapari.

Diante dessas perspectivas, formulamos a seguinte questão-problema: **Considerando a redefinição do papel do Estado promovida pelas políticas neoliberais e suas implicações no financiamento das instituições federais de educação superior, quais são os custos que os estudantes do Ifap enfrentam para se manterem no ensino superior e como esses custos impactam o orçamento familiar dos estudantes?**

Tal questionamento se desdobra nas seguintes questões orientadoras:

1. Como se configuram os custos com o ensino superior e quais as suas relações com o orçamento familiar?
2. Como as atuais políticas neoliberais, com o aprofundamento do ajuste fiscal, afetam o financiamento da educação superior, particularmente no Ifap?
3. Diante das diferentes condições socioeconômicas de estudantes, quais são os custos necessários para a manutenção de estudantes em cursos de graduação do Ifap e como esses custos afetam o orçamento familiar?

A partir de então, estabelecemos o seguinte objetivo geral: **Analisar os custos enfrentados pelos estudantes do Instituto Federal do Amapá (IFAP) para a manutenção no ensino superior, considerando as implicações das políticas neoliberais no financiamento das instituições públicas de educação superior e os impactos dos custos no orçamento familiar dos estudantes.**

Destacamos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a configuração dos custos com ensino superior e suas relações com o orçamento familiar dos estudantes.

<sup>6</sup> O município de Tartarugalzinho receberá a construção de um novo *campus* do IFAP. Esse projeto, inserido no Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC) do governo federal, representa um investimento de aproximadamente R\$ 25 milhões. O novo campus oferecerá 1.400 vagas, distribuídas entre cursos técnicos de nível médio e cursos superiores (Portal do Ifap, 2025).

2. Avaliar as implicações das atuais políticas neoliberais e do aprofundamento do ajuste fiscal sobre o financiamento da educação superior, particularmente no Ifap.
3. Evidenciar os custos necessários para a manutenção de estudantes em cursos de graduação do Ifap e o comprometimento destes custos no orçamento familiar, levando em consideração as diferentes condições socioeconômicas dos estudantes.

No que se refere ao método e aos procedimentos da pesquisa, esclarecemos que a sua escolha parte do entendimento de que a investigação em âmbito educacional exige definir formas de pensar e produzir conhecimento, considerando, neste cenário, a concepção de sociedade, ser humano e educação. Na tentativa de alcançarmos a dimensão da realidade social, bem como o contexto expresso de relações antagônicas na sociedade capitalista que evidencia a divisão de classes, adotamos como corrente orientadora do processo investigativo a teoria social do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Neste percurso de discussão, compreendemos que os custos familiares necessários para manutenção dos estudantes na educação superior estão inseridos em um contexto social amplo, histórico e dialético e que diretamente estão articulados com as pesquisas educacionais.

O MHD pode ser entendido como método que busca compreender a realidade de forma processual e histórica (Paulo Netto, 2011). Nesse contexto, os custos familiares não devem ser considerados como eventos isolados, pois estão intrinsecamente ligados a diversas relações na sociedade e são influenciados por fatores históricos e permeados por contradições nas relações sociais. Em outras palavras, os custos familiares são parte integrante de um conjunto de relações na realidade social, que é caracterizado por um contexto histórico e contraditório dentro das relações sociais.

Para abordar essa realidade, utilizamos as categorias do MHD: historicidade, totalidade e contradição. É essencial considerar a evolução histórica dos fenômenos sociais, compreendê-los como parte de um sistema interdependente e reconhecer que as mudanças e desenvolvimento são impulsionados por contradições internas (Paulo Netto, 2011). Esses princípios permitem uma análise profunda e integrada dos fenômenos sociais. Assim, o objeto de estudo se relaciona diretamente com a concepção de mundo, sociedade e ser humano, levando em conta suas totalidade e contradições.

Quanto aos procedimentos investigativos, a pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa com o intuito de proporcionar uma análise ampla e integrada dos fenômenos sociais. A escolha por essa abordagem reflete a compreensão de que, em estudos sociais, os conceitos de qualidade e quantidade são complementares e não devem ser tratados de forma dissociada. A pesquisa foi realizada no âmbito do Instituto Federal do Amapá (IFAP),

abrangendo os campi de Macapá, Porto Grande e Laranjal do Jari. A seleção desses campi justifica-se pelo fato de serem as unidades de ensino que oferecem cursos superiores nas modalidades de licenciatura e bacharelado.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, que totalizaram 146 pesquisados, o foco recaiu nos estudantes dos cursos superiores presenciais de licenciatura e bacharelado, que ingressaram nos anos de 2021 e 2022 e que cursaram, respectivamente, no período letivo 2023.2 (agosto a dezembro de 2023), o 4º e o 6º semestre. Como justificativa para a seleção dos participantes, consideramos que esses estudantes já possuem um maior período de vivência em um curso de graduação e provavelmente podem melhor evidenciar as dificuldades enfrentadas para manutenção de um curso de graduação.

Para o tratamento dos dados coletados por meio do questionário (Apêndice D) aplicado nos meses de novembro e dezembro de 2023, utilizamos o software estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), especializado em análise estatística, sendo particularmente adequado para pesquisas nas Ciências Sociais. A apresentação dos resultados é efetuada através de tabelas e gráficos a fim de facilitar a descrição e análise das informações.

É importante destacar que esta pesquisa aborda o contexto da pandemia (ano de 2021), durante o qual o ensino foi realizado predominantemente de forma remota. A disseminação do coronavírus da Covid-19 resultou em uma crise global que impactou várias áreas sociais, incluindo a educação. Essa crise, considerada um dos principais desafios do século XXI, abalou a sociedade global e exigiu respostas urgentes e inovadoras. Guimarães, Matos e Cabral (2021) evidenciam que o ensino remoto, além de promover interesses privados, teve impactos significativos na precarização da educação pública e na ampliação da exclusão educacional.

Nesse cenário, muitos estudantes, incluindo aqueles ingressantes no ano de 2021, podem ter enfrentado desafios relacionados à falta de acesso às tecnologias digitais essenciais para o ensino remoto, como computadores, notebooks, smartphones e outros dispositivos. Esse cenário pode ter causado a exclusão de alunos do processo educacional. Mesmo aqueles que tiveram acesso a algum tipo de tecnologia digital podem ter enfrentado obstáculos para manter o processo de ensino e aprendizagem devido à falta de acesso à internet ou à disponibilidade de uma conexão limitada.

Sobre a estrutura textual, a presente pesquisa apresenta-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, evidenciamos os seguintes elementos:

problemática, justificativa, problema de pesquisa, questões orientadoras, objetivo geral, objetivos específicos e procedimentos metodológicos.

O primeiro capítulo, **Aportes Teórico-Metodológicos**, tem como objetivo compreender a configuração dos custos com ensino superior e suas relações com o orçamento familiar dos estudantes.

O segundo capítulo, **Políticas neoliberais, ajuste fiscal e financiamento da educação superior: impactos no Ifap**, tem como objetivo avaliar as implicações das atuais políticas neoliberais e do aprofundamento do ajuste fiscal sobre o financiamento da educação superior, particularmente no Ifap.

No terceiro e último capítulo, **Manutenção de estudantes do IFAP na educação superior: custos e impactos no orçamento familiar**, adotando a abordagem de custos com ensino superior proposta por Cabrito, nosso objetivo é evidenciar os custos necessários para a manutenção de estudantes em cursos de graduação do Ifap e o comprometimento destes custos no orçamento familiar, levando em consideração as diferentes condições socioeconômicas dos estudantes.

Por fim, nas **Considerações finais**, retomamos as discussões anteriores para destacar os principais resultados identificados em relação aos custos familiares enfrentados pelos estudantes para manutenção nos cursos de graduação do Ifap, bem como o impacto desses custos no orçamento familiar dos estudantes e de suas famílias.

## 1. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, nosso objetivo é compreender a configuração dos custos com ensino superior e suas relações com o orçamento familiar dos estudantes. Essa compreensão se baseia na revisão de literatura e nos estudos conduzidos pelo Dr. Belmiro Gil Cabrito, a partir do caso de Portugal. Além disso, buscamos apresentar, de maneira detalhada, o método e os procedimentos da pesquisa, bem como o *locus* e os sujeitos envolvidos no estudo.

### 1.1. Concepções de custos com ensino superior e suas relações com o orçamento familiar

Iniciamos nosso diálogo enfatizando que, para a compreensão das políticas direcionadas à educação superior, é fundamental entender as conexões que são imbricadas com a política econômica vigente do país (Mancebo, 2018). Segundo Chaves, Reis e Guimarães (2018), é importante examinar como a política econômica influencia as decisões sobre a alocação de recursos orçamentários. Além disso, é importante examinar as mediações e prioridades estabelecidas para a distribuição desses recursos pela União.

A expansão da educação superior no Brasil reflete políticas e mediações influenciadas pelo neoliberalismo, marcadas pela descentralização e diminuição da responsabilidade do Estado. Com a crescente tendência de deslocamento dos custos do Estado para os indivíduos, a responsabilidade pela formação educacional é progressivamente transferida para o estudante e sua família. Essa transferência pode resultar em comprometimentos no orçamento familiar, afetando a capacidade financeira das famílias.

Para permanência e, sobretudo, para a conclusão de um curso superior, o estudante necessita assumir custos que se fazem necessários em seu percurso acadêmico, independentemente do sistema de ensino em que esteja matriculado, seja público ou privado. Cabrito (2002) evidencia que o custo com a educação superior deve ser medido pelo somatório de todas as despesas realizadas pelo estudante e respectiva família decorrentes da frequência na instituição de ensino. Logo, para se manter na educação superior, o estudante assume algum tipo de comprometimento financeiro que, possivelmente, poderá impactar seu orçamento familiar.

Para compreendermos os custos com ensino superior, é importante enfatizar que, especialmente a partir dos anos 1990, ocorreram mudanças profundas na educação superior do Brasil. Influenciadas por Organismos Financeiros Internacionais, como o Banco Mundial

(BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), as mudanças refletem apoio às políticas neoliberais que promovem a expansão do setor privado e mercantil na educação superior. Nesse contexto, as reformas educacionais são estruturadas como serviços voltados para o mercado, pois “[...] a educação é tratada como um serviço comercializável, sujeita a condições de competição, inserindo-se no processo de expansão e mercantilização da educação superior” (Chaves, 2016, p. 2).

As mudanças na educação superior, promovidas pelo Estado Neoliberal e que atendem aos interesses do capital, não se restringem ao cenário brasileiro. Destacamos o caso de Portugal, onde, há alguns anos, o financiamento das universidades públicas era assegurado totalmente pelo orçamento do Estado (Cabrito, 2004). Contudo, ao longo das últimas décadas, observou-se que as contribuições destinadas ao financiamento do custo com ensino superior passaram a sofrer drásticas diminuições financeiras. Com a diminuição dos repasses financeiros às universidades públicas, por parte do Estado, os estudantes passaram a enfrentar grandes desafios para acessar a educação superior, especialmente aqueles oriundos de classe social menos favorecida. De acordo com Cabrito, Cerdeira e Patrocínio (2012), as classes menos abastadas são frequentemente as mais prejudicadas e as mais desfavorecidas.

Em Portugal e em diversos países da Europa, de acordo com Cerdeira (2008), há uma crescente redução dos investimentos governamentais no ensino superior público, o que tem levado à precarização das instituições de ensino superior. A redução de recursos financeiros impacta diretamente a política de financiamento da educação, resultando em condições mais precárias para essas instituições. Com a redução dos investimentos estatais e a transferência de encargos para a sociedade, os estudantes passam a arcar com custos necessários para a sua formação superior (Cerdeira, 2008).

Cerdeira (2008) destaca uma tendência em nível mundial denominada partilha de custos<sup>7</sup> (cost-Sharing), na qual estudantes e famílias são progressivamente responsabilizados por uma parte dos custos com educação. Essa abordagem compromete significativamente o princípio da gratuidade da educação superior. Isso mostra que, com a redução dos investimentos estatais e a transferência dessas responsabilidades para a sociedade, os

---

<sup>7</sup> O conceito partilha de custos foi pela primeira vez considerado, embora não utilizado nesta forma literal, pelo economista norte-americano Harris, na década de 1960, numa altura em que se começava a discutir a introdução das propinas no mundo anglo saxónico e a OCDE (1960) tinha proposto um grupo de trabalho para pensar as questões económicas do ensino superior (Nascimento, 2018, p. 2007). Na Europa, ganhou destaque e repercussão a Teoria da Partilha de Custos, que alterou o status quo das universidades e permitiu a cobrança de mensalidades, principalmente a partir do Processo de Bolonha em 1999. A teoria da partilha de custos (cost-sharing) ganhou espaço em âmbito internacional no campo da economia da educação, cujo principal expoente foi Bruce Johnstone, e defende que os interesses do ensino superior são simultaneamente públicos e privados (individuais), logo, os custos deveriam ser partilhados (Cerdeira, 2008).

estudantes acabam assumindo uma parte cada vez maior dos custos relacionados à sua educação superior (Cerdeira, 2008).

A partilha de custos impõe sacrifícios financeiros tanto para estudantes quanto para suas famílias, reforçando a lógica neoliberal e incentivando a privatização da educação superior. Isso ocorre na medida em que há uma redução na contribuição pública para o financiamento do ensino superior, diminuindo o orçamento destinado a essas instituições. Cabrito (2004, p. 980) observa que “diversificar as fontes de financiamento surge, para as instituições de ensino superior, como o último ‘mandamento’ dos governos liberais”, o que significa buscar fundos além dos recursos estatais. Nesse contexto, os governos liberais promovem a ideia de que é necessária “a venda/prestação de serviços, da investigação ‘vocacionada’ para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes” (Cabrito, 2004, p. 980).

Durante as décadas de 1980, em um contexto de regime militar e repressão, a batalha pelos direitos sociais foi essencial para o processo de democratização no Brasil, marcado por um período de intensas mobilizações sociais e políticas que visavam ampliar e garantir os direitos fundamentais. A inclusão da garantia da gratuidade da educação pública na Constituição Federal de 1988 reflete essa conquista. Assim, a Constituição Federal tornou-se um importante fundamento para assegurar o acesso universal à educação.

Os direitos sociais devem ser assegurados por lei e, ao mesmo tempo, devem garantir o mínimo de qualidade de vida para todos os membros da sociedade. Para alcançar a garantia dos direitos sociais, é essencial que políticas públicas sejam concebidas e executadas com o propósito de assegurar tais direitos. Nesse sentido, entendemos que é responsabilidade do Estado garantir os direitos sociais e a educação, entendida como um direito fundamental consagrado na Constituição Federal de 1988, devendo ser compreendida como um direito social, inalienável e de todos e, simultaneamente, dever incontestável do Estado.

No Brasil, a prática da partilha de custos não foi implementada, uma vez que não se cobram mensalidades dos estudantes em instituições de ensino superior públicas. No entanto, a questão da gratuidade como um direito social passa a ser questionada à medida que os estudantes começam a arcar com custos necessários para sua manutenção na educação superior. Para compreensão dessa dinâmica, podemos recorrer à análise de Cabrito (2004), que observa que, com o avanço das políticas neoliberais, a gratuidade no ensino superior tem sido progressivamente substituída por modelos que promovem a diversificação das fontes de financiamento.

Mas será que podemos considerar o ensino superior no Brasil como realmente gratuito? A resposta a essa questão exige uma análise cuidadosa dos dados, principalmente quando observamos as mudanças no panorama das Instituições de Ensino Superior (IES) nos últimos anos. Segundo o Censo da Educação Superior do INEP/MEC (2016-2023), o número de IES no setor privado cresceu de 2.111, em 2016, para 2.264 em 2023, o que representa um aumento de 7,81%. Já no setor público, o crescimento foi mais modesto, de 6,76%, passando de 296 para 316 instituições no mesmo período.

Ademais, ao analisarmos o número de vagas em cursos de graduação, a disparidade entre os setores se torna ainda mais evidente. O setor privado experimentou um aumento expressivo de 138,95% nas vagas de graduação no período de 2016 a 2023, enquanto o setor público teve um crescimento muito mais restrito, de apenas 33,85%, segundo o Censo da Educação Superior do INEP/MEC. De maneira geral, o aumento médio no número de vagas no setor privado nesse mesmo período foi de 94,39%, refletindo uma expansão significativa em comparação ao setor público.

Os números apresentados levantam questões importantes sobre o acesso e a qualidade do ensino superior no Brasil. A realidade é que muitos estudantes, para se manterem na graduação, enfrentam um aumento significativo nas responsabilidades financeiras (Cerdeira; Cabrito, 2018). Assim, a noção de que o ensino superior no Brasil é "gratuito" merece ser revista.

Diante dos dados apresentados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC (2016-2023), podemos recorrer aos estudos de Cabrito (2002), que apontam que não há consenso sobre se a educação é um bem público ou privado. Segundo Nascimento (2018), o debate acerca de o ensino superior ser considerado um bem privado, a ser custeado pelos próprios beneficiários, ou um bem público, gratuito e universal, continua em aberto. Com a crescente redução do financiamento público ao ensino superior em diversos países, a questão de que o ensino superior deve ser acessível a todos ou limitado a uma parte da população ganha relevância. A posição adotada sobre essa questão determina as políticas de acesso, a diversificação das instituições, a alocação de recursos e a natureza da provisão, seja pública ou privada (Cabrito, 2002).

Embora as instituições públicas brasileiras não cobrem mensalidades, os estudantes enfrentam diversas despesas com transporte, materiais e outras necessidades, o que pode comprometer a ideia de gratuidade no ensino público. Mesmo na ausência de taxas de matrícula, a responsabilidade financeira pelos custos indiretos da educação continua a existir,

desafiando o conceito de gratuidade no ensino público. Nesse contexto, a responsabilidade financeira pelo ensino superior está gradualmente sendo deslocada do Estado para estudantes e famílias (Cabrito, 2004).

De acordo com Castro (2021, p. 77), “em 2007, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu em sessão extraordinária a possibilidade de as universidades públicas cobrarem por cursos de especialização”. Outros indicativos podem ser situados quanto à tentativa da adoção da partilha de custos para a regulamentação de cobrança de mensalidades nas universidades públicas brasileiras, como: Parecer da Câmara de Educação Superior nº 0364/2002<sup>8</sup>; Proposta de Emenda Constitucional nº 395/2014<sup>9</sup> e o Projeto de Lei do Senado nº 782/2015<sup>10</sup> (Castro, 2021). Portanto, a introdução dessas medidas representa uma ameaça à gratuidade da educação pública no Brasil.

Cabrito (2002) aponta que, na década de 1990, em Portugal, os estudantes passaram a assumir a corresponsabilização pelo financiamento das despesas através do pagamento de propinas. Nascimento (2018) expressa que esse modelo de financiamento diversifica as fontes de recursos. Sob esta ótica, ao assumir a corresponsabilização pelo financiamento das despesas, mesmo que de forma parcial, há uma tendência à privatização do ensino superior em Portugal, representando uma grave ameaça ao acesso e permanência nas instituições de ensino superior, pois:

[...] o Estado acabou por responsabilizar a população acadêmica sobre os custos que, inerentemente, deveria arcar, ferindo assim as questões de acessibilidade e equidade deste nível de ensino. As instituições superiores públicas existem para que o direito à educação seja assegurado aos que não possuem condições de pagar por elas, e com a inserção de cobrança de mensalidades, visualizamos uma grave ameaça ao acesso e permanência em uma instituição de ensino superior pública pela parcela carente da população (Castro, 2021, p. 73).

Nessa perspectiva, a redução dos recursos financeiros destinados às instituições públicas, associada com o crescimento acentuado do investimento no ensino superior privado, provoca repercussões significativas no financiamento das universidades públicas. Mancebo, Maués e Chaves (2016) destacam que, embora haja o discurso democrático, na prática, observamos a tendência privatizadora associada ao Estado Neoliberal. Isso se traduz

---

8 Concluiu pela legalidade de cobranças nas atividades de extensão e pós-graduação (Castro, 2021, p. 47).

9 Retira a gratuidade em estabelecimentos públicos a extensão e cursos de aperfeiçoamento e especialização (Castro, 2021, p. 47).

10 Permite cobrança de mensalidade a estudantes cuja renda familiar seja superior a trinta salários-mínimos (Castro, 2021, p. 47).

em uma menor intervenção estatal nos direitos sociais e, simultaneamente, em maior regulação dos serviços privados, aumentando a participação do setor privado na formação superior. Nesse contexto, alinhamos ao pensamento de Cabrito (2004), que aponta a progressiva retirada da responsabilidade pela formação humana do âmbito estatal, transferindo-a para o âmbito individual e familiar.

Assim, Joaquim e Cerdeira (2020) discutem que, no caso português, as famílias dos estudantes, apesar de auferirem rendimentos médios e baixos e sem muita instrução, são a fonte principal de financiamento deles no ensino superior. Importante ressaltar que, com a retirada eminente da responsabilidade do custeio com o ensino superior do Estado e a transferência progressiva aos estudantes e famílias, a educação passa a ser transformada em mercadoria e serviço comercializável. De acordo com Mészáros (2008), isso transforma a educação em um instrumento de perpetuação da lógica capitalista.

Outro aspecto relevante a ser considerado, neste estudo, são os custos de educação com o ensino superior, conforme proposto por Cabrito (1999). Esse autor aponta que os custos de educação com o ensino superior são compostos por duas parcelas, “uma a cargo do Estado e outra a cargo dos estudantes e/ou das respectivas famílias, sendo que a parte dos custos que cabe aos estudantes varia, em geral, entre os 40% e os 60%” (Cabrito, 2004, p. 983). Esse cenário evidencia um crescente desinteresse e uma desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento da educação superior pública, bem como um aumento na participação privada no setor.

Para Cabrito (1999), os custos do ensino superior são definidos pela representação da totalidade dos recursos financeiros necessários à produção, distribuição e consumo do bem denominado “educação superior”. Esses custos podem ser divididos em custos de vida dos estudantes, custos de instrução e custos de oportunidade individual e social (Cabrito, 1999). Tais custos representam os encargos assumidos pelos estudantes para a sua manutenção na educação superior.

Os custos de vida dos estudantes são medidos pelo somatório de todas as despesas realizadas pelo estudante e respectiva família decorrentes da frequência no estabelecimento de ensino. Alguns exemplos podem ser sinalizados: alojamento, alimentação, vestuário, transporte, lazer, saúde e outras despesas normais inerentes à situação de estudante, como aquisição de livros, equipamento de informática e material didático (Cabrito, 1999). Esses custos corresponderão à totalidade dos gastos efetuados em diferentes aspectos.

Quando se considera o custo de vida dos estudantes como um dos fatores que determinam a permanência no ensino superior, esses devem ser medidos pelo somatório de

todas as despesas realizadas pelo estudante e respectiva família decorrentes da frequência na instituição de ensino. Pois:

[...] estes custos são variáveis, e dependem de inúmeros factores como a área científica de estudo; a natureza jurídica do estabelecimento frequentado; o facto de os estudantes viverem em casa com a família, em residência própria, em quarto ou habitação alugada ou em residências universitárias; o preço dos bens alimentares, de vestuário, de saúde [...]. (Cabrito, 2022, p. 64).

Os custos de instrução, expressados por Cabrito (1999), corresponderão aos montantes monetários que serão inscritos no orçamento para o funcionamento das instituições, assim medidos em cada período de tempo (geralmente medidos em um ano), pelo próprio somatório dos salários pagos das despesas em artigos de secretaria e/ou até mesmo com outro material corrente que seja duradouro. E os custos de oportunidade de frequência se identificarão com os salários perdidos dos jovens estudantes que não estão trabalhando (Cabrito, 1999). Em termos sociais, estes últimos se identificam com o valor da produção que seria realizado pelos estudantes caso exercessem algum tipo de atividade profissional, em vez de se dedicarem exclusivamente aos estudos.

Após análise de diferentes economistas, Cabrito (2002) sintetiza os fatores que influenciam os custos da educação superior, conforme detalhado no Quadro 2.

**Quadro 2 – Custos do Ensino Superior (ES)**

<b>Custos de educação e de vida dos estudantes</b>	<b>Custos de instrução dos estabelecimentos de ES</b>	<b>Custos de oportunidade individual e social</b>
Despesas de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• alojamento</li> <li>• alimentação e vestuário</li> <li>• livros e material didático</li> <li>• transporte</li> <li>• lazer</li> <li>• saúde</li> <li>• outras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• salário de docentes</li> <li>• salário do restante pessoal</li> <li>• manutenção e equipamento</li> <li>• correntes não duradouros</li> <li>• amortizações e depreciações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual: salários perdidos</li> <li>• social: valor da produção não realizada.</li> </ul>

**Fonte:** Cabrito (2002, p. 64).

Para Castro (2021, p. 80), existe um “pseudoimaginário sobre a universidade pública, onde à primeira vista a população tende a acreditar que por ser pública a mesma é gratuita e, portanto, não geram custos quando se está cursando uma graduação ou pós-graduação”. Contudo, é importante reconhecer que os custos existem, embora não estejam associados ao pagamento de mensalidades, pois estão embutidos nas diversas atividades desenvolvidas ao

longo do percurso acadêmico. Nesse sentido, destacam-se, conforme ressaltado por Cabrito (2002), despesas como alojamento, transporte, alimentação na instituição, material didático, entre outras.

Em suma, o cenário da educação superior pública enfrenta desafios consideráveis. Assim, o Estado capitalista, ao mediar conflitos entre classes sociais, frequentemente favorece a classe burguesa, em detrimento das necessidades da população geral, devido à sua ênfase contínua no lucro e na lógica de mercado. Nesse contexto, compreendemos que, quanto menor for o investimento do Estado na educação superior, maior será o ônus financeiro dos estudantes para garantir a continuidade de seus cursos de graduação. Como apontado por Cerdeira e Cabrito (2018), essa situação leva a um aumento significativo na responsabilidade financeira dos estudantes e suas famílias, tanto em instituições de ensino superior públicas quanto privadas.

## 1.2. Método e procedimentos da pesquisa

Partimos do princípio de que a metodologia tem como objetivo orientar os leitores através do percurso na pesquisa. Para Minayo (1994, p. 22), a metodologia “explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. Assim, como fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, adotamos como corrente orientadora a teoria social do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), na tentativa de alcançarmos a dimensão da realidade social, bem como o contexto expresso de relações antagônicas na sociedade capitalista que evidenciam as divisões de classes.

O MHD é uma teoria social que teve suas bases estabelecidas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Nas palavras de Paulo Netto (2011), o método de pesquisa que parte da aparência para alcançar a essência busca entender as causas profundas e as relações subjacentes de um objeto, indo além do que é imediatamente visível para se compreender sua verdadeira natureza.

Sobre esta base surgiu farta literatura manualesca, apresentando o método de Marx como resumível nos "princípios fundamentais" do materialismo dialético e do materialismo histórico, sendo a *lógica dialética* "aplicável" indiferentemente à natureza e à sociedade, bastando o conhecimento das suas *leis* (as célebres "leis da dialética") para assegurar o bom andamento das pesquisas. Assim, o conhecimento da realidade não demandaria os sempre árduos esforços investigativos, substituídos pela simples "aplicação" do método de Marx, que haveria de "solucionar" todos os

problemas: uma análise "econômica" da sociedade forneceria a "explicação" do sistema político, das formas culturais etc. (Paulo Netto, 2011, p. 12-13).

Ao longo deste debate, reconhecemos que os custos familiares associados à manutenção dos estudantes na educação superior estão imersos em um amplo contexto social, histórico e dialético. Tais custos não podem ser considerados como fenômenos neutros ou isolados, uma vez que, intrinsecamente, estão ligados a um conjunto de relações da realidade social, marcadas por caráter histórico e imersas em um contexto de contradições dentro das relações sociais. Portanto, o MHD pode ser compreendido como método de compreensão da realidade que é processual, histórica, cheias de contradições e que investiga a realidade em sua totalidade (Paulo Netto, 2011).

No estudo, utilizamos as seguintes categorias do método: a historicidade, a totalidade e as contradições. É essencial levar em conta a evolução histórica dos fenômenos sociais, entendê-los como componentes de um sistema interdependente e reconhecer que as transformações e avanços são impulsionados pelas contradições internas que os permeiam (Paulo Netto, 2011). Portanto, o objeto de estudo está diretamente vinculado à concepção de mundo, sociedade e ser humano, considerando sua totalidade e as contradições que o definem.

Quanto aos procedimentos investigativos, adotamos a abordagem quali-quantitativa. Esta escolha se fundamenta na compreensão de que os conceitos de qualidade e quantidade “não são totalmente dissociados” (Gatti, 2007, p. 29). A relação entre abordagens quantitativas e qualitativas não pode ser analisada como fatores de oposição, mas sim como uma complementaridade, uma vez que tais abordagens permitem ao pesquisador uma compreensão mais ampla e completa das percepções dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva:

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Minayo-Gómez, 2003, p.118).

Quanto ao local da pesquisa, optamos por conduzi-la no âmbito do IFAP, abrangendo os campi Macapa, Porto Grande e Laranjal do Jari. O Ifap é composto por sete unidades: a unidade da Reitoria com sede em Macapá, para atividades administrativas, e seis unidades de

ensino: campus Macapá, campus Laranjal do Jari, campus Santana, campus Agrícola de Porto Grande, campus Oiapoque e campus Pedra Branca do Amapari (Portal do Ifap, 2024). A escolha de realizar a pesquisa no Ifap se justifica pela escassez de estudos que abordam os custos associados ao ensino superior de estudantes em Institutos Federais. Já a seleção dos campi citados deve-se ao fato de oferecerem cursos de licenciatura e bacharelado, com duração média de 8 a 10 semestres, alinhados aos objetivos da pesquisa.

Em instituições de ensino superior públicas, como é o caso das Universidades Federais, identificamos uma pesquisa que aborda os custos de vida e educacionais dos estudantes com ensino superior, com foco na permanência estudantil. Esse estudo, conduzido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (Unifap), é relevante para nosso estudo, pois revela a condição socioeconômica de estudantes no contexto amazônico, especialmente aqueles estudantes matriculados em Universidade Federal.

Na delimitação da pesquisa, a coleta de dados foi conduzida por meio de questionário (Apêndice D) aplicado, presencialmente, a 146 estudantes que estavam matriculados nos 4º e 6º semestres dos cursos superiores presenciais de Licenciatura e Bacharelado nos campi de Macapá, Porto Grande e Laranjal do Jari. Vale destacar que a aplicação do questionário seguiu a metodologia de conveniência, ou seja, foi utilizada uma amostragem não probabilística, cujos participantes foram selecionados com base na facilidade de acesso e disponibilidade. Durante a aplicação, foram esclarecidas todas as dúvidas deles. A escolha dos semestres se baseou na duração média dos cursos, que varia de 8 a 10 semestres para a conclusão. A razão para essa escolha reside no fato de que os estudantes, nessas fases, possuem uma experiência mais substancial no ensino superior, acumulando um período significativo de vivência acadêmica, o que os coloca em melhores condições para identificar as dificuldades enfrentadas ao longo de um curso de graduação.

Além da aplicação do questionário, ressaltamos a inclusão de alguns documentos em nosso estudo. Embora não fosse o foco central da pesquisa, esses documentos podem auxiliar na análise das informações coletadas através do questionário. Na fase de análise desses documentos, listados logo abaixo, referenciamos Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427), os quais afirmam que "os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem".

**Quadro 3** – Documentos que subsidiaram a análise da pesquisa

ORDEM	DOCUMENTOS
01	Decreto nº 7.234/2010 (Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES)
02	Resolução nº 31/2019/CONSUP/IFAP (Aprova a reformulação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá)
03	Edital nº 02/2021/PROEN/IFAP (ingresso nos cursos de graduação do IFAP através de Processo Seletivo para 1º semestre de 2021)
04	Termos de adesão ao SiSU Ifap (2022.1 e 2022.2)
05	Edital nº 02/2022/PROEN/IFAP (ingresso nos cursos de graduação do IFAP através do sistema de Seleção Unificada (SiSU) 1ª edição 2022.1)
06	Edital nº 02/2022/PROEN/IFAP (ingresso nos cursos de graduação do IFAP através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) 2ª edição 2022.2)
07	Relatórios de Gestão do Ifap (período de 2015 a 2023)
08	Editais PROEN/IFAP – Programa de Assistência Estudantil do Ifap (período de 2018 a 2023)

**Fonte:** elaboração da autora (2023).

A elaboração de um questionário não é tarefa simples porque se exigem cautela e atenção. Este instrumento de investigação, composto por uma série de questões, é uma das ferramentas mais comuns entre pesquisadores das Ciências Sociais, pois visa obter informações relevantes. Embora não haja uma metodologia padrão para sua criação, “é fundamental que o questionário seja formulado de maneira a atender aos objetivos específicos do estudo” (Melo; Bianchi, 2015, p. 3). Assim, a elaboração do questionário se torna etapa fundamental da pesquisa, visto que “um trabalho feito sem preocupação pode conduzir a análises precipitadas levando a conclusões sem ter havido de fato uma averiguação dos dados, portanto, inválidas” (Melo; Bianchi, 2015, p. 14).

O questionário (Apêndice D) foi elaborado e adaptado a partir da pesquisa CESTES 2 (Custos dos Estudantes do Ensino Superior), conduzida pela Universidade de Lisboa, sob a coordenação do Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito. Esse instrumento foi desenvolvido com um conjunto de perguntas organizadas para capturar informações sobre o perfil individual, perfil familiar e as condições de vida dos estudantes (neste último aspecto dando ênfase nos custos de vida e custos de educação dos estudantes). Durante a aplicação do questionário, de forma presencial, foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas, que foram tratadas de forma global.

Nos campi e nas turmas delimitadas, o questionário foi aplicado, nos meses de novembro e dezembro de 2023, aos estudantes que manifestaram interesse em participar da pesquisa. A pesquisadora conduziu a coleta de dados com clareza, enfatizando que a participação era totalmente voluntária e que os estudantes podiam participar ou não conforme

sua preferência. Esse processo garantiu que os participantes se sentissem à vontade, assegurando a integridade e a voluntariedade da coleta de informações.

Cabrito (2002) ressalta a importância de entender, inicialmente, o perfil dos estudantes para uma compreensão mais abrangente dos custos associados ao financiamento do ensino superior para estudantes e famílias. Assim, o questionário inicia com perguntas que visam identificar se os estudantes residem no mesmo local onde estudam ou precisaram de mudança de um município ou até mesmo de um estado para outro para cursarem a educação superior. Essas questões têm como objetivo traçar adequadamente o perfil dos estudantes, uma vez que, como observa Cabrito (2002, p. 159), "a mudança da residência habitual geralmente implica situações financeiras específicas, como maior contenção financeira ou, apesar disso, um nível mais elevado de despesas obrigatórias".

Em seguida, o questionário foi direcionado para questões que visavam compreender o perfil familiar dos estudantes. Nossa intenção foi delinear a estrutura familiar deles, abordando tópicos que investigassem a renda familiar, o nível de escolaridade dos pais e suas ocupações. Reconhecemos que o perfil familiar, em suas diversas facetas, influencia diretamente a estrutura dos custos associados à manutenção da educação dos filhos. Além disso, está intrinsecamente ligado às considerações sobre o tipo de formação educacional que será proporcionada aos filhos, levando em conta se esta se concentra na empregabilidade ou na preparação crítica ou humanística.

Por fim, visando investigar as condições de vida dos estudantes, nosso objetivo foi compreender suas percepções sobre o papel do Estado e os programas de financiamento do ensino superior privado, bem como outros elementos pertinentes à temática, como acesso à moradia, alimentação, transporte, saúde, recursos financeiros, apoio familiar, contemplação de bolsas e auxílios, dentre outros. Dessa forma, buscamos obter uma visão abrangente das circunstâncias em que os estudantes vivem e como essas condições podem influenciar seu desempenho acadêmico e sua permanência na instituição de ensino superior pública.

Com base no exposto, estabelecemos três categorias de análise para o estudo: perfil individual, perfil familiar e condições de vida dos estudantes. Essas categorias são analisadas considerando as condições socioeconômicas dos estudantes. A análise foi realizada utilizando o software estatístico SPSS e a apresentação do resultados se deu através de tabelas e gráficos, a fim de facilitar a descrição e análise das informações.

### **1.3. Locus da pesquisa: Instituto Federal do Amapá (IFAP)**

Para discutimos sobre o Ifap, local de realização da pesquisa, destacando sua origem, implantação e expansão, foi fundamental começar contextualizando a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O marco regulatório da história da RFEPCT data de 1909, por meio do Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então presidente da República Nilo Peçanha, que instituiu uma rede com 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), dando origem à Rede Federal (Manfredi, 2002). Refletindo sobre a trajetória da RFEPCT, conforme analisado por Otranto (2012), é observável que as EAA evoluíram para os Liceus Industriais ao final da década de 1930 e, posteriormente, transformaram-se em Escolas Industriais Técnicas no ano de 1942.

Conforme Oliveira (2020), as EAA foram estabelecidas com a finalidade primordial de instruir os ofícios, especialmente direcionadas às classes proletárias. Esse impulso educacional se originou da crescente urbanização e do conseqüente aumento populacional nas cidades, demandando a criação de estruturas que pudessem prover meios de subsistência para a população carente. O propósito dessas instituições era capacitar os filhos das camadas mais desfavorecidas para uma instrução técnica (Oliveira, 2020).

Tal propósito visava afastar os jovens menos privilegiados da ociosidade, da ignorância, das influências negativas e do caminho da criminalidade (Oliveira, 2020). Os filhos da classe trabalhadora eram destinados a uma formação essencialmente voltada para o trabalho prático, enquanto os filhos das famílias abastadas desfrutavam de uma educação mais intelectualizada. No entanto, nesse contexto, já se delineava uma história de dualidade e exclusão social.

No ano de 1959, as EAA passaram à categoria de autarquia e foram denominadas Escolas Técnicas Federais – ETF (se voltadas para área industrial ou comercial) e Escolas Agrotécnicas Federais – EAF (se voltadas para área agrícola) (Manfredi, 2002). Com autonomia didática e administrativa, as ETF intensificaram a formação de técnicos, mão de obra indispensável ao processo de industrialização do Brasil. Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) surgiram em 1978, através da Lei nº 6.545/78, decorrentes do crescimento de três Escolas Técnicas que se destacaram no cenário nacional e deram origem a três Cefets: do Rio Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Tal lei veio autorizar, além da implantação dos cursos de engenharia industrial e dos cursos técnicos em nível de 2º grau, cursos superiores de tecnologia (Brasil, 1978).

No ano de 1994, por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, de autoria do presidente Itamar Franco, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as Escolas Técnicas Federais em Cefet (Brasil, 1994). Em 2004, todos os Cefets alcançaram a categoria de instituições de educação superior com autonomia equivalente às universidades, por meio do Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (Brasil, 2004). Mas foi no ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.095, documento considerado como marco regulatório inicial para concretização da Reforma da Educação Profissional e a nova configuração da Rede Federal, que já definiria que os Institutos Federais deveriam atuar na educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. Nessa época, a rede federal de educação profissional era formada pelas seguintes instituições:

33 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais; uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal. Todos os Cefets e grande parte das EAFs contavam com várias Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), que se constituíam em uma espécie de campus avançado dessas instituições. Somente os Cefets já contavam, na época, com 58 UNEDs. (Otranto, 2012, p. 204).

No ano de 2008, por meio do Projeto de Lei nº 3.775 (Brasil, 2008), uma nova configuração era dada à Rede Federal. Logo depois, o projeto seria aprovado na forma da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que criaria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei nº 11.892/08, no âmbito do sistema federal de ensino, instituiu a RFEPCT, vinculada ao Ministério da Educação, sendo constituída pelas seguintes instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (art. 1º). (Brasil, 2008).

Conforme estabelece a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), em seu artigo 5º, foi instituída a criação de 38 Institutos Federais. Essas instituições são reconhecidas como centros de educação superior, básica e profissional, caracterizando-se pela sua natureza pluricurricular e multicampi, com especialização na oferta de educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino. Importante ressaltar que os parágrafos 1º, 2º e 3º, integrantes do artigo 2º da mesma lei, equiparam os Institutos Federais às Universidades Federais, conferindo-lhes status e responsabilidades similares (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais assumem um novo papel como instituições que oferecem cursos de ensino superior. Eles ganham autonomia para criar e encerrar programas educacionais, bem como autoridade para registrar diplomas dos cursos oferecidos, sujeitos à aprovação de seu Conselho Superior e em conformidade com a legislação pertinente. Além disso, passam a oferecer cursos na modalidade a distância (Oliveira, 2020).

De acordo com Macedo (2014), devemos levar em consideração a chegada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como ponto importante na trajetória da Educação Profissional a partir da ampliação da RFEPCT, pois:

Outro fato importante na trajetória da Educação Profissional a partir da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é a chegada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em estados da federação onde não existiam estruturas anteriores mais consolidadas, como os estados do Amapá, Acre, Rondônia, Mato Grosso do Sul e Brasília. Alguns desses estados ainda estavam em processo de implantação ainda das antigas Escolas Técnicas Federais, mas que logo foram transformados em Institutos Federais, sendo as instituições mais novas da rede (Macedo, 2014, p. 12).

Conforme descrito no art. 5º da Lei nº 11.892/08, apresentamos o processo de transformação e integração dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio do Quadro 4:

**Quadro 4** – Processo de transformação e integração dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

<b>Institutos Federais</b>	<b>Processo de transformação</b>
Instituto Federal do Acre	Mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre
Instituto Federal de Alagoas	Mediante integração do CEFET de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba
Instituto Federal do Amapá	Mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá
Instituto Federal do Amazonas	Mediante integração do CEFET do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira
Instituto Federal da Bahia	Mediante transformação do CEFET da Bahia
Instituto Federal Baiano	Mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim
Instituto Federal de Brasília	Mediante transformação da Escola Técnica de Brasília
Instituto Federal do Ceará	Mediante integração do CEFET do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu
Instituto Federal do Espírito Santo	Mediante integração do CEFET do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa
Instituto Federal de Goiás	Mediante transformação da CEFET de Goiás

Instituto Federal Goiano	Mediante integração dos CEFETs de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres
Instituto Federal do Maranhão	Mediante integração do CEFET do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras
Instituto Federal de Minas Gerais	Mediante integração dos CEFETs de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais,	Mediante integração do CEFET de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Mediante integração do CEFET de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Mediante integração do CEFET de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
Instituto Federal de Mato Grosso	Mediante integração dos CEFETs de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina
Instituto Federal do Pará	Mediante integração do CEFET do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá
Instituto Federal da Paraíba	Mediante integração do CEFET da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco	Mediante integração do CEFET de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Mediante transformação do CEFET de Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Mediante transformação do CEFET do Piauí
Instituto Federal do Paraná	Mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Mediante transformação do CEFET de Química de Nilópolis
Instituto Federal Fluminense	Mediante transformação do CEFET de Campos
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Mediante transformação do CEFET do Rio Grande do Norte
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Mediante integração do CEFET de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão
Instituto Federal Farroupilha	Mediante integração do CEFET de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Mediante transformação do CEFET de Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
Instituto Federal de Roraima	Mediante transformação do CEFET de Roraima
Instituto Federal de Santa Catarina	Mediante transformação do CEFET de Santa Catarina
Instituto Federal Catarinense	Mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio
Instituto Federal de São Paulo	Mediante transformação do CEFET de São Paulo

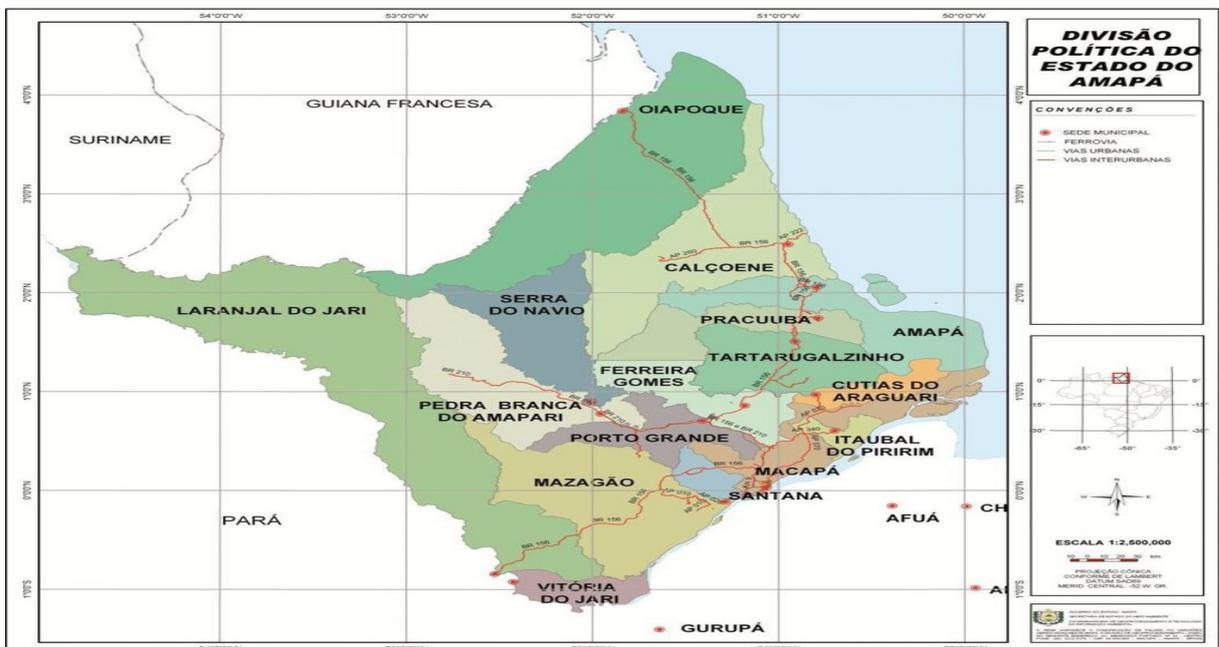
Instituto Federal de Sergipe	Mediante integração do CEFET de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
Instituto Federal do Tocantins	Mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins

**Fonte:** elaboração da autora a partir dos estudos de Macedo (2023).

Nesse contexto, destacamos o Ifap como instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O Ifap possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e está estruturado em uma rede multicampi que oferece educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino. Além disso, o Ifap faz parte da RFEPCT, sendo um dos 38 Institutos Federais presentes em todos os estados do Brasil.

O Ifap está localizado no Estado do Amapá<sup>11</sup>. Por sua vez, o Estado do Amapá tem localização na região Norte do país, em dois hemisférios, Norte e Sul, e deixou de ser Território Federal no ano de 1988, passando a Estado por meio da Constituição Federal do Brasil. O Estado do Amapá possui área territorial de 142.470.762 km<sup>2</sup>, população de 733.759 habitantes e densidade demográfica de 5.15 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022). Sua capital é Macapá.

**Figura 1** – Mapa da divisão territorial do Estado do Amapá



**Fonte:** Base Cartográfica SEMA/AP (2019).

<sup>11</sup> Foi Território Federal do Amapá até o ano de 1988. O Amapá se constituiu em estado por meio da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. Localiza-se na região Norte do Brasil, tendo sua divisão territorial em 16 municípios: Macapá (capital), Santana, Mazagão, Laranjal do Jari, Vitória do Jari, Pedra Branca do Amapari, Calçoene, Cutias do Araguari, Amapá, Tartarugalzinho, Serra do Navio, Pracuúba, Porto Grande, Itaubal do Pírrim e Oiaipoque.

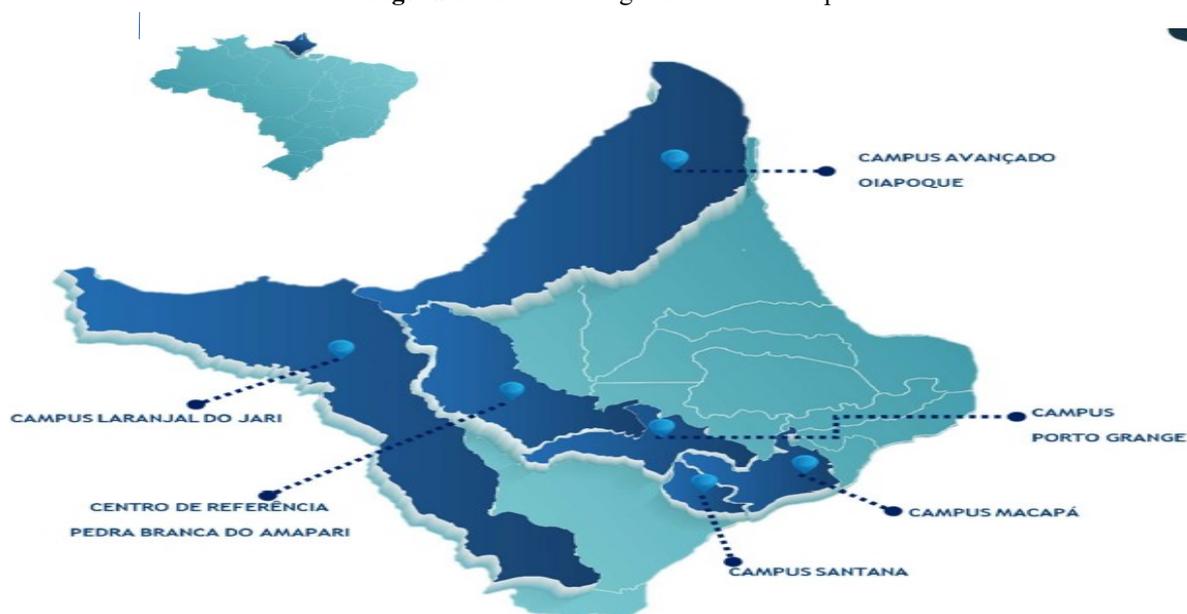
A história do Ifap começa, em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534, surgindo como entidade de natureza autárquica, vinculada ao MEC, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 (Araújo, 2014). Em 13 de novembro de 2007, a Portaria MEC nº 1.066 atribuiu ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA) o encargo de implantar a ETFAP. Para tomar a frente das articulações locais e viabilizar a implantação da então ETFAP, a Portaria MEC nº 1.199, de 12 de dezembro de 2007, nomeia o professor Emanuel Moura como Diretor-Geral Pró-Tempore (Macedo, 2014).

De acordo com Macedo (2014), no início de 2008, houve a realização de audiências públicas com objetivos de escolha dos primeiros cursos a serem ofertados pela ETFAP. Foram realizadas duas audiências públicas em Macapá e uma no município de Laranjal do Jari. Após as discussões em plenária, ficou definida a lista de possíveis cursos a serem escolhidos pela ETFAP, a partir dos critérios previamente estabelecidos. Assim,

As duas audiências públicas no município de Macapá ocorreram nos dias 31 de março e 23 de abril de 2008, respectivamente, e a audiência pública em Laranjal do Jari ocorreu em 22 de abril de 2008. Esse processo constituiu o marco histórico inicial de participação da sociedade organizada no que tange às ações de implantação do IFAP, pois as audiências determinaram quais os Cursos Técnicos de Nível Médio seriam implantados, de forma a atender as especificidades da comunidade local (Macedo, 2014, p. 45).

Nesse cenário, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, instituiu-se a RFEFCT, que transforma a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), sendo considerado autarquia equiparada às Universidades Federais. O Ifap passa a ter natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Araújo, 2014). Conforme evidenciado em PDI (2011-2014), foi implantado com a missão da oferta gratuita do ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional superior e pós-graduação para preparação das pessoas para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Além da Reitoria, sediada em Macapá no campus Macapá, o Ifap é composto por várias unidades de ensino: campus Macapá, campus Santana, campus Agrícola de Porto Grande, campus Laranjal do Jari, campus Oiapoque e campus Pedra Branca do Amapari. Logo abaixo, apresentamos um gráfico que ilustra a estrutura organizacional do Ifap.

**Figura 2** – Estrutura organizacional do Ifap

Fonte: Relatório de Gestão do Ifap (2022).

A cidade de Macapá, capital do Amapá, foi selecionada para abrigar a primeira unidade de ensino do IFAP. Embora as obras do campus de Macapá estivessem em estágio inicial de construção na época, optou-se por iniciar as atividades educacionais no segundo semestre de 2010 (Portal do Ifap, 2023). Inicialmente, foram disponibilizadas 140 vagas, distribuídas em dois cursos técnicos subsequentes: Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Edificações (Portal do Ifap, 2023).

As atividades de ensino foram realizadas, inicialmente, em dois espaços provisórios cedidos pela Secretaria de Educação do Estado, antes da mudança para o prédio definitivo em 2012. O primeiro espaço a sediar as atividades de ensino do Ifap, campus Macapá, foi a Escola Estadual Tempo Integral Prof. Darcy Ribeiro, situada no bairro Novo Horizonte, popularmente conhecido como “Lago da Vaca”. Posteriormente, as atividades de ensino do Ifap, campus Macapá, foram desenvolvidas no Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza, localizado no bairro central da capital (Macedo, 2014).

Logo abaixo, por meio da Figura 3, apresentamos uma imagem que retrata a sede definitiva do campus Macapá.

**Figura 3 – Campus Macapá**

**Fonte:** Portal do Ifap (2024).

O município de Macapá, capital do Estado do Amapá, está localizado ao norte do Brasil. A cidade de Macapá faz limites com os municípios de Santana, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá. É cortado pela Linha do Equador e possui área territorial de 6.563.849 km<sup>2</sup>, população de 442.933 habitantes e densidade demográfica de 67.48 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

Em relação à oferta dos primeiros cursos superiores presenciais no campus Macapá, esta ocorreu apenas no segundo semestre do ano de 2011. De acordo com Macedo (2014), o Ifap foi a primeira instituição federal no Estado do Amapá “a ofertar vagas para o ensino superior através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utilizando exclusivamente a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (Macedo, 2014, p. 70). Os primeiros cursos superiores ofertados foram Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química, ambos com a oferta de 80 vagas.

Os cursos superiores, conforme destacado por Oliveira (2020), têm sua origem nos cursos técnicos previamente oferecidos pela instituição. Os cursos técnicos dos campus Macapá e campus Laranjal do Jari foram estabelecidos a partir de audiências públicas e análises realizadas pela comissão de implantação. Destacamos que, além dos cursos de graduação presenciais, o Ifap iniciou a oferta de cursos de graduação a distância em 2018, como resultado da adesão da instituição ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Oliveira (2020, p. 107), "a UAB tem como objetivo ampliar e interiorizar a educação superior por meio da modalidade de ensino a distância".

Nosso estudo tem como foco principal os estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais. No entanto, reconhecemos a importância de também abordar a oferta de cursos de graduação a distância pelo Ifap. Em 2018, por meio do Edital nº 17/2018/PROEN/IFAP, foram lançados os primeiros cursos de graduação a distância em parceria com a UAB. Esse edital promoveu processo seletivo para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, destinados a estudantes egressos do ensino médio, e para a Licenciatura com Formação Pedagógica, voltada a graduados não licenciados. Ao todo, foram ofertadas 550 vagas no âmbito de Ifap (Portal do Ifap, 2024).

Com o processo de expansão das unidades de ensino do Ifap, o campus Macapá ampliou a sua oferta acadêmica nos anos seguintes. Além dos cursos de licenciatura, passou a oferecer cursos de tecnologia e, no ano de 2020, introduziu o curso superior de Bacharelado em Engenharia Civil. A seguir, por meio da Tabela 1, fornecemos uma visão detalhada da oferta de vagas e cursos superiores presenciais em nível superior no campus Macapá no período de 2011 a 2022.

**Tabela 1** – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Macapá (2011–2022)

CURSOS SUPERIORES	ANOS											
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>LICENCIATURAS</b>												
Informática	80	40	40	40	40	40	40	40	40	40	30	30
Química	80	40	40	40	40	40	40	40	40	40	30	30
Física	-	-	-	-	-	-	40	40	40	40	30	30
Matemática	-	-	-	-	-	-	40	40	40	40	30	30
Português/Inglês	-	-	-	-	-	-	-	40	40	40	30	30
<b>TECNOLOGIAS</b>												
Construção de Edifícios	-	40	40	40	40	40	40	40	40	-	-	-
Redes de Computadores	-	40	40	40	40	40	40	40	40	40	30	30
Mineração	-	-	-	-	-	-	-	-	40	40	30	30
Alimentos	-	-	-	-	-	40	40	40	40	40	30	30
Engenharia Civil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	30	30
<b>TOTAIS ANUAIS</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>200</b>	<b>280</b>	<b>320</b>	<b>360</b>	<b>360</b>	<b>270</b>	<b>270</b>

**Fonte:** elaboração da autora (2023) a partir dos estudos de Oliveira (2020); Termos de adesão; Editais do SiSU (2021-2022) e PDI (2021-2022).

O município de Laranjal do Jari foi escolhido para implantação da segunda unidade de ensino do Ifap. Como justificativa para sua implantação, de acordo com o PDI (2011-

2014), essa se dá por ser o terceiro município em concentração populacional, por integrar a região do Vale do Jari e por fazer fronteira com o município de Almeirim-PA. Segundo Macedo (2014), o motivo da escolha do município de Laranjal do Jari para implantação de um segundo campus se dá:

[...] por ser o terceiro em concentração populacional, e integrar a região do Vale do Jari, formada com o município de Vitória do Jari (12.445 habitantes). Por outro lado, a sede do município de Laranjal do Jari faz fronteira com o município de Almeirim-PA (33.665 habitantes), tendo como divisa o rio Jari, qualificando-a como cidade gêmea com Monte Dourado (Macedo, 2014, p. 37).

Apesar da falta de uma estrutura própria, o campus Laranjal do Jari iniciou suas atividades de ensino no 2º semestre de 2010, oferecendo 280 vagas (cursos técnicos na modalidade subsequente em Secretariado, Informática e Secretaria Escolar). A definição dos cursos oferecidos foi resultado de audiências públicas com foco nos arranjos produtivos locais. Destaca-se que, em relação ao Curso Técnico em Secretariado Escolar, uma parceria foi estabelecida com a Secretaria Municipal de Educação, por meio de um convênio entre a Prefeitura Municipal e o Ifap, visando capacitar servidores que atuavam nas secretarias escolares do município (Macedo, 2024).

Conforme Macedo (2014, p. 74), "Neste período o câmpus Laranjal do Jari começou a funcionar em salas cedidas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)". Somente em março de 2012, o campus Laranjal do Jari deixou de operar em instalações temporárias e passou a funcionar em sua sede própria. Abaixo, apresentamos a Figura 4, que ilustra a sede definitiva do campus Laranjal do Jari.

**Figura 4** – Campus Laranjal do Jari



**Fonte:** Portal do Ifap (2024).

O município de Laranjal do Jari, situado a 277 km da capital Macapá, está localizado na região sul do Estado do Amapá. Laranjal do Jari faz limites com os Municípios de Vitória do Jari, Mazagão, Gurupá e Almeirim, estes últimos municípios do Estado do Pará. O município de Laranjal do Jari tem área territorial de 30.782.998 km<sup>2</sup>, população de 35.114 habitantes e densidade demográfica de 1.14 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

Inicialmente, a oferta de cursos superiores presenciais ocorreu no ano de 2014, com 40 vagas para o curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nos anos seguintes, foram oferecidos outros cursos, como Bacharelado em Administração, Bacharelado em Engenharia Florestal e Tecnologia em Gestão Ambiental, conforme evidenciado por meio da Tabela 2.

**Tabela 2** – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Laranjal do Jari (2014–2022)

CURSOS SUPERIORES	ANOS								
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>LICENCIATURAS</b>									
Ciências Biológicas	40	40	40	40	40	40	40	40	-
<b>BACHARELADOS</b>									
Administração	-	-	-	-	40	40	40	40	40
Engenharia Florestal	-	-	-	-	-	-	40	40	40
<b>TECNOLOGIA</b>									
Gestão Ambiental	-	40	40	40	40	40	40	40	-
<b>TOTAIS ANUAIS</b>	<b>40</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>80</b>

**Fonte:** elaboração da autora (2023) a partir do PDI (2015-2022).

Em continuidade ao processo de expansão das unidades de ensino do Ifap, destacamos o campus Agrícola de Porto Grande, com início de sua obra em outubro de 2013. A escolha do município de Porto Grande para implantação de um novo campus do Ifap seguiu os critérios adotados pelo governo federal. Macedo (2014, p. 70) destaca que:

[...] entre os quais os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental. Na escola do município, considerou-se também a universalização dos atendimentos aos territórios da cidadania.

Nos anos de 2015 e 2016, o campus funcionou, provisoriamente, na Escola Estadual Maria Cristina Botelho. Foi somente na data de 6 março de 2017 que o campus Agrícola de Porto Grande inicia suas atividades na sede definitiva, com aproximadamente 560 alunos

matriculados em cursos técnicos (Portal do Ifap, 2024). Logo abaixo, destacamos a Figura 5, que evidencia a sede definitiva do campus Agrícola de Porto Grande.

**Figura 5** – Campus Agrícola de Porto Grande



**Fonte:** Portal do Ifap (2024).

O município de Porto Grande, situado a 115 km da capital Macapá, localiza-se na região central do Estado do Amapá. Porto Grande faz limites com os municípios de Macapá, Santana, Ferreira Gomes, Mazagão, Pedra Branca e Serra do Navio. Possui área territorial de 4.428.013 km<sup>2</sup>, população de 17.848 habitantes e densidade demográfica de 4.03 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

Atualmente, o campus Agrícola de Porto Grande oferece uma variedade de cursos técnicos de nível médio, abrangendo áreas como agroecologia, administração, agropecuária e agronegócio. Além dos cursos técnicos, o campus também oferece cursos superiores presenciais: Bacharelado em Engenharia Agrônômica e Bacharelado em Medicina Veterinária (Portal do Ifap, 2024). É importante destacar que os cursos superiores ofertados no campus Agrícola de Porto Grande são os únicos em âmbito do Ifap que operam em regime de funcionamento integral (aulas realizadas nos períodos matutino e vespertino). Através da Tabela 3, fornecemos uma descrição detalhada dos cursos superiores disponíveis no campus Agrícola de Porto Grande, destacando o ano de início de oferta de cada curso.

**Tabela 3** – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Agrícola de Porto Grande (2018–2022)

CURSOS SUPERIORES (BACHARELADOS)	ANOS				
	2018	2019	2020	2021	2022
Engenharia Agrônômica	40	40	40	30	30
Medicina Veterinária	-	-	30	-	30
<b>TOTAIS ANUAIS</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>70</b>	<b>30</b>	<b>60</b>

**Fonte:** elaboração da autora (2023) a partir do PDI (2019-2022).

O município de Santana foi escolhido como o quarto município do Amapá a receber uma nova unidade de ensino do Ifap. O campus Santana, logo abaixo visualizado por meio da Figura 6, é resultado da expansão da educação profissional, científica e tecnológica em direção ao interior do país, sendo estabelecido pela Portaria do Gabinete do Ministro da Educação, nº 27, de 21 de janeiro de 2015, conforme publicado no DOU nº 15, de 22 de janeiro do mesmo ano (Portal do Ifap, 2024). Esse processo de escolha levou em consideração:

[...] seguiu os critérios adotados pelo governo federal, entre os quais os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental, a alta porcentagem de pobreza, e por ser um município que faz parte do G100 (Macedo, 2014, p. 72).

**Figura 6** – Campus Santana



**Fonte:** Portal do Ifap (2024).

O município de Santana, situado a 22 km da capital Macapá, localiza-se ao sul do Estado do Amapá. Faz limites com os municípios de Macapá, Mazagão e Porto Grande. É cortado pela Linha do Equador e tem área territorial de 1.541.224 km<sup>2</sup>, população de 107.618 habitantes e densidade demográfica de 69.83 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

Em relação à oferta de cursos superiores presenciais, essa se deu a partir do ano de 2017, com a oferta de 40 vagas para o curso superior de Tecnologia em Gestão de Recursos. No ano seguinte, 2018, passa-se a ofertar o curso superior em Comércio Exterior, conforme demonstrado em Tabela 4.

**Tabela 4** – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Santana (2017–2022)

CURSOS SUPERIORES (TECNOLOGIAS)	ANOS					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Tecnologia (Gestão de Recursos)	40	40	40	40	30	40
Tecnologia (Comércio Exterior)	-	40	40	40	30	40
<b>TOTAIS ANUAIS</b>	-	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>60</b>	<b>80</b>

**Fonte:** elaboração da autora (2023) a partir do PDI (2018-2022).

O município de Oiapoque foi o quinto município contemplado com mais uma unidade de ensino do Ifap. De acordo com Macedo (2014), o município de Oiapoque é banhado pelo rio de mesmo nome que flui em direção ao nordeste do município e deságua no Oceano Atlântico, próximo ao Cabo Orange, separando o Estado do Amapá da Guiana Francesa.

O município de Oiapoque está situado numa região de fronteira internacional e estadual, onde se encontram as maiores tribos indígenas do estado, incluindo os Karipuna (nas aldeias do Manga), os Galibi do Oiapoque, os Galibi do Kumarum e os Palikur, estabelecidos na aldeia de Kumenê, às margens do Rio Urucauá (Macedo, 2014).

Inicialmente, o município de Oiapoque foi contemplado com uma Unidade de Educação Profissional (UEP), que, posteriormente, foi denominado campus Avançado do Oiapoque, vinculado ao campus Macapá e com autonomia limitada. A mudança da nomenclatura de UEP para campus Avançado do Oiapoque se deu a partir de novas diretrizes apontadas pelo MEC para a organização da Rede Federal. De acordo com a classificação oficial do MEC, “as unidades de ensino nos institutos federais foram divididas em quatro tipos: Câmpus, Câmpus Avançado, Polo de Inovação e Polo de Educação a Distância” (Macedo, 2014, p. 68).

Por meio da Portaria MEC nº 34, de 17 de janeiro de 2025, o campus Avançado do Oiapoque, administrativamente vinculado ao campus Macapá, cujo funcionamento foi autorizado pela Portaria Ministerial nº 378, de 9 de maio de 2016, passou a ser denominado campus Oiapoque. Essa unidade iniciou suas atividades de ensino a partir do segundo semestre de 2016, ofertando o curso Técnico em Contabilidade na forma subsequente com duas turmas de 40 estudantes nos turnos manhã e noite (Portal do Ifap, 2024). A seguir, na Figura 7, apresentamos a sede do campus Oiapoque:

**Figura 7 – Campus Oiapoque**



**Fonte:** Portal do Ifap (2024).

O município de Oiapoque, situado a 580 km da capital Macapá, localiza-se na região Norte do Estado do Amapá, acima da Linha do Equador. Oiapoque faz limites com a Guiana Francesa os municípios de Vitória do Jari, Mazagão, Gurupá e Almeirim e esses últimos municípios pertencentes ao Estado do Pará. O município de Oiapoque possui área territorial de 23.034.392 km<sup>2</sup>, população de 27.482 habitantes e densidade demográfica de 1.19 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

Em relação à oferta de cursos superiores presenciais, essa se deu apenas no segundo semestre do ano de 2022, com 34 vagas para o curso superior de Tecnologia em Gestão Comercial, conforme exposta na Tabela 5, logo abaixo.

**Tabela 5** – Cursos e vagas ofertados nos cursos superiores presenciais no campus Oiapoque (2022)

CURSO SUPERIOR (TECNOLOGIA)	Ano
	2022
Gestão Comercial	34
<b>TOTAL ANUAL</b>	<b>34</b>

**Fonte:** elaboração da autora (2023) a partir do PDI (2022).

Por fim, o município a receber a sexta unidade de ensino do Ifap foi o município de Pedra Branca do Amapá. O município de Pedra Branca do Amapá, situado a 188 km da capital Macapá, localiza-se na região central do Estado do Amapá. Pedra Branca do Amapá faz limites com os municípios Oiapoque, Serra do Navio, Porto Grande, Mazagão e Laranjal do Jari e possui área territorial de 9.622.290 km<sup>2</sup>, população de 12.847 habitantes e densidade demográfica de 1.34 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

O Centro de Referência em Educação a Distância em Pedra Branca do Amapari, como era conhecido, oferece cursos técnicos na forma subsequente e modalidade a distância. Além disso, disponibiliza cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para concluintes do ensino fundamental II e cursos de graduação em parceria com a UAB (Portal do Ifap, 2024).

A instalação desse centro ocorreu no segundo semestre de 2014 e foi viabilizada pela doação do prédio pela Prefeitura de Pedra Branca do Amapari, com aprovação da Câmara dos Vereadores e o apoio do Tribunal de Justiça (Portal do Ifap, 2024). Atualmente, por meio da Portaria MEC nº 34, de 17 de janeiro de 2025, a unidade do Centro de Referência em Educação a Distância em Pedra Branca do Amapari passou ao status de campus Pedra Branca do Amapari (Figura 8).

**Figura 8** – Campus Pedra Branca do Amapari

**Fonte:** Portal do Ifap (2024).

A doação do prédio ocorreu por meio do Projeto de Lei nº 011/2014 do Executivo municipal, o qual foi aprovado de forma unânime pelos vereadores em 2 de junho de 2014. Sua inauguração se deu em 15 de setembro do mesmo ano, marcando o início das atividades. O curso inaugural foi o Técnico em Logística (modalidade subsequente), oferecido pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com um total de 40 vagas. Ademais, o centro oferta cursos superiores de nível superior em parceria com a UAB (Portal do Ifap, 2024).

#### 1.4. Sujeitos da pesquisa: estudantes dos cursos superiores presenciais

Neste momento, descrevemos os participantes da pesquisa, concentrando-nos em estudantes matriculados em cursos superiores presenciais de licenciatura e bacharelado que ingressaram nos anos de 2021 e 2022. Durante o período letivo de 2023.2 (agosto a dezembro de 2023), estavam cursando o 6º e 4º semestres, respectivamente. Os participantes desta pesquisa estão matriculados nos campi Macapá, Laranjal do Jari e Porto Grande.

Por meio da Tabela 6, destacada logo abaixo, detalhamos o quantitativo de estudantes aptos e pesquisados (por ampla concorrência e cotistas) no campus Macapá. Além disso, destacamos os cursos selecionados para este estudo: Licenciatura em Informática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Português/Inglês e Bacharelado em Engenharia Civil. A escolha desses cursos se deu com base na média de duração, que varia de 8 a 10 semestres para a conclusão, além de estarem alinhados aos objetivos da pesquisa. Optamos por esses cursos porque os estudantes, ao estarem em semestres mais avançados, acumulam uma experiência acadêmica mais significativa, o que os colocam em melhores condições para identificar as dificuldades enfrentadas ao longo do curso de graduação.

**Tabela 6** – Estudantes ingressantes no campus Macapá nos anos de 2021 e 2022 e que cursaram o período letivo de 2023.2 (agosto a dezembro 2023)

Cursos	Estudantes (AC <sup>12</sup> )		Estudantes (Cotistas <sup>13</sup> )		Estudantes (AC e Cotistas)	
	Aptos	Pesquisados	Aptos	Pesquisados	Total de Aptos	Total de Pesquisados
<b>LICENCIATURAS</b>						
Informática	08	06	10	02	18	<b>08</b>

12 Ampla Concorrência. Termo utilizado para fazer referência às vagas que não são reservadas para candidatos que não se enquadram na Lei de Cotas.

13 A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi sancionada em 29 de agosto de 2012. Assegura a reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e deficientes nas instituições de ensino superior.

Química	14	11	06	02	20	13
Física	07	05	07	02	14	07
Matemática	13	07	13	04	26	11
Letras Português/Inglês	17	14	16	09	33	23
<b>BACHARELADO</b>						
Engenharia Civil	13	13	16	05	29	18
<b>TOTAL</b>	<b>72</b>	<b>56</b>	<b>68</b>	<b>24</b>	<b>140</b>	<b>80</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir de informações coletadas do campus Macapá (2023).

Com base na Tabela 6, para uma análise preliminar dos estudantes aptos do campus Macapá, identificamos um total de 140 estudantes. Dentro desse grupo, 72 estudantes ingressaram por meio de vagas destinadas à ampla concorrência, enquanto 68 ingressaram por meio de vagas reservadas para cotistas, representando, respectivamente, cerca de 51,42% e 48,57% do total. Do total de estudantes aptos a participar da pesquisa, 80 aderiram ao estudo, o que corresponde a, aproximadamente, 57,14% do total identificado. Entre os participantes da pesquisa (80 estudantes), 70% ingressaram por meio de vagas de ampla concorrência, e 30% por meio de vagas destinadas a cotistas.

Em relação ao campus Laranjal do Jari, para atender ao objetivo da pesquisa, delimitamos os cursos superiores de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Administração e Bacharelado em Engenharia Florestal. Logo abaixo, por meio da Tabela 7, evidenciamos o quantitativo de estudantes aptos e pesquisados na pesquisa.

**Tabela 7** – Estudantes ingressantes no campus Laranjal do Jari nos anos de 2021 e 2022 e que cursaram o período letivo de 2023.2 (agosto a dezembro 2023)

Cursos	Estudantes (AC)		Estudantes (Cotistas)		Estudantes (AC e Cotistas)	
	Aptos	Pesquisados	Aptos	Pesquisados	Total de Aptos	Total de Pesquisados
<b>LICENCIATURAS</b>						
Ciências Biológicas	16	06	01	01	17	07
<b>BACHARELADOS</b>						
Administração	33	16	32	06	65	22
Engenharia Florestal <sup>14</sup>	22	-	25	-	47	-
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>22</b>	<b>58</b>	<b>07</b>	<b>129</b>	<b>29</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir de informações coletadas do campus Laranjal do Jari (2023).

<sup>14</sup> Devido à garantia de anonimato, confidencialidade e à não obrigatoriedade da participação na pesquisa, houve uma adesão limitada à aplicação do questionário no campus Laranjal do Jari. Isso é evidenciado pelo fato de que nenhum estudante do curso superior de Bacharelado em Engenharia Florestal participou da pesquisa, conforme demonstrado na Tabela 6.

Com base nos dados apresentados na Tabela 7, identificamos um total de 129 estudantes aptos para participar da pesquisa. Desse grupo, 71 estudantes ingressaram através das vagas destinadas à ampla concorrência e 58 através das vagas reservadas para cotistas. Esses números representam, respectivamente, cerca de 55,04% e 44,96% do total.

Do conjunto de estudantes aptos, registrou-se uma adesão de 29 estudantes participantes, correspondendo a, aproximadamente, 22,48% do total. Tal adesão pode ser atribuída ao fato de que os estudantes matriculados no curso superior de Engenharia Florestal (turmas de 2021 e 2022), embora aptos, optaram por não participar da pesquisa. Entre os participantes da pesquisa (29 estudantes), 75,86% ingressaram por meio de vagas de ampla concorrência, e 24,14%, por meio de vagas destinadas a cotistas.

Já em relação ao campus Porto Grande, para o atendimento dos objetivos da pesquisa, delimitamos os cursos superiores de Bacharelado em Engenharia Agrônômica e em Medicina Veterinária. Logo abaixo, evidenciamos o quantitativo de estudantes aptos e pesquisados, por meio da Tabela 8.

**Tabela 8** – Estudantes ingressantes no campus Porto Grande nos anos de 2021 e 2022 e que cursaram o período letivo de 2023.2 (agosto a dezembro 2023)

Cursos	Estudantes (AC)		Estudantes (Cotistas)		Estudantes (AC e Cotistas)	
	Aptos	Pesquisados	Aptos	Pesquisados	Total de Aptos	Total de Pesquisados
<b>BACHARELADO</b>						
Engenharia Agrônômica	22	10	11	03	33	13
Medicina Veterinária <sup>15</sup>	11	12	11	12	22	24
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>55</b>	<b>37</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir de informações coletadas do campus Agrícola de Porto Grande (2023).

Com base nos dados apresentados na Tabela 8, expressamos que 55 estudantes estavam aptos para participar da pesquisa. Desse grupo, 33 estudantes provêm de vagas destinadas à ampla concorrência e 22 de vagas reservadas para cotas, representando, respectivamente, 60% e 40%. Houve uma adesão de 37 estudantes do total de estudantes

<sup>15</sup> De acordo com informações coletadas do Edital SiSU IFAP (ano 2021), não houve ofertas de vagas do curso superior de Bacharelado em Medicina Veterinária para ingresso no ano de 2021. De acordo ainda com informações coletadas do campus Agrícola de Porto Grande, por meio do SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública), os estudantes matriculados no primeiro semestre do ano de 2020 e que tiveram as aulas interrompidas, em meados do mês de março de 2020 em decorrência da pandemia pela Covid-19, tiveram retorno do curso por meio do ensino remoto no primeiro semestre de 2021. Assim sendo, explicamos a divergência no número de estudantes aptos e pesquisados por ampla concorrência – AC e a divergência no número de estudantes aptos e pesquisados cotistas, evidenciada na Tabela 8. Ao mesmo tempo, informamos aos leitores que tais estudantes estão inclusos na amostra da pesquisa.

aptos para participação na pesquisa, o que equivale, aproximadamente, a 67,27% do total. Entre os participantes da pesquisa (37 estudantes), 59,46% ingressaram por meio de vagas de ampla concorrência e 40,54% por meio de vagas destinadas a cotistas.

Quando analisamos o total de estudantes aptos e pesquisados na pesquisa nos campi e cursos delimitados, observamos o seguinte cenário evidenciado logo abaixo por meio da Tabela 9.

**Tabela 9** – Estudantes aptos e pesquisados na pesquisa

Campi	Estudantes (AC)		Estudantes (Cotistas)		Estudantes (AC e Cotistas)	
	Aptos	Pesquisados	Aptos	Pesquisados	Total de Aptos	Total de Pesquisados
Macapá	72	56	68	24	140	<b>80</b>
Laranjal do Jari	71	22	58	07	129	<b>29</b>
Porto Grande	33	22	22	15	55	<b>37</b>
<b>TOTAL</b>	<b>176</b>	<b>100</b>	<b>148</b>	<b>46</b>	<b>324</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir de informações coletadas nos campi Macapá, Laranjal do Jari e Agrícola de Porto Grande (2023).

Nesse contexto, 324 estudantes dos campi e cursos delimitados estavam aptos para participar da investigação. Desses, 146 estudantes, efetivamente, participaram, o que representa cerca de 45,06% do total de estudantes aptos. Em nossa percepção, foi um percentual significativo e que proporciona uma base sólida da pesquisa. Entre os participantes da pesquisa (146 estudantes), 68,49% ingressaram por meio de vagas de ampla concorrência e 31,51%, por meio de vagas destinadas a cotistas.

Para se compreender melhor os resultados e a representatividade da amostra, é relevante considerar as cotas estabelecidas nos Editais nº 02/2021/PROEN/IFAP e nº 02/2022/PROEN/IFAP. O primeiro edital refere-se ao processo seletivo de discentes para cursos de graduação do Ifap no ano de 2021, enquanto o segundo diz respeito à seleção através do SiSU no ano de 2022. As cotas, previstas em referidos editais, estão em conformidade com as disposições da Lei nº 12.711/2012.

Dos totais de vagas oferecidas pelo Ifap nos editais mencionados, 50% foram reservadas a políticas de ações afirmativas, conforme estabelecido pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, com alterações introduzidas pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e demais legislações aplicáveis. A seguir, apresentamos a descrição das cotas previstas no Edital nº 02/2021/PROEN/IFAP, através do Quadro 5:

**Quadro 5** – Cotas previstas no Edital nº 02/2021/PROEN/IFAP

<b>L1</b>	Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
<b>L2</b>	Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
<b>L3</b>	Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
<b>L4</b>	Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
<b>L5</b>	Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita.
<b>L6</b>	Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita.
<b>L7</b>	Vagas reservadas aos candidatos que possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita.
<b>L8</b>	Vagas reservadas aos candidatos que não possuem deficiência, não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo per capita.

**Fonte:** elaboração da autora a partir de informações coletadas no Edital nº 02/2021/PROEN/IFAP (2023).

Em relação às cotas estabelecidas no Edital nº 02/2022/PROEN/IFAP, destacamos a implementação das políticas de ações afirmativas previstas, que estão em conformidade com a Lei nº 12.711/2012. É importante ressaltar que, do total de vagas oferecidas, 50% foram reservadas para essas políticas, distribuídas por curso e turno. A seguir, apresentamos as especificações detalhadas no Quadro 6:

**Quadro 6** – Cotas previstas no Edital nº 02/2022/PROEN/IFAP

<b>L1</b>	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).
<b>L3</b>	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, 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).
<b>L4</b>	Candidatos autodeclarados 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).
<b>L5</b>	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).
<b>L7</b>	Candidatos autodeclarados pretos ou pardos 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).

	12.711/2012).
<b>L8</b>	Candidatos autodeclarados 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).
<b>L11</b>	Candidatos com deficiências autodeclaradas pretos ou pardos, que tenham 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).
<b>L15</b>	Candidatos com deficiências autodeclaradas pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente.

**Fonte:** elaboração da autora a partir de informações coletadas no Edital nº 02/2022/PROEN/IFAP (2023).

Considerando que o objeto de estudo está inserido em um contexto social, histórico e dialético, é inevitável abordar sua relação com o período de pandemia de Covid-19. A pandemia provocou um colapso global, com impactos significativos em várias áreas, como saúde, economia, segurança e, especialmente, educação. A crise desencadeada pelo novo coronavírus destacou-se como um dos grandes desafios do século XXI, abalando a sociedade global e demandando respostas urgentes e inovadoras.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) foi obrigada a implementar medidas de segurança para preservar a saúde pública. Inicialmente, foram adotados o distanciamento social e, posteriormente, o isolamento social, como protocolos essenciais para conter a disseminação do vírus da Covid-19. Nesse cenário, a educação enfrentou impactos e mudanças sem precedentes em toda a sua história, exigindo uma reinvenção completa do sistema educacional.

Em 16 de março de 2020, a Portaria nº 533/2020 – GAB/RE/IFAP determinou a interrupção das aulas presenciais em todos os campi do Ifap. O retorno às atividades acadêmicas ocorreu por meio do ensino remoto emergencial a partir de 8 de setembro do mesmo ano, conforme regulamentado pela Instrução Normativa (IN) nº 09/2020 – PROEN/IFAP. Esse documento estabeleceu diretrizes para a implementação do ensino remoto emergencial nos campi do Ifap. Diante desse modelo de ensino virtual, os estudantes tiveram de se adaptar a um novo e desafiador cenário educacional. O uso de tecnologias de informação e comunicação tornou-se essencial para a continuidade dos estudos, evidenciando a necessidade de rápidas adaptações para superar as barreiras impostas pela pandemia.

Para esta discussão, Guimarães, Matos e Cabral (2021) argumentam que o ensino remoto, além de favorecer interesses privado-mercantis, traz implicações significativas tanto na precarização da educação pública quanto na ampliação da exclusão educacional. A “**nova forma de educar**”, destaque nosso, intensificou a exclusão social, que é histórica, e confirmou sua intenção de atender aos interesses hegemônicos do capital. Assim, “é também

com a perspectiva de negação do papel estatal na garantia da educação pública que o governo federal regulamentou o ensino remoto no contexto da pandemia” (Guimarães; Matos; Cabral, 2021, p. 3).

Nesse contexto, temos a percepção de que houve estudantes que não tiveram acesso às tecnologias digitais necessárias, como computadores, notebooks, smartphones, entre outros equipamentos, essenciais para o ensino remoto, resultando em sua exclusão no processo educacional. Mesmo aqueles que possuíam alguma forma de ferramenta digital podem ter enfrentado dificuldades para dar continuidade ao processo de aprendizagem devido à falta de acesso ou limitação de internet. Além disso, os estudantes que conseguiram prosseguir com o ensino remoto, possivelmente, enfrentaram custos significativos, relacionados a equipamentos eletrônicos, melhoria da conexão com a internet, custos com energia, entre outros, o que pode ter causado um impacto financeiro considerável no orçamento familiar desses alunos.

Vale ressaltar que, devido ao cenário da pandemia pela Covid-19, a aplicação da primeira prova impressa do Enem 2020 foi adiada em 77 dias, sendo sua realização transferida do mês de novembro de 2020 para o mês de janeiro de 2021 (Weber Neto *et al.*, 2022). Em decorrência dessa mudança e seguindo a orientação de que **“se puder, fique em casa”**, destaque nosso, alterações significativas foram observadas no ingresso de alunos para o ano letivo de 2021 no âmbito do Ifap, incorrendo alterações na forma de ingressos de estudantes para cursar o nível superior naquele semestre do ano de 2021. Dessa feita, no dia 6 de janeiro de 2021, foi publicado Edital nº 02/2021/PROEN/IFAP, o qual abria inscrições para o Processo Seletivo Discente para Cursos de Graduação do Instituto Federal do Amapá para o 1º semestre de 2021, por meio de análise documental.

Dialogando com Mészáros (2008), a educação, anteriormente entendida como um espaço para a transmissão de conhecimento, passou a moldar cidadãos influenciados pela lógica do capital, perpetuando desigualdades sociais. Ademais, a educação não deve ser tratada como uma mercadoria a serviço da lógica do capital (Mészáros, 2008). Nesse contexto, o ensino remoto intensificou a lógica neoliberal e a precarização da educação pública, agravando a dualidade social e a exclusão educacional.

No próximo capítulo, daremos continuidade ao estudo, avaliando os efeitos das atuais políticas neoliberais e a intensificação do ajuste fiscal no financiamento da educação superior, com foco específico no Ifap.

## 2. POLÍTICAS NEOLIBERAIS, AJUSTE FISCAL E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS NO IFAP

Neste capítulo, nosso objetivo é avaliar as implicações das atuais políticas neoliberais e do aprofundamento do ajuste fiscal sobre o financiamento da educação superior, particularmente no Ifap.

### 2.1 Estado e políticas educacionais no contexto neoliberal

Para análise do financiamento da educação superior e, de forma mais pontual, dos custos com ensino superior, exige-se a compreensão do contexto político e socioeconômico vigente no país. Sob a ótica do capital, a política econômica em curso no país constitui-se como resposta à crise enfrentada pelo capitalismo mundial (Chaves; Reis; Guimarães, 2018). Historicamente, o século XX foi marcado por grandes transformações no modo de produção das sociedades capitalistas, resultantes da realidade social, administrativa, econômica e política, bem como por crises em nível global que reconfiguraram o papel do Estado, da sociedade e do mercado.

As crises dos anos 1930<sup>16</sup> e 1980<sup>17</sup>, conforme analisadas por Dardot e Laval (2018), desencadearam mudanças significativas na redefinição do papel do Estado, marcando o fim do modelo de Estado de bem-estar social. Essas transformações deram origem ao neoliberalismo no final do século XX, uma teoria política e econômica que postula que o nível de bem-estar humano está diretamente vinculado ao fomento das competências empreendedoras, orientadas por princípios como a propriedade privada e o livre mercado. Segundo Dardot e Laval (2018), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas também uma política econômica que perpassa o entendimento de um sistema normativo. Sua influência se estende globalmente, impactando o capitalismo e estendendo a lógica do capital para todas as esferas da vida e das relações sociais.

Nesse contexto, Harvey (2005, p. 12) descreve o neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido, “liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional que é caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres

---

<sup>16</sup> Denominada crise de mercado, mundialmente conhecida como *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque, que deu início à grande depressão dos anos 30 (Dardot; Laval, 2018).

<sup>17</sup> Denominada crise de Estado e com reflexo da crise do petróleo vivida nos anos 1970. Criou, nos anos 1980, a perspectiva de década perdida (Dardot; Laval, 2018).

mercados e livre comércio”. Brettas (2020, p. 232) complementa que esta nova ordem social é “entendida como uma estratégia de recomposição do poder burguês e de enfrentamento aos movimentos contestatórios que se fortalecem com a crise do capital nos anos 1970”. Nessa ótica, o Neoliberalismo:

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (Harvey, 2005, p. 12).

Saviani (2021) destaca que o neoliberalismo está intimamente ligado ao Consenso de Washigton<sup>18</sup>, que implementou políticas econômicas na América Latina, incluindo o Brasil. Esse consenso implicou diversos aspectos, dentre os quais: programa de rigoroso equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, trazendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos; rígida política monetária visando à estabilização e, conseqüentemente, à desregulação dos mercados tanto financeiro quanto do trabalho, privatização radical e abertura comercial (Saviani, 2021). Com essas políticas, o neoliberalismo não apenas consolidou o poder das classes dominantes, mas ainda comprometeu os direitos sociais e aprofundou as desigualdades sociais, afetando de forma negativa as classes menos favorecidas.

No contexto neoliberal, a educação passa a ser considerada uma mercadoria a serviço da lógica do capital (Mészáros, 2008), o que implica a transferência da responsabilidade financeira para os estudantes, que agora devem arcar com os custos de sua própria formação (Cabrito, 2004). Essa mudança resulta em carga financeira para os estudantes, especialmente para aqueles de famílias com menos recursos, que enfrentam dificuldades para cobrir as despesas educacionais. Assim, o neoliberalismo não só redefine a educação como um bem de mercado, mas também acentua as desigualdades socioeconômicas, tornando o acesso ao ensino superior mais difícil para os menos favorecidos.

---

<sup>18</sup> Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990 (Saviani, 2021, p. 499). Nessa reunião, conduzida pelos EUA e organismos internacionais, como FMI, BM e BIRD, foram traçadas recomendações aos países em desenvolvimento que deveriam promover ações de raiz neoliberal como forma de combate às crises econômicas.

No caso da educação superior brasileira, as políticas neoliberais vêm se materializando desde os anos 1990, com uma série de reformas que se intensificaram ao longo das décadas. Essas reformas foram amplamente influenciadas por Organismos Financeiros Internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que defendem os interesses do capital. As políticas educacionais implementadas pelo Estado passaram, assim, a refletir e atender à lógica neoliberal (Azevedo, 2008). De acordo com Silva (2021), essa dinâmica evidencia a crescente influência do capital sobre a educação. Assim:

[...] no plano econômico, assistiu-se à consolidação do neoliberalismo; no plano político, reestruturou-se o papel do Estado; e no plano educacional, procedeu-se a sucessivas reformas para alinhar a perspectiva educacional com a perspectiva neoliberal e a atual forma de se compreender o Estado (Silva, 2021, p. 31).

As reformas implementadas na educação superior trouxeram implicações diretas na política de financiamento educacional. As indicações iniciais do BM para os sistemas de ensino consubstancia-se em transferência por parte do montante dos recursos de manutenção da educação superior, garantida pelo Estado, para a responsabilidade dos estudantes e suas famílias (Sguissardi, 2009). Isso resulta em um cenário onde a educação se torna cada vez mais uma responsabilidade individual, exacerbando as desigualdades socioeconômicas e criando barreiras para o acesso ao ensino superior, especialmente para os grupos menos favorecidos (Sguissardi, 2009).

O fato é que a ideologia neoliberal, sendo difundida no sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos de 1990, faz com que a educação passe a ser concebida como mercadoria (Laval, 2018). Mostra-se assim a intenção de transformar a educação em instrumento que fornecerá conhecimentos e formará profissionais necessários ao processo produtivo e por preparar o indivíduo para as “necessidades locais de mão de obra e não por uma lógica de política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional” (Laval, 2018, p. 119). Desse modo, a educação deixa de ser vista como um direito social e passa a ser encarada como um produto que pode ser comprado e vendido no mercado.

Nesta discussão, analisamos o papel do Estado com base na perspectiva de Harvey (2005), que argumenta que o Estado surge da necessidade de controlar os antagonismos de classe. Sob essa visão, o Estado capitalista é, fundamentalmente, um instrumento de dominação de classe, pois é organizado para manter a relação fundamental entre capital e trabalho. Dado que o capital é intrinsecamente antagônico ao trabalho, Marx concebe o

Estado burguês como o meio pelo qual a violência coletiva da classe dominante oprime o trabalho (Harvey, 2005).

Diante da concepção do Estado como repressor e coercitivo, sua aplicação nesses moldes persiste até os dias atuais, pois se origina da contradição entre os interesses particulares, o que legitima e garante a continuidade das classes dominantes, além de servir como instrumento para lidar com conflitos de interesses. Assim, o Estado reflete a estrutura social e econômica da sociedade capitalista, buscando proteger e manter a hegemonia da classe dominante através da dominação da classe trabalhadora.

Na perspectiva marxista, conforme Carnoy (1987), o Estado é uma estrutura social historicamente determinada, na qual atua como um instrumento da classe dominante e mantém, dentre suas funções, o controle sobre a produção. O Estado surge, então, da contradição entre os interesses individuais e os interesses da comunidade e passa a adquirir uma existência independente e, para garantir o bem comum, torna-se a entidade por meio da qual domina os indivíduos e os grupos. Nessa ótica, o Estado, compreendido como o aparelho de exercício do poder, tende a favorecer os interesses particulares da classe dominante em detrimento do interesse coletivo.

Sobre o favorecimento dos interesses da classe dominante em detrimento do interesse coletivo (classe dominada), Marx destaca que o Estado é o aparelho para o exercício do poder que não visa ao interesse geral, ao contrário, visa ao interesse particular de um determinado grupo, denominado de classe dominante (Carnoy, 1987). As formulações marxistas sobre o Estado capitalista, mesmo nas democracias capitalistas de estilo ocidental, rejeitam a ideia do poder do Estado como idealmente dirigido para o bem comum, o interesse geral ou mesmo para justiça igual para todos. Assim, o conceito geral marxista de Estado compreenderá uma sociedade construída historicamente determinada em que este agirá como um comitê de classe dominante, tendo como função manter o controle sobre a produção (Carnoy, 1987).

Ao analisar o papel do Estado para compreendermos as relações e os movimentos contraditórios presentes nas políticas públicas, nos organismos internacionais e no contexto do neoliberalismo, percebemos que seu papel evoluiu para garantir a estabilidade e a integridade do sistema financeiro. Isso se deve ao fato de que o Estado estabelece e mantém as estruturas e funções militares, de defesa e policiamento. Além disso, mantém os sistemas legais necessários para proteção dos direitos da propriedade individual, garantindo, se necessário, o funcionamento adequado dos mercados por meio do uso da força (Harvey, 2005).

Quando consideramos que o Estado controla o orçamento e assume uma maior responsabilidade pelas demandas sociais, é possível perceber que, em uma sociedade capitalista, onde o capital sempre prevalece sobre os interesses do cidadão, a garantia do direito social à educação pública, conforme previsto na Constituição Federal, fica prejudicada. À medida que o Estado reduz sua intervenção e diminui suas responsabilidades públicas, especialmente no que diz respeito ao financiamento das IES públicas, ocorre uma transferência de responsabilidade para os indivíduos e suas famílias (Cabrito, 2004). Em nosso entendimento, essa transferência pode acentuar as desigualdades socioeconômicas, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso igual aos recursos financeiros e ao suporte familiar necessário para enfrentar os custos da educação superior.

Essa dinâmica reflete, também, o contexto de uma crise do capital, em que o Estado passa a adotar políticas públicas que favorecem o crescimento do setor privado em detrimento do público. Dentro dessas políticas, destacamos as estratégias como privatizações e a transferência de recursos públicos para o setor privado-mercantil. No campo educacional, isso resulta na transformação da educação em mercadoria, fazendo com que o Estado perca seu papel exclusivo de provedor e se alinhe à lógica do mercado, priorizando o atendimento aos interesses do capital. Para fundamentar esta análise, recorremos a Mészáros (2008) ao mencionar que a educação deve ser vista para além do capital, como uma preparação para a vida e o mundo. Ao ser considerada uma mercadoria, a educação passa a servir à lógica do capital e contribui para a disseminação da perspectiva neoliberal.

No que diz respeito ao financiamento do ensino superior, temática da nossa investigação, é importante destacar as mudanças impulsionadas pela contrarreforma do Estado. Segundo Guimarães e Melo (2017), a educação superior passa por um processo de redefinição, a qual traz implicações diretas no cenário da expansão do setor privado-mercantil e com inferências no setor público. Assim, de forma gradual e mascarada, o Estado, que deveria assegurar as condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, gradualmente, transfere a responsabilidade financeira para a manutenção da educação superior para os próprios estudantes, considerando-os peças na engrenagem do sistema capitalista.

Com base nessa compreensão, inferimos que é função do Estado atuar como mantenedor dos processos de financiamento da educação superior pública. Entretanto, essa função tem sido gradualmente retirada do Estado em favor do crescimento da participação privada, pois se considera a passagem “[...] da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de

consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (Gentili, 1998, p. 19). Como resultado, a educação superior está cada vez mais submetida aos princípios de mercado, o que compromete o acesso igualitário e intensifica as desigualdades socioeconômicas.

Portanto, entendemos que a política de financiamento da educação superior no Brasil está sendo profundamente influenciada pelo contexto neoliberal. Desde as crises econômicas do século XX, esse modelo tem promovido a transferência de responsabilidades financeiras para os estudantes, uma mudança que reflete a visão neoliberal de tratar a educação como uma mercadoria e não mais como um direito social. Como consequência, o acesso à educação superior se torna cada vez mais desigual, intensificando as disparidades socioeconômicas e limitando as oportunidades para estudantes de famílias com menos recursos.

## **2.2. Recomendações dos Organismos Internacionais para políticas neoliberais e educação superior**

A partir do contexto social exposto na subseção anterior, que aborda as transformações a partir da década de 1990, podemos perceber que a educação superior no Brasil passou por uma reconfiguração significativa, fortemente influenciada por organismos internacionais. Esses organismos, ao promoverem políticas que priorizam o capital, desempenham um papel central na reprodução e valorização das estruturas capitalistas, impactando diretamente a educação. Diante da crise do capital, que afeta principalmente os países periféricos, como o Brasil, as orientações desses organismos resultaram em mudanças substanciais na administração pública, com reflexos diretos nas políticas educacionais.

No Brasil, as reformas intensificadas a partir da década de 1990, com forte influência de Organismos Financeiros Internacionais, impuseram suas diretrizes para a reestruturação econômica do país. Esse processo coincidiu com a nova fase do capitalismo global, caracterizada pela concentração e centralização do capital em nível mundial, pela redução da intervenção estatal na economia, pelo processo de privatização e pela abertura comercial. Essas mudanças tiveram impactos profundos nas políticas dos Estados-nações, com implicações diretas para a educação (Prestes; Sousa Junior, 2017).

Entre as reformas neoliberais mais influentes está o Consenso de Washington, que incluía reformas como a “abertura comercial entre países através da redução de tarifas alfandegárias; reforma fiscal, com diminuição de tributos pagos por grandes empresas; privatizações de empresas estatais e a sucessiva redução de gastos do Estado” (Borges;

Ribeiro, 2019, p. 6-7). No entanto, a implementação dessas reformas não alcançou os resultados prometidos. Pelo contrário, elas geraram uma série de impactos negativos, especialmente em relação aos indicadores de emprego e desenvolvimento social nos países que as adotaram.

De acordo com Barbosa e Figueirêdo (2023, p. 8), “a participação de organismos internacionais é bem marcante, como o BM e FMI, que inferiram com suas proposições de cunho político e econômico com objetivos de abrir as fronteiras para o mercado internacional”. Desta feita, “propuseram ao Brasil uma agenda de medidas que garantiria o financiamento para resolver os problemas econômicos e, com isso, perpetuaria a hegemonia do capital” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 8). Como destaca Silva (2021, p. 38), o Brasil ficou “diante de um processo de intervenção externa na promoção das políticas públicas educacionais de financiamento da educação superior”, que, por meio das recomendações dos organismos internacionais, resultou-se na desregulação das universidades públicas e no estímulo à expansão das instituições de ensino superior privadas.

No entanto, a intervenção dos organismos financeiros internacionais, somada ao apoio da elite brasileira, fez com que o Brasil adotasse reformas alinhadas aos princípios neoliberais. As reformas visavam aumentar a flexibilidade dos mercados e dos produtos, promovendo uma liberalização comercial que buscava recursos externos e simplificava as regras cambiais. De acordo com Guimarães (2014), essas reformas foram orientadas para reduzir a intervenção social do Estado e ampliar a esfera do mercado.

Behring (2008) destaca que as orientações neoliberais encontraram um terreno fértil no Brasil dos anos 1990, uma vez que as reformas impuseram uma desestruturação das políticas sociais e um ataque aos direitos dos trabalhadores. Para Brettas (2020), essas contrarreformas visavam garantir que as conquistas sociais não ofuscassem o projeto da classe dominante, criando mecanismos sofisticados para expropriar os meios de subsistência da classe trabalhadora e intensificar a exploração do trabalho, enquanto se mantinha a acumulação capitalista. Assim:

[...] apesar das tensões, trata-se da emergência de mecanismos cada vez mais sofisticados de expropriação dos meios de subsistência da classe trabalhadora, os quais se combinam com a superexploração – alimentando a acumulação capitalista e a retirada de direitos (Brettas, 2020, p. 233).

No contexto das crises estruturais do capital, as contrarreformas implementadas visam garantir a continuidade do metabolismo capitalista e preservar os interesses do capital. Nesse

sentido, Chaves, Reis e Guimarães (2018) destacam que “as reformas no Estado capitalista têm sido conduzidas por meio de medidas reguladoras, destinadas a aumentar a concentração do capital, maximizar os lucros e desonerar o capital”. Essa lógica de reformas apresenta uma falsa aparência de transformação no sistema, mascarando o verdadeiro interesse por trás delas: a preservação e o fortalecimento da estrutura capitalista. Para romper com essa lógica, seria necessária uma mudança radical na essência do sistema, como aponta Mészáros (2008).

Ademais, Behring (2008) reforça que essas “reformas” são, na verdade, um movimento orientado pela necessidade de uma "reconstrução" do Estado, cuja intervenção no cenário econômico e social é repensada para atender aos interesses neoliberais. No entanto, tal reconstrução não é desinteressada, pois ela resulta na desestruturação das políticas sociais e atacam os direitos da classe trabalhadora. No caso da educação superior, por exemplo, por meio das contrarreformas do Estado, a educação superior foi “reduzida a uma política de gastos, à abertura ao mercado e ao culto econômico, com vistas a aproximar a universidade do modelo de empresas prestadoras de serviços, com novas formas de organização e gestão” (Chaves, 2008, p. 73). Logo, a educação passa a ser pensada como serviço do mercado, mercadoria e serviço comercializável, contribuindo para o processo de mercantilização (Laval, 2018).

No contexto educacional, a influência de organismos internacionais como a OCDE e o BM também tem sido decisiva na reestruturação das instituições de ensino superior, que passaram a se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho. Maués e Guimarães (2019) destacam que essas adaptações organizacionais e curriculares visam formar trabalhadores flexíveis, capazes de se ajustar às exigências de um mercado em constante mudança. Nessa perspectiva, a educação e o conhecimento são encarados como forças produtivas, voltadas para o atendimento das necessidades do mercado, com a educação superior desempenhando um papel estratégico na promoção dos avanços do capital.

Certamente, os organismos internacionais buscam difundir a privatização, a diversificação das instituições e a valorização do mérito individual (Borges; Ribeiro, 2019). Sob a égide dos preceitos neoliberais, o Estado passou a induzir a privatização do ensino superior, como expressa Guimarães (2014, p. 23), “seja através do incentivo direto ao mercado ou pela adoção de medidas mercantis na esfera pública”. Nesse contexto, “a educação, considerada de interesse social e, portanto, responsabilidade do Estado, passa a ser responsabilidade dos indivíduos ou das famílias” (Arroyo, 2005, p. 40).

Com base nas orientações dos organismos internacionais, como o FMI e o BM, nos países em desenvolvimento, os gastos com educação deveriam se restringir ao ensino básico

(Borges; Ribeiro, 2019). O BM justifica que os investimentos em educação básica propiciam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior. Portanto, recomenda-se que os países priorizem os recursos públicos para a educação básica em vez de destiná-los à educação superior. De acordo com Sguissardi (2009, p. 170):

[...] transferir parte do montante dos recursos de manutenção da educação superior, hoje garantido pelo Estado, para a responsabilidade dos estudantes e suas famílias, e dar nova alocação aos recursos públicos destinados à educação. Isso deveria ser feito: a) realocando os gastos governamentais para “o nível com mais alto retorno social” [ensino fundamental] e diminuindo o gasto público da educação superior; b) criando um mercado de crédito para a educação, com bolsas seletivas, mormente na educação superior; c) descentralizando a gestão da educação pública e incentivando a expansão de escolas privadas e comunitárias.

De acordo com Mota Junior e Maués (2014), há uma considerável influência do Banco Mundial (BM) nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990, tanto em sua concepção quanto em sua implementação. Este alinhamento com as diretrizes do BM se manifestou de maneira efetiva na educação superior, como observado por Sguissardi (2000), cujas orientações impactam a legislação, o financiamento público, a diversificação de fontes de recursos e a própria natureza das instituições de ensino. Assim:

As razões decorrem da ordem econômico-política hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise e reforma minimalista dos Estados nacionais [...]. Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM (Sguissardi, 2000, p. 11-12).

De acordo com o Banco Mundial (2017, p. 131), “a grande maioria de brasileiros matriculados no ensino superior estudam em universidades privadas”. Em 2015, dos 8 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, apenas cerca de 2 milhões estavam matriculados em universidades públicas. Destes, a maioria provinha de famílias com maior poder aquisitivo em comparação com os estudantes matriculados em instituições privadas. Quando analisamos em termos percentuais, cerca de 75% dos estudantes universitários têm origem no setor privado-mercantil (Banco Mundial, 2017). Isso significa que a grande

maioria dos estudantes universitários no Brasil está matriculada em instituições de ensino privadas, que operam dentro de um contexto mercantil e que visam ao lucro.

Evidenciamos que, entre os anos de 2013 a 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas sem fins lucrativos foi de aproximadamente R\$ 12.600,00, enquanto que em universidades privadas com fins lucrativos foi de cerca de R\$ 14.850,00 (Banco Mundial, 2017). Esses números evidenciam uma disparidade no acesso à educação superior, beneficiando, principalmente, estudantes com melhores condições financeiras. No mesmo período, nas universidades federais, o custo médio por estudante foi de aproximadamente R\$ 40.900,00, enquanto nas estaduais esse valor foi em torno de R\$ 32.000,00 em comparação com as instituições federais. Já nos Institutos Federais, objeto da nossa investigação, o custo médio por estudante foi de cerca de R\$ 27.850,00 (Banco Mundial, 2017). Esses dados destacam diferenças substanciais nos custos médios por estudante entre diferentes tipos de instituição de ensino superior no Brasil, tanto em nível federal quanto estadual.

O Banco Mundial recomenda que uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria por meio da introdução de tarifas escolares. Como justificativa, o Banco Mundial compreende que o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes (Banco Mundial, 2017). No entanto, a recomendação implicaria mudanças na política de financiamento da educação superior, pois, com a inclusão de “**taxas universitárias**”, destaque nosso, poder-se-iam acarretar impactos econômicos significativos nos orçamentos familiares dos estudantes, especialmente daqueles provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos.

Ademais, o Banco Mundial sugere a facilitação do “acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades.” (Banco Mundial, 2017, p. 138). Nessa perspectiva, relata que, no Brasil, “**felizmente**”, destaque nosso, já existem mecanismos de financiamento e destaca o FIES<sup>19</sup> (que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas) e o PROUNI<sup>20</sup> (que oferece bolsas de estudo), os quais visam promover o discurso de democratização do ensino superior no Brasil. Contudo, em nossa perspectiva, por trás dessa retórica, essa abordagem resulta na canalização dos recursos públicos para o setor privado-mercantil, ocorrendo uma limitação de financiamento aos espaços acadêmicos públicos.

---

19 Criado em 1999 por Medida Provisória, o Fies foi implementado pela Lei nº 10.260/2001 e alterado pela Lei nº 12.202/2010.

20 Instituído no Governo Lula, pela Medida Provisória 213/2004, em 13 de janeiro de 2005, foi convertido em Lei nº 11.096.

Assim, com essa reestruturação de cunho neoliberal, impacta-se diretamente o financiamento da educação superior, pelo fato de que a educação passa a ser associada a estratégias de lucratividade e com a mercantilização promovida pelo projeto neoliberal. Logo, ela deixa de ser tratada como um direito social e passa a ser considerada um serviço de mercado, pois favorece a expansão do setor privado e transforma-se em um campo de disputas entre os diferentes interesses mercantis (Chaves, 2019).

Embora o Fies e o Prouni visem aumentar o acesso à educação superior, muitos estudantes acabam endividados, assim como suas famílias, pois:

[...] governos municipais, estaduais e especialmente a União continuam oferecendo inúmeros subsídios e facilidades ao ensino privado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), cujo número de bolsas aumenta a cada ano (Mancebo; Vale; Martins, 2015, p. 36, 37).

Nessa perspectiva, Tavares, Sousa e Santos (2009) afirmam que o redirecionamento do papel do Estado em países periféricos foi fortemente influenciado por diretrizes de organismos internacionais. Esse processo resultou na ampliação da mercantilização da educação, marcada pela lógica de mercado, flexibilidade e competitividade. Figueiredo (2022) destaca o aumento do privatismo e a adoção de um modelo empresarial na educação superior:

Esse privatismo ocorre das seguintes formas: por meio do aumento significativo das instituições de ensino superior (IES) privadas; incentivo à parceria público-privada e o financiamento privado da educação, por meio do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); a expansão do ensino à distância com o significado de menores custos com educação; Programa Universidade para Todos (PROUNI) com financiamento público para os estudos em IES privadas (Figueiredo, 2022, p. 12).

Esse cenário exacerba as desigualdades inerentes ao sistema capitalista, refletindo-se em distintos sistemas de ensino superior que ampliam as divisões socioeconômicas entre cursos e instituições. A educação superior no Brasil passa a ser moldada pelo contexto neoliberal, promovendo a flexibilidade e a competitividade. Essas características têm um impacto direto na escolha da instituição de ensino, no perfil dos estudantes, nos processos de ingresso e nas trajetórias acadêmicas. Como ressaltado por Borges e Ribeiro (2009, p. 111):

[...] estudantes de baixa renda e com menor capital social e cultural ingressam em cursos aligeirados, de curta duração, de menor prestígio social

e em instituições de ensino de qualidade questionável e que em geral não se ocupam da pesquisa; os estudantes das elites dominantes e classes médias continuam ingressando majoritariamente em cursos com grande prestígio e em instituições de excelência.

O acesso a diferentes graus de escolaridade, conforme evidenciado por Saviani (2021), amplia as condições de empregabilidade do indivíduo. Contudo, tal fato não garante o emprego em razão do simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos. Torna-se, portanto, perceptível o crescimento excludente da sociedade e a Teoria do Capital Humano (TCH)<sup>21</sup> que passa a ser alimentada pela busca de produtividade na educação, pois:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (Saviani, 2021, p. 502).

Nesse contexto, o Estado, gradualmente, reduz o seu investimento no ensino superior público, utilizando como justificativa dificuldades orçamentais ou uma opção ideológica quanto à intervenção estatal na educação pública. Alinhado aos ideais neoliberais, o Estado reduz seu papel na garantia de políticas públicas e de direitos sociais, transformando-os em "serviços a serem adquiridos" (Freitas, 2018, p. 24). Esse cenário favorece o capital em detrimento dos grupos historicamente excluídos, priorizando os interesses da classe dominante. As recomendações do Banco Mundial para os sistemas de ensino reforçam essa tendência ao defender a transferência da responsabilidade pelo financiamento da educação superior para os próprios estudantes e suas famílias (Sguissardi, 2009).

### **2.3 Expansão da educação superior privado-mercantil e as implicações nas instituições públicas de ensino superior**

A educação superior brasileira, imersa no projeto neoliberal, está ligada às estratégias de manutenção da lucratividade por meio da mercantilização, privatização e financiamento.

De acordo com Chaves, Reis e Guimarães (2018), existem o favorecimento da expansão do

<sup>21</sup> Teoria proposta por Theodore Schultz na década de 1960. Entende-se que o indivíduo, através do conhecimento como forma de capital, é um dos principais fatores na produção de riqueza, por isso passa a ser valorizada como um elemento de investimento no processo de crescimento e desenvolvimento de um país (Castro, 2021, p. 18).

setor privado-mercantil e a consolidação do atendimento educacional via grandes empresas, partindo da mundialização financeira do capital. Nesse cenário:

[...] o ensino público, em especial, o superior, tem sido alvo de um amplo processo de mercantilização que tivera início ainda durante a ditadura militar, mas que ganhou maior impulso na década de 1990 com o projeto neoliberal. A partir de então, a política educacional veio numa crescente expansão – majoritariamente por vias privadas – sustentada pela ação de grandes empresas e bancos internacionais apoiados na redução dos gastos públicos com direitos sociais, na desregulamentação do Estado, na privatização das empresas e serviços estatais/públicos e na diversificação das instituições com predomínio de faculdades de ensino (Alexandre; Macário, 2018, p. 2).

A partir da década de 1990, o cenário brasileiro passou a integrar o contexto mundial de reestruturação dos Estados nacionais, fundamentado nos princípios de descentralização, privatização e flexibilização. Esse período foi fundamental para a construção de novos marcos legais para a educação pública no Brasil, iniciado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso e dado continuidade nos governos que o sucederam. Como destacam Chaves, Guimarães e Reis (2022, p. 18), “os governos brasileiros (FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro) implementaram políticas de ajustes neoliberais, em que as esferas pública e privada foram redefinidas no âmbito do estado e da sociedade civil”. Isso mostra um processo de privatização de intensa expansão das instituições privadas lucrativas com fins lucrativos e financeirização da educação, caracterizado por cortes de recursos públicos e pelo incentivo a parcerias público-privadas (Chaves; Guimarães; Reis, 2022).

Na educação superior via setor privado-mercantil, a expansão das instituições empresariais é impulsionada por estímulos governamentais, incluindo a liberalização dos serviços educacionais e a desoneração fiscal. O governo federal amplia o financiamento do setor privado, o que, por sua vez, contribui para o aumento dos lucros dos grupos financeiros e educacionais. Como resultado, observamos uma consolidação do “**esvaziamento**”, destaque nosso, das ações estatais, enquanto cresce a participação privada, alinhada à lógica do capital e aos interesses do mercado.

As orientações advindas dos organismos financeiros internacionais, conforme destacado no capítulo anterior, reforçam substancialmente o incentivo às políticas de caráter neoliberal, promovendo a abertura do mercado nacional a produtos estrangeiros, a privatização de empresas estatais e a desregulação (Chaves; Santos; Kato, 2020). Com isso, a educação superior se torna um campo de disputa entre os setores público e privado.

Na sociedade capitalista, o papel do Estado é redefinido de acordo com os interesses do mercado e as relações estabelecidas entre o público e privado. Cabe ao Estado a responsabilidade de estabelecer estratégias e/ou políticas que incentivem o crescimento do setor privado em detrimento do setor público, até mesmo com o próprio financiamento por meio de recursos públicos. Assim, recursos públicos foram privatizados e as empresas assumiram o controle da prestação de serviços públicos à sociedade, e a educação não ficou de fora desse processo (Oliveira, 2020, p. 33).

A política de privatização da educação superior no Brasil reflete, de um lado, a omissão dos governos na expansão do setor público, criando uma reserva de mercado para o setor privado. Por outro lado, o setor privado se beneficia de facilidades para sua expansão, como liberalizações e desregulamentações promovidas pelo Estado. Isso mostra que o Estado adota uma série de mecanismos que leva à imunidade/isenção fiscal em prol do fortalecimento do setor privado-mercantil (Chaves, 2015).

Conforme destacam Chaves, Reis e Guimarães (2018), o favorecimento da expansão do setor privado-mercantil e a consolidação do atendimento educacional via grandes empresas evidenciam a influência das políticas neoliberais na educação superior. Essa abordagem implica a realocação de recursos das instituições públicas para o setor privado, alimentando o crescimento dos grandes grupos financeiros e educacionais no país. Como resultado, há uma gradual redução da parcela do orçamento público destinada aos subsídios necessários para a oferta do ensino superior público.

Destacamos, assim, o "**esvaziamento**", destaque nosso, da ação pública estatal, com a transferência pelos custos da formação em nível superior para o estudante e sua família. A mudança na postura do Estado se caracteriza pela sua gradual retirada como provedor, em favor do crescimento da participação do capital privado. Esse esvaziamento se reflete em mudança de paradigma,

[...] da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores" (Gentilli, 1998, p. 19).

Considerando a educação como estratégia que atende às necessidades das políticas neoliberais, o setor educacional privado, sob o discurso democrático, muitas vezes oculta sua verdadeira face privatista. Como resultado, as reformas do Estado, alinhadas com as orientações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, acabam por criar e fortalecer políticas que favorecem aos interesses do capital, o que ostra uma

fragilização, exposição de ataques, desmantelamentos, contingenciamentos e cortes de recursos para a educação pública superior, além de sucateamento e deterioração das IES públicas.

A seguir, apresentamos, na Tabela 10, a evolução das IES públicas e privadas no âmbito brasileiro, por Organização Acadêmica, no período de 2016 a 2023. O objetivo é analisar o cenário em que se intensifica o caráter neoliberal da política educacional, com uma clara intenção de redução do papel das IES públicas em favor da ideologia da educação como mercadoria, evidenciado pelo crescimento da educação superior privado-mercantil. A escolha do ano de 2016 como ponto de partida para análise se justifica pelo início da implementação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que trouxe impactos significativos aos direitos sociais, especialmente ao setor educacional a partir do ano de 2018.

**Tabela 10** – Evolução no número de IES no Brasil, por categoria administrativa (2016-2023)

Ano	Público		Privado		Total de IES
	Número	%	Número	%	
<b>2016</b>	296	12,3	2.111	87,7	<b>2.407</b>
<b>2017</b>	296	12,09	2.152	87,91	<b>2.448</b>
<b>2018</b>	299	11,79	2.238	88,21	<b>2.537</b>
<b>2019</b>	302	11,58	2.306	88,42	<b>2.608</b>
<b>2020</b>	304	13,37	2.153	86,63	<b>2.457</b>
<b>2021</b>	313	12,16	2.261	87,84	<b>2.574</b>
<b>2022</b>	312	12,02	2.283	87,98	<b>2.595</b>
<b>2023</b>	316	12,25	2.264	87,75	<b>2.580</b>
<b>Δ%</b>	<b>6,76</b>	--	<b>7,25</b>	--	<b>7,81</b>

**Fonte:** elaboração a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2016–2023).

Os dados revelam um crescimento de apenas 20 novas IES públicas quando se considera o progresso dos anos de 2016 a 2023, passando de 296 para 316, que, em termos percentuais, representa um aumento de apenas 6,76%. Em contraste, no conjunto das IES privadas, o crescimento foi de 153 novas IES, que passou do quantitativo de 2.111 do ano de 2016 para 2.264 instituições no ano de 2023, resultando um crescimento percentual de 7,25%, significativamente bem acima do crescimento do conjunto das IES públicas.

Ao comparar o desempenho das IES públicas e privadas ao longo dos anos, observamos que a média de aproveitamento das IES privadas gira em torno de 87% por ano, um valor bastante significativo. Isso sugere que o processo de privatização da educação superior no Brasil, que teve início na reforma dos anos 1990, continua persistente ao longo do

tempo. Essa disparidade reforça ainda mais a percepção de que as políticas governamentais têm favorecido a expansão do setor privado, enquanto as IES públicas sofrem com a redução de recursos, levando ao seu desmonte, sucateamento e deterioração. Esse cenário revela a verdadeira essência do discurso neoliberal, que visa desviar recursos do setor público para beneficiar o setor privado.

Em nosso entendimento, essa situação representa a retirada progressiva da responsabilidade do Estado, que deixa de investir na criação de novas universidades públicas, na ampliação de novas vagas, na oferta de novos cursos e na política de assistência estudantil. Com o aumento do número de estudantes no ensino superior nas IES privadas, surge um endividamento crescente, tanto para o Estado quanto para os estudantes e suas famílias. Conforme apontam Guimarães, Teixeira e Oliveira (2017, p. 13), "além da expansão privada-mercantil, redefine-se também o papel do Estado na manutenção das instituições públicas de ensino, especialmente as universitárias".

Com base nessa discussão, Oliveira (2020) aponta para a existência de dois grupos no campo das políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. O primeiro grupo diz respeito às políticas federais de expansão por meio do setor privado-mercantil, ao passo que o segundo grupo se concentra nas políticas de expansão por meio do segmento público. Nesse contexto, destacamos o primeiro grupo, focando especificamente no Fies e no Prouni.

O Fies e o Prouni, conforme evidenciado no Capítulo 1 deste estudo, entendidos como programas do Governo Federal, são voltados para facilitar o acesso e a permanência de estudantes à educação superior por meio do setor privado-mercantil. Respectivamente, proporcionam o financiamento estudantil para cursos superiores pagos e oferecem bolsas de estudo integrais e parciais. Assim:

Do primeiro grupo destacam o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). Do segundo grupo destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com educação à distância, e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Oliveira, 2020, p. 44).

Quando analisamos o Fies, observamos que esse programa se destina à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação - MEC. De acordo com Chaves, Reis e

Guimarães (2018), o Fies tem se constituído como um dos principais mecanismos de favorecimento governamental para o aumento do patrimônio das empresas privadas educacionais. Nesse contexto, o Fies pode ser considerado como uma política de incentivo ao setor privado, pois os recursos que poderiam ser destinados ao setor educacional público são transferidos ao setor educacional privado.

Em nossa percepção, o Fies não reflete o objetivo de democratização do ensino superior. Pelo contrário, vem fortalecer a relação entre Estado e mercado ao mesmo tempo que impulsiona a expansão do setor privado na educação superior. Conforme apontado por Oliveira e Freire (2022), o orçamento destinado às universidades federais é consideravelmente menor se comparado com os repasses direcionados às IES particulares, em parte devido ao apoio concedido ao Fies e ao Prouni. Chaves, Reis e Guimarães (2018, p. 10) destacam que:

O Prouni e o Fies constituem mecanismos governamentais de fortalecimento da mercantilização, privatização e financiamento da educação superior brasileira na medida em que contribuem para o aumento do patrimônio líquido dos grupos educacionais privado-mercantis [...].

Quanto ao Prouni, também sob gestão do MEC, sua natureza é voltada às IES privadas, sejam elas com ou sem fins lucrativos. O Prouni concede bolsas de estudo de forma integral e parcial a estudantes brasileiros que ainda não obtiveram diplomas em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Nesse contexto, dialogamos com Oliveira (2020, p. 46) ao evidenciar que o Prouni “divide opiniões quanto aos objetivos fins: democratizar o acesso à educação superior no país e/ou financiar a expansão da educação superior via setor privado”.

Os programas Fies e Prouni têm como objetivo estimular a expansão da educação superior privada, promovendo o processo empresarial na educação e estabelecendo novas relações entre o Estado e a iniciativa privada. Conforme ressaltado por Silva e Castro (2014, p. 461), essas políticas “promovem o processo de empresariamento da educação, estabelecendo novas relações entre Estado e iniciativa privada”. Através do financiamento público desses programas, fica evidente o interesse do Estado em incentivar a expansão da educação superior, via segmento privado-mercantil, ao canalizar recursos que poderiam ser empregados na criação, manutenção e ampliação das IES públicas já existentes.

De maneira geral, as políticas públicas promovidas sob as orientações neoliberais favorecem o crescimento do ensino superior particular em detrimento do enfraquecimento das IES públicas e das perdas de recursos e direitos sociais conquistados. Essas mudanças

impactam diretamente a classe trabalhadora e os estudantes menos favorecidos, que se vêm cada vez mais responsáveis por sua própria manutenção na educação superior. A Tabela 11 ilustra a disparidade na oferta de vagas entre IES públicas e privadas, evidenciando a crescente desigualdade no acesso à educação superior.

**Tabela 11** – Número de vagas em cursos de graduação no Brasil, por modalidade de ensino, segundo Categoria Administrativa (2016-2023)

Ano	Público		Privado		Total de vagas
	Número	%	Número	%	
<b>2016</b>	750.850	7,04	9.911.651	92,96	<b>10.662.501</b>
<b>2017</b>	823.843	7,64	9.955.243	92,36	<b>10.779.086</b>
<b>2018</b>	835.569	6,17	12.693.532	93,83	<b>13.529.101</b>
<b>2019</b>	837.809	5,1	15.587.493	94,9	<b>16.425.302</b>
<b>2020</b>	863.520	4,4	18.762.921	95,6	<b>19.626.441</b>
<b>2021</b>	827.045	3,65	21.850.441	96,35	<b>22.677.486</b>
<b>2022</b>	870.659	3,81	21.959.144	96,19	<b>22.829.803</b>
<b>2023</b>	1.005.094	4,07	23.681.606	95,93	<b>24.686.700</b>
<b>Δ%</b>	<b>33,85</b>	--	<b>138,95</b>	--	<b>131,73</b>

**Fonte:** elaboração a partir do Censo da Educação Superior INEP/MEC (2016–2023).

Com base nos dados apresentados, evidenciamos que a rede privada de ensino desempenha um papel significativo no total de vagas oferecidas na educação superior. No ano de 2016, foram disponibilizadas 9.911.651 vagas no ensino superior privado, mas, ao longo dos anos subsequentes, essa oferta foi continuamente ampliada, culminando em 21.959.144 vagas em 2022. Esse aumento representa um crescimento expressivo de 121,55% em termos percentuais. Por outro lado, o crescimento da oferta nas IES públicas não acompanhou o ritmo do setor privado, registrando um aumento de 15,956% no mesmo período. Diante desse panorama, é importante destacar o papel desempenhado por programas como o Fies e o Prouni na criação de novas oportunidades de acesso à educação superior. Em nossa percepção, por meio desses programas, houve a contribuição para a expansão da oferta de vagas e para a universalização do acesso, promovendo um estímulo ao mercado educacional.

Diante do panorama descrito, observamos uma crescente transformação na educação superior brasileira, em que o setor privado-mercantil expande sua influência em detrimento das instituições públicas. A política neoliberal tem priorizado a mercantilização da educação, que, conforme Laval (2018, p. 119), está sendo transformada em mercadoria com o propósito de “preparar o indivíduo para as necessidades locais de mão de obra e não por uma lógica de

política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional". Com isso, a educação passa a ser tratada como um bem de consumo, aumentando, significativamente, os custos familiares e exacerbando as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

#### **2.4. Financiamento da educação superior brasileira, austeridade fiscal e assistência estudantil no Ifap**

Analisando o financiamento da educação superior no Brasil dentro do atual cenário das políticas educacionais, é essencial adotar uma abordagem que considere tanto os fatores socioeconômicos quanto a atuação do Estado. Essa análise deve englobar o papel do Estado voltado para os interesses neoliberais e as estratégias de mercantilização da educação. Esses elementos são essenciais para compreendermos a complexidade e os desafios enfrentados pela educação superior brasileira na atualidade.

Torna-se importante entender que os problemas da educação superior brasileira não podem ser levados em consideração sem o papel e a atuação do Estado. O Estado carrega, em sua raiz, fortes influências do processo de globalização econômica, ocasionadas pela crise do Estado de bem-estar social, a emergência do neoliberalismo e a educação entendida como mercadoria (Dardot; Laval, 2018). Isso evidencia que as políticas educacionais vivenciadas no cenário brasileiro são constituídas e implementadas pelo Estado e objetivam o atendimento da lógica neoliberal (Azevedo, 2008).

No contexto da redefinição do papel do Estado e da adoção de medidas neoliberais, há um esforço para redução da intervenção estatal no financiamento da educação e em outras políticas públicas sociais (Guimarães; Silva, 2003). Essas medidas não apenas buscam reduzir o papel do Estado, mas também transferem para o setor privado e para os indivíduos a responsabilidade pela aquisição de serviços no mercado. Como resultado, a educação passa a ser tratada como mercadoria e serviço comercializável, contribuindo para a sua mercantilização (Laval, 2018).

À medida que a educação superior brasileira se alinha mais às demandas do mercado, começa-se a atender aos interesses do capital e a preparar mão de obra para o mercado de trabalho (Dardot; Laval, 2018). Esse alinhamento faz com que os interesses da política neoliberal prevaleçam sobre outras prioridades, já que, ao seguir a lógica neoliberal, o Estado reduz seus gastos em áreas essenciais como saúde, educação, saneamento básico, dentre outras. Simultaneamente, promove a privatização de setores estatais mercantilizáveis e

amplia os gastos públicos para o pagamento de juros e a amortização da dívida estatal (Fávero; Bechi, 2017).

No que diz respeito ao financiamento da educação superior no Brasil, Guimarães e Silva (2022, p. 113), destacam “a destinação do orçamento público para a expansão do ensino superior privado”. Isso pode ser evidenciado por meio de políticas como o Fies e o Prouni, que subsidiam o acesso ao ensino superior privado, direcionando recursos públicos para a expansão desse setor e reforçando a tendência de mercantilização da educação. Essa destinação de recursos públicos pode indicar uma tendência de priorização do ensino superior privado em vez do fortalecimento e expansão das instituições públicas, refletindo uma política de incentivo ao setor privado e à mercantilização da educação superior.

Guimarães e Silva (2013) identificam também três abordagens principais para a manutenção das instituições públicas de ensino superior: o financiamento estatal, o financiamento privado e o modelo híbrido. A primeira abordagem é o financiamento estatal, no qual os recursos públicos são destinados diretamente às instituições educacionais. A segunda é o financiamento privado, que se baseia em mensalidades pagas pelos estudantes e outras receitas como consultorias e doações. A terceira abordagem é o modelo híbrido, que combina financiamento estatal e privado para complementar os recursos disponíveis (Guimarães; Silva, 2013). No contexto das reformas neoliberais, “a tendência das políticas implementadas no contexto de reformas neoliberais prioriza os dois últimos modelos” (Guimarães; Silva, 2013, p. 4).

Nesse cenário, a análise do impacto das políticas neoliberais revela as limitações das reformas do Estado no Brasil. Segundo Mészáros (2008), as reformas se mostram limitadoras e ineficazes diante dos problemas sociais impostos pelo capital e, embora possam ser implementadas, as mudanças e avanços permanecem restritos pela lógica de controle do capital, que prioriza seus próprios interesses e benefícios. Ainda segundo Mészáros (2008, p. 27), “o capital é irreformável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Isso sugere que as reformas são incapazes de promover melhorias substanciais devido à necessidade de se ajustar aos interesses do capital.

Nessa perspectiva, a política de austeridade fiscal emerge como uma força que afeta o financiamento da educação e outros setores sociais, trazendo consequências “macroeconômicas e distributivas e condiciona a capacidade dos governos de induzir o crescimento econômico e de promover o bem-estar social” (Rossi *et al.*, 2019, p. 2). A austeridade fiscal é definida como “uma política de ajuste da economia fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado em suas funções de indutor do crescimento

econômico e promotor do bem-estar social” (Idem). No entanto, essa abordagem, frequentemente, desconsidera as consequências negativas sobre a qualidade dos serviços públicos e o aumento das desigualdades sociais.

A Emenda Constitucional nº 95/2016 (EC nº 95/2016) surgiu como um exemplo da ideologia neoliberal que nasceu das propostas (PECs) 241 da Câmara dos Deputados e 55 do Senado Federal, “passando o seu conteúdo, a partir de então, a integrar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) com a implementação de um novo regime fiscal para os gastos do governo federal, que vigorará até o ano de 2036” (Bitencourt, L.; Bitencourt, C., 2023, p. 151). A EC nº 95/2016 estabeleceu um teto de gastos para o ano de 2017, correspondente ao orçamento disponível para 2016 acrescido da inflação daquele ano (Dutra; Brisolla, 2020). No campo da saúde e da educação, “o ano-base será o ano de 2017 com início de aplicação em 2018” (Bitencourt, L.; Bitencourt, C., 2023, p. 151). Com tal medida, congelaram-se as chamadas despesas primárias, as quais financiam as políticas sociais para viabilizar a manutenção da política de pagamento da dívida pública (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024).

Schreiner (2021) destaca que o “congelamento” dos gastos públicos resultou em um retrocesso significativo nas políticas sociais, afetando diretamente os orçamentos das IES públicas. Cella (2019) argumenta que as ideias neoliberais foram as linhas mestras que sustentaram a adoção da EC nº 95/2016, que estabeleceu diretrizes para a redução gradual dos recursos destinados à educação e a outras áreas sociais. Esse cenário revela que a emenda constitucional teve consequências severas, pois promoveu o desmantelamento das políticas sociais, com impactos particularmente negativos para a educação, caracterizados por perdas orçamentárias, contingenciamentos e cortes substanciais no financiamento das IES públicas.

Salvador (2024) aponta que a EC nº 95/2016 impôs limites para o crescimento dos gastos públicos sociais do governo federal, dificultando sua adaptação às mudanças nas receitas governamentais. Entre os principais objetivos da emenda estão assegurar a sustentabilidade da dívida pública e priorizar a destinação de recursos para o pagamento de juros e encargos. Dessa forma, a emenda:

[...] impôs um congelamento nos gastos sociais por 20 anos, implicando o desfinanciamento das políticas sociais, com reduções drásticas no orçamento da educação, nos direitos humanos vinculados à função orçamentária direitos da cidadania, cortes nos serviços socioassistenciais e congelamento de gastos com saúde, mesmo durante a pandemia de COVID-19 (Salvador, 2024. p. 16).

Segundo Chaves, Reis e Guimarães (2018), em termos práticos, a EC nº 95/2016 representou um marco que não apenas manteve, mas também aprofundou a política econômica brasileira, ao priorizar o pagamento da dívida pública em detrimento da qualidade dos serviços sociais. A implementação da emenda comprometeu o orçamento das políticas sociais, conforme destacado por Chaves, Reis e Guimarães (2018), ao desviar recursos da União e dos estados para fins de pagamento da dívida pública não auditada. Isso, por sua vez, “inviabiliza a necessária ampliação do financiamento das políticas sociais de modo a cumprir as promessas inscritas na chamada ‘Constituição Cidadã’ de 1988” (Chaves; Reis; Guimarães, 2018, p. 2). Com base nessa discussão, a seguir, apresentamos a Tabela 12, que detalha as despesas da União com juros, amortização e refinanciamento da dívida pública, no período de 2015 a 2023, a partir dos estudos de Reis, Guimarães e Oliveira (2024).

**Tabela 12** – Despesas da União com juros, amortização e refinanciamento da dívida pública (interna e externa) no período de 2015 a 2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA)

ANO	JUROS	AMORTIZAÇÃO	AMORTIZAÇÃO COM EMISSÃO DE TÍTULOS (REFINANCIAMENTO)	DESPESA TOTAL DÍVIDA PÚBLICA
2015	328.809.633.535	287.134.917.092	902.502.018.899	1.518.446.569.526
2016	297.348.565.645	393.812.173.750	948.972.827.438	1.640.133.566.833
2017	284.942.539.261	443.335.878.894	655.141.738.069	1.383.420.156.225
2018	378.078.150.781	454.919.655.769	609.257.169.982	1.442.254.976.531
2019	371.936.270.193	359.672.668.044	622.004.646.403	1.353.613.584.641
2020	438.212.265.451	393.774.927.672	914.288.834.951	1.746.276.028.074
2021	299.033.100.466	355.960.805.280	1.633.522.375.765	2.288.516.281.511
2022	264.127.330.758	221.173.934.347	1.521.985.679.608	2.007.286.944.713
2023	245.740.883.190	182.554.175.318	1.498.328.548.144	1.926.623.606.653
<b>Δ 2015- 2023</b>	<b>-25,26%</b>	<b>-36,42%</b>	<b>66,02%</b>	<b>26,88%</b>
<b>TOTAL 2015- 2023</b>	<b>2.908.228.739.280</b>	<b>3.092.339.136.166</b>	<b>9.306.003.839.259</b>	<b>15.306.571.714.707</b>

**Fonte:** Estudos de Reis, Guimarães e Oliveira (2024, p. 10-11).

Os dados revelam que, entre 2015 e 2023, as despesas totais com a dívida pública, que incluem juros, amortização e refinanciamento, apresentaram uma variação geral de 26,88%, refletindo um aumento substancial principalmente em amortização com emissão de títulos (refinanciamento). Enquanto os gastos com juros e amortização diminuíram em 25,26% e 36,42%, respectivamente, o refinanciamento da dívida teve um aumento significativo de

66,02%. Essa mudança evidencia uma reorientação nas despesas da dívida pública, com um impacto crescente do refinanciamento sobre o total.

O total acumulado das despesas com a dívida pública no período de 2015 a 2023 foi de R\$ 15.306.571.714.707. Esse valor vem representar, em média, para este período, aproximadamente, 32,88% do orçamento da União para o exercício de 2023 que foi no montante de R\$ 5.174.917.785.001,00 (cinco trilhões cento e setenta e quatro bilhões novecentos e dezessete milhões setecentos e oitenta e cinco mil e um reais)<sup>22</sup>. Esse cenário reflete os efeitos da EC nº 95/2016, uma política de austeridade fiscal que, além de intensificar a recessão econômica, agravou as desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, aprofundou o ajuste fiscal sobre os gastos sociais, privilegiando “com absoluta prioridade a transferência de recursos do fundo público para o capital rentista” (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024, p. 12).

Sob a ótica neoliberal, a educação é vista como um gasto a ser reduzido para que o Estado atenda às exigências dessa política, o que leva à necessidade de reestruturação das instituições e ao ajuste de seus orçamentos. Esses ajustes, por sua vez, geram desafios significativos, afetando a criação de novas vagas, cursos e a contratação de servidores através de concursos públicos (Dutra; Brisolla, 2020). Como resultado, a educação brasileira enfrenta retrocessos, refletindo uma redução na capacidade de atender às demandas educacionais.

Após a análise do impacto significativo das despesas com o pagamento da dívida pública no período estipulado, é importante abordar as repercussões dessa política fiscal sobre as Instituições de Ensino Superior (IES). Com o orçamento direcionado para o pagamento da dívida, as instituições de ensino enfrentam restrições financeiras. Essas limitações resultam em cortes nos investimentos em infraestrutura, limitam a expansão de vagas e reduzem a capacidade de contratação de novos professores, prejudicando a qualidade e o acesso à educação superior (Dutra; Brisolla, 2020).

Logo abaixo, por meio da Tabela 13, com base nos estudos de Reis, Guimarães e Oliveira (2024), apresentamos os recursos destinados à educação, excluídas as despesas destinadas ao enfrentamento da Covid-19<sup>23</sup>, como percentual das despesas e das receitas da União (2015-2023).

---

<sup>22</sup> Obtenção de montante a partir da Câmara dos Deputados Federais (2023).

<sup>23</sup> Resultou numa crise global que impactou várias áreas sociais, incluindo a educação. Essa crise, considerada um dos principais desafios do século XXI, abalou a sociedade global e exigiu respostas urgentes e inovadoras. Guimarães, Matos e Cabral (2021) evidenciam que o ensino remoto, além de promover interesses privados, teve impactos significativos na precarização da educação pública e na ampliação da exclusão educacional.

**Tabela 13** – Recursos destinados à função Educação, excluídas as despesas destinadas ao enfrentamento da Covid-19, como percentual das despesas e das receitas da União: 2015-2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA)

ANO	DESPESAS DA UNIÃO Excluídos o Refinanciamento da Dívida Pública e as Despesas com Covid-19 (A)	RECEITAS DA UNIÃO Excluídas as receitas resultantes da emissão de títulos da dívida (Refinanciamento)(B)	EDUCAÇÃO		
			R\$ (C)	% C/A	% C/B
2015	2.675.953.041.318	2.977.578.011.275	139.819.202.651	5,23%	4,70%
2016	2.783.907.690.249	3.025.858.549.473	138.136.849.614	4,96%	4,57%
2017	2.829.270.773.721	2.893.262.096.566	142.837.799.799	5,05%	4,94%
2018	2.937.575.627.272	3.256.579.645.767	129.362.057.707	4,40%	3,97%
2019	2.914.666.303.864	3.412.755.363.694	123.251.850.306	4,23%	3,61%
2020	2.892.022.827.294	3.997.329.821.781	110.144.235.649	3,81%	2,76%
2021	2.737.293.906.106	3.072.700.625.511	110.725.368.815	4,05%	3,60%
2022	2.801.741.974.531	3.041.454.512.287	113.355.768.637	4,05%	3,73%
2023	2.958.569.405.420	3.065.994.983.179	132.193.823.407	4,47%	4,31%
<b>Δ 2015-2023</b>	<b>10,56%</b>	<b>2,97%</b>	<b>-5,45%</b>		
<b>2015-2023 (% MÉDIO)</b>				<b>4,47%</b>	<b>4,02%</b>

Fonte: Estudos de Reis, Guimarães e Oliveira (2024, p. 13).

Os dados evidenciam que, apesar do aumento de 10,56% nas despesas totais da União de 2015 a 2023 (excluindo o refinanciamento da dívida pública e as despesas com Covid-19), o valor destinado à educação diminuiu em 5,45%. Ao analisar a participação percentual da educação em relação às despesas totais da União, observamos que, em média, ela representou apenas 4,47% ao longo dos anos pesquisados, o que demonstra uma "fatia pequena" do orçamento federal destinada à área educacional. Esse cenário sugere que, embora o orçamento tenha aumentado, a educação perdeu espaço, com uma diminuição de 5,45% nos recursos destinados entre 2015 e 2023, o que pode ter consequências significativas para o financiamento da educação, especialmente diante dos efeitos da EC nº 95/2016, que impôs um teto rígido de gastos e resultou em cortes drásticos no orçamento da educação.

Ao analisar os recursos destinados às Universidades Federais e à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, da qual fazem parte os Institutos Federais, observamos, conforme indicado na Tabela 14, que, entre 2015 e 2023, houve uma redução de 12,4% nos recursos destinados às Universidades Federais, caindo de R\$ 66,7 bilhões para R\$ 58,4 bilhões. Essa diminuição reflete também uma queda no percentual de participação desses

recursos no total destinado à educação, passando de 79,6% para 75,6%. Por outro lado, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inclui os Institutos Federais, registrou um aumento de 10,5% nos recursos destinados, passando de R\$ 17,1 bilhões em 2015 para R\$ 18,9 bilhões em 2023. Contudo, quando comparamos os recursos destinados à Rede Federal com os totais das Universidades Federais e da Rede Federal, a participação da Rede Federal ainda é reduzida, representando uma média de 22,82% do orçamento total nos anos analisados.

**Tabela 14** – Recursos destinados às Universidades Federais e à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 2015-2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA)

ANO	UNIVERSIDADES FEDERAIS (A)	% A/C	REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (B)	% B/C	TOTAL R\$ (C)
2015	66.717.170.853	79,6%	17.062.164.254	20,4%	83.779.335.107
2016	67.325.565.533	78,5%	18.334.123.354	21,5%	85.659.688.887
2017	70.958.696.024	77,9%	20.171.406.202	22,1%	91.130.102.226
2018	66.639.154.143	77,3%	19.470.111.272	22,7%	86.109.265.415
2019	66.848.084.636	76,8%	20.166.715.530	23,2%	87.014.800.166
2020	65.171.046.065	76,7%	19.799.140.907	23,3%	84.970.186.972
2021	60.634.409.196	76,4%	18.752.134.952	23,6%	79.386.544.148
2022	57.112.910.253	75,8%	18.188.037.084	24,2%	75.300.947.337
2023	58.433.665.574	75,6%	18.862.409.981	24,4%	77.296.075.555
Δ %	<b>-12,40</b>		<b>10,5%</b>		<b>-7,7%</b>
<b>2015-2023 (%MÉDIO)</b>		<b>77,18%</b>		<b>22,82%</b>	

Fonte: adaptação realizada a partir dos estudos de Reis, Guimarães e Oliveira (2024).

Apesar do aumento nos recursos destinados à Rede Federal, essa ainda recebe uma fração relativamente pequena do total do orçamento da União, sugerindo que a destinação de recursos não está acompanhando a necessidade e a importância da educação no cenário orçamentário nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dessa forma, para Dutra e Brisolla (2020), a crise financeira no Brasil e os cortes orçamentários têm exacerbado as dificuldades enfrentadas pelos IFs. Assim,

Importa salientar que a crise financeira brasileira e os cortes orçamentários na educação nos últimos anos intensificaram as dificuldades de cada

instituto federal, especialmente considerando a dinâmica de distribuição do governo federal de parcelar (distribuir “gota a gota”) ao longo do ano os recursos (Dutra; Brisolla, 2020, p. 11).

No contexto de perdas de direitos sociais, a EC nº 95/2016, sem dúvida, atendeu à lógica neoliberal, aprofundou as desigualdades sociais, a recessão econômica e potencializou os lucros para uma parcela reduzida da população: a burguesia. De acordo com Dutra e Brisolla (2020), após a implementação da EC nº 95/2016, muitas instituições educacionais foram forçadas a reavaliar sua estrutura e dinâmica de trabalho. O cenário de restrições orçamentárias leva, portanto, ao congelamento dos gastos públicos por 20 anos, sugerindo, acima de tudo, o esfacelamento dos direitos sociais e um impacto negativo significativo no setor educacional.

Quanto aos Institutos Federais, que são tema desta pesquisa, Dutra e Brisolla (2020) evidenciam que a crise financeira no Brasil e os cortes orçamentários têm exacerbado as dificuldades enfrentadas por essas instituições. Dessa forma, é evidente que os desafios financeiros aumentaram significativamente, comprometendo a capacidade dos Institutos Federais de oferecer uma educação de qualidade e atender às demandas educacionais e sociais.

Para compreender o impacto da EC nº 95/2016 sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, analisamos a evolução do orçamento da Rede Federal entre 2015 e 2023, conforme a Tabela 15. Excluindo as despesas com refinanciamento da dívida pública e os gastos relacionados ao enfrentamento da Covid-19, o orçamento destinado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cresceu 10,55% (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024). No entanto, houve uma queda de 3,48% no orçamento de 2017 para 2018, ano em que a EC nº 95/2016 começou a impactar a área educacional. Apesar de um aumento de aproximadamente 3,58% entre 2018 e 2019, o orçamento começou a diminuir de forma contínua a partir de então, evidenciando que a emenda reforçou a agenda neoliberal e resultou na redução de recursos para as áreas sociais, em especial a educação.

**Tabela 15** – Recursos destinados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, excluídas as despesas destinadas ao enfrentamento à Covid-19, como percentual das despesas e das receitas da União: 2015-2023. Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2024 (IPCA)

ANO	DESPESAS DA UNIÃO Excluídos o Refinanciamento da Dívida Pública e Despesas com Covid-19 (A)	RECEITAS DA UNIÃO Excluídas as receitas resultantes da emissão de títulos da dívida (Refinanciamento) (B)	REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA		
			R\$ (C)	% C/A	% C/B

2015	2.675.953.041.318	2.977.578.011.275	17.062.164.254	0,64%	0,57%
2016	2.783.907.690.249	3.025.858.549.473	18.334.123.354	0,66%	0,61%
2017	2.829.270.773.721	2.893.262.096.566	20.171.406.202	0,71%	0,70%
2018	2.937.575.627.272	3.256.579.645.767	19.470.111.272	0,66%	0,60%
2019	2.914.666.303.864	3.412.755.363.694	20.166.715.530	0,69%	0,59%
2020	2.892.022.827.294	3.997.329.821.781	19.799.140.907	0,68%	0,50%
2021	2.737.293.906.106	3.072.700.625.511	18.752.134.952	0,69%	0,61%
2022	2.801.741.974.531	3.041.454.512.287	18.188.037.084	0,65%	0,60%
2023	2.958.569.405.420	3.065.994.983.179	18.862.409.981	0,64%	0,62%
<b>Δ 2015-2023</b>	<b>10,56%</b>	<b>2,97%</b>	<b>10,55%</b>		
<b>2015-2023</b>				<b>0,67%</b>	<b>0,60%</b>
<b>(% MÉDIO)</b>					

**Fonte:** Estudos de Reis, Guimarães e Oliveira (2024, p. 13).

Compreendemos que, durante o período analisado, a destinação de recursos para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representa uma pequena fração do total das despesas e receitas da União, com percentuais variando entre 0,64% e 0,71% em relação às despesas e entre 0,50% e 0,70% em relação às receitas ao longo dos anos analisados. Essa baixa proporção demonstra que, apesar dos valores destinados à Rede Federal, sua participação no orçamento federal continua reduzida. A Rede Federal ainda recebe uma fração pequena do total do orçamento da União, o que sugere que a destinação de recursos não está acompanhando adequadamente a crescente necessidade e importância da educação no cenário orçamentário nacional.

A implementação desse cenário não apenas revela uma crise no financiamento da educação, mas também resulta em uma reconfiguração da forma como a educação superior é financiada (Castro, 2021). A redução gradual do orçamento público destinado à educação superior passa a promover uma crescente transferência dos custos com ensino superior para a sociedade. Segundo Sguissardi (2009), essa mudança significa que os recursos antes garantidos pelo Estado estão agora sendo deslocados para a responsabilidade dos estudantes e suas famílias, aumentando a carga financeira individual em vez de ser sustentada pelo orçamento público.

Dutra e Brisolla (2020) evidenciam um cenário de deterioração do ensino público, caracterizado pelo sucateamento das instituições e pela degradação dos serviços educacionais. O congelamento dos recursos resulta em uma série de problemas, incluindo a escassez de materiais, sobrecarga de trabalho para professores e desmotivação geral, além de salas de aula superlotadas, que comprometem a qualidade do ensino e acentuam a desigualdade social

(Dutra; Brisola, 2020). Em resposta a essas adversidades, muitas instituições educacionais foram forçadas a repensar suas estruturas e dinâmicas operacionais, buscando adaptações que pudessem mitigar os efeitos negativos dessa conjuntura, pois, nesse movimento,

[...] houve retenção da ampliação de vagas, adiamento da criação de novos cursos e da contratação de novos servidores, e a suspensão do desenvolvimento de projetos de pesquisas, dentre outros impactos que acontecem como efeito dominó em decorrência da escassez do financiamento (Dutra; Brisolla, 2020, p. 14).

A emenda não apenas agravou as desigualdades existentes, mas também comprometeu o futuro da educação ao restringir suas capacidades e recursos, com implicações diretas na política de financiamento da educação superior, uma vez que os cortes constantes nos recursos destinados à educação resultam na deterioração progressiva do setor, especialmente das IES públicas, pois:

O cenário que se forma indica o sucateamento do ensino público, pois o congelamento dos recursos implicará a falta de materiais e equipamentos, sobrecarga de trabalho, desmotivação do corpo docente, salas abarrotadas, queda na qualidade do ensino e, principalmente, ampliação da desigualdade social (Dutra; Brisolla, 2020, p. 14).

Para compreensão do impacto das mudanças orçamentárias no Ifap, entre 2015 e 2023, apresentamos a Tabela 16, que mostra a evolução das despesas líquidas, categorizadas em pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos, ajustadas pela inflação até janeiro de 2024. Os valores e percentuais fornecidos permitem uma visão detalhada de como o orçamento total do Ifap foi distribuído ao longo dos anos, refletindo a realidade financeira enfrentada pela instituição.

**Tabela 16** – Evolução orçamentaria do Ifap (2015-2023). Valores Liquidados. Atualização IPCA Jan/2024

ANO	PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS	Δ(%)	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	Δ(%)	INVESTIMENTOS	Δ(%)	TOTAL	Δ(%)
2015	50.096.340,46		17.892.646,95		5.857.571,13		73.846.558,54	
2016	61.959.775,39	23,68	19.054.746,88	6,49	10.135.472,45	73,03	91.149.994,72	23,43
2017	86.964.487,02	40,36	21.450.062,36	12,57	1.093.224,20	-89,21	109.507.773,58	20,14
2018	93.297.468,28	7,28	26.754.229,46	24,73	1.832.806,08	67,65	121.884.503,82	11,30
2019	102.319.602,13	9,67	26.186.406,74	-2,12	36.386,88	-98,01	128.542.395,75	5,46
2020	69.562.329,10	-32,01	13.101.334,15	-49,97	1.263,88	-96,53	82.664.927,13	-35,69
2021	94.409.665,15	35,72	12.773.477,70	-2,50	1.758.690,47	139050,1	108.941.833,32	31,79
2022	92.318.928,55	-2,21	17.969.751,16	40,68	542.788,28	-69,14	110.831.467,99	1,73

<b>2023</b>	98.535.297,60	6,73	22.092.937,74	22,95	12.995,87	-97,61	120.641.231,21	8,85
<b>Δ (%)</b>	<b>96,69</b>		<b>23,47</b>		<b>-99,78</b>		<b>63,37</b>	

**Fonte:** Execução orçamentária do Governo Federal (Câmara dos Deputados), 2015 a 2023. Observação: Valores em R\$, milhões, a preços de janeiro de 2024 (média do IPCA)

Entre os anos de 2015 a 2023, a análise da evolução orçamentária do IFAP apresenta uma variação significativa nas despesas. O orçamento total da instituição apresentou um aumento geral de 63,37% ao longo do período, impulsionado, principalmente, por um crescimento nas despesas com pessoal e encargos sociais. No entanto, as despesas com investimentos sofreram uma drástica redução de 99,78%, evidenciando uma restrição em recursos destinados a melhorias estruturais e expansão da infraestrutura.

Ao analisar as despesas correntes, que incluem os recursos destinados à assistência estudantil, os dados evidenciam uma redução abrupta de R\$ 26.186.406,74, em 2019, para R\$ 13.101.334,15, em 2020, representando uma diminuição de aproximadamente 50%. Essa queda acentuada pode ser atribuída às políticas neoliberais, ao impacto da pandemia de Covid-19 e à transição para o ensino remoto. Isso mostra que o ensino remoto, além de promover interesses privados, também contribuiu para a precarização da educação pública e o aumento da exclusão educacional (Guimarães; Matos; Cabral, 2021).

O crescimento das despesas com pessoal e encargos sociais não compensou a redução de 99,78% nos investimentos. Esse cenário compromete a capacidade da instituição de melhorar sua infraestrutura e expansão de seus serviços. Além disso, com a restrição dos recursos destinados a outras despesas correntes, surgem implicações na assistência estudantil, limitando a implementação de programas que se tornam essenciais para a inclusão e o sucesso acadêmico.

Analisando os Relatórios de Gestão do Ifap, iniciando pelo ano de 2018, ano em que a EC nº 95/2016 começou a ser aplicada à área educacional, a principal dificuldade enfrentada pela instituição foi a "não execução total dos recursos, devido ao contingenciamento e à não liberação dos limites orçamentários inicialmente previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA)" (Ifap, 2018, p. 94). Essa situação obrigou o Ifap a readequar seu planejamento interno para equilibrar a distribuição orçamentária e financeira entre suas unidades e atividades, a fim de minimizar os impactos negativos no funcionamento da instituição (Ifap, 2018). Como resultado, o Ifap enfrentou restrições orçamentárias que afetaram sua capacidade de manter e expandir suas atividades educacionais, refletindo os desafios impostos pela emenda e suas implicações para o setor educacional.

No ano seguinte, 2019, houve dificuldade em manter a estrutura da instituição devido ao "pouco crescimento dos recursos orçamentários destinados a custeio e capital, o que não acompanhou o aumento das despesas contínuas e os novos investimentos necessários" (Ifap, 2019, p. 61). Além disso, embora houvesse um aumento no número de alunos matriculados, a força de trabalho permaneceu a mesma, intensificando a pressão sobre os recursos e a capacidade operacional da instituição (Ifap, 2019, p. 61). Como resultado, o Ifap enfrentou desafios para adequar sua infraestrutura e serviços às demandas crescentes, o que comprometeu as atividades acadêmicas e administrativas.

Em 2020, as instituições de ensino enfrentaram desafios em decorrência da pandemia pela Covid-19. No caso do Ifap, os principais desafios foram o "contingenciamento de recursos financeiros e a suspensão das atividades presenciais em função da pandemia" (Ifap, 2020x, p. 47). Esses fatores agravaram as dificuldades já existentes e influenciaram significativamente o funcionamento da instituição.

Para 2021, os maiores desafios enfrentados pela instituição se referem à continuidade da suspensão das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19 (Ifap, 2021). Destacamos ainda a retração orçamentária, a diminuição do número de alunos matriculados, a impossibilidade de reposição ou ampliação da força de trabalho em casos de remoção, desligamento ou falecimento de servidores (Ifap, 2021). Esses fatores resultaram em sobrecarga de trabalho para docentes, discentes e servidores em geral.

Em 2022, destacamos a queda de recursos para novos investimentos que intensificou o cenário desafiador iniciado pela pandemia da Covid-19. Houve comprometimento nas atividades acadêmicas e administrativas da instituição e os desafios incluíram a manutenção do crescimento do aporte de recursos via Termos de Execução Descentralizada e a diminuição do número de alunos matriculados, o que comprometeu o crescimento dos recursos recebidos pela Lei Orçamentária Anual (Ifap, 2022). O relatório apontou que:

A LOA 2022 do IFAP sofreu diversos bloqueios e cancelamentos orçamentários durante o exercício, necessitando que o IFAP, por diversas vezes, tivesse suas atividades e ações planejadas em todas as suas unidades alteradas ao longo do exercício, a fim de manter o pleno funcionamento de todas as unidades, e sem incorrer no inadimplemento das obrigações contratuais firmadas com fornecedores antes dos bloqueios e cortes orçamentários (Ifap, 2022, p. 68).

Em 2023, a instituição enfrentou diversos desafios, incluindo a limitação orçamentária imposta por contingenciamentos e cortes (Ifap, 2023). Essas restrições impactaram diretamente a infraestrutura, com uma redução de 97,61% nos recursos destinados para esse setor, além de impactar a aquisição de materiais didáticos (Ifap, 2023). Como consequências,

“restringiu-se ao Ifap a capacidade de investimento em melhorias essenciais e de fornecer recursos adequados para o processo de ensino e aprendizagem” (Ifap, 2023, p. 39).

A Tabela 17 detalha os recursos destinados à assistência estudantil do Ifap no período de 2015 a 2023, atualizados pelo IPCA jan/2024. Os dados foram extraídos dos Relatórios de Gestão do Ifap e nos permitem compreender como o funcionamento do financiamento da assistência estudantil foi organizado e de que forma a destinação de recursos pode ter impactado o suporte oferecido aos estudantes.

**Tabela 17** – Recursos destinados à Assistência Estudantil do Ifap, no período de 2015-2023. Valores Atualizados pelo IPCA jan/2024

ANO	DOTAÇÃO INICIAL	DOTAÇÃO FINAL	DESPESAS EMPENHADAS <sup>24</sup>	DESPESAS LIQUIDADAS <sup>25</sup>	DESPESAS PAGAS <sup>26</sup>
<b>2015</b>	3.441.680,90	3.441.680,90	2.705.937,53	2.466.284,48	2.423.460,78
<b>2016</b>	3.208.012,47	3.208.012,47	3.161.783,04	2.804.081,54	2.796.767,47
<b>2017</b>	4.691.774,81	4.691.774,81	4.691.774,81	2.663.985,76	2.655.646,45
<b>2018</b>	4.949.841,77	4.949.841,77	4.948.989,18	3.619.908,32	3.348.877,19
<b>2019</b>	4.771.802,20	4.771.802,20	4.771.800,89	3.448.881,69	3.448.881,69
<b>2020</b>	2.646.965,85	4.468.728,70	4.467.503,87	2.103.513,34	2.102.603,25
<b>2021</b>	4.803.081,44	4.803.081,44	3.603.149,95	3.603.149,95	968.912,88
<b>2022</b>	5.121.044,81	5.121.044,81	5.117.983,90	5.117.983,90	2.542.001,01
<b>2023</b>	4.723.069,89	5.139.665,60	5.135.060,43	5.135.060,43	3.830.563,61
<b>Δ 2015-2023</b>	<b>37%</b>	<b>49%</b>	<b>90%</b>	<b>108%</b>	<b>58%</b>

**Fonte:** elaboração própria da autora a partir dos Relatórios de Gestão (2015-2023).

Os dados apresentados na Tabela 17 permitem observar que, em 2020, o Ifap enfrentou um cenário orçamentário desafiador, amplamente influenciado pelo colapso causado pela pandemia de Covid-19, que impactou diversas áreas sociais, especialmente a educação. Essa realidade é evidenciada nas despesas pagas, que totalizaram R\$ 2.102.603,25, apesar do aumento significativo na dotação final orçamentária de R\$ 4.468.728,70, em comparação com a dotação inicial de R\$ 2.646.965,85. Em 2021, a situação se agravou mais, com uma drástica redução nas despesas pagas, que caíram para R\$ 968.912,88, apesar de a dotação orçamentária inicial e final ter sido aumentada para R\$ 4.803.081,44. Essa situação

24 Representa o primeiro estágio da despesa orçamentária. Sua formalização se dá no ato da contratação do serviço, na aquisição do material ou bem, obra e/ou amortização da dívida (Silva, 2021, p. 21).

25 Consiste na verificação do direito adquirido pelo credor, tendo por base os títulos e os documentos comprobatórios do respectivo crédito, que tem por objetivo apurar a origem e o objeto do que se deve pagar; a importância exata a pagar; e a quem se deve pagar a importância, para extinguir a obrigação (Silva, 2021, p. 21).

26 O terceiro estágio da despesa orçamentária consiste na entrega de numerário ao credor por meio de cheque nominativo, ordens de pagamentos ou crédito em conta, e só pode ser efetuado após regular a liquidação da despesa (Silva, 2021, p. 21).

não apenas limita a capacidade da instituição de realizar investimentos, mas também compromete o suporte necessário para a manutenção e expansão de suas atividades e serviços durante um período crítico.

Ademais, com cortes e limitações de recursos financeiros para as IES públicas, impactos podem refletir na política de assistência estudantil. Castro e Novais (2022) destacam que os cortes financeiros comprometem a eficácia dos programas assistenciais que subsidiam a jornada educacional dos estudantes. A manutenção dos benefícios para estudantes mais carentes, que muitas vezes dependem desse apoio financeiro para concluir a educação superior, fica sob ameaça. A situação exige:

[...] trabalhar de forma a proporcionar meios que se materializam na concessão de vários tipos de auxílios estudantis, de modo que possam ajudar jovens, com menos condições financeiras, que se encontram em uma universidade pública, a permanecerem e concluírem seu ensino superior (Castro; Novais, 2022, p. 6).

Compreendemos que os estudantes que dependem da política de assistência estudantil para assegurar sua permanência, continuidade e, sobretudo, a conclusão dos estudos são os mais penalizados pelas reduções financeiras desta política. Nessa perspectiva, é fundamental que o Estado assegure e mantenha o financiamento da educação superior pública. No entanto, à medida que o Estado gradualmente se desvincula de seu papel, permitindo uma maior participação do estudante e sua família, o ônus da educação superior passa a ser transferido para eles. Como abordado por Gentili (1998), isso resulta em uma negação do direito social, transformando-o em uma oportunidade de consumo individual, condicionada ao mérito e à capacidade dos consumidores.

Embora tenham ocorrido tentativas de implementações de ações assistenciais desde a década de 1930, foi a partir dos anos 2000 que surgiram programas e iniciativas mais consistentes para garantir a permanência dos estudantes na educação superior pública (Castro; Novais, 2020). O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2017, e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010, é um exemplo significativo. O PNAES se consolidou como uma ferramenta de inclusão estudantil para jovens de baixa renda no ensino superior, oferecendo suporte para a sua trajetória acadêmica. Assim:

[...] essa política busca trabalhar de forma a proporcionar meios que se materializam na concessão de vários tipos de auxílios estudantis, de modo

que possam ajudar jovens, com menos condições financeiras, que se encontram em uma universidade pública, a permanecerem e concluírem seu ensino superior (Castro; Novais, 2020, p. 6).

O Art. 2º do PNAES estabelece uma série de objetivos essenciais para a política de assistência estudantil, incluindo a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a atenuação dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos estudos universitários, a redução das taxas de retenção e evasão, e a promoção da inclusão social por meio da educação. O propósito central do PNAES é garantir condições adequadas para a permanência dos estudantes na educação superior pública federal, oferecendo uma variedade de auxílios, como moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, atividades culturais e esportivas, creche, apoio pedagógico. Além disso, o programa visa garantir o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

A Política de Assistência Estudantil do Ifap regulamenta a oferta de auxílios, bolsas e atendimento especializado, conforme preconizado em Art. 7 da Resolução nº 31/2019 CONSUP/IFAP, de 22 de março de 2019, que aprova a Reformulação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP (Brasil, 2019, p. 5). No âmbito do Ifap, destacamos:

**I. Auxílio:** Recurso financeiro oferecido ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de subsidiar despesas relacionadas às necessidades básicas e atividades acadêmicas, tais como: auxílio-transporte, auxílio-alimentação, auxílio-moradia, auxílio material didático, auxílio uniforme, auxílio atenção à saúde, auxílio material e recurso assistivo, auxílio-creche, auxílio permanência PROEJA e auxílio emergencial; **II. Bolsa:** Recurso financeiro oferecido ao estudante, mediante a execução de atividades em programas de incentivo a formação humana, profissional e acadêmica que, para além da permanência, visam favorecer o êxito estudantil numa perspectiva de inter-relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, prioritariamente, a alunos em vulnerabilidade social. **III. Atendimento Especializado:** realização de atendimento individual e/ou coletivo a estudantes regularmente matriculados no IFAP, a partir de ações e projetos socioeducativos, desenvolvidos por equipe multidisciplinar que visam à melhoria do desempenho acadêmico; diminuição da evasão e retenção escolar; mediação de conflitos; promoção à saúde; garantia dos direitos humanos; respeito à diversidade e inclusão; e fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade (Brasil, 2019, p. 5).

No eixo de assistência e apoio ao estudante, que visa ao desenvolvimento de ações para seleção e acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade

socioeconômica, o Programa de Assistência Estudantil oferece diversas modalidades de auxílio. Os auxílios são destinados a estudantes do ensino médio até o ensino superior. O programa busca promover a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos em condições desfavoráveis e é composto por: “Auxílio-transporte; Auxílio-alimentação; Auxílio-moradia; Auxílio Material Didático; Auxílio uniforme; Auxílio Material e recurso assistivo; Auxílio permanência PROEJA; Auxílio emergencial; Auxílio-creche; e Auxílio atenção à saúde” (Brasil, 2019, p. 6).

O Auxílio-transporte é um benefício financeiro mensal destinado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para cobrir as despesas de transporte entre a residência e a instituição de ensino durante o semestre ou ano letivo. O Auxílio-alimentação oferece suporte financeiro mensal para cobrir as despesas diárias com alimentação, também para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Já o Auxílio-moradia proporciona um repasse financeiro para auxiliar nas despesas de aluguel de imóvel para estudantes que vêm de outras localidades e não possuem familiares próximos na área onde estudam (Brasil, 2019).

O Auxílio Material Didático vem com o objetivo de facilitar a aquisição de material didático necessário para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, enquanto o Auxílio Uniforme fornece um apoio financeiro anual para a compra do uniforme padrão do Ifap. O Auxílio Material e o Recurso Assistivo são destinados à concessão de instrumentos e equipamentos adaptados para estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a autonomia e a funcionalidade (Brasil, 2019).

O Auxílio permanência PROEJA tem como objetivo oferecer suporte financeiro para a permanência e conclusão dos estudos, cobrindo despesas relacionadas a transporte, alimentação, uniforme e material didático. O Auxílio emergencial é destinado a situações de emergência, como violência ou desastres, com avaliação da equipe multiprofissional. O Auxílio-creche oferece um repasse financeiro mensal para estudantes pais ou mães de crianças com até cinco anos, que não têm suporte familiar para o cuidado das crianças durante o horário escolar. Finalmente, o Auxílio Atenção à Saúde fornece assistência financeira a estudantes que enfrentam doenças físicas ou emocionais que afetam o processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2019).

Contudo, vale destacar, nesse contexto, algumas tendências da política de assistência estudantil. Segundo Oliveira, Reis e Ribeiro (2023), a assistência estudantil, assim como outras políticas sociais, é influenciada pela lógica neoliberal, que privilegia os interesses do grande capital. Como resultado, essa política se apresenta de forma limitada, pois não atende

integralmente às necessidades dos estudantes e suas famílias. Além disso, passa a ser caracterizada por uma abordagem fragmentada, desarticulada e focalizada, que dificulta a efetividade e a abrangência das ações.

Destacamos que, “desde 2018, as ações de Assistência Estudantil têm seus editais centralizados na Proen, com o objetivo de padronizar a seleção e a implementação das iniciativas de Assistência Estudantil em todas as unidades do IFAP” (Ifap, 2020, p. 34). Embora a seleção seja unificada, os pagamentos são realizados em parceria com os campi e a Pró-Reitoria de Administração – PROAD (Ifap, 2020). Dada a centralização dos editais na Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, escolhemos 2018 como ano inicial para a apresentação do quantitativo de auxílios oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil do Ifap no período de 2018 a 2023, conforme expressado na Tabela 18.

**Tabela 18** – Quantidade de auxílios ofertados pelo Programa de Assistência Estudantil do Ifap

Ano	Campus Macapá	Campus Agrícola de Porto Grande	Campus Laranjal do Jari	Campus Santana	Campus Pedra Branca do Amapari	Campus Oiapoque	Total
<b>2018</b>	1.240	175	456	246	50	65	<b>2.232<sup>27</sup></b>
<b>2019</b>	360	97	621	109	24	64	<b>1.275<sup>28</sup></b>
	378	62	459	137	23	41	<b>1.100<sup>29</sup></b>
<b>2020</b>	729	110	360	120	30	70	<b>1.419<sup>30</sup></b>
	410	30	289	70	15	70	<b>884<sup>31</sup></b>
	528	120	597	200	-	-	<b>1.445<sup>32</sup></b>

27 Edital nº 04/2018/PROEN/IFAP em que foram ofertados 2.232 (dois mil duzentos e trinta e dois) auxílios nas seguintes modalidades: auxílio-transporte; auxílio-alimentação; auxílio-moradia; auxílio material didático e auxílio uniforme (Ifap, 2018).

28 Edital nº 03/2019/PROEN/IFAP em que foram ofertados 1.275 (mil duzentos e setenta e cinco) auxílios nas seguintes modalidades: auxílio-transporte; auxílio-alimentação; auxílio-moradia; auxílio material didático, auxílio uniforme e auxílio permanência PROEJA (Ifap, 2019).

29 Edital nº 07/2020/PROEN/IFAP em que foram ofertados 1.100 (mil e cem) auxílios distribuídos nas seguintes modalidades: auxílio-transporte; auxílio-alimentação; auxílio-moradia; auxílio material didático e auxílio uniforme. Porém, este edital foi cancelado em decorrência da pandemia de Covid-19 (Ifap, 2020).

30 Processo Seletivo Simplificado nº 09/2020/PROEN/IFAP para concessão de Auxílio Emergencial Covid-19 aos estudantes contemplados no Programa de Assistência Estudantil 2019 até o mês de dezembro de 2019 e que tinham realizado a inscrição no edital do Programa de Assistência Estudantil – 2020; estudantes que realizaram a inscrição do Programa de Assistência Estudantil, mediante o Edital nº 07/2020/PROEN/IFAP; estudantes que comprovadamente se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica ocasionada ou agravada pela pandemia do COVID-19. Foram ofertadas 1.419 (mil quatrocentos e dezenove) vagas de auxílio emergencial no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) mensais para cobrir as despesas básicas, com duração de 2 (dois) meses, com a possibilidade de prorrogação por igual período ou conforme a disponibilidade orçamentária (Ifap, 2020).

31 Edital nº 10/2020/PROEN/IFAP que tornou público o edital de seleção do auxílio inclusão digital. Foram ofertadas 884 (oitocentos e oitenta e quatro) auxílios inclusão digital aos estudantes que possuíam renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio, com ausência ou dificuldade de acesso digital às atividades de ensino não presenciais, e que atendia os seguintes critérios: encontrar-se em fase de conclusão de curso e em situação de vulnerabilidade socioeconômica em decorrência da Pandemia de COVID-19. O valor do auxílio foi de R\$ 110,00 (cento e dez) mensais, com vigência de 5 (cinco) meses. (Ifap, 2020).

<b>2021</b>	433	82	135	426	20	39	<b>1.135<sup>33</sup></b>
<b>2022</b>	820	215	638	200	23	37	<b>1.933<sup>34</sup></b>
<b>2023</b>	483	118	555	283	10	57	<b>1.506<sup>35</sup></b>
<b>Δ 2018-2023</b>	-61,03%	-32,57%	21,71%	15,04%	-80%	-12,31%	-32,5%

**Fonte:** elaboração da autora a partir de Editais/PROEN/IFAP – Programa de Assistência Estudantil (2018-2023).

Os dados evidenciam variações significativas nos auxílios oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil do Ifap ao longo dos anos analisados. Em 2019, houve uma queda acentuada no número de auxílios, que passou de 2.232, em 2018, para 1.275, representando uma diminuição de aproximadamente 42,9%. Essa redução ocorreu em um contexto de diminuição do orçamento do Ifap, que enfrentou uma queda de 2,12%, nesse mesmo período, em outras despesas correntes (valor expressado em Tabela 16). Essa situação pode ser interpretada à luz da EC nº 95/2016, que, sob a perspectiva de uma política neoliberal, propôs a restrição de direitos sociais.

Um ponto relevante a ser destacado, neste estudo, é a oferta de auxílios do ano de 2020 inicialmente prevista pelo Edital nº 07/2020/PROEN/IFAP, datado de 14 de fevereiro. No entanto, devido à eclosão da pandemia de Covid-19, o edital precisou ser cancelado. Para atender à demanda emergencial gerada pela transição para o ensino remoto, foi necessário implementar novos auxílios temporários. Esse ajuste buscou responder às necessidades dos estudantes durante a crise (Ifap, 2020). Contudo, esse aumento na oferta de auxílios não foi acompanhado por uma evolução orçamentária correspondente do Ifap, que registrou uma significativa redução de 35,69% (Tabela 16) no mesmo ano. Ademais, a parcela do orçamento destinada a outras despesas correntes, da qual a Assistência Estudantil depende, sofreu uma queda de 49,97% (conforme expressado na Tabela 16).

32 Reabertura do Edital nº 10/2020/PROEN/IFAP, que tornou público o edital de seleção do auxílio inclusão digital. Foram ofertadas 1.445 (mil quatrocentos e quarenta e cinco) auxílios inclusão digital aos estudantes que possuíam renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio, com ausência ou dificuldade de acesso digital às atividades de ensino não presenciais, e que atendia os seguintes critérios: encontrar-se em fase de conclusão de curso e em situação de vulnerabilidade socioeconômica em decorrência da Pandemia de Covid-19. O valor do auxílio foi de R\$ 110,00 (cento de dez) mensais, com pagamentos de 10 (dez) parcelas. (Ifap, 2020).

33 Edital nº 09/2021/PROEN/IFAP em que foram ofertados 1.135 (mil cento e trinta e cinco) auxílios distribuídos nas seguintes modalidades: auxílio-alimentação, auxílio-moradia e auxílio material didático (Ifap, 2021).

34 Edital nº 06/2022/PROEN/IFAP em que foram ofertados 1.933 (mil novecentos e trinta e três) auxílios distribuídos nas seguintes modalidades: auxílio-alimentação, auxílio-moradia, auxílio material didático, auxílio uniforme, auxílio-transporte e auxílio-creche (Ifap, 2022).

35 Edital nº 04/2023/PROEN/IFAP em que foram ofertados 1.506 (mil quinhentos e seis) auxílios distribuídos nas seguintes modalidades: auxílio-alimentação, auxílio material didático, auxílio uniforme; auxílio-transporte e auxílio-creche (Ifap, 2023).

É fundamental compreender que a ausência, limitação ou fragilidade da política de assistência estudantil nas IES públicas podem gerar sérias dificuldades financeiras para os estudantes, especialmente aqueles que dependem desse suporte. Com a diminuição do papel do Estado e a conseqüente redução nos repasses financeiros para as IES públicas, a política de assistência estudantil tende a ser impactada de forma direta. Em um contexto neoliberal, onde as medidas para garantir a permanência dos estudantes muitas vezes se mostram insuficientes, a implementação efetiva da política de assistência estudantil torna-se essencial para superar desafios acadêmicos, especialmente considerando que as trajetórias dos estudantes costumam ser marcadas por dificuldades, interrupções e falta de oportunidades.

Considerando que os estudantes enfrentam uma série de despesas para se manterem na educação superior (Cabrito, 1999), a ausência de assistência adequada pode ter um impacto significativo sobre os custos familiares, especialmente para aqueles que mais necessitam desse suporte. Sem o apoio suficiente, os estudantes e/ou família tendem a enfrentar um aumento substancial nos custos necessários para manutenção na educação superior. Esse cenário não só compromete a continuidade acadêmica dos estudantes, como também impõe um custo financeiro considerável às famílias, tornando ainda mais difícil a manutenção dos estudos e exacerbando as desigualdades no acesso à educação superior.

Destacamos, neste estudo, que a PEC de Transição nº 32, aprovada no início de 2023, foi uma Proposta de Emenda à Constituição Federal apresentada pelo Governo Lula com o objetivo de aumentar o teto de gastos do governo federal. Essa medida teve um papel importante ao possibilitar o aumento de R\$ 145 bilhões no teto de gastos, com ênfase especialmente em políticas sociais (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024). No entanto, embora a adoção da PEC tenha contribuído para amenizar alguns efeitos da EC nº 95/2016, que desde 2017 impôs um teto rígido de gastos e resultou em cortes drásticos no orçamento da educação, os impactos negativos na área educacional permaneceram evidentes, uma vez que:

No período de vigência da EC nº 95/2016 (2017-2023), os recursos destinados à educação foram reduzidos em 7,45%. No caso das universidades, a queda foi de 17,65% e a Rede Federal de Educação Profissional perdeu 6,49% de seus recursos (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024, p. 18).

Com o término da vigência da EC nº 95/2016, em 2023, que estabelecia o teto de gastos como mecanismo de contenção de despesas primárias da União, o Governo Lula, em seu terceiro mandato (2023-2026), implementou o “Regime Fiscal Sustentável”, também conhecido como o “Novo Arcabouço Fiscal” (NAF). De acordo com Reis, Guimarães e

Oliveira (2024), “O Governo Lula (2023-2026) instituiu, por meio da Lei Complementar (LCP) nº 200, de 30 de agosto de 2023, o “Regime Fiscal Sustentável”, mais conhecido como “Novo Arcabouço Fiscal” (NAF)” (Brasil, 2023, p. 18). Em termos gerais, o NAF não apenas dá continuidade à política de austeridade fiscal, como também prioriza a acumulação de capital, especialmente o rentista, em detrimento da ampliação dos recursos destinados às políticas sociais (Reis; Guimarães; Oliveira, 2024).

Nesse contexto, o NAF, ao substituir a EC nº 95/2016, foi implementado sem a devida discussão com a classe trabalhadora, movimentos sociais e sindicais. Isso ocorre porque:

[...] constrói uma criativa engenharia financeira para garantir a captura do fundo público para o pagamento de juros e encargos da dívida pública – R\$ 325 bilhões autorizados na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2023 – e para limitar o crescimento das despesas sociais no orçamento público (Salvador, 2024, p. 10).

A LCP 200/2023, que instituiu o “Regime Fiscal Sustentável”, vai na contramão da reconstrução de um Estado social. Ela impede que o crescimento das despesas sociais acompanhe a evolução das receitas públicas, estabelecendo dois mecanismos principais: primeiro, limita as despesas primárias, incluindo os gastos sociais, a 70% das receitas; e segundo, define que o crescimento real dessas despesas não pode ultrapassar 2,5% ao ano, acima da inflação medida pelo IPCA (Salvador, 2024). Esses limites estão diretamente relacionados às metas de superávit primário, buscando conter o aumento das despesas sociais e dificultar a reconstrução de um Estado social mais forte.

Nesse cenário, nos últimos anos, o setor educacional, assim como outras áreas sociais, tem enfrentado enormes desafios, resultantes de uma política de austeridade fiscal. Esse cenário tem levado à precarização, sucateamento e deterioração da educação pública.

### 3. MANUTENÇÃO DE ESTUDANTES DO IFAP NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CUSTOS E IMPACTOS NO ORÇAMENTO FAMILIAR

Neste capítulo, nosso objetivo é evidenciar os custos necessários para a manutenção de estudantes em cursos de graduação do Ifap e o comprometimento destes custos no orçamento familiar. Para tanto, consideramos a redefinição do papel do Estado a partir das orientações das políticas neoliberais e seus efeitos no financiamento das instituições federais de educação superior, além de considerar as diferentes condições socioeconômicas dos estudantes.

Como parte complementar da análise, examinamos a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Ifap, destacando seu papel na contribuição para a permanência dos estudantes na educação superior. A análise foi realizada utilizando o software estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), com a apresentação dos resultados organizada por meio de tabelas e gráficos, a fim de facilitar a interpretação e análise das informações.

A coleta de dados, conforme destacado no Capítulo 1, foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2023, por meio da aplicação presencial de questionário a 146 estudantes regularmente matriculados e cursando o 6º semestre (ingressantes no ano de 2021) e 4º semestre (ingressantes no ano de 2022) dos cursos superiores presenciais de Licenciaturas e Bacharelados (campus Macapá, campus Porto Grande e campus Laranjal do Jari), no período letivo 2023.2 (agosto a dezembro de 2023). Enfatizamos que a participação foi voluntária e que a confidencialidade dos dados fornecidos foi assegurada a todos os participantes da pesquisa.

Para melhor entendimento dos resultados, organizamos a análise em três categorias: **perfil individual, perfil familiar e condições de vida dos estudantes** (neste último aspecto dando ênfase nos custos de vida e custos de educação dos estudantes). No que diz respeito ao perfil individual, buscamos explorar as diversas dimensões que caracterizam os estudantes, permitindo uma compreensão mais aprofundada de seu contexto e trajetória de vida. O perfil familiar foca nas condições socioeconômicas e educacionais que influenciam a vida dos estudantes, permitindo uma compreensão mais profunda de seu contexto familiar.

Já nas condições de vida, investigamos aspectos variados que impactam o cotidiano dos estudantes, incluindo moradia, emprego, posse de carro, utilização de cartões de crédito e débito e o recebimento de bolsas e auxílios. Além disso, abordamos os rendimentos mensais e as despesas relacionadas com alimentação, saúde, transporte, entre outras. Também

consideramos a realização de empréstimos e a percepção dos estudantes sobre o apoio do governo ao ensino superior. Essa abordagem abrangente visa capturar os fatores que afetam a vida acadêmica e as condições gerais dos estudantes.

### 3.1. Perfil Individual

Iniciamos nossa análise evidenciando o perfil individual dos participantes da pesquisa. Os dados revelam que todos os participantes são de origem brasileira. Quanto à análise da faixa etária, essa indica que a maioria dos estudantes está na faixa de 19 a 25 anos, conforme indicado na Tabela 19, representando uma predominância de jovens. No campus Macapá, essa faixa etária é mais expressiva no curso superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês, com 19,39%, enquanto, no campus Porto Grande, esse público se concentra na Medicina Veterinária, representando 23,47%. Em contraste, no campus Laranjal do Jari, observamos uma distribuição distinta, com uma parcela mais significativa de estudantes na faixa etária de 36 a 45 anos, especialmente no curso de Bacharelado em Administração, representando 41,18% desse grupo etário específico.

**Tabela 19** – Faixa etária dos participantes

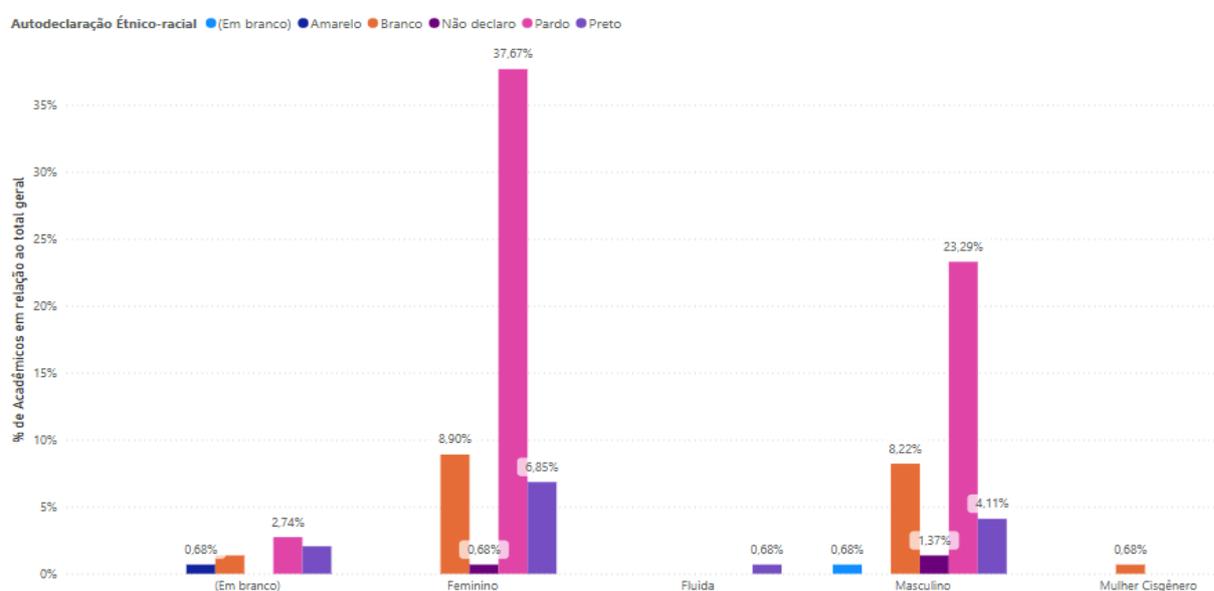
Campi	Curso	19	%	26	%	36	%	46	%	Sem resposta	%	Total
		a 25 anos		a 35 anos		a 45 anos		a 57 anos				
Laranjal do Jari	Administração	8	8,16	4	19,05	7	41,18	2	28,57	1	33,3	22
	Ciências Biológicas	1	1,02	1	4,76	3	17,65	2	28,57	-	-	7
	Engenharia Civil	14	14,29	2	9,52	1	5,88	-	-	1	33,3	18
	Física	5	5,10	1	4,76	-	-	-	-	1	33,3	7
	Informática	6	6,12	2	9,52	-	-	-	-	-	-	8
	Letras Português/Inglês	19	19,39	3	14,29	1	5,88	-	-	-	-	23
Macapá	Matemática	7	7,15	4	19,05	-	-	-	-	-	-	11
	Química	8	8,16	2	9,52	1	5,88	1	14,29	-	-	12
	Informou apenas “licenciatura”	1	1,02	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Porto Grande	Engenharia Agrônoma	6	6,12	2	9,52	3	17,65	2	28,57	-	-	13
	Medicina Veterinária	23	23,47	-	-	1	5,88	-	-	-	-	24
<b>Total</b>		<b>98</b>	<b>100,0</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>	<b>3</b>	<b>100,0</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Em relação ao gênero e à autodeclaração étnico-racial, a análise dos participantes da pesquisa nos permite revelar uma predominância do sexo feminino e da autodeclaração como "pardo" em todos os campi. É importante observar a distribuição de gênero entre os estudantes e como essa distribuição se relaciona com as diferentes autodeclarações étnico-raciais. Os dados mostram que 37,67% dos participantes são mulheres pardas, enquanto 23,29% são homens pardos. Essa tendência indica uma representatividade significativa de mulheres na população pesquisada, assim como uma presença relevante de estudantes que se identificam como pardos, refletindo a diversidade étnica e de gênero entre os estudantes da instituição (dados evidenciados no Gráfico 1).

Em relação à autodeclaração étnico-racial, os dados revelam que a maior parte dos participantes se autodeclaram como "pardos", o que reforça a realidade de um Brasil étnica e racialmente plural. A categoria "pardo" é, de fato, uma das mais amplas no Brasil, refletindo uma identidade mestiça que atravessa várias nuances de cor e etnia, e pode ser vista como uma forma de autoidentificação que transita entre diferentes grupos raciais e culturais.

**Gráfico 1** – Gênero dos discentes e autodeclaração étnico-racial

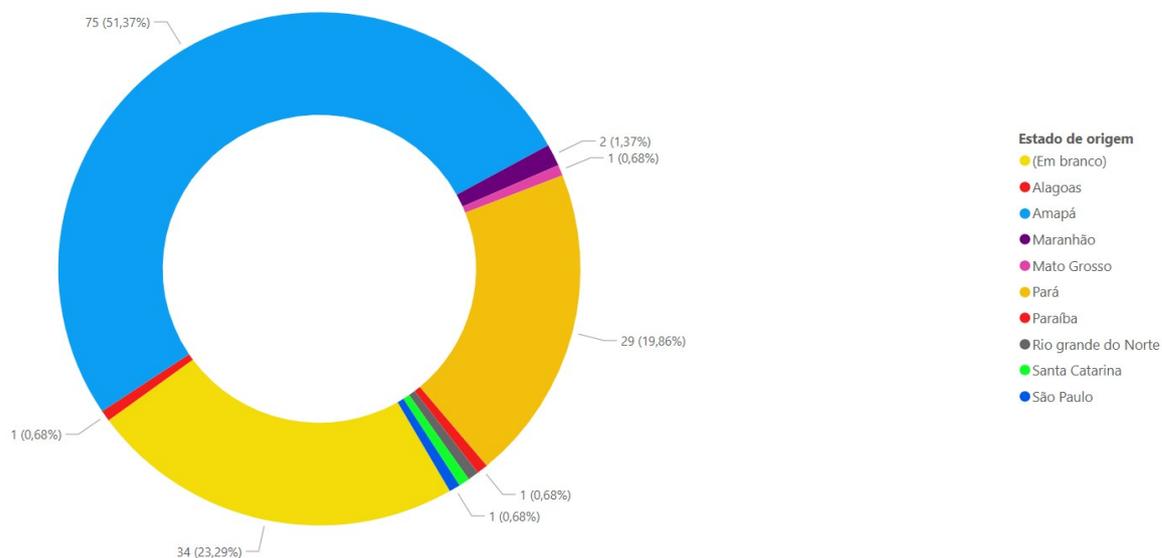


**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto ao estado de origem, cerca de 51,37% dos participantes da pesquisa são do Estado do Amapá. Conforme dados evidenciados no Gráfico 2, observamos que 19,86% dos participantes são do Estado do Pará, estado vizinho. Isso evidencia uma concentração significativa de estudantes oriundos da região Norte, indicando que o Ifap, em seus campi,

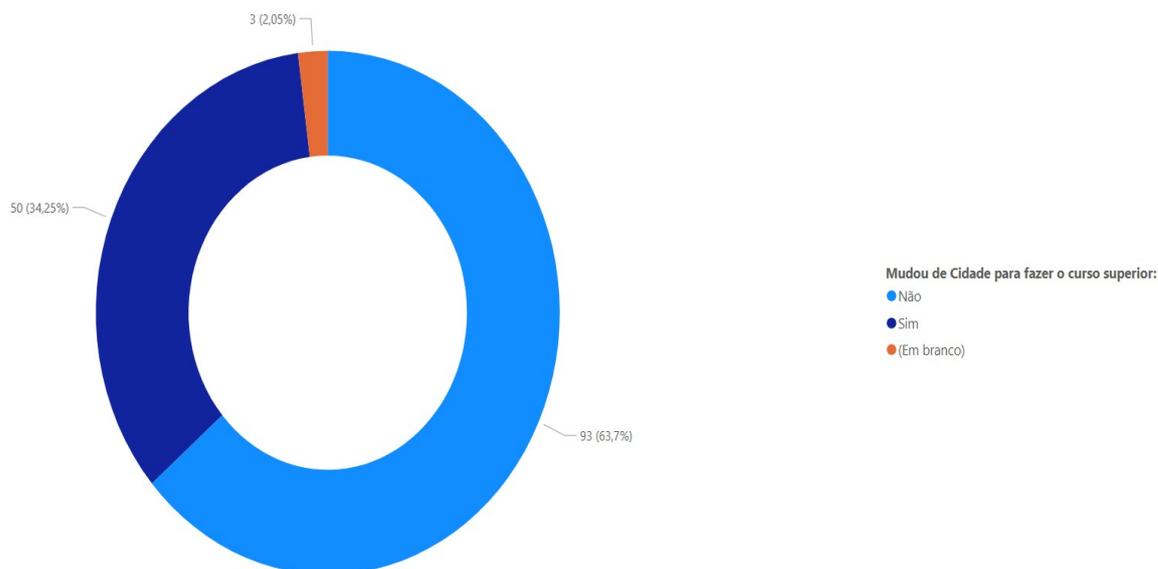
pode estar oferecendo condições de acesso à educação superior que atraem jovens de sua própria região e ainda de regiões adjacentes.

**Gráfico 2 – Estado de origem**



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Em relação à pergunta sobre a mudança de cidade para realizar o curso superior, os dados indicam que, na maioria dos casos, os estudantes não se deslocaram para cursar a graduação, conforme apresentado no Gráfico 3. Em termos percentuais, isso significa que 63,7% dos participantes da pesquisa não realizaram mudança de cidade para cursar a educação superior. Esse dado sugere que uma parcela dos estudantes opta por permanecer em suas cidades de origem, possivelmente devido a fatores como a proximidade de instituições de ensino, questões financeiras ou a preferência por não se deslocar para outra localidade. Esse comportamento pode ter implicações para a compreensão dos desafios e das condições de acesso ao ensino superior, uma vez que a mudança de cidade muitas vezes está associada a custos adicionais e à necessidade de adaptação a um novo ambiente.

**Gráfico 3** – Distribuição de estudantes que mudaram de cidade para cursar a educação superior

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Contudo, é importante destacar que, especificamente no campus Agrícola de Porto Grande, a maioria dos estudantes do curso superior de Medicina Veterinária precisou mudar de cidade para cursar uma graduação (conforme apresentado na Tabela 20). Ressaltamos que o Ifap (campus Agrícola de Porto Grande) é a única instituição pública no Estado do Amapá a oferecer esse curso, tornando-se um atrativo significativo para aqueles interessados nessa formação em IES públicas. Conforme evidenciado por Cabrito (2002, p. 159), "a mudança da residência habitual geralmente implica situações financeiras específicas, como maior contenção financeira ou, apesar disso, um nível mais elevado de despesas obrigatórias". Assim, é claro que os estudantes que se deslocam para outra cidade enfrentam custos adicionais que afetam significativamente seus orçamentos familiares.

**Tabela 20** – Distribuição de estudantes por curso que mudaram de cidade para cursar a graduação

Campi	Curso	Não	Sim	Sem resposta	Total
Macapá	Letras Português/Inglês	20	3	-	23
	Engenharia Civil	15	2	1	18
	Química	7	4	1	12
	Matemática	9	1	1	11
	Informática	7	1	-	8
	Física	4	3	-	7
Porto Grande	Informado apenas "licenciatura"	1	-	-	1
	Medicina Veterinária <sup>36</sup>	2	22	-	24

<b>Laranjal do Jari</b>	Engenharia Agrônômica	7	6	-	13
	Administração	18	4	-	22
	Ciência Biológicas	3	4	-	7
<b>Total</b>		<b>93</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>63,7</b>	<b>34,25</b>	<b>2,05</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Continuando a análise em relação ao perfil individual dos pesquisados, ao questionar sobre a cidade/estado de moradia habitual (dados expressados na Tabela 21 por área de formação), apresentamos o seguinte cenário: no campus Macapá, dos 80 sujeitos pesquisados, 2 estudantes dos cursos de licenciatura residem em outros municípios (Ferreira Gomes-AP e Tartarugalzinho-AP), o que representa 2,5% do total desse campus. No campus Laranjal do Jari, entre os 29 pesquisados, 3 estudantes (sendo 1 do curso de licenciatura e 2 do curso de bacharelado) têm como moradia habitual outros municípios (Vitória do Jari-AP, Monte Dourado-PA e Almeirim-PA), correspondendo a aproximadamente 10,35% dos participantes desse campus. Por sua vez, no campus Agrícola de Porto Grande, dos 37 sujeitos pesquisados, 9 residem em outros municípios (incluindo Macapá-AP, Ferreira Gomes-AP e Santana-AP), resultando em cerca de 24,32%.

Para os estudantes que vivem em localidades diferentes, é fundamental considerar os custos de deslocamento, que podem representar uma barreira significativa, afetando tanto a frequência quanto o desempenho acadêmico. De acordo com Cabrito (1999), os estudantes deslocados são aqueles que, durante o período letivo, se encontram fora de sua residência habitual e essa situação ocorre, normalmente, devido à ausência do curso universitário desejado na sua localidade de origem. Assim,

Este afastamento da residência habitual implica, normalmente, situações concretas específicas, nomeadamente a de maior contenção financeira ou, e apesar dela, a de um nível mais elevado de despesas obrigatórias. Por outro lado, um maior nível de despesas poderá influenciar as decisões que conduzem à escolha da área científica ou à selecção do estabelecimento. Apesar disso, nada indica que os estudantes que se encontram na situação de deslocado constituam uma população com características sociais, económicas e culturais diferentes da população estudantil em geral (Cabrito, 1999, p. 333).

---

36 Dos participantes matriculados no curso superior de Medicina Veterinária e que informaram a cidade de origem, evidenciamos que 1 estudante veio do Estado de Alagoas, 16 estudantes de diferentes cidades do Estado do Amapá (incluindo Amapá, Laranjal do Jari, Macapá e Santana), além de 1 estudante do Estado de Mato Grosso e 1 do Estado do Pará.

Ademais, consideramos importante a implementação de políticas de apoio que garantam a acessibilidade e promovam o sucesso dos estudantes no percurso acadêmico. Nesse contexto, a política de assistência estudantil emerge como uma ferramenta importante para viabilizar a continuidade dos estudantes na educação superior, oferecendo diversos tipos de auxílio que ajudam estudantes com limitações financeiras a permanecerem e, sobretudo, concluírem sua formação em uma universidade pública (Castro; Novaes, 2020). No entanto, Castro e Novaes (2022) destacam que os cortes financeiros impactam diretamente os programas assistenciais que subsidiam a jornada educacional dos estudantes. A redução e a limitação de recursos financeiros destinados às IES públicas podem resultar em consequências negativas para a política de assistência estudantil, comprometendo também o acesso e a permanência dos estudantes no ambiente acadêmico.

Dentro desse cenário, algumas tendências da política de assistência estudantil são evidenciadas no contexto neoliberal. Oliveira, Reis e Ribeiro (2023), ao analisarem as tendências atuais dessa política, destacam que as limitações orçamentárias impactam diretamente essa política e as políticas sociais existentes. Na concepção desses autores, a assistência estudantil, assim como outras políticas sociais, é moldada pela lógica neoliberal, que prioriza os interesses do grande capital e como resultado se apresenta de forma limitada, já que não atende totalmente às necessidades dos estudantes e suas famílias, além de ser marcada por uma abordagem fragmentada, desarticulada e focalizada, em vez de universal, dificultando a garantia do direito à permanência universitária. Assim, no que se observa em relação à política de assistência estudantil,

[...] percebe-se que se trata também de uma política focalizada e seletiva, com critérios socioeconômicos, uma vez que, visa o atendimento prioritário dos estudantes da rede pública de Educação Básica ou com renda per capita mensal familiar de até um salário mínimo e meio, além de outras condicionalidades para o recebimento de determinadas modalidades de bolsas ofertadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Oliveira; Reis; Ribeiro, 2023, p. 11).

Nesse sentido, é fundamental destacar que, ao não garantir o financiamento da educação superior pública, o que se observa é uma progressiva desvinculação do Estado de sua responsabilidade, configurando-se uma reestruturação que transfere a obrigação do financiamento para os próprios estudantes e suas famílias. No ambiente neoliberal, o Estado se torna cada vez mais cooptado pela classe burguesa, atuando de forma a selecionar os indivíduos ou famílias com maior grau de vulnerabilidade, prestando assistência de forma

pontual e limitada apenas àqueles que mais necessitam ou àqueles que não têm apoio financeiro da família ou da comunidade. Gentili (1998) argumenta que, ao negar os direitos sociais, o Estado promove uma transferência das oportunidades de consumo para o âmbito individual, subordinadas ao mérito e à capacidade financeira dos indivíduos, o que amplia as desigualdades e limita o acesso à educação superior.

**Tabela 21** – Distribuição de estudantes por cidade/estado de moradia habitual

<b>Campi</b>	<b>Formação Superior</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Macapá</b>	<b>Licenciaturas</b>	Macapá – AP	60	75
		Laranjal do Jari – AP	-	-
		Ferreira Gomes – AP	1	1,25
		Tartarugalzinho – AP	1	1,25
	<b>Bacharelado</b>	Macapá – AP	18	22,5
<b>TOTAL</b>			<b>80</b>	<b>100,0</b>
<b>Laranjal do Jari</b>	<b>Licenciaturas</b>	Laranjal do Jari – AP	6	20,68
		Vitória do Jari – AP	1	3,45
		Monte Dourado – PA	-	-
	<b>Bacharelado</b>	Almeirim – PA	-	-
		Laranjal do Jari – AP	20	68,97
		Monte Dourado – PA	1	3,45
		Almeirim – PA	1	3,45
<b>TOTAL</b>			<b>29</b>	<b>100,0</b>
<b>Porto Grande</b>	<b>Bacharelados</b>	Macapá – AP	4	10,81
		Porto Grande – AP	28	75,68
		Ferreira Gomes – AP	2	5,41
		Santana – AP	3	8,1
		<b>TOTAL</b>		

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

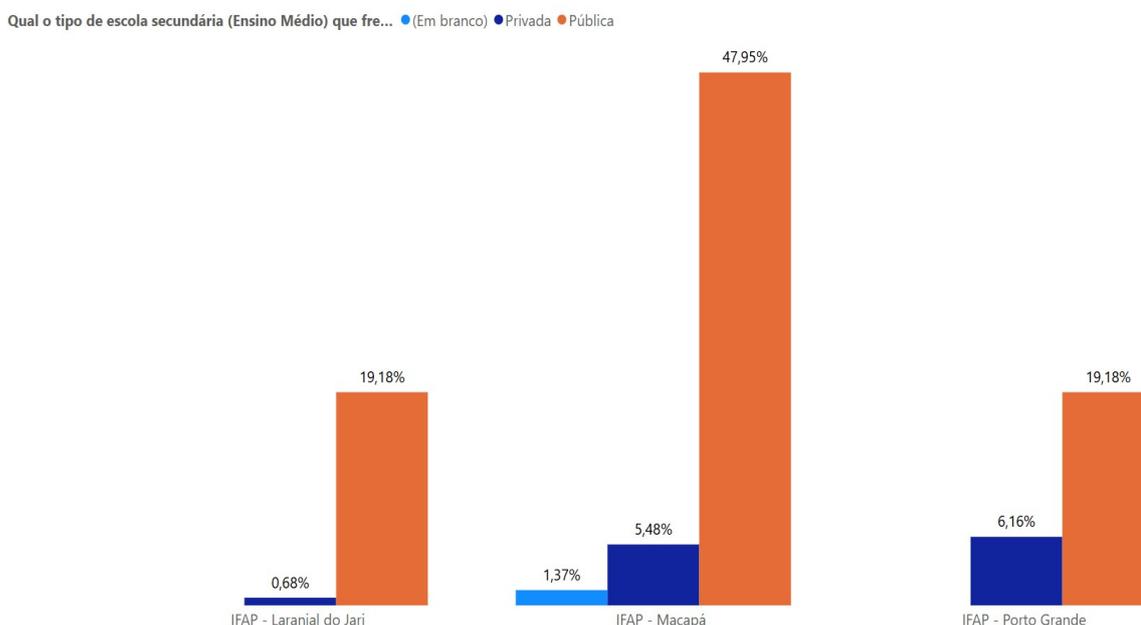
Ao questionar sobre o tipo de escola secundária (ensino médio) frequentada (dados apresentados no Gráfico 4), observamos que, no campus Macapá, a maioria dos estudantes, correspondendo a 47,95% dos participantes, cursou o ensino médio em escola pública. No campus Laranjal do Jari, constatamos que 19,18% dos sujeitos pesquisados vieram de escolas públicas. No campus Agrícola de Porto Grande, entre os 37 pesquisados, 19,18% são oriundos de escolas públicas.

Esse cenário ressalta a importância da escola pública e gratuita na formação do indivíduo, evidenciando seu papel fundamental como uma oportunidade para muitos

estudantes romperem com contextos econômicos e sociais desfavoráveis. No entanto, esse direito, fruto de um processo de lutas e conquistas sociais, encontra-se ameaçado pela mercantilização da educação, que a transforma em uma mercadoria a serviço da lógica do capital (Mészáros, 2008). Isso significa que, em resposta à crise do capital, o Estado começa a implementar políticas públicas que favorecem o crescimento do setor privado em detrimento do setor público.

Entre essas políticas, estão a privatização e a transferência de recursos públicos para o setor privado-mercantil. Mészáros (2008) evidencia que a educação deve ser entendida para além do capital e com preparação para a vida/mundo, pois, quando se considera a educação como mercadoria, essa passa a servir à lógica do capital e a favorecer a disseminação da perspectiva neoliberal. Essa visão compromete a educação como direito público, restringindo o acesso ao conhecimento e aprofundando as desigualdades ao tratar a educação como um bem de consumo.

**Gráfico 4** – Tipo de escola secundária (ensino médio) frequentada



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto ao ingresso na instituição, especialmente os estudantes que utilizaram cotas (dados evidenciados na Tabela 22), no campus Macapá, 30% dos 80 pesquisados ingressaram por meio de cotas. Destacamos que, nos cursos de licenciatura, dos 19 estudantes, 10 se identificam como PPI (preto, pardo e indígena), 2 com renda inferior a 1,5 salários-mínimos, 3 oriundos de escolas públicas, 1 PCD (Pessoa com Deficiência) e 3 estudantes não

informaram o tipo de cota utilizada. Já no curso de bacharelado, dos 5 estudantes, 2 se identificam como PPI (preto, pardo e indígena), 1 oriundo de escola pública, 1 é PCD (Pessoa com Deficiência) e 1 estudante não informou o tipo de cota utilizada.

**Tabela 22** – Formas de ingresso na instituição dos sujeitos pesquisados

<b>Formas de Ingresso/campi</b>	<b>Macapá</b>	<b>%</b>	<b>Laranjal do Jari</b>	<b>%</b>	<b>Porto Grande</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Ampla Concorrência</b>	56	70	20	68,97	22	59,46	98	67,12
<b>Cotas</b>	24	30	7	24,14	15	40,54	46	31,51
<b>Sem resposta</b>	-	-	2	6,89	-	-	2	1,37
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

No campus Laranjal do Jari, aproximadamente 24,14% dos 29 pesquisados ingressaram por meio de cotas. Dentre eles, 2 estudantes se identificam como PPI no curso de licenciatura. No curso de bacharelado, dos 5 estudantes, 3 se identificam como PPI, enquanto 2 não informaram o tipo de cota utilizada. Por sua vez, no campus Agrícola de Porto Grande, 15 estudantes ingressaram por meio de cotas, dos quais 4 são PPI e 11 estudantes provenientes de escolas públicas, representando, aproximadamente, 40,54% do total dos pesquisados. Esses dados ressaltam a importância das políticas de cotas, especialmente em relação aos grupos menos favorecidos, que enfrentam desigualdades socioeconômicas acentuadas e barreiras ao acesso ao ensino superior (Sguissardi, 2009).

Em termos gerais, observamos que 31,51% dos estudantes que ingressaram na instituição, ou 46 no total, utilizaram cotas. Desses, 14,38%, ou 21 estudantes, ingressaram especificamente por meio da cota PPI (preto, pardo e indígena). Esse cenário está relacionado à Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que estabelece a reserva de 50% das vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas. O objetivo dessa lei é promover a equidade de oportunidades e corrigir desigualdades históricas no acesso à educação superior no Brasil, ao reservar vagas considerando tanto a raça quanto a renda dos candidatos, priorizando a inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda. Nesse contexto, os dados da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2013) revelam que:

[...] entre todos os jovens acima de 15 anos, 11,9% dos pretos e pardos são analfabetos, percentual que atinge o dobro do equivalente aos jovens brancos (5,3%). A participação de pretos e pardos, entre 18 e 24 anos, no

ensino superior no Brasil é de apenas 9,6%, bem aquém da participação de brancos (22,1%). Observando apenas entre os estudantes brancos na mesma faixa etária, no Brasil, 66,6% deles frequentam o ensino superior, este número para pretos e pardos cai para apenas 37,4%. A distribuição de renda per capita por raça também oferece indícios importantes da discrepância encontrada, pois, enquanto 75,6% dentre os 10% mais pobres do país são pretos e pardos, 81,6% entre os 1% mais ricos são brancos. Além disso, segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011), a média de anos de estudo dos brancos é 1,5 anos maior que a de pretos e pardos juntos. Dentre os que se declararam com ensino superior completo no mesmo Censo, aproximadamente, 73.3% eram brancos, 3.8% pretos, 2.0% amarelos, 20.8% pardos e 0.1% indígenas (Medeiros *et al.*, 2016, p. 6).

Os dados destacam a persistente desigualdade racial e socioeconômica no acesso ao ensino superior no Brasil, com negros, pardos e indígenas ainda enfrentando barreiras significativas em comparação com brancos. A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) tem sido uma ferramenta importante para promover a inclusão, reservando vagas para estudantes de escolas públicas e priorizando a questão racial e de renda. Contudo, os dados evidenciam que, apesar do avanço no ingresso, as desigualdades educacionais começam na educação básica, com altas taxas de analfabetismo e uma menor média de anos de estudo entre negros e pardos. Assim, as cotas são importantes, mas é necessário complementá-las com políticas de apoio à permanência e sucesso dos estudantes, além de ações para combater as desigualdades estruturais que ainda limitam as oportunidades sociais.

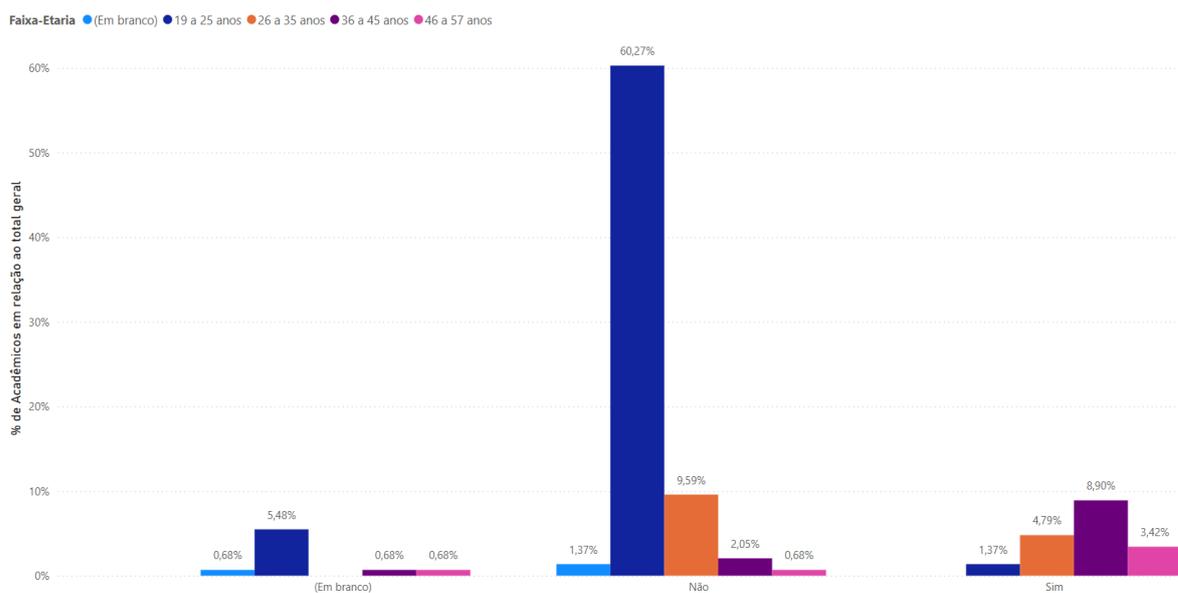
### **3.2. Perfil Familiar**

Na segunda etapa da análise dos dados coletados, nosso objetivo foi investigar o perfil familiar dos estudantes. Esse perfil busca compreender as condições socioeconômicas e educacionais que influenciam a vida dos estudantes, permitindo assim uma melhor compreensão de seu contexto familiar. A partir desses dados, foi possível conhecer a configuração familiar dos estudantes, levando em consideração aspectos como a renda familiar mensal, o nível de escolaridade dos membros da família e as profissões desempenhadas pelos pais, a fim de entendermos melhor as ocupações que mais se adequam a cada um.

Primeiramente, apresentamos a distribuição etária dos participantes, com seu estado civil e situação em relação à filiação (dados apresentados no Gráfico 5). Observamos que a maioria dos participantes se identifica como “solteiro”, representando 60,27% do total pesquisado, e que essa faixa etária abrange estudantes de 19 a 25 anos, que não têm filhos. A

partir desses dados, podemos inferir que, por se encontrarem em uma faixa jovem da vida, muitos participantes ainda não assumiram responsabilidades familiares, como indicado pela alta proporção de solteiros e sem filhos. Essa situação sugere que esses estudantes estão, provavelmente, mais concentrados em suas atividades acadêmicas e no desenvolvimento de suas carreiras.

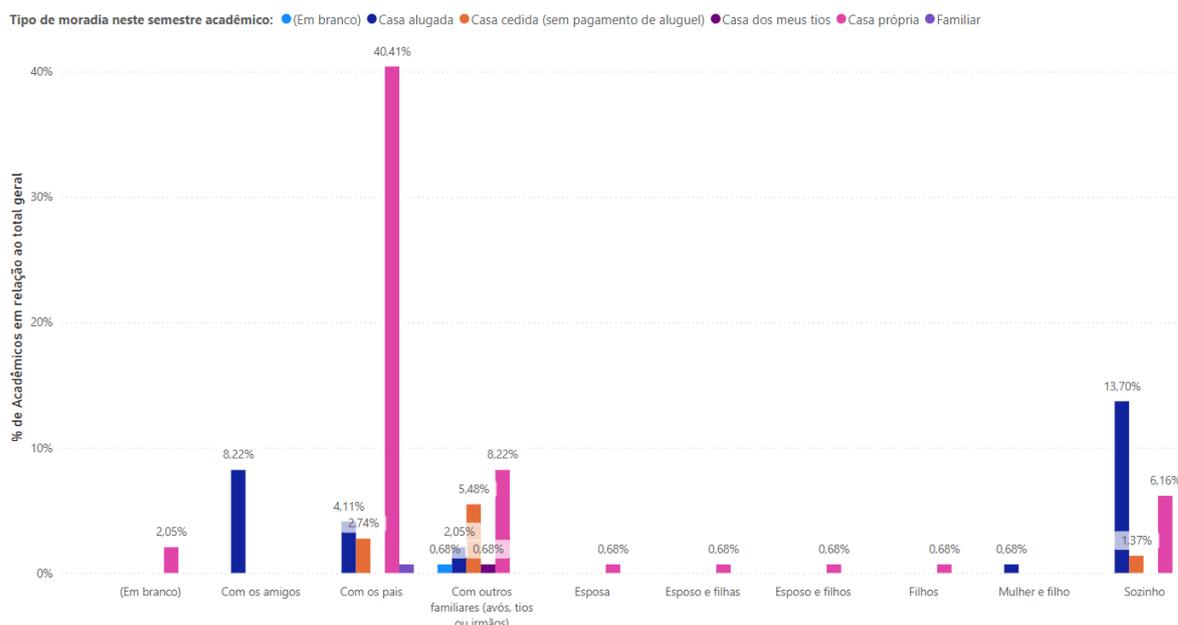
**Gráfico 5** – Distribuição da faixa etária, estado civil e situação em relação à filiação



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Investigamos também a situação de residência dos participantes, incluindo com quem os estudantes moravam durante o semestre em que a pesquisa foi realizada (semestre letivo 2023.2, de agosto a dezembro de 2023). Os dados apresentados no Gráfico 6 revelam que a maioria dos participantes, representando 40,41%, reside em casa própria, vivendo com os pais. Essa informação ressalta a dependência financeira que muitos estudantes ainda têm em relação à família para se manterem na educação superior. Essa dependência não apenas indica a necessidade de apoio econômico para cobrir despesas educacionais, mas também sugere uma falta de autonomia financeira, comum entre jovens que estão em fase de formação acadêmica.

**Gráfico 6** – Tipo de moradia e composição familiar dos sujeitos pesquisados durante o semestre letivo em que a pesquisa foi realizada (semestre letivo 2023.2, de agosto a dezembro de 2023)



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Ao analisarmos isoladamente os participantes que residem com os pais, totalizando 70 estudantes, observamos que 49 estudantes são do campus Macapá, 13 do campus Laranjal do Jari e 8 do campus Porto Grande. Desse total, sinalizamos que 24 vivem em casa própria, 8 em casas alugadas, 4 em residências cedidas (sem pagamento de aluguel) e 34 estudantes optaram por não informar o tipo de moradia. A maioria desses estudantes está na faixa etária de 19 a 25 anos, representando 78,57% (conforme indicado na Tabela 23). Esses dados destacam que a dependência financeira de muitos jovens é bem significativa em relação aos pais para o financeiro da educação superior, evidenciando a importância do suporte familiar na cobertura dos custos estudantis. Assim, o suporte da família se revela fundamental para que a maioria dos estudantes consiga se manter na educação superior.

**Tabela 23** – Faixa etária dos sujeitos pesquisados (por campi)

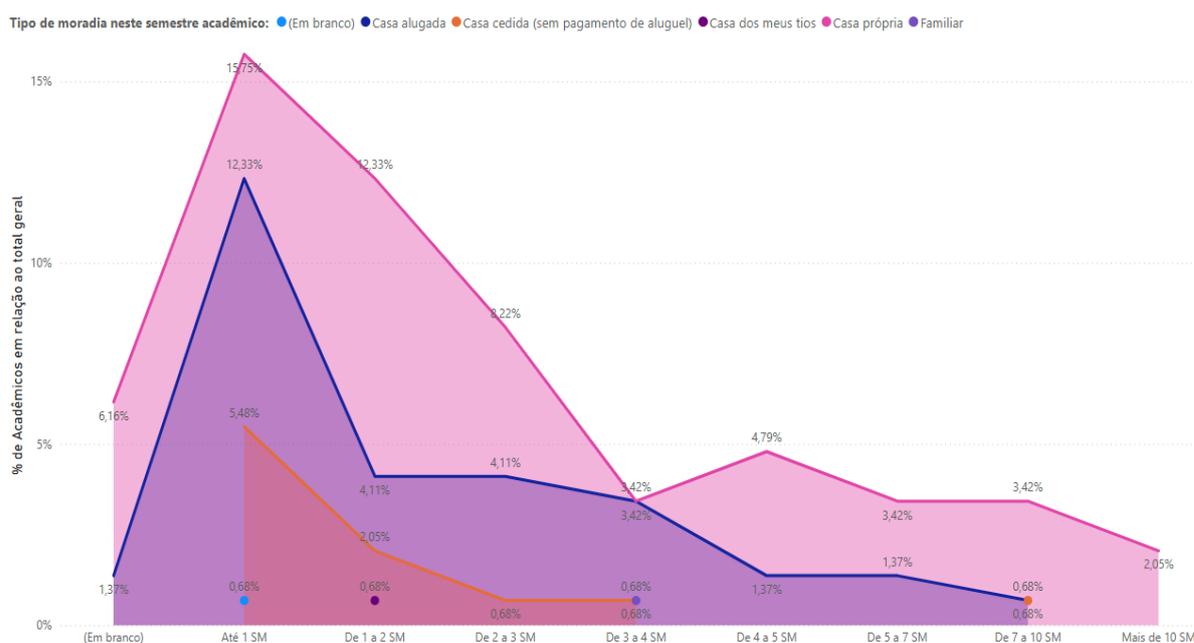
Faixa etária/campi	Macapá	%	Laranjal do Jari	%	Porto Grande	%	Total	%
<b>19 a 25 anos</b>	40	81,63	7	53,85	8	100	<b>55</b>	<b>78,57</b>
<b>26 a 35 anos</b>	7	14,29	2	15,38	-	-	<b>9</b>	<b>12,85</b>
<b>36 a 45 anos</b>	-	-	3	23,08	-	-	<b>3</b>	<b>4,29</b>
<b>Sem resposta</b>	2	4,08	1	7,69	-	-	<b>3</b>	<b>4,29</b>
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Em relação à renda familiar mensal dos participantes e ao tipo de moradia durante o semestre letivo pesquisado (de agosto a dezembro de 2023), observamos que a maioria dos estudantes vive com até um salário-mínimo. Entre os 50 estudantes nessa faixa de renda, 26 estão matriculados no campus Macapá, 14 no campus Laranjal do Jari e 10 no campus de Porto Grande. Quanto ao tipo de moradia, desse total, 15,75% (23 estudantes) residem em casa própria, 12,33% (18 estudantes) moram em casa alugada, 5,48% (8 estudantes) vivem em casa cedida (sem pagamento de aluguel) e 0,68% (1 estudante) optou por não responder à questão. Esses dados estão ilustrados no Gráfico 7.

Por outro lado, a minoria dos participantes possui uma renda superior a 10 salários-mínimos, totalizando 3 estudantes (2,05% do total), todos no campus Macapá. Esses estudantes residem em casa própria, moram com os pais, têm entre 19 e 25 anos, são solteiros, não têm filhos e estão matriculados nos cursos de Engenharia Civil, Matemática e "Licenciatura" (curso não especificado na pesquisa, mas com possibilidade de ser um dos cinco oferecidos no campus Macapá: Física, Informática, Letras Português/Inglês, Matemática e Química). Esses dados indicam que, embora representem uma pequena parcela dos participantes, os estudantes com renda superior a 10 salários-mínimos possuem um perfil distinto, caracterizado por uma situação financeira mais confortável e, provavelmente, por uma menor ou até inexistência de auxílios financeiros.

**Gráfico 7** – Renda familiar mensal dos participantes e moradia durante o semestre letivo em que a pesquisa foi realizada (semestre letivo 2023.2, de agosto a dezembro de 2023)



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Ao analisarmos o rendimento familiar por campi e faixa de renda, observamos que o campus Macapá concentra a maior quantidade de estudantes em todas as faixas de renda pesquisadas, especialmente na faixa de até um salário-mínimo. Em relação aos outros campi, o campus Laranjal do Jari apresenta lacunas em algumas faixas de renda, o que sugere possíveis limitações nas oportunidades econômicas para os estudantes e suas famílias, com destaque para a concentração na faixa de renda de até 1 salário-mínimo. Já o campus de Porto Grande apresenta uma distribuição de renda intermediária, com a maior parte dos estudantes também na faixa etária de até 1 salário-mínimo.

Observamos que, entre os sujeitos pesquisados que vivem com até 1 salário-mínimo (totalizando 50 estudantes), a distribuição entre os cursos é a seguinte: 10 são do Curso de Administração, 4 de Ciências Biológicas, 4 de Engenharia Agrônômica, 3 de Engenharia Civil, 3 de Física, 3 de Informática, 9 de Letras Português/Inglês, 4 de Matemática, 6 de Medicina Veterinária e 4 de Química. Nesse cenário, ainda constatamos que 17 estudantes (34%) têm como nível de escolaridade predominante o ensino fundamental incompleto do pai e 15 estudantes (30%) têm como nível de escolaridade predominante o ensino médio completo. Isso sugere que o nível de escolaridade dos pais pode ter um impacto direto na trajetória educacional dos estudantes, uma vez que famílias com pais com nível de escolaridade mais baixo tendem a oferecer menos suporte acadêmico e, conseqüentemente, podem enfrentar maiores desafios no acompanhamento da educação dos filhos.

Quanto à presença de respostas "sem resposta", indicamos que essa possa se dar em virtude de uma provável falta de conforto em declarar a renda familiar ou mesmo a incerteza sobre a situação financeira. No geral, a predominância de estudantes na faixa de até 1 salário-mínimo levanta preocupações sobre os desafios financeiros enfrentados, que podem dificultar a permanência na educação superior (dados expostos na Tabela 24).

**Tabela 24** – Distribuição da renda familiar dos sujeitos pesquisados (por *campi* e faixa de renda)

<b>Campi</b>	<b>Até 1 Salário-mínimo</b>	<b>De 1 a 2 salários-mínimos</b>	<b>De 2 a 3 salários-mínimos</b>	<b>De 3 a 4 salários-mínimos</b>	<b>De 4 a 5 salários-mínimos</b>	<b>De 5 a 7 salários-mínimos</b>	<b>De 7 a 10 salários-mínimos</b>	<b>Mais de 10 salários-mínimos</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
Macapá	26	16	7	7	5	4	4	3	8	80
Laranjal do Jari	14	7	5	-	-	1	1	-	1	29
Porto Grande	10	5	7	5	4	2	2	-	2	37
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>146</b>
<b>% em relação</b>	<b>34,25</b>	<b>19,18</b>	<b>13,02</b>	<b>8,22</b>	<b>6,17</b>	<b>4,79</b>	<b>4,79</b>	<b>2,05</b>	<b>7,53</b>	<b>100</b>

---

**ao total**


---

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto à análise do quantitativo de pessoas que dependem da renda familiar em relação ao valor da renda mensal, conforme exposto na Tabela 25, observamos um cenário preocupante. A distribuição revela que 50 participantes estão na faixa de até 1 salário-mínimo, evidenciando uma alta concentração nessa categoria, o que indica uma significativa vulnerabilidade econômica. Essa realidade sugere que muitos estudantes dividem recursos limitados, o que pode impactar negativamente sua permanência na educação superior. Além disso, notamos uma diminuição no número de dependentes à medida que as faixas de renda aumentam, o que indica que poucas famílias conseguem alcançar rendimentos mais elevados.

A Tabela 25 revela ainda que, para a maioria dos estudantes pesquisados, a renda familiar é compartilhada por um número considerável de dependentes, especialmente nas faixas de menor renda. Isso indica que muitas famílias podem enfrentar dificuldades econômicas significativas, com recursos limitados para atender às diversas necessidades. Por outro lado, as famílias com rendas mais altas possuem menos dependentes, exceto na faixa de renda superior a 10 salários-mínimos, em que um participante indicou que 20 pessoas dependem dessa renda.

**Tabela 25** – Quantitativo de pessoas que dependem da renda familiar

Quantitativo de pessoas	Até 1 Salário-mínimo	De 1 a 2 salários-mínimos	De 2 a 3 salários-mínimos	De 3 a 4 salários-mínimos	De 4 a 5 salários-mínimos	De 5 a 7 salários-mínimos	De 7 a 10 salários-mínimos	Mais de 10 salários-mínimos	Não especificado rendimento	Total
1 pessoa	5	1	1	1	1	-	-	-	-	9
2 pessoas	11	4	2		3	1	-	-	-	21
3 pessoas	11	7	3	1	1	2	3	-	-	28
4 pessoas	10	7	7	2	3	1	2	-	1	33
5 pessoas	3	1	2	4	-	2	2	2	3	19
6 pessoas	1	5	2	3	-	-	-	-	-	11
7 pessoas	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2
8 pessoas	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
20 pessoas	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Não especificado o quantitativo de pessoas	9	3	1	-	-	1	-	-	7	21
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>	<b>34,25</b>	<b>19,18</b>	<b>13,02</b>	<b>8,22</b>	<b>6,17</b>	<b>4,79</b>	<b>4,79</b>	<b>2,05</b>	<b>7,53</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Em relação à percepção da renda, perguntamos aos estudantes se o rendimento mensal permite viver bem, com dificuldades, muito bem, razoavelmente ou passando privações. De maneira geral, conforme exposto na Tabela 26, evidenciamos que a maioria dos estudantes se encontra na situação de passar privações, representando 37,67% do total dos participantes. Ao somarmos os estudantes que relataram viver com dificuldades, razoavelmente ou em privação, temos um total de 106 estudantes, o que representa 72,6% dos sujeitos pesquisados. Além disso, dentro desse grupo, 42 estudantes (equivalentes a 28,77%) vivem com uma renda de até 1 salário-mínimo. Esses dados refletem as dificuldades financeiras enfrentadas por uma parcela de estudantes.

**Tabela 26** – Percepção dos estudantes em relação ao rendimento familiar

Percepção dos estudantes	Salários-Mínimos									Total	%
	Até 1	De 1 a 2	De 2 a 3	De 3 a 4	De 4 a 5	De 5 a 7	De 7 a 10	Mais de 10	Não especificado rendimento		
Dá pra viver bem	6	1	6	4	1	3		2	3	26	17,81
Dá pra viver com dificuldades	15	5			1	1				22	15,07
Dá pra viver muito bem	2		1	1	4		3	1	2	14	9,59
Dá pra viver razoavelmente	11	10	5	1		1	1			29	19,86
Dá pra viver passando privações	16	12	7	6	3	2	3		6	55	37,67
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Ao analisarmos a percepção dos estudantes em relação ao rendimento familiar por área de formação, evidenciamos que 9,59% dos participantes afirmam que conseguem viver bem, enquanto a maioria, 37,67%, relata viver com dificuldades. Nas licenciaturas, uma proporção significativa de 42,03% indica enfrentar dificuldades, em contraste com os 33,77% dos estudantes de bacharelado. Por outro lado, uma parte considerável dos estudantes de bacharelado, 24,68%, se declara capaz de viver muito bem, enquanto apenas 14,49% das licenciaturas compartilham essa percepção. Ademais, 15,07% dos estudantes, somando ambos os grupos, afirmam viver passando privações. Esses dados evidenciam disparidades significativas na percepção da renda entre os estudantes, especialmente quando se comparam as áreas de licenciatura e bacharelado.

**Tabela 27** – Percepção dos estudantes em relação ao rendimento familiar por área de formação

Percepção dos estudantes	Licenciaturas	%	Bacharelados	%	Total	%
Dá pra viver bem	7	10,15	7	9,09	14	9,59
Dá pra viver com dificuldades	29	42,03	26	33,77	55	37,67
Dá pra viver muito bem	10	14,49	19	24,68	29	19,86
Dá pra viver razoavelmente	10	14,49	16	20,78	26	17,81
Dá pra viver passando privações	13	18,84	9	11,68	22	15,07
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A análise da Tabela 28, apresentada a seguir, revela o nível de escolaridade dos pais (mãe e pai) por campi. Optamos por analisar os dados separadamente por campi para obtermos uma visão mais detalhada sobre o nível educacional dos sujeitos pesquisados. Nesse contexto, observamos que a melhoria nos níveis de escolaridade dos pais pode ter um impacto significativo e direto na formação acadêmica dos filhos, pois um ambiente familiar mais instruído tende a criar condições favoráveis para o aprendizado e para a busca por oportunidades educacionais mais amplas.

Em relação à escolaridade das mães, verificamos diferenças substanciais entre os campi, o que pode influenciar a trajetória acadêmica dos estudantes. No campus Macapá, onde a coleta de dados envolveu 80 sujeitos, constatamos que 40% (32 mães) possuem ensino médio completo e 25% (20 mães) têm ensino superior completo. Além disso, 2,5% (2 mães) não possuem escolarização formal e 10% (8 mães) têm ensino fundamental incompleto. Quanto à pós-graduação, apenas 6,25% (5 mães) das mães possuem esse nível de formação.

Em relação à escolaridade dos pais no campus Macapá, o nível de escolaridade mais elevado é o ensino superior completo, com 36,25% (29 pais). Contudo, 25% (20 pais) têm ensino fundamental incompleto e 7,5% (6 pais) não possuem escolarização formal. A pós-graduação, assim como entre as mães, está presente em um número reduzido de pais, com apenas 2,5% (2 pais).

No campus Laranjal do Jari, a coleta de dados envolveu 29 sujeitos. Neste campus, 34,48% (10 mães) apresentam ensino fundamental incompleto e 20,7% (6 mães) não possuem escolarização formal. Além disso, 13,79% (4 mães) têm ensino médio completo e 10,34% (3 mães) possuem ensino superior completo. Entre os pais, o ensino fundamental incompleto é o nível mais alto de escolaridade, representando 51,71% (15 pais), enquanto 24,14% (7 pais) não têm escolarização formal. Não foram encontrados dados sobre a escolarização dos pais em nível de pós-graduação nesse campus.

Por fim, no campus Porto Grande, onde foram pesquisados 37 sujeitos, observamos que 56,76% (21 mães) possuem ensino superior completo, seguidas por 10,81% (4 mães) com ensino médio completo e 10,81% (4 mães) com ensino fundamental incompleto. Em relação aos pais, 24,32% (9 pais) têm ensino superior completo, 21,62% (8 pais) possuem ensino médio completo e 21,62% (8 pais) têm ensino fundamental incompleto. A presença de pais com pós-graduação também é limitada, com 5,41% (2) das mães e 5,41% (2) dos pais nesse nível de escolaridade.

**Tabela 28** – Nível de escolaridade dos pais (por campi)

Nível de escolaridade dos pais (pai e mãe)	pai/mãe	Campus Macapá	Campus Laranjal do Jari	Campus Porto Grande
Sem escolarização	pai	7,5% (6 pais)	24,14% (7 pais)	10,81% (4 pais)
	mãe	2,5% (2 mães)	20,7% (6 mães)	5,41% (2 mães)
Ensino fundamental incompleto	pai	25% (20 pais)	51,71% (15 pais)	21,62% (8 pais)
	mãe	10% (8 mães)	34,48% (10 mães)	10,81% (4 mães)
Ensino fundamental completo	pai	-	3,45% (1 pai)	2,7% (1 pai)
	mãe	1,25% (1 mãe)	10,34% (3 mães)	-
Ensino médio incompleto	pai	2,5% (2 pais)	6,9% (2 pais)	5,41% (2 pais)
	mãe	7,5% (6 mães)	3,45% (1 mãe)	8,1% (3 mães)
Ensino médio completo	pai	17,5% (14 pais)	6,9% (2 pais)	21,62% (8 pais)
	mãe	40% (32 mães)	13,79% (4 mães)	10,81% (4 mães)
Ensino superior incompleto	pai	3,75% (3 pais)	-	8,11% (3 pais)
	mãe	6,25% (5 mães)	3,45% (1 mãe)	2,7% (1 mãe)
Ensino superior completo	pai	36,25% (29 pais)	6,9% (2 pais)	24,32% (9 pais)
	mãe	25% (20 mães)	10,34% (3 mães)	56,76% (21 mães)

Pós-graduação	pai	2,5% (2 pais)	-	-
	mãe	6,25% (5 mães)	-	5,41% (2 mães)
Sem resposta	pai	5% (4 pais)	-	5,41% (2 pais)
	mãe	1,25% (1 mães)	3,45% (1 mãe)	-

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Os dados apresentados indicam que, de maneira geral, nos campi, as mães apresentam níveis de escolaridade mais elevados do que os pais, com destaque para o ensino médio completo (exceto no campus Porto Grande) e ensino superior completo. Mães e pais com ensino superior, por exemplo, tendem a proporcionar um ambiente mais favorável ao aprendizado e à busca por oportunidades acadêmicas mais amplas. Em contrapartida, pais com níveis de escolaridade mais baixos enfrentam maiores desafios para apoiar o desenvolvimento educacional dos filhos, uma vez que podem carecer de recursos e estratégias adequadas para contribuir diretamente com o aprendizado.

Quanto à ocupação/profissão dos pais (por campi), os dados da Tabela 29 destacam a importância de compreendermos as condições socioeconômicas das famílias, pois a ocupação dos pais pode impactar não apenas a situação financeira, mas também o acesso a recursos e oportunidades educacionais para os filhos.

**Tabela 29** – Ocupação/profissão do pai (por campi)

Ocupação/profissão do pai	Campus Macapá	%	Campus Laranjal do Jari	%	Campus Porto Grande	%	Total	%
Quadro superior de empresa ou instituição pública	11	13,75	1	3,45	2	5,41	14	9,59
Quadro médio de empresa ou instituição pública	7	8,75	-	-	1	2,7	8	5,48
Técnico especializado de empresa ou instituição pública	2	2,5	1	3,45	1	2,7	4	2,74
Empresário	2	2,5	1	3,45	1	2,7	4	2,74
Pequeno proprietário	4	5	-	-	-	-	4	2,74
Empregado dos serviços / Comércio / Administrativo	9	11,2%	2	6,9	2	5,41	13	8,90
Trabalhador informal	21	26,25	5	17,24	8	21,62	34	23,29
Do campo (agricultura, pecuária, pesca, extrativismo)	9	11,25	7	24,13	5	13,51	21	14,38
Aposentado ou pensionista	4	5	7	24,13	7	18,92	18	12,34

Desempregado	1	1,25	2	6,9	3	8,11	6	4,11
Serviço doméstico	1	1,25	-	-	-	-	1	0,68
Outro	-	-	1	3,45	2	5,41	3	2,05
Sem resposta	9	11,25	2	6,9	5	13,51	16	10,96
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Os dados revelam que, no campus Macapá, a maioria dos pais dos participantes da pesquisa trabalha no setor informal, correspondendo a 26,25% dos casos. No campus Porto Grande, a ocupação informal também predomina, representando 21,62% dos pais. Por outro lado, no campus Laranjal do Jari, a maioria dos pais está envolvida com atividades no campo, como agricultura, pecuária, pesca e extrativismo, totalizando 24,13%.

Já com relação à ocupação/profissão das mães, apresentamos o seguinte cenário, conforme evidenciado na Tabela 30.

**Tabela 30** – Ocupação/profissão da mãe (por campi)

Ocupação/profissão da mãe	Campus Macapá	%	Campus Laranjal do Jari	%	Campus Porto Grande	%	Total	%
Quadro superior de empresa ou instituição pública	11	13,75	-	-	9	24,32	20	13,7
Quadro médio de empresa ou instituição pública	9	11,25	2	6,9	5	13,5	16	10,96
Técnico especializado de empresa ou instituição pública	2	2,5	1	3,45	3	8,11	6	4,11
Empresário	1	1,25	1	3,45	2	5,41	4	2,74
Pequeno proprietário	3	3,75	-	-	1	2,7	4	2,74
Empregado dos serviços / Comércio / Administrativo	10	12,5	2	6,9	3	8,11	15	10,28
Trabalhador informal	10	12,5	-	-	2	5,41	12	8,22
Do campo (agricultura, pecuária, pesca, extrativismo)	3	3,75	2	6,9	2	5,41	7	4,79
Aposentado ou pensionista	4	5	8	27,59	2	5,41	14	9,59
Desempregado	8	10	3	10,32	4	10,81	15	10,28
Serviço doméstico	13	16,25	8	27,59	4	10,81	25	17,12
Outro	4	5	1	3,45	-	-	5	3,42
Sem resposta	2	2,5	1	3,45	-	-	3	2,05
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A maioria das mães dos sujeitos pesquisados exerce a função de serviço doméstico, representando 27,59% dos casos. Além disso, observamos que uma parcela das mães ocupa cargos no quadro superior de empresas ou instituições públicas, totalizando 24,32%. No campus Macapá, a maioria das mães dos estudantes matriculados nas licenciaturas também está envolvida com o serviço doméstico, representando 16,25% do total. Esses dados evidenciam a diversidade de ocupações entre as mães, refletindo diferentes realidades socioeconômicas e profissionais.

### **3.3. Condições de vida**

Nosso objetivo nessa seção é analisar os dados referentes às condições de vida dos estudantes, considerando aspectos que influenciam seu cotidiano, como moradia, emprego, posse de veículos, o uso de cartões de crédito e débito. Também examinamos a questão das bolsas e auxílios recebidos. Além disso, abordamos os rendimentos mensais e as despesas relacionadas com alimentação, saúde e transporte, bem como a ocorrência de empréstimos e a percepção dos estudantes sobre o apoio do Estado ao ensino superior. Essa análise visa capturar os fatores que impactam tanto a vida acadêmica quanto as condições gerais dos estudantes, revelando as dificuldades e oportunidades que eles enfrentam em seu percurso acadêmico.

Ao questionar aos sujeitos pesquisados se tiveram emprego durante o período dos dois últimos semestres, constatamos, por meio da Tabela 31, que aborda a empregabilidade, diferenças significativas entre os campi. No campus Macapá, 11,25% dos estudantes estavam empregados, enquanto 87,5% não estavam, destacando um número expressivo de estudantes fora do mercado de trabalho. No campus Laranjal do Jari, 20,69% estavam empregados, mas 79,31%, não, o que indica maiores dificuldades de inserção profissional. Já no campus Porto Grande, 21,62% estavam empregados, evidenciando uma taxa um pouco mais alta em comparação com os outros dois campi, mas ainda com 75,68% sem emprego. Esse panorama pode refletir tanto os desafios enfrentados pelos estudantes para se manterem empregados quanto a persistência de uma parcela deles em buscar oportunidades ou, ainda, a opção de parte dos estudantes pesquisados de não participar do trabalho, priorizando apenas os estudos.

**Tabela 31** – Esteve empregado nos dois últimos semestres

Esteve empregado	Respostas							
	Sim	%	Não	%	Sem resposta	%	Total	%
Macapá	9	11,25	70	87,5	1	1,25	<b>80</b>	54,79
Laranjal do Jari	6	20,69	23	79,31	-	-	<b>29</b>	19,86
Porto Grande	8	21,62	28	75,68	1	2,7	<b>37</b>	25,35
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>	<b>121</b>	<b>100,0</b>	<b>2</b>	<b>100,0</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando questionamos sobre a posse de bens de consumo diversos (como cartão de débito, cartão de crédito, acesso à internet na moradia e carro próprio), evidenciamos o seguinte cenário, conforme apresentado na Tabela 32, logo abaixo. Tais itens são indicadores importantes para entendermos o perfil socioeconômico dos participantes, uma vez que refletem não apenas o poder de consumo das famílias, mas também o nível de acesso a recursos e serviços essenciais, como a conectividade digital e a mobilidade. A análise desses dados fornece uma visão clara das condições de vida e das possíveis limitações enfrentadas pelos estudantes em seu cotidiano.

**Tabela 32** – Posse de bens de consumo

Bens de consumo	Respostas					
	Sim	%	Não	%	Não respondeu	%
Possui cartão de débito	131	89,73%	12	8,22%	3	2,05%
Possui cartão de crédito	103	70,55%	39	26,71%	4	2,74%
Possui acesso à internet na moradia	134	91,78%	11	7,53%	1	0,69%
Possui carro próprio	16	10,96%	128	87,67%	2	1,37%

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Os dados da Tabela 32 revelam que, embora a maioria dos estudantes tenha acesso a bens de consumo, como cartão de débito (89,73% ou 131 estudantes) e à internet na moradia (91,78% ou 134 estudantes), o acesso a bens do tipo carro é significativamente limitado (10,96% ou 16 estudantes). Esses resultados sugerem que, embora muitos estudantes disponham de recursos importantes para o cotidiano e para a educação, uma parcela ainda enfrenta limitações financeiras. Isso pode fazer com que precisem priorizar necessidades básicas, deixando de consumir bens de maior valor.

Ao analisarmos o recebimento de auxílios provenientes de Programas Sociais, segmentados por campi, identificamos um cenário que reflete a dependência de uma parte dos participantes em relação a essas formas de apoio. Nesse contexto, é importante destacar que a origem das políticas sociais remonta ao século XIX, quando o capitalismo industrial e as revoluções burguesas geraram um conflito entre os direitos políticos e a economia liberal. De acordo com Druck e Filgueiras (2006), a ideologia liberal defendia a responsabilidade individual, enquanto as lutas operárias expunham as precárias condições de trabalho, impulsionando a criação de políticas sociais com o objetivo de limitar a exploração do trabalho. No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, surgiu o Estado de Bem-Estar Social, fundado em um pacto entre trabalhadores e capitalistas, garantindo direitos universais como emprego, saúde e educação, o que amenizava os impactos negativos do capitalismo (Druck; Filgueiras, 2006).

No entanto, a partir dos anos 1980, com o avanço do neoliberalismo, as políticas sociais universais começaram a ser desmanteladas, especialmente nos países da América Latina e nos países desenvolvidos. Nesse novo cenário, a prioridade passou a ser a implementação de políticas sociais focalizadas, voltadas para a pobreza, que visavam reduzir os direitos sociais conquistados e estavam atreladas a políticas de ajuste fiscal (Druck; Filgueiras, 2006). Como resultado, houve a restrição do acesso universal aos serviços, transformando o cidadão em um consumidor tutelado, fragmentando a classe trabalhadora e acentuando as desigualdades sociais, tudo isso como parte de uma agenda neoliberal de redução do papel do Estado.

No contexto dos dados analisados (dados evidenciados na Tabela 33), observamos que, entre os estudantes que recebem auxílios de Programas Sociais, os matriculados em cursos de licenciatura são os mais numerosos. Dos sujeitos investigados, nos campi Macapá e Laranjal do Jari, respectivamente 91,67% e 57,14% dos alunos dos cursos de licenciaturas recebem esses auxílios. Os dados sugerem que esses estudantes provavelmente enfrentam desafios socioeconômicos consideráveis, talvez relacionados à instabilidade financeira de suas famílias, o que os leva a buscar apoio por meio desses programas.

**Tabela 33** – Recebimento de auxílios de Programas Sociais (por campi e área de formação)

Campi	Área de formação	Sim	%	Não	%	Não respondeu	%	Total dos sujeitos pesquisados
Macapá	Licenciaturas	11	91,67	50	74,63	1	100	62
	Bacharelado	1	8,33	17	25,37	-	-	18

	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>67</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>80</b>
Laranjal do Jari	Licenciaturas	4	57,14	3	13,64	-	-	7
	Bacharelado	3	42,86	19	86,36	-	-	22
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>75,86</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>29</b>
Porto Grande	Licenciaturas	-	-	-	-	-	-	-
	Bacharelado	2	100	35	100	-	-	37
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>37</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Segundo Druck e Filgueiras (2006), as políticas sociais focalizadas, destinadas ao combate à pobreza, surgem e se desenvolvem intimamente ligadas às reformas liberais. Elas têm como principal objetivo amenizar, de forma limitada e restrita, os danos socioeconômicos causados pelo Modelo Liberal Periférico (MLP) e suas políticas econômicas, que resultam em baixo crescimento econômico, altos índices de pobreza, desemprego elevado, salários baixos e, de forma geral, uma precarização das condições de trabalho. Assim, uma política social se apoia

[...] num conceito de pobreza restrito, que reduz o número real de pobres, suas necessidades e o montante de recursos públicos a serem disponibilizados – adequando-os ao permanente ajuste fiscal a que se submetem os países da região, por exigência do FMI e do capital financeiro (os mercados) para garantir o pagamento das suas respectivas dívidas públicas. Portanto, uma política social que se define e se caracteriza por ser a contra-face dos superávits fiscais primários (Druck; Filgueiras, 2006, p. 26).

Consideramos relevante apresentar o quantitativo de participantes que indicam o recebimento de auxílios provenientes dos Programas Sociais, bem como os principais tipos de auxílio recebidos (dados expressos na Tabela 34), com a distribuição por campi. A investigação evidencia auxílios como o Bolsa Família, o Auxílio Brasil e o Amapá Jovem. A análise desses dados proporciona uma compreensão das fontes de apoio acessadas pelos participantes, permitindo identificar padrões de dependência desses programas e os desafios socioeconômicos enfrentados pelos estudantes nos campi investigados.

Entre os desafios socioeconômicos enfrentados pelos estudantes, destacamos a dependência de muitos em relação aos auxílios, especialmente o Bolsa Família. Esse dado se torna evidente quando observamos que, dos 146 participantes da pesquisa, 21 são beneficiários desse programa. Esse cenário aponta para a dependência de uma parcela de

estudantes desse auxílio, não apenas para sua subsistência diária, mas também para garantir sua permanência no ensino superior.

Um dos programas de maior relevância é o Bolsa Família, iniciativa do Governo Federal criada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003 (Brasil, 2003), convertida em lei pela Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 (Brasil, 2004). Em 2021, o programa foi substituído pelo Auxílio Brasil, após a sanção da Lei nº 14.284 durante o governo de Jair Bolsonaro (Brasil, 2021). No entanto, com o retorno de Lula à Presidência, o Bolsa Família foi reimplantado, encerrando o Auxílio Brasil. Em 2023, uma nova versão do programa foi lançada por meio da Lei nº 14.601, sancionada em 19 de junho de 2023 (Brasil, 2023). O valor básico do Bolsa Família é de R\$ 600,00.

Outro programa destacado nesse estudo é o Programa Amapá Jovem, uma iniciativa estadual destinada à qualificação de jovens de 15 a 29 anos, por meio de atividades esportivas e pedagógicas. Inicialmente regulamentado pela Lei Estadual nº 2.214, de 12 de julho de 2017 (Amapá, 2017), o programa foi reformulado com a Lei Estadual nº 2.953, de 14 de dezembro de 2023 (Amapá, 2023). Atualmente, o Decreto nº 2.908, de 13 de abril de 2024, regulamenta essas leis e estabelece novas diretrizes para a execução do programa.

Nos dados analisados, observamos que, em todos os campi investigados (Macapá, Laranjal do Jari e Porto Grande), a maioria dos participantes que responderam afirmativamente receber algum tipo de auxílio indicou como recebimento o Programa Bolsa Família, seguido do Auxílio Brasil e, em menor número, o Amapá Jovem. Ao destacarmos o Programa Amapá Jovem, como evidenciado como programa que inclui jovens em programas estaduais voltados para a qualificação por meio de atividades esportivas e pedagógicas, observamos que esse auxílio foi destinado a estudante matriculado no curso de Licenciatura do campus Macapá.

**Tabela 34** – Tipos de auxílios provenientes de programa social (por campi)

<b>Campi</b>	<b>Auxílio</b>	<b>Licenciaturas</b>	<b>%</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Macapá	Bolsa Família	9	81,82	-	-	9
	Auxílio Brasil	1	9,09	1	100	2
	Amapá Jovem	1	9,09	-	-	1
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>12</b>
Laranjal do Jari	Bolsa Família	4	100	2	66,67	6
	Auxílio Brasil	-	-	1	33,33	1

	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>7</b>
Porto Grande	Bolsa Família	-	-	2	100	2
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>2</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando analisamos a questão sobre o recebimento de bolsas/auxílios provenientes da assistência estudantil (expressos por meio da Tabela 35), observamos que, no campus Macapá, 61,25% dos estudantes recebem algum tipo de auxílio. Dentre esses, a grande maioria (75,81%) pertence ao curso de Licenciatura, enquanto, no Bacharelado, a porcentagem é bem mais baixa, com apenas 11,11% dos estudantes recebendo a bolsa/auxílio. Em contrapartida, 38,75% dos estudantes de Macapá não recebem nenhum tipo de auxílio.

No campus Laranjal do Jari, a porcentagem de estudantes que recebem bolsa ou auxílio é ainda mais baixa, totalizando apenas 27,59%. Contudo, entre os alunos do curso de Licenciatura, 42,86% recebem esse benefício, enquanto, no Bacharelado, o número é significativamente menor, com 22,73%. Em contrapartida, 72,41% dos estudantes de Laranjal do Jari não recebem nenhum tipo de bolsa ou auxílio.

Por fim, no campus Porto Grande, apenas 35,14% dos estudantes receberam algum tipo de auxílio, enquanto 64,86% não foram contemplados com esse benefício. Vale destacar que, nesse campus, não são oferecidos cursos superiores de Licenciatura.

**Tabela 35** – Recebimento de bolsa/auxílio estudantil

<b>Campi</b>	<b>Recebimento de bolsa/auxílio estudantil</b>	<b>Licenciaturas</b>	<b>%</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Macapá	Sim	47	75,81	2	11,11	49	61,25
	Não	15	24,19	16	88,89	31	38,75
	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>
Laranjal do Jari	Sim	3	42,86	5	22,73	8	27,59
	Não	4	57,14	17	77,27	21	72,41
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>
Porto Grande	Sim	-	-	13	35,14	13	35,14
	Não	-	-	24	64,86	24	64,86
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

O objetivo, nesse momento, é evidenciar as instituições responsáveis pela concessão dos benefícios aos estudantes pesquisados. A partir dos dados apresentados na Tabela 36, logo abaixo, observamos que, no campus Macapá, a maioria dos auxílios foi fornecida pela Capes, beneficiando 34 estudantes de Licenciatura. O Ifap, por sua vez, atendeu 9 alunos, sendo 7 de Licenciatura e 2 de Bacharelado. Além disso, 6 estudantes receberam auxílio de ambas as instituições (Capes e Ifap).

No campus Laranjal do Jari, o número de beneficiados é significativamente menor em comparação aos outros campi, com 1 estudante de Licenciatura recebendo auxílio da Capes e 7 estudantes sendo assistidos pelo Ifap (2 de Licenciatura e 5 de Bacharelado). Por fim, no campus Porto Grande, todos os 13 estudantes beneficiados com bolsa/auxílio receberam apoio do Ifap, sendo 10 de Bacharelado e 3 de Licenciatura, além de 2 estudantes que receberam auxílio de ambas as instituições (Capes e Ifap).

Os dados ressaltam os diversos auxílios e bolsas oferecidos aos estudantes do Ifap, incluindo programas de iniciação à docência, monitoria e iniciação científica, além do apoio a atletas de alto rendimento. Também são destacados os benefícios da Política de Assistência Estudantil (PAE), que abrange auxílios para alimentação, transporte, moradia, entre outros.

**Tabela 36** – Instituição proveniente da bolsa/auxílio estudantil

<b>campi</b>	<b>Instituição</b>	<b>Licenciaturas</b>	<b>Bacharelado</b>	<b>Total</b>
Macapá	CAPES	34	-	34
	IFAP	7	2	9
	CAPES E IFAP	6	-	6
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>2</b>	<b>49</b>
Laranjal do Jari	CAPES	1	-	1
	IFAP	2	5	7
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
Porto Grande	CAPES	-	1	1
	IFAP	-	10	10
	CAPES E IFAP	-	2	2
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>13</b>	<b>13</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Na análise do rendimento médio mensal dos participantes da pesquisa, foram consideradas fontes os rendimentos provenientes da família, bolsas e auxílios estudantis, empréstimos, rendimento próprio através de trabalho e outros tipos de rendimento. A seguir,

apresentamos a análise dos dados, organizada da seguinte forma: inicialmente, os resultados são agrupados por área de formação em licenciatura (por campi); em seguida, por área de formação em bacharelado (por campi); e, por fim, uma visão consolidada das áreas de licenciatura e bacharelado (por campi).

É importante destacar que, embora a pesquisa tenha envolvido 146 participantes, a adesão a questões sobre rendimentos foi limitada. Esse baixo índice de resposta pode indicar que a maioria dos estudantes não possui rendimentos disponíveis ou não considera relevante compartilhar essas informações. Para facilitar a compreensão, apresentamos a média dos valores dos participantes que forneceram respostas, discriminados por categoria de rendimento.

Os dados da Tabela 37 revelam diferenças significativas no rendimento médio mensal dos participantes da investigação, especialmente dos estudantes de licenciatura nos diferentes campi da pesquisa. No campus Macapá, os rendimentos familiares são em média de R\$ 895,42, o que indica uma dependência financeira mais significativa de suas famílias. Além disso, as bolsas e auxílios estudantis são a segunda maior fonte de rendimento, com uma média de R\$ 727,62, evidenciando um apoio considerável para os estudantes. Por outro lado, o rendimento próprio proveniente do trabalho é mais baixo, com uma média de R\$ 220,00, o que sugere que o trabalho dos estudantes não é uma fonte principal de rendimento.

No campus Laranjal do Jari, a média de rendimento proveniente da família é significativamente mais alta (R\$ 1.500,00), mas com um número reduzido de participantes (apenas 3 estudantes). Isso pode indicar que, embora a média seja alta, a amostra é muito pequena para tirar conclusões definitivas sobre a realidade de todos os estudantes do campus. A bolsa e auxílios estudantis são mais baixos (R\$ 477,33) e o rendimento proveniente do trabalho (R\$ 892,50) é consideravelmente mais alto em comparação ao campus Macapá, sugerindo que, nesse campus, os estudantes podem estar mais envolvidos com atividades remuneradas ou com maiores fontes de apoio externo.

Esses dados indicam que, de modo geral, os rendimentos dos estudantes variam conforme o campus, com os estudantes de Laranjal do Jari tendo um maior apoio financeiro familiar, mas menores auxílios estudantis, enquanto os de Macapá dependem mais das bolsas e auxílios para complementar sua renda. O baixo número de participantes sugere que a adesão à pesquisa foi limitada e que nem todos os estudantes têm rendimentos ou optam por informar sobre eles.

**Tabela 37** – Rendimento médio mensal dos sujeitos pesquisados por área de formação em licenciatura (por campi)

<b>Categoria de rendimento</b>	<b>Campus Macapá (licenciaturas)</b>	<b>Campus Laranjal do Jari (licenciaturas)</b>	<b>Campus Porto Grande (licenciaturas)<sup>37</sup></b>
Rendimento proveniente da família	R\$ 895,42 (média) (24 estudantes)	R\$ 1.500,00 (média) (3 estudantes)	-
Bolsa e auxílios estudantis	R\$ 727,62 (média) (47 estudantes)	R\$ 477,33 (média) (3 estudantes)	-
Empréstimos	R\$ 360,00 (média) (1 estudante)	-	-
Rendimento próprio através de trabalho	R\$ 220,00 (média) (5 estudantes)	R\$ 892,50 (média) (2 estudantes)	-
Outros rendimentos	R\$ 225,00 (média) (2 estudantes)	R\$ 600,00 (média) (2 estudantes)	-

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto à análise do rendimento médio mensal dos participantes da pesquisa, essa foi realizada por área de formação em bacharelado (por campi). Assim, os dados da Tabela 38 indicam variações no rendimento médio mensal dos estudantes de bacharelado entre os diferentes campi, com diferenças notáveis nas fontes de rendimento e na quantidade de participantes. No campus Macapá, o rendimento proveniente da família tem uma média de R\$ 1.661,11, com 9 estudantes reportando essa fonte. O rendimento próprio através de trabalho é relativamente alto, com uma média de R\$ 2.036,00 para 5 estudantes, o que sugere uma maior dependência de atividades remuneradas. As bolsas e auxílios estudantis são menos representativos, com uma média de R\$ 549,50 para 4 estudantes, indicando um suporte financeiro mais limitado.

No campus Laranjal do Jari, o rendimento proveniente da família é ainda mais alto, com uma média de R\$ 2.970,00 para 8 estudantes, sugerindo um apoio familiar substancial. No entanto, o rendimento proveniente de bolsas e auxílios é mais baixo (R\$ 368,40, média de 5 estudantes) e o trabalho gerando um rendimento médio de R\$ 2.403,33 para 6 estudantes, o que pode indicar uma combinação entre apoio familiar e trabalho remunerado como principais fontes de sustento para os estudantes desse campus. Além disso, 3 estudantes reportaram rendimentos provenientes de outras fontes, com uma média de R\$ 425,00.

Já no campus Porto Grande, os dados refletem uma maior quantidade de participantes, com 27 estudantes relatando rendimento proveniente da família, com uma média de R\$ 1.072,22, um valor relativamente mais baixo em comparação aos outros campi. No entanto, o rendimento proveniente do trabalho é significativamente mais alto, com uma média de R\$

<sup>37</sup> O campus Porto Grande oferta, em nível superior, exclusivamente cursos de bacharelado.

3.276,00 para 7 estudantes, o que pode indicar que os estudantes desse campus dependem mais de atividades remuneradas para seu sustento. As bolsas e auxílios têm uma média de R\$ 683,46, com 13 estudantes, sendo uma fonte mais importante para este grupo. Além disso, 1 estudante relatou um rendimento proveniente de empréstimos (R\$ 140,00), e 2 estudantes indicaram outros rendimentos, com uma média de R\$ 670,00.

Esses dados indicam que os estudantes de bacharelado têm diferentes fontes de rendimento conforme o campus, com um maior suporte financeiro familiar em Laranjal do Jari, um equilíbrio entre trabalho e auxílio estudantil em Porto Grande e uma maior dependência do trabalho remunerado em Macapá. Além disso, a diferença no número de participantes entre os campi pode refletir variações no perfil socioeconômico ou na adesão à pesquisa.

**Tabela 38** – Rendimento médio mensal dos sujeitos respondentes por área de formação em bacharelado (por campi)

<b>Categoria de rendimento</b>	<b>Campus Macapá (bacharelados)</b>	<b>Campus Laranjal do Jari (bacharelados)</b>	<b>Campus Porto Grande (bacharelados)</b>
Rendimento proveniente da família	R\$ 1.661,11 (9 estudantes)	R\$ 2.970,00 (8 estudantes)	R\$ 1.072,22 (27 estudantes)
Bolsa e auxílios estudantis	R\$ 549,50 (4 estudantes)	R\$ 368,40 (5 estudantes)	R\$ 683,46 (13 estudantes)
Empréstimos	-	-	R\$ 140,00 (1 estudante)
Rendimento próprio através de trabalho	R\$ 2.036,00 (5 estudantes)	R\$ 2.403,33 (6 estudantes)	R\$ 3.276,00 (7 estudantes)
Outros rendimentos	-	R\$ 425,00 (3 estudantes)	R\$ 670,00 (2 estudantes)

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando consideramos a análise do rendimento médio mensal dos participantes da investigação (dados expressos na Tabela 39), por agrupamento, nas áreas de licenciatura e bacharelado, distribuídos pelos diferentes campi, revelamos variações significativas no rendimento médio mensal dos estudantes. No campus Macapá, o rendimento proveniente da família tem uma média de R\$ 1.104,24, com 33 estudantes fornecendo dados. Além disso, as bolsas e auxílios estudantis representam uma média de R\$ 713,65 para 51 estudantes, indicando uma dependência considerável desses suportes financeiros. O rendimento proveniente do trabalho próprio é de R\$ 1.128,00, com 10 estudantes, mostrando que, apesar de uma ajuda familiar e de bolsas, o trabalho remunerado também é uma fonte importante de

sustento. A média de outros rendimentos é de R\$ 225,00, com 2 estudantes relatando essa categoria.

No campus Laranjal do Jari, o rendimento proveniente da família é significativamente mais alto, com uma média de R\$ 2.569,09 para 11 estudantes, sugerindo um maior suporte familiar. Entretanto, a média de bolsas e auxílios é mais baixa (R\$ 409,25, com 8 estudantes), e o rendimento proveniente do trabalho é de R\$ 2.025,62 para 8 estudantes, o que indica uma dependência considerável do trabalho para complementar o sustento. Não há dados sobre empréstimos, o que pode indicar que os estudantes desse campus não tiveram a necessidade de realizar empréstimos para financiamento dos estudos.

Já no campus Porto Grande, o rendimento proveniente da família tem uma média de R\$ 1.072,22, com 27 estudantes, o que é inferior ao valor encontrado em Laranjal do Jari, mas comparável ao de Macapá. As bolsas e auxílios estudantis apresentam uma média de R\$ 683,46, com 13 estudantes, sugerindo um apoio razoável, embora não tão alto quanto em Macapá. O rendimento proveniente do trabalho é de R\$ 3.276,00, com 7 estudantes, indicando uma forte dependência do trabalho remunerado entre os participantes desse campus. Além disso, 5 estudantes reportaram rendimentos de outras fontes, com uma média de R\$ 495,00 e 1 estudante indicou empréstimos, no valor de R\$ 140,00.

**Tabela 39** – Rendimento médio mensal dos sujeitos pesquisados por agrupamento das áreas em licenciaturas e bacharelados (por campi)

<b>Categoria de rendimento</b>	<b>Campus Macapá (Licenciaturas e bacharelados)</b>	<b>Campus Laranjal do Jari (Licenciaturas e bacharelados)</b>	<b>Campus Porto Grande (Bacharelados)</b>
Rendimento proveniente da família	R\$ 1.104,24 (média) (33 estudantes)	R\$ 2.569,09 (média) (11 estudantes)	R\$ 1.072,22 (27 estudantes)
Bolsa e auxílios estudantis	R\$ 713,65 (média) (51 estudantes)	R\$ 409,25 (média) (8 estudantes)	R\$ 683,46 (13 estudantes)
Empréstimos	R\$ 360,00 (1 estudante) -	-	R\$ 140,00 (1 estudante)
Rendimento próprio através de trabalho	R\$ 1.128,00 (média) (10 estudantes)	R\$ 2.025,62 (média) (8 estudantes)	R\$ 3.276,00 (7 estudantes)
Outros rendimentos	R\$ 225,00 (2 estudantes) -	R\$ 495,00 (média) (5 estudantes)	R\$ 670,00 (2 estudantes)

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Esses dados indicam que, de modo geral, os estudantes do campus Laranjal do Jari (quando analisados de forma geral, os estudantes nas áreas de licenciaturas e bacharelados)

têm um maior apoio financeiro familiar, dependendo menos de bolsas e auxílios. No campus Porto Grande, os estudantes apresentam uma dependência significativa do trabalho remunerado, com rendimentos próprios mais altos, além de uma maior diversidade nas fontes de rendimento. O campus Macapá apresenta um equilíbrio entre rendimento familiar, bolsas e trabalho, mas com uma menor dependência de fontes alternativas de rendimento. Esses dados confirmam a variação nos rendimentos entre os campi, refletindo as diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes. O campus Laranjal do Jari, em particular, se destaca por contar com um maior suporte familiar, o que se reflete nos índices de auxílio recebidos pelos estudantes.

Quando abordamos os custos de vida e de educação dos sujeitos pesquisados, é fundamental compreender o total dos gastos efetuados em diferentes aspectos da vida estudantil, que podem ser medidos pelo somatório das despesas realizadas tanto pelos estudantes quanto pelas suas respectivas famílias. Esses custos incluem, entre outros, alojamento, alimentação, vestuário, transporte, lazer, saúde e outras despesas habituais que fazem parte da rotina de um estudante, como a aquisição de livros, equipamentos de informática e material didático (Cabrito, 1999).

Nesse contexto, Cabrito (2022) destaca que os custos de vida são variáveis e influenciados por diversos fatores, como a área de estudo, a natureza jurídica da instituição frequentada, o tipo de moradia (se o estudante vive com a família, em residência própria, em quarto ou habitação alugada, ou em residências universitárias) e ainda o preço de bens alimentares, vestuário, saúde, entre outros itens essenciais.

A seguir, detalhamos os custos de vida dos estudantes pesquisados, destacando-se as despesas com alojamento, incluindo rendas e o pagamento de outras despesas associadas. Também são levados em consideração os gastos com telefone, alimentação, despesas médicas (incluindo seguros, consultas médicas e visitas ao dentista) e custos de transporte (como gasolina, transporte público e seguro de carro), com a ressalva de que são excluídos da análise os custos relacionados a férias, além de despesas pessoais, como roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool e lazer.

Inicialmente, a análise aborda as despesas com alojamento, incluindo as rendas e o pagamento de outras despesas associadas ao alojamento, que são pagas separadamente (por campi), conforme apresentado na Tabela 40. Para facilitar a compreensão, optamos por organizar os dados em faixas de valores, indicando o número de estudantes em cada faixa, bem como a percentagem correspondente.

**Tabela 40** – Despesas com alojamento, incluindo rendas e o pagamento de outras despesas associadas ao alojamento pagas separadamente (por campi)

<b>Campi</b>	<b>R\$ 50,00 a R\$ 250,00 %</b>	<b>R\$ 251,00 a R\$ 530,00 %</b>	<b>R\$ 531,00 a R\$ 900,00 %</b>	<b>R\$ 901,00 a R\$ 2.600,00 %</b>	<b>Mais de R\$ 2.600,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
Macapá	6,25% (5 estudantes)	12,5% (10 estudantes)	6,25% (5 estudantes)	2,5% (2 estudantes)	-	72,5% (58 estudantes)	80
Laranjal do Jari	6,9% (2 estudantes)	13,79% (4 estudantes)	-	6,9 (2 estudantes)	-	72,41 (21 estudantes)	29
Porto Grande	8,11% (3 estudantes)	29,73% (11 estudantes)	24,33% (9 estudantes)	2,7% (1 estudante)	2,7% (1 estudante)	32,43% (12 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>91</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Evidenciamos que a maioria dos participantes da pesquisa não respondeu à questão sobre despesas com alojamento, o que pode indicar que a grande parte dos estudantes (91 estudantes) não possui custos relacionados com alojamento ou não consideraram relevante informar sobre essa despesa. Em todos os campi, constatamos que a maioria dos sujeitos pesquisados apresenta despesas com alojamento na faixa de R\$ 251,00 a R\$ 530,00. Em termos percentuais, no campus Macapá, 12,5% dos participantes mencionaram essa faixa de valor, no campus Laranjal do Jari, 13,79%, e no campus Porto Grande, 29,73%. Os dados apresentados sugerem que, apesar de uma parcela considerável de estudantes não relatar custos com alojamento, uma parte expressiva daqueles que têm despesas nessa área apresenta valores diferenciados com despesas com alojamento, o que pode refletir diferentes condições socioeconômicas e modalidades de moradia entre os estudantes de cada campi.

Ao analisar essas despesas por curso (Tabela 41), observamos uma distribuição mais ampla dos custos no campus Macapá, especialmente na faixa de R\$ 251,00 a R\$ 530,00, onde o curso superior de Letras Português/Inglês se destaca com um número significativo de estudantes nessa faixa, o que pode indicar uma prevalência de moradias mais simples. No campus Laranjal do Jari, a maioria dos estudantes também apresenta despesas nessa mesma faixa, com destaque para o curso superior de Administração, reforçando a ideia de moradias mais simples. Por outro lado, no campus Porto Grande, o curso de Medicina Veterinária se destaca com um número considerável de estudantes enfrentando despesas mais altas, variando de R\$ 531,00 a R\$ 900,00, além de uma faixa superior a R\$ 2.600,00, o que sugere uma maior diversidade nos tipos de moradia entre os estudantes desse curso.

**Tabela 41** – Despesas com alojamento, incluindo rendas e o pagamento de outras despesas associadas ao alojamento pagas separadamente (por curso)

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 50,00 a R\$ 250,00</b>	<b>R\$ 251,00 a R\$ 530,00</b>	<b>R\$ 531,00 a R\$ 900,00</b>	<b>R\$ 901,00 a R\$ 2.600,00</b>	<b>Mais de R\$ 2.600,00</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
	Física		1	1	1		4	7
	Informática	1	1	1			5	8
	Letras		4	1			18	23
Macapá	Licenciatura <sup>38</sup>			1				1
	Matemática	2					9	11
	Química		2	1			9	12
	Engenharia Civil	2	2		1		13	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	2	1		1		3	7
	Administração		3		1		18	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	1	9	9	1	1	3	24
	Engenharia Agrônômica	2	2				9	13
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>91</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>6,85</b>	<b>17,12</b>	<b>9,59</b>	<b>3,43</b>	<b>0,68</b>	<b>62,33</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Logo em seguida, ao analisarmos as despesas com telefone (por campi), conforme apresentado na Tabela 42, observamos que, nos três campi, a maioria dos estudantes apresenta custos baixos, predominando a faixa de R\$ 15,00 a R\$ 80,00, que engloba 79 estudantes. No campus Macapá, 58,75% dos estudantes se enquadram nessa faixa (47 estudantes), no campus Laranjal do Jari, 34,48% (10 estudantes) e no campus Porto Grande, 59,46% (22 estudantes). Por outro lado, as faixas de despesas mais altas são menos representativas, especialmente a faixa de R\$ 181,00 a R\$ 264,00 com apenas 2,5% no campus Macapá (2 estudantes), 3,45% no campus Laranjal do Jari (1 estudantes) e 2,7% no campus Porto Grande (1 estudante). A quantidade de não respostas também chama atenção, especialmente no campus Macapá, onde 27,5% dos estudantes (22 estudantes) não forneceram essa informação, o que pode indicar que eles não possuem custos relacionados com telefone ou não consideram relevante informar sobre essa despesa.

<sup>38</sup> O participante da pesquisa não informou o curso em que estava matriculado. No entanto, considerando que a coleta de dados foi realizada no campus Macapá, podemos inferir que as informações referentes a “licenciatura” devem ser tratadas como provenientes do campus Macapá.

**Tabela 42** – Despesas com telefone (por campi)

<b>Campi</b>	<b>R\$ 15,00 a R\$ 80,00 %</b>	<b>R\$ 81,00 a R\$ 180,00 %</b>	<b>R\$ 181,00 a R\$ 264,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
Macapá	58,75% (47 estudantes)	11,25% (9 estudantes)	2,5% (2 estudantes)	27,5% (22 estudantes)	80
Laranjal do Jari	34,48% (10 estudantes)	17,24% (5 estudantes)	3,45% (1 estudante)	44,83% (13 estudantes)	29
Porto Grande	59,46% (22 estudantes)	2,7% (1 estudante)	2,7% (1 estudante)	35,14% (13 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>48</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise é realizada por curso (Tabela 43), destacamos que a maioria dos estudantes apresenta custos baixos com telefone, reforçando a predominância na faixa de R\$ 15,00 a R\$ 80,00, com um total de 54,11% de respostas nesse valor. Nessa faixa, destacamos o curso superior de Letras Português/Inglês (campus Macapá), o curso superior de Administração (campus Laranjal do Jari) e o curso superior de Medicina Veterinária (campus Porto Grande), respectivamente com 15, 8 e 15 estudantes. Essa análise reforça o entendimento de que os custos com telefone entre os estudantes pesquisados, em sua maioria, são baixos.

**Tabela 43** – Despesas com telefone (por curso)

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 15,00 a R\$ 80,00</b>	<b>R\$ 81,00 a R\$ 180,00</b>	<b>R\$ 181,00 a R\$ 264,00</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
	Física	2	1	-	4	7
	Informática	5	-	-	3	8
	Letras Português/Inglês	15	4	-	4	23
Macapá	Licenciatura	-	1	-	-	1
	Matemática	9	1	-	1	11
	Química	6	1	1	4	12
	Engenharia Civil	10	1	1	6	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	2	4	-	1	7
	Administração	8	1	1	12	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	15	1	1	7	24
	Engenharia Agrônômica	7	-	-	6	13

<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>48</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>	<b>54,11</b>	<b>10,27</b>	<b>2,74</b>	<b>32,88</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto à análise das despesas com alimentação, destacamos, inicialmente, a análise realizada por campi. A análise revela algumas características interessantes sobre os padrões de gastos dos estudantes. No campus Macapá, observamos uma distribuição mais equilibrada entre as faixas de despesas, com 25% dos estudantes gastando entre R\$ 20,00 e R\$ 250,00, 27,5% entre R\$ 251,00 e R\$ 500,00 e uma parcela (16,25%) gastando entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00. Isso sugere que uma parte considerável dos estudantes tem despesas moderadas, com um número relevante também apresentando custos mais elevados com alimentação.

Já no campus Laranjal do Jari, a maior parte dos estudantes (24,15%) gasta entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00, indicando que os custos de alimentação para esse campus são relativamente mais altos do que nos outros. Além disso, 31,04% dos estudantes não forneceram informações sobre seus gastos com alimentação, um índice significativo, que pode sugerir que os estudantes não têm gastos com alimentação, considerando ter dependência de terceiros ou não se sentiram à vontade de informar os valores gastos referentes a essa despesa.

No campus Porto Grande, 32,43% dos estudantes têm despesas entre R\$ 251,00 e R\$ 500,00, seguido de 27,03% na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 250,00, o que denota uma tendência a gastos mais baixos em comparação com o campus Macapá, mas com uma participação também considerável de estudantes que não responderam (18,92%). O elevado número de não respostas em todos os campi (Macapá, Laranjal do Jari e Porto Grande) é um ponto de atenção, indicando que uma parcela dos estudantes pode não ter gastos com alimentação ou não se sentiu à vontade para informar essa despesa.

**Tabela 44** – Despesas com alimentação (por campi)

<b>Campi</b>	<b>R\$ 20,00 a R\$ 250,00 %</b>	<b>R\$ 251,00 a R\$ 500,00 %</b>	<b>R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00 %</b>	<b>R\$ 1.001,00 a R\$ 1.800,00 %</b>	<b>R\$ 1.801,00 a R\$ 3.500,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
Macapá	25,0% (20 estudantes)	27,5% (22 estudantes)	16,25% (13 estudantes)	6,25% (5 estudantes)	2,5% (2 estudantes)	22,5% (18 estudantes)	80
Laranjal do Jari	10,34% (3 estudantes)	13,79% (4 estudantes)	24,15% (7 estudantes)	10,34% (3 estudantes)	10,34% (3 estudantes)	31,04% (9 estudantes)	29
Porto	27,03%	32,43%	18,92%	2,7%	-	18,92%	37

Grande	(10 estudantes)	(12 estudantes)	(7 estudantes)	(1 estudante)		(7 estudantes)	
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>38</b>	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>34</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto à análise das despesas com alimentação por cursos, observamos que, no campus Macapá, os cursos apresentam uma distribuição diversificada de gastos, com destaque para o curso superior de Letras Português/Inglês, em que 8 estudantes gastam entre R\$ 20,00 a R\$ 250,00 e 8 estudantes na faixa de R\$ 251,00 a R\$ 500,00. O curso de Engenharia Civil apresenta uma distribuição mais equilibrada, com 5 estudantes gastando entre R\$ 251,00 a R\$ 500,00 e 3 na faixa de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00. No campus Laranjal do Jari, o curso de Administração é o que apresenta maior diversidade, com 6 estudantes na faixa de R\$ 251,00 a R\$ 500,00 e 2 estudantes na faixa de R\$ 1.801,00 a R\$ 3.500,00, o que pode indicar um gasto mais alto entre alguns estudantes.

No campus Porto Grande, o curso superior de Medicina Veterinária apresenta um número expressivo de estudantes na faixa de R\$ 251,00 a R\$ 500,00 (10 estudantes), enquanto o curso superior de Engenharia Agrônômica apresenta uma distribuição mais equilibrada, com 5 estudantes na faixa de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00. O total de não respondentes também é significativo, especialmente no campus Laranjal do Jari, onde atinge 31,04% do total, o que pode indicar ausência de custos com alimentação para alguns estudantes ou uma possível relutância em compartilhar informações acerca dessa despesa. As faixas de maiores gastos, como R\$ 1.001,00 a R\$ 1.800,00 e R\$ 1.801,00 a R\$ 3.500,00, respectivamente, com 6,165% e 3,425%, sugerem que, em geral, esses estudantes têm custos mais elevados com alimentação.

**Tabela 45** – Despesas com alimentação (por curso)

Campi	Cursos	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$	Sem resposta	Total
		20,00 a R\$ 250,00	251,00 a R\$ 500,00	501,00 a R\$ 1.000,00	1.001,00 a R\$ 1.800,00	1.801,00 a R\$ 3.500,00		
	Física	-	2	2	1	-	2	7
	Informática	3	3	2	-	-		8
Macapá	Letras Português/Inglês	8	8	3	-	-	4	23
	Licenciatura		-	1	-	-	-	1
	Matemática	5	1	3	-	1	1	11

	Química	3	3	-	1	1	4	12
	Engenharia Civil	1	5	2	3	-	7	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	1	1	1	2	1	1	7
	Administração	2	3	6	1	2	8	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	7	10	2	1	-	4	24
	Engenharia Agrônômica	3	2	5	-	-	3	13
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>38</b>	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>34</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>22,61</b>	<b>26,03</b>	<b>18,49</b>	<b>6,16</b>	<b>3,42</b>	<b>23,29</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Outro ponto analisado foi acerca das despesas que os sujeitos pesquisados têm em relação às despesas médicas, incluindo seguros, médicos e visitas ao dentista. Ao analisar esse tipo de despesa por campi, é possível identificar padrões interessantes de gastos entre os estudantes. No campus Macapá, por exemplo, a maioria dos estudantes (58,75%) não forneceu informações sobre suas despesas médicas, o que pode indicar a ausência de tais custos ou uma falta de disposição para compartilhá-los. Para os estudantes que responderam, a maior parte (22,5%) relatou gastos entre R\$ 30,00 e R\$ 100,00, seguida de 12,5% que indicaram despesas entre R\$ 101,00 e R\$ 270,00.

No campus Laranjal do Jari, 27,59% dos estudantes reportaram gastos na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00, enquanto 48,28% não forneceram dados sobre suas despesas médicas, evidenciando um alto índice de não respostas. Já no campus Porto Grande, 54,05% dos estudantes não informaram suas despesas, mas, entre os que responderam, 16,22% relataram custos nas faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e R\$ 101,00 a R\$ 270,00, com uma parcela menor (5,40%) com despesas mais altas, entre R\$ 601,00 e R\$ 1.800,00. Em geral, a análise aponta para uma predominância de gastos baixos com saúde, mas com uma elevada quantidade de não respostas, especialmente nos campi de Macapá e Porto Grande, o que pode sugerir tanto a ausência de tais custos quanto uma possível hesitação em compartilhar essas informações.

**Tabela 46** – Despesas médicas (por campi)

Campi	R\$ 30,00 a R\$ 100,00 %	R\$ 101,00 a R\$ 270,00 %	R\$ 271,00 a R\$ 600,00 %	R\$ 601,00 a R\$ 1.800,00 %	Sem resposta %	Total
Macapá	22,5% (18 estudantes)	12,5% (10 estudantes)	6,25% (5 estudantes)	-	58,75% (47 estudantes)	80
Laranjal do Jari	27,59% (8 estudantes)	10,34% (3 estudantes)	10,34% (3 estudantes)	3,45% (1 estudante)	48,28% (14 estudantes)	29

Porto Grande	16,22% (6 estudantes)	16,22% (6 estudantes)	8,11% (3 estudantes)	5,40% (2 estudantes)	54,05% (20 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>81</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise se volta para cursos, observamos que, de maneira geral, a maioria dos estudantes apresentou gastos baixos com saúde, principalmente nas faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e R\$ 101,00 a R\$ 270,00. Primeiramente, no campus Macapá, o curso superior de Física apresentou um caso em que um estudante relatou despesas de R\$ 101,00 a R\$ 270,00, enquanto o curso superior de Letras Português/Inglês se destacou com 5 estudantes na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00, embora 17 estudantes não tenham fornecido informações. Já no campus Laranjal do Jari, o curso superior de Administração teve um número considerável de respostas na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 (7 estudantes), enquanto o curso superior de Ciências Biológicas teve uma distribuição diversificada de gastos, com 1 estudante na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e 2 na faixa de R\$ 271,00 a R\$ 600,00.

Em relação à análise do campus Porto Grande, o curso superior de Medicina Veterinária se destacou, com 5 estudantes reportando gastos na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e 2 estudantes com despesas entre R\$ 601,00 e R\$ 1.800,00, indicando uma maior diversidade nos custos médicos. De forma geral, a quantidade de não respostas é considerada elevada, especialmente no campus Macapá (55,48%), o que pode refletir a falta de custos com saúde para muitos estudantes ou uma possível hesitação em relatar esses valores. As faixas de maiores despesas (acima de R\$ 600,00) foram menos representativas, sugerindo que a maior parte dos alunos não enfrenta custos médicos elevados.

**Tabela 47** – Despesas médicas (por curso)

Campi	Cursos	R\$ 30,00 a R\$ 100,00	R\$ 101,00 a R\$ 270,00	R\$ 271,00 a R\$ 600,00	R\$ 601,00 a R\$ 1.800,00	Sem resposta	Tota l
	Física	-	1	1	-	5	7
	Informática	1	1	-	-	6	8
	Letras Português/Inglês	5	1	-	-	17	23
Macapá	Licenciatura	-	-	1	-	-	1
	Matemática	3	2	-	-	6	11
	Química	4	2	2	-	4	12
	Engenharia Civil	5	3	1	-	9	18

Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	1	-	2	1	3	7
	Administração	7	3	1	-	11	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	5	3	2	2	12	24
	Engenharia Agrônômica	1	3	1	-	8	13
<b>Total</b>		<b>32</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>81</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>21,92</b>	<b>13,02</b>	<b>7,53</b>	<b>2,05</b>	<b>55,48</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando analisamos, por campi, a despesa referente ao transporte, incluindo gasolina, transportes públicos, seguro do carro e ao mesmo tempo excluindo férias, deparamo-nos com o seguinte cenário de pesquisa: de maneira geral, a maioria dos estudantes apresenta custos baixos, predominantemente nas faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e de R\$ 101,00 a R\$ 200,00. No campus Macapá, 21,25% dos estudantes (17 estudantes) informaram despesas nessa faixa inicial, enquanto 28,75% (23 estudantes) se enquadraram na faixa de R\$ 101,00 a R\$ 200,00, o que sugere uma predominância de gastos moderados com transporte.

Em Laranjal do Jari, observamos uma distribuição semelhante, com 13,79% (4 estudantes) na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e de 27,59% (8 estudantes) na faixa de R\$ 101,00 a R\$ 200,00, indicando também custos moderados para esse campus. Já no campus Porto Grande, a distribuição é mais equilibrada, com 18,92% (7 estudantes) na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e de 29,73% (11 estudantes) na faixa de R\$ 101,00 a R\$ 200,00, enquanto 10,81% (4 estudantes) apresentaram custos mais elevados, entre R\$ 481,00 e R\$ 800,00. A quantidade de não respostas também é significativa, especialmente no campus Porto Grande (32,43%, com 12 estudantes não respondendo), o que pode indicar que uma parte dos estudantes não possui despesas regulares com transporte ou optou por não declarar esses valores. Assim sendo, a maioria dos estudantes apresenta custos relativamente baixos, com uma pequena parcela indicando gastos mais elevados com transporte.

**Tabela 48** – Despesas com transporte (por campi)

Campi	R\$ 30,00 a R\$ 100,00 %	R\$ 101,00 a R\$ 200,00 %	R\$ 201,00 a R\$ 480,00 %	R\$ 481,00 a R\$ 800,00 %	R\$ 800,00 a R\$ 1.500,00 %	Sem resposta %	Total
Macapá	21,25% (17 estudantes)	28,75% (23 estudantes)	16,25% (13 estudantes)	6,25% (5 estudantes)	2,5% (2 estudantes)	25,0% (20 estudantes)	80
Laranjal do	13,79%	27,59%	20,69%	6,9%	-	31,03%	29

Jari	(4 estudantes)	(8 estudantes)	(6 estudantes)	(2 estudantes)		(9 estudantes)	
Porto Grande	18,92% (7 estudantes)	29,73% (11 estudantes)	5,41% (2 estudantes)	10,81% (4 estudantes)	2,7% (1 estudante)	32,43% (12 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>42</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>41</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise das despesas com transporte é realizada por curso, revelamos uma distribuição variada entre os estudantes de diferentes cursos nos três campi. No campus Macapá, observamos que a maior parte dos estudantes se encontra nas faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 (19,18%) e R\$ 101,00 a R\$ 200,00 (28,77%), com destaque para o curso superior de Letras Português/Inglês, que apresenta uma quantidade significativa de estudantes (9 estudantes) na faixa de R\$ 101,00 a R\$ 200,00, o que indica custos moderados com transporte para esse curso. O curso superior de Engenharia Civil também se destaca, com 4 estudantes em cada uma das faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e de R\$ 101,00 a R\$ 200,00, sugerindo uma distribuição equilibrada de despesas.

Já no campus Laranjal do Jari, a maioria dos estudantes do curso superior de Administração apresenta despesas nas faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 (3 estudantes) e de R\$ 101,00 a R\$ 200,00 (7 estudantes), reforçando a tendência de gastos mais baixos e moderados. E no campus Porto Grande, o curso superior de Medicina Veterinária destaca-se com uma distribuição mais ampla, com 9 estudantes nas faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e de R\$ 101,00 a R\$ 200,00, além de 3 estudantes com despesas entre R\$ 201,00 e R\$ 480,00. Ressaltamos que o total de não respostas também é relevante, com 28,08% (41 estudantes), o que pode refletir a ausência de despesas regulares com transporte para parte dos estudantes ou a falta de disposição em fornecer essas informações. Em termos gerais, as faixas de R\$ 30,00 a R\$ 100,00 e de R\$ 101,00 a R\$ 200,00 dominam, indicando que a maior parte dos estudantes possui despesas com transporte relativamente baixas.

**Tabela 49** – Despesas com transporte (por curso)

Campi	Cursos	R\$ 30,00 a R\$ 100,00	R\$ 101,00 a R\$ 200,00	R\$ 201,00 a R\$ 480,00	R\$ 481,00 a R\$ 800,00	R\$ 800,00 a R\$ 1.500,00	Sem resposta	Total
Macapá	Física	1	3	-	-	-	3	7
	Informática	2	1	1	2	-	2	8
	Letras Português/Inglês	5	9	4	-	-	5	23

	Licenciatura	-	-	-	-	1	-	1
	Matemática	1	3	3	2	-	2	11
	Química	4	3	-	-	1	4	12
	Engenharia Civil	4	4	5	1	-	4	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	1	1	2	1	-	2	7
	Administração	3	7	4	1	-	7	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	3	9	2	3	1	6	24
	Engenharia Agrônômica	4	2	-	1	-	6	13
<b>Total</b>		<b>28</b>	<b>42</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>41</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>19,18</b>	<b>28,77</b>	<b>14,39</b>	<b>7,53</b>	<b>2,05</b>	<b>28,08</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto às despesas pessoais, que englobam itens como roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool, lazer, entre outros, é possível observar que, no campus Macapá, a maioria dos estudantes apresenta custos com despesas pessoais na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 100,00 (31,25%, ou 25 estudantes), seguido pela faixa de R\$ 101,00 a R\$ 300,00 (27,5%, ou 22 estudantes). Contudo, também se destaca um número considerável de estudantes que não responderam à questão (30%, ou 24 estudantes), o que pode sugerir uma ausência ou incerteza em relação aos custos pessoais.

No campus Laranjal do Jari, a maior parte dos estudantes também se encontra na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 100,00 (24,14%, ou 7 estudantes), mas um número significativo de estudantes (48,28%, ou 14 estudantes) não forneceu informações sobre o tema. No campus Porto Grande, as faixas de despesas se distribuem de forma mais equilibrada, com maior concentração na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 100,00 (27,03%, ou 10 estudantes) e de R\$ 101,00 a R\$ 300,00 (21,62%, ou 8 estudantes), e um número considerável de estudantes que não responderam (35,14%, ou 13 estudantes), o que novamente sugere a possibilidade de ausência ou desconhecimento sobre essas despesas. Em todos os campi, observamos uma baixa proporção de estudantes com despesas pessoais mais elevadas, como na faixa de R\$ 801,00 a R\$ 1.200,00.

**Tabela 50** – Despesas pessoais (por campi)

<b>Campi</b>	<b>R\$ 20,00 a R\$ 100,00 %</b>	<b>R\$ 101,00 a R\$ 300,00 %</b>	<b>R\$ 301,00 a R\$ 800,00 %</b>	<b>R\$ 801,00 a R\$ 1.200,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
Macapá	31,25% (25 estudantes)	27,5% (22 estudantes)	10,0% (8 estudantes)	1,25% (1 estudante)	30,0% (24 estudantes)	80
Laranjal do Jari	24,14% (7 estudantes)	13,79% (4 estudantes)	13,79% (4 estudantes)	-	48,28% (14 estudantes)	29
Porto Grande	27,03% (10 estudantes)	21,62% (8 estudantes)	13,51% (5 estudantes)	2,7% (1 estudante)	35,14% (13 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>34</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>51</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise dos dados acerca das despesas pessoais é realizada por cursos, de forma geral, a maioria dos estudantes nos três campi apresenta custos relativamente baixos com despesas pessoais. No campus Macapá, a maior parte dos estudantes está na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 100,00, com destaque para o curso superior de Letras Português/Inglês, com 9 estudantes (38,5%) nessa faixa. Além disso, a faixa de R\$ 101,00 a R\$ 300,00 também é significativa, especialmente nos cursos superiores de Engenharia Civil e Matemática. No campus Laranjal do Jari, a distribuição segue um padrão similar, com maior concentração na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 100,00. Mas destacamos o curso superior de Administração com 6 estudantes (27,27%) nessa faixa.

Já no campus Porto Grande, observamos um equilíbrio entre as faixas de R\$ 20,00 a R\$ 100,00 e de R\$ 101,00 a R\$ 300,00, com o curso superior de Medicina Veterinária apresentando a maior quantidade de estudantes nas duas primeiras faixas (7 e 6 estudantes, respectivamente). O número de não respondentes é considerável, com destaque no campus Macapá (34,93%), o que pode sugerir que muitos estudantes não têm um controle detalhado sobre suas despesas pessoais ou que preferiram não compartilhar essa informação. As faixas de despesas mais altas, como R\$ 301,00 a R\$ 800,00 e R\$ 801,00 a R\$ 1.200,00, representam uma porcentagem reduzida do total, indicando que os gastos pessoais mais elevados são menos comuns entre os estudantes.

**Tabela 51** – Despesas pessoais (por curso)

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 20,00 a R\$ 100,00</b>	<b>R\$ 101,00 a R\$ 300,00</b>	<b>R\$ 301,00 a R\$ 800,00</b>	<b>R\$ 801,00 a R\$ 1.200,00</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
Macapá	Física	1	1	2	-	3	7

	Informática	4	3	-	-	1	8
	Letras Português/Inglês	9	7	1	1	5	23
	Licenciatura	-	-	1	-	-	1
	Matemática	4	2	2	-	3	11
	Química	5	3	-	-	4	12
	Engenharia Civil	2	6	2	-	8	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	1	2	1	-	3	7
	Administração	6	2	3	-	11	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	7	6	3	-	8	24
	Engenharia Agrônômica	3	2	2	1	5	13
<b>Total</b>		<b>42</b>	<b>34</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>51</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>28,77</b>	<b>23,29</b>	<b>11,64</b>	<b>1,37</b>	<b>34,93</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A seguir, na Tabela 52, apresentamos um resumo das despesas dos sujeitos pesquisados, abrangendo os itens: alojamento, telefone, alimentação, despesas médicas, transporte e despesas pessoais, por campi. Com isso, evidenciamos as variações nas despesas entre os diferentes campi, permitindo uma análise detalhada dos padrões de gastos dos estudantes de acordo com sua localidade, o que pode refletir as condições econômicas e os custos de vida específicos dos estudantes de cada campi investigado.

**Tabela 52** – Despesas com alojamento, telefone, alimentação, médicas, transporte e pessoais (por campi)

Despesas	Campus Macapá	Campus Laranjal do Jari	Campus Porto Grande
<b>Alojamento</b>	- 6,25% (5 estudantes) com valor de R\$50,00 a R\$250,00;	- 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$50,00 a R\$250,00;	- 8,11% (3 estudantes) com valor de R\$50,00 a R\$250,00;
	- 12,5% (10 estudantes) com valor de R\$251,00 a R\$530,00;	- 13,79% (4 estudantes) com valor de R\$251,00 a R\$530,00;	- 29,73% (11 estudantes) com valor de R\$251,00 a R\$530,00;
	- 6,25% (5 estudantes) com valor de R\$531,00 a R\$900,00;	- 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$901,00 a R\$2.600,00;	- 24,33% (9 estudantes) com valor de R\$531,00 a R\$900,00;
	- 72,5% (58 estudantes) não responderam.	- 72,41% (21 estudantes) não responderam.	- 32,43% (12 estudantes) não responderam.
<b>Telefone</b>	- 58,75% (47 estudantes) com valor de R\$15,00 a R\$80,00;	- 34,48% (10 estudantes) com valor de R\$15,00 a R\$80,00;	- 59,46% (22 estudantes) com valor de R\$15,00 a R\$80,00;
	- 11,25% (9 estudantes) com valor de R\$81,00 a R\$180,00;	- 17,24% (5 estudantes) com valor de R\$81,00 a R\$180,00;	- 2,7% (1 estudante) com valor de R\$81,00 a R\$180,00;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2,5% (2 estudantes) com valor de R\$181,00 a R\$264,00;</li> <li>– 27,5% (22 estudantes) não responderam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 3,45% (1 estudante) com valor de R\$181,00 a R\$264,00;</li> <li>– 44,83% (13 estudantes) não responderam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>R\$180,00;</li> <li>– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$181,00 a R\$264,00;</li> <li>– 35,14% (13 estudantes) não responderam.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 25,0% (20 estudantes) com valor de R\$20,00 a R\$250,00;</li> <li>– 27,5% (22 estudantes) com valor de R\$251,00 a R\$500,00;</li> <li>– 16,25% (13 estudantes) com valor de R\$501,00 a R\$1.000,00;</li> <li>– 6,25% (5 estudantes) com valor de R\$1.001,00 a R\$1.800,00;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 10,34% (3 estudantes) com valor de R\$20,00 a R\$250,00;</li> <li>– 13,79% (4 estudantes) com valor de R\$251,00 a R\$500,00;</li> <li>– 24,15% (7 estudantes) com valor de R\$501,00 a R\$1.000,00;</li> <li>– 10,34% (3 estudantes) com valor de R\$1.001,00 a R\$1.800,00;</li> <li>– 10,34% (3 estudantes) com valor de R\$1.801,00 a R\$3.500,00;</li> <li>– 31,04% (9 estudantes) não responderam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 27,03% (10 estudantes) com valor de R\$20,00 a R\$250,00;</li> <li>– 32,43% (12 estudantes) com valor de R\$251,00 a R\$500,00;</li> <li>– 18,92% (7 estudantes) com valor de R\$501,00 a R\$1.000,00;</li> <li>– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$1.001,00 a R\$1.800,00;</li> <li>– 18,92% (7 estudantes) não responderam.</li> </ul>
<b>Alimentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2,5% (2 estudantes) com valor de R\$1.801,00 a R\$3.500,00;</li> <li>– 22,5% (18 estudantes) não responderam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 10,34% (3 estudantes) com valor de R\$1.801,00 a R\$3.500,00;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$1.801,00 a R\$3.500,00;</li> <li>– 18,92% (7 estudantes) não responderam.</li> </ul>
<b>Despesas Médicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 22,5% (20 estudantes) com valor de R\$30,00 a R\$100,00;</li> <li>– 12,5% (22 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$270,00;</li> <li>– 6,25% (13 estudantes) com valor de R\$271,00 a R\$600,00;</li> <li>– 58,75% (18 estudantes) não responderam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 27,59% (3 estudantes) com valor de R\$30,00 a R\$100,00;</li> <li>– 10,34% (4 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$270,00;</li> <li>– 10,34% (7 estudantes) com valor de R\$271,00 a R\$600,00;</li> <li>– 3,45% (3 estudantes) com valor de R\$601,00 a R\$1.800,00;</li> <li>– 48,28% (9 estudantes) não responderam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 16,22% (6 estudantes) com valor de R\$30,00 a R\$100,00;</li> <li>– 16,22% (6 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$270,00;</li> <li>– 8,11% (3 estudantes) com valor de R\$271,00 a R\$600,00;</li> <li>– 5,40% (2 estudantes) com valor de R\$601,00 a R\$1.800,00;</li> <li>– 54,05% (20 estudantes) não responderam.</li> </ul>

---

	– 13,79% (4 estudantes) com valor de R\$30,00 a R\$100,00;	– 18,92% (7 estudantes) com valor de R\$30,00 a R\$100,00;
	– 21,25% (17 estudantes) com valor de R\$30,00 a R\$100,00;	– 27,59% (8 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$200,00;
	– 28,75% (23 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$200,00;	– 29,73% (11 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$200,00;
	– 16,25% (13 estudantes) com valor de R\$201,00 a R\$480,00;	– 5,41% (2 estudantes) com valor de R\$201,00 a R\$480,00;
	– 6,25% (5 estudantes) com valor de R\$481,00 a R\$800,00;	– 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$481,00 a R\$800,00;
<b>Transporte</b>	– 2,5% (2 estudantes) com valor de R\$800,00 a R\$1.500,00;	– 31,03% (9 estudantes) não responderam.
	– 25,0% (20 estudantes) não responderam.	– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$800,00 a R\$1.500,00;
		– 32,43% (12 estudantes) não responderam.

---

	– 24,14% (7 estudantes) com valor de R\$20,00 a R\$100,00;	– 27,03% (10 estudantes) com valor de R\$20,00 a R\$100,00;
	– 31,25% (25 estudantes) com valor de R\$20,00 a R\$100,00;	– 13,79% (4 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$300,00;
	– 27,5% (22 estudantes) com valor de R\$101,00 a R\$300,00;	– 13,79% (4 estudantes) com valor de R\$301,00 a R\$800,00;
	– 10,0% (8 estudantes) com valor de R\$301,00 a R\$800,00;	– 48,28% (14 estudantes) não responderam.
<b>Despesas Pessoais</b>	– 1,25% (1 estudante) com valor de R\$801,00 a R\$1.200,00;	– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$801,00 a R\$1.200,00;
	– 30,0% (24 estudantes) não responderam.	– 35,14% (13 estudantes) não responderam.

Quando o questionamento se refere aos custos de educação dos sujeitos pesquisados, destacamos as despesas semestrais relacionadas a diversos itens, como inscrições em eventos acadêmicos locais, aquisição de livros e outros materiais necessários para as atividades do curso, taxas adicionais (incluindo seguro e inscrições em processos seletivos), equipamentos (como computadores, impressoras, entre outros), despesas com atividades de campo ou participação em eventos em outras cidades, além de outras despesas que não se encaixam nas categorias previamente mencionadas.

Com base nos dados coletados, a análise das despesas com inscrições em eventos acadêmicos locais revela que a maioria dos sujeitos pesquisados, aproximadamente 81%, optou por não responder à questão, considerando os três campi. Essa alta porcentagem de não respostas pode indicar que esses estudantes não possuem despesas com esse tipo de atividade ou que, por alguma razão, não se sentiram à vontade para fornecer a informação. Vale ressaltar que os participantes foram informados de que poderiam contribuir ou não com a pesquisa, garantindo total liberdade para a participação.

Com relação às faixas de valores estipuladas no estudo, ao analisarmos por campi, observamos que a maioria dos estudantes tem despesas com essa atividade na faixa de R\$ 10,00 a R\$ 70,00, representando 9,59% do total (14 estudantes). Por outro lado, há uma minoria de estudantes com despesas entre R\$ 151,00 e R\$ 300,00, que correspondem a 3,42% (5 estudantes) dos pesquisados. Isso evidencia que, embora o custo com inscrições em eventos acadêmicos seja geralmente baixo para a maioria dos estudantes, existe um grupo menor que apresenta despesas mais significativas, o que pode refletir a participação em eventos de maior porte ou relevância para a sua formação acadêmica.

**Tabela 53** – Despesas com inscrições em eventos acadêmicos (por campi)

<b>Campi</b>	<b>R\$ 10,00 a R\$ 70,00 %</b>	<b>R\$ 71,00 a R\$ 150,00 %</b>	<b>R\$ 151,00 a R\$ 300,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
Macapá	11,25% (9 estudantes)	6,25% (5 estudantes)	2,5% (2 estudantes)	80,0% (64 estudantes)	80
Laranjal do Jari	13,79% (4 estudantes)	3,45% (1 estudante)	6,9% (2 estudantes)	75,86% (22 estudantes)	29
Porto Grande	2,7% (1 estudante)	8,11% (3 estudantes)	2,7% (1 estudante)	86,49% (32 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>118</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise dos dados acerca das despesas com inscrições em eventos acadêmicos é realizada por cursos, revelamos que a maioria dos sujeitos pesquisados não reportou qualquer despesa com esse tipo de atividade, com 80,83% de não respostas, fato evidenciado logo acima por meio da tabela anterior. Essa alta percentagem pode indicar a ausência de despesas para muitos estudantes ou, possivelmente, uma falta de disposição para fornecer essas informações.

Ao analisar as faixas de valor, constatamos que a maioria dos estudantes possui despesas de até R\$ 70,00, representando 9,59% dos pesquisados (14 estudantes). Essa faixa é predominante em diversos cursos, como Informática, Letras Português/Inglês e Engenharia Civil, sugerindo que as despesas com eventos acadêmicos são geralmente de baixo custo para a maioria dos participantes. Além disso, um número menor de estudantes, 3,42% (5 estudantes), indicou despesas mais altas, variando entre R\$ 151,00 e R\$ 300,00, o que sugere que alguns eventos, embora raros, podem ter custos mais significativos, especialmente para cursos como Letras Português/Inglês e Administração. A grande quantidade de não respostas, no entanto, destaca a necessidade de uma maior compreensão sobre os custos reais envolvidos na participação dos estudantes em eventos acadêmicos, visto que uma significativa parcela não se engajou com a pesquisa sobre esse tema.

**Tabela 54** – Despesas com inscrições em eventos acadêmicos (por curso)

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 10,00 a R\$ 70,00</b>	<b>R\$ 71,00 a R\$ 150,00</b>	<b>R\$ 151,00 a R\$ 300,00</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
	Física	-	-	-	7	7
	Informática	1	-	-	7	8
	Letras Português/Inglês	5	1	1	16	23
Macapá	Licenciatura	-	1	-	-	1
	Matemática	1	-	-	10	11
	Química	-	3	1	8	12
	Engenharia Civil	2	-	-	16	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	2	-	-	5	7
	Administração	2	1	2	17	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	1	2	1	20	24
	Engenharia Agrônômica	-	1	-	12	13
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>118</b>	<b>146</b>

<b>% em relação ao total</b>	<b>9,59</b>	<b>6,16</b>	<b>3,42</b>	<b>80,83</b>	<b>100</b>
------------------------------	-------------	-------------	-------------	--------------	------------

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise se concentra nas despesas com livros e outros materiais necessários para as atividades do curso, em todos os campi, a maior parte dos estudantes optou por não responder à questão, com uma média de 62% a 65% de não respostas. Entre os que forneceram informações, a maioria relatou despesas na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 90,00, especialmente no campus Macapá (12,5%) e no campus Laranjal do Jari (17,24%). Embora os valores mais altos, como R\$ 181,00 a R\$ 700,00, sejam relatados por um número menor de estudantes, o padrão geral indica que a maioria dos alunos tem gastos baixos ou inexistem despesas significativas com livros e materiais. Isso evidencia que, em geral, os estudantes dos três campi não possuem despesas elevadas com livros e materiais para as atividades do curso, com a maioria relatando gastos baixos ou a ausência de despesas. A alta porcentagem de não respostas sugere que muitos estudantes podem não ter custos com esses itens ou preferiram não fornecer essa informação. A predominância de despesas na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 90,00 indica que os materiais necessários para os cursos podem ser de baixo custo ou que os alunos utilizam outras formas de acesso, como empréstimos, materiais digitais ou custos cobertos por outras fontes, como bolsas ou auxílio financeiro.

**Tabela 55** – Despesas com livros e outros materiais para as atividades (por campi)

<b>Campi</b>	<b>R\$ 20,00 a R\$ 90,00 %</b>	<b>R\$ 91,00 a R\$ 180,00 %</b>	<b>R\$ 181,00 a R\$ 700,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
Macapá	12,5% (10 estudantes)	18,75% (15 estudantes)	3,75% (3 estudantes)	65,0% (52 estudantes)	80
Laranjal do Jari	17,24% (5 estudantes)	10,34% (3 estudantes)	6,9% (2 estudantes)	65,52% (19 estudantes)	29
Porto Grande	10,81% (4 estudantes)	10,81% (4 estudantes)	16,22% (6 estudantes)	62,16% (23 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>94</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise é realizada por curso, revelamos que a maioria dos estudantes, em todos os campi, não possui despesas significativas com esses itens. Aproximadamente 64,4% dos estudantes não responderam à questão, o que pode indicar que muitos não têm gastos com materiais ou preferiram não informar. Para os que forneceram dados, a maior parte das despesas se concentra nas faixas de R\$ 20,00 a R\$ 90,00 (13,01%, 19 estudantes) e de R\$

91,00 a R\$ 180,00 (15,07%, 22 estudantes), indicando que a maioria dos estudantes enfrenta custos moderados ou baixos. Apenas uma pequena fração dos estudantes tem despesas mais altas, com 7,53% (11 estudantes), apresentando gastos entre R\$ 181,00 e R\$ 700,00.

**Tabela 56** – Despesas com livros e outros materiais para as atividades (por curso)

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 20,00 a R\$ 90,00</b>	<b>R\$ 91,00 a R\$ 180,00</b>	<b>R\$ 181,00 a R\$ 700,00</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
	Física	1	-	-	6	7
	Informática	1	-	-	7	8
	Letras Português/Inglês	4	10	1	8	23
Macapá	Licenciatura	-	1	-	-	1
	Matemática	2	-	-	9	11
	Química	1	1	2	8	12
	Engenharia Civil	1	3	-	14	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	1	-	2	4	7
	Administração	4	3	-	15	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	3	4	4	13	24
	Engenharia Agrônômica	1	-	2	10	13
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>94</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>13,01</b>	<b>15,07</b>	<b>7,53</b>	<b>64,39</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando analisamos as despesas com outras taxas, as quais incluem seguro e inscrição em processos seletivos, realizadas por campi, os dados da Tabela 57 evidenciam que, nos três campi analisados, a maioria dos estudantes não forneceu respostas sobre suas despesas com outras taxas, como seguro e inscrição em processos seletivos, sugerindo que esses estudantes não têm gastos com relação a essa despesa. Para os sujeitos pesquisados que responderam, a maioria indicou que suas despesas estavam na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00, representando 21% do total de respostas. Uma parte, que representa 7%, declarou despesas entre R\$ 101,00 e R\$ 400,00. Em geral, os dados indicam que, para grande parte dos estudantes, essas despesas extras são limitadas ou não possuem grande impacto financeiro.

**Tabela 57** – Despesas com outras taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos (por campi))

<b>Campi</b>	<b>R\$ 30,00</b>	<b>R\$ 101,00</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
--------------	------------------	-------------------	---------------------	--------------

	<b>a</b> <b>R\$ 100,00</b> <b>%</b>	<b>a</b> <b>R\$ 400,00</b> <b>%</b>	<b>%</b>	
Macapá	18,75 (15 estudantes)	6,25 (5 estudantes)	75,0 (60 estudantes)	80
Laranjal do Jari	6,9 (2 estudantes)	3,45 (1 estudante)	89,65 (26 estudantes)	29
Porto Grande	10,81 (4 estudantes)	2,7 (1 estudante)	86,49 (32 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>118</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise das despesas com outras taxas é realizada por cursos, os dados da Tabela 58 evidenciam que a grande maioria dos estudantes não forneceu resposta sobre suas despesas com outras taxas (como seguro e inscrição em processos seletivos), representando 81,51% do total. Isso sugere que, para muitos estudantes, essas despesas são irrelevantes, desconhecidas ou não são registradas de forma consciente.

Para os estudantes que forneceram informações sobre as despesas, 14,38% indicaram que seus gastos estavam na faixa de R\$ 30,00 a R\$ 100,00, com os cursos de Letras Português/Inglês e Engenharia Civil no campus Macapá apresentando o maior número de respostas nessa faixa. Apenas 4,11% dos estudantes declararam despesas entre R\$ 101,00 e R\$ 400,00, com destaque para cursos como Matemática, Administração e Medicina Veterinária. Esses dados indicam que, quando os estudantes relatam despesas, essas são geralmente baixas, com poucas variações, e que as taxas de resposta ausente são bastante altas, sugerindo uma falta de conscientização ou o não envolvimento com tais custos. Em resumo, as despesas com outras taxas parecem ser uma preocupação menor para a maioria dos estudantes, seja por não existirem ou por não serem percebidas de forma clara.

**Tabela 58** – Despesas com outras taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos (por curso))

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 30,00</b> <b>a</b> <b>R\$ 100,00</b>	<b>R\$ 101,00</b> <b>a</b> <b>R\$ 400,00</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
	Física	1	1	5	7
	Informática	-	-	8	8
Macapá	Letras Português/Inglês	8	1	14	23
	Licenciatura	-	1	-	1
	Matemática	1	1	9	11

	Química	2	-	10	12
	Engenharia Civil	3	1	14	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	-	-	7	7
	Administração	2	1	19	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	2	-	22	24
	Engenharia Agrônômica	2	1	10	13
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>7</b>	<b>118</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>14,38</b>	<b>4,79</b>	<b>80,83</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando a análise das despesas com equipamentos (computadores, impressora etc.) é realizada por campi, os dados da Tabela 59 evidenciam que a grande maioria dos sujeitos pesquisados não forneceu resposta sobre suas despesas (98 estudantes no total). Esse alto índice de "sem resposta" sugere que muitos estudantes não possuem essas despesas ou não as consideram significativas, ou, ainda, que não têm uma percepção clara dos gastos. Entre os estudantes que responderam, as despesas mais comuns se concentraram na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 150,00, representando o total de estudantes respondentes.

No campus Macapá, 20% dos estudantes relataram despesas dentro dessa faixa, com destaque para o campus Laranjal do Jari, onde 17,24% dos estudantes também se enquadraram nessa categoria. Despesas mais altas, entre R\$ 151,00 e R\$ 700,00, foram reportadas por 12 estudantes, com destaque para o campus Macapá (11,25%, 9 estudantes). As despesas superiores a R\$ 700,00 foram muito menos frequentes, com apenas 4 estudantes indicando que gastaram nesse intervalo de valores (2,5% para o campus Macapá e 3,45% para os campus Laranjal do Jari e Porto Grande). Em geral, os dados revelam que, quando há despesas com equipamentos, elas são geralmente mais baixas, com um número considerável de estudantes sem despesas ou sem percepção clara sobre esses gastos.

**Tabela 59** – Despesas com equipamento (por campi)

Campi	R\$ 20,00 a R\$ 150,00 %	R\$ 151,00 a R\$ 700,00 %	R\$ 701,00 a R\$ 1.800,00 %	Mais de 1.800,00 %	Sem resposta %	Total
Macapá	20,0 (16 estudantes)	11,25 (9 estudantes)	2,5 (2 estudantes)	3,75 (3 estudantes)	62,5 (50 estudantes)	80
Laranjal do Jari	17,24 (5 estudantes)	-	3,45 (1 estudante)	3,45 (1 estudante)	75,86 (22)	29

Porto Grande	18,92 (7 estudantes)	8,11 (3 estudantes)	2,7 (1 estudante)	-	70,27 (26 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>98</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A Tabela 60 revela que, ao analisar as despesas dos estudantes com equipamentos (como computadores, impressoras etc.), por curso, a grande maioria dos sujeitos pesquisados não forneceu respostas sobre suas despesas, representando 67,12% do total. Isso sugere que muitos estudantes não têm despesas com equipamentos ou não estão cientes desses gastos. Para os estudantes que responderam, a maioria indicou despesas na faixa de R\$ 20,00 a R\$ 150,00, com 19,18% do total de respostas. Entre os cursos, Letras Português/Inglês e Matemática, no campus Macapá, e Administração, no campus Laranjal do Jari, foram os que apresentaram o maior número de estudantes com despesas dentro dessa faixa. As despesas entre R\$ 151,00 e R\$ 700,00 foram reportadas por 8,22% dos estudantes, com destaque para cursos como Matemática e Engenharia Civil, no campus Macapá, e Medicina Veterinária, no campus Porto Grande. Apenas 2,74% dos estudantes indicaram despesas mais altas, entre R\$ 701,00 e R\$ 1.800,00, e a mesma porcentagem relatou despesas superiores a R\$ 1.800,00. Essas despesas mais altas foram menos comuns e concentradas em alguns cursos específicos, como Administração e Medicina Veterinária. Em resumo, os dados evidenciam que a grande maioria dos estudantes não possui ou não tem conhecimento das suas despesas com equipamentos, e que, quando essas despesas são relatadas, elas são predominantemente de baixo custo, com poucas ocorrências de valores mais elevados.

**Tabela 60** – Despesas com equipamento (por curso)

Campi	Cursos	R\$ 20,00 a R\$ 150,00 %	R\$ 151,00 a R\$ 700,00 %	R\$ 701,00 a R\$ 1.800,00 %	Mais de 1.800,00 %	Sem resposta %	Total
	Física	1	-	-	-	6	7
	Informática	2	1	1	-	4	8
Macapá	Letras Português/Inglês	6	2	1	-	14	23
	Licenciatura	-	1	-	-	-	1
	Matemática	4	2	-	1	4	11
	Química	2	-	-	-	10	12

	Engenharia Civil	1	3	2	12	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	-	-	1	6	7
	Administração	5	-	-	16	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	3	2	1	18	24
	Engenharia Agrônômica	4	1	-	8	13
<b>Total</b>		<b>28</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>98</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>19,18</b>	<b>8,22</b>	<b>2,74</b>	<b>2,74</b>	<b>67,12</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Logo a seguir, a Tabela 61 revela que, ao analisar as despesas dos estudantes com atividades de campo ou participação em outras cidades por campi, a grande maioria deles não forneceu resposta sobre suas despesas, representando 86,3% do total (126 de 146 estudantes). Isso sugere que ou os estudantes não têm essas despesas, ou não estão cientes delas ou não as consideram significativas. Para os estudantes que responderam, as despesas se concentraram principalmente nas faixas mais baixas. Logo, 11% dos estudantes indicaram que suas despesas estavam entre R\$ 35,00 e R\$ 100,00, com destaque para o campus Porto Grande, onde 10,81% dos estudantes reportaram despesas nessa faixa. Apenas 7% dos estudantes relataram despesas entre R\$ 101,00 e R\$ 700,00, com maior incidência no campus Porto Grande (13,51%) e no campus Laranjal do Jari (6,9%). Não houve respostas sobre despesas mais altas, entre R\$ 701,00 e R\$ 1.584,00, o que sugere que essas despesas são raras ou inexistentes para a maioria dos estudantes. Em resumo, os dados revelam que as atividades de campo ou participação em outras cidades não geram grandes custos para a maioria dos estudantes, e a grande quantidade de respostas ausentes indica que essas despesas são uma preocupação menor ou pouco relevante para os estudantes pesquisados.

**Tabela 61** – Despesas com atividades de campo ou participação em outras cidades (por campi)

Campi	R\$ 35,00 a R\$ 100,00 %	R\$ 101,00 a R\$ 700,00 %	R\$ 701,00 a R\$ 1.584,00 %	Sem resposta %	Total
Macapá	5,0 (4 estudantes)	-	2,5 (2 estudantes)	92,5 (74 estudantes)	80
Laranjal do Jari	10,34 (3 estudantes)	6,9 (2 estudantes)	-	82,76 (24 estudantes)	29
Porto Grande	10,81 (4 estudantes)	13,51 (5 estudantes)	-	75,68 (28 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>126</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Dando continuidade, os dados, conforme a Tabela 62, indicam que as despesas com atividades de campo ou participação em outras cidades são, na maioria das vezes, irrelevantes ou não percebidas pelos estudantes, visto que 86,31% das respostas indicam "sem resposta". Isso sugere que uma grande parte dos estudantes não possui ou não está ciente de tais despesas, possivelmente devido ao baixo custo dessas atividades ou à ausência de envolvimento em atividades extracurriculares que exigem deslocamento. Para os estudantes que relataram despesas, a maioria (7,53%) indicou que seus gastos estavam na faixa de R\$ 35,00 a R\$ 100,00, com maior incidência nos cursos de Informática, Letras Português/Inglês e Administração (no campus Macapá e campus Porto Grande). Apenas 4,79% dos estudantes relataram despesas entre R\$ 101,00 e R\$ 700,00, com maior frequência em Medicina Veterinária e Administração. Apenas 1,37% dos estudantes mencionaram despesas mais altas, entre R\$ 701,00 e R\$ 1.584,00, que aparecem em cursos como Química e Administração.

Em resumo, os dados evidenciam que, quando os estudantes têm despesas com atividades de campo ou participação em outras cidades, essas despesas são geralmente baixas, com poucos casos de valores mais altos. A alta taxa de "sem resposta" sugere que muitas dessas atividades não geram custos significativos ou não são uma preocupação central para a maioria dos estudantes. Esse cenário pode indicar uma possível falta de envolvimento com atividades que exigem deslocamento ou uma visão de que esses custos não são expressivos em relação às necessidades educacionais diárias.

**Tabela 62** – Despesas com atividades de campo ou participação em outras cidades (por curso)

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 35,00 a R\$ 100,00 %</b>	<b>R\$ 101,00 a R\$ 700,00 %</b>	<b>R\$ 701,00 a R\$ 1.584,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
	Física	-	-	-	7	7
	Informática	1	-	-	7	8
	Letras Português/Inglês	2	-	-	21	23
Macapá	Licenciatura	1	-	-	-	1
	Matemática	-	-	-	11	11
	Química	-	-	2	10	12
	Engenharia Civil	-	-	-	18	18
Laranjal do	Ciências Biológicas	-	-	-	7	7

Jari	Administração	3	2	-	17	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	2	5	-	17	24
	Engenharia Agrônômica	2	-	-	11	13
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>126</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>		<b>7,53</b>	<b>4,79</b>	<b>1,37</b>	<b>86,31</b>	<b>100</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Na sequência, a Tabela 63 revela que as despesas com "outras despesas não incluídas em qualquer outro item" têm uma alta taxa de respostas ausentes, representando 80% no campus Macapá, 82,76% no campus Laranjal do Jari e 72,97% no campus Porto Grande, com uma média de 80,14% no total. Esse elevado índice de "sem resposta" sugere que, para a maioria dos estudantes, essas despesas não são relevantes ou não são registradas como custos significativos em suas rotinas, podendo também indicar uma falta de conscientização sobre esses gastos.

Entre os estudantes que relataram suas despesas, 16% indicaram que seus gastos estavam na faixa de R\$ 50,00 a R\$ 150,00, com maior incidência no campus Macapá (13,75%) e campus Porto Grande (8,11%). Assim, 9% dos estudantes relataram despesas entre R\$ 151,00 e R\$ 300,00, com destaque para o campus Porto Grande (16,22%). Apenas 4% mencionaram valores mais altos, entre R\$ 301,00 e R\$ 1.000,00, com uma maior incidência no campus Laranjal do Jari (6,9%). Em resumo, os dados indicam que, quando as despesas com "outras despesas não incluídas em qualquer outro item" são relatadas, elas são, em sua maioria, de baixo custo. A elevada porcentagem de respostas ausentes sugere que essas despesas não são uma preocupação central para a maioria dos estudantes, ou são tratadas de forma negligenciada ou irrelevante em seus orçamentos pessoais.

**Tabela 63** – Despesas não incluídas em qualquer outro item (por campi)

<b>Campi</b>	<b>R\$ 50,00 a R\$ 150,00 %</b>	<b>R\$ 151,00 a R\$ 300,00 %</b>	<b>R\$ 301,00 a R\$ 1.000,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
Macapá	13,75 (11 estudantes)	2,5 (2 estudantes)	1,25 (1 estudante)	82,5 (66 estudantes)	80
Laranjal do Jari	6,9 (2 estudantes)	3,45 (1 estudante)	6,9 (2 estudantes)	82,76 (24 estudantes)	29
Porto Grande	8,11 (3 estudantes)	16,22 (6 estudantes)	2,7 (1 estudante)	72,97 (27 estudantes)	37
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>117</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Os dados da Tabela 64, logo abaixo, evidenciam que as despesas com outras despesas não incluídas em qualquer outro item apresentam uma elevada taxa de respostas ausentes, representando 80,14% do total de estudantes. Isso sugere que a maioria dos estudantes não considera essas despesas como uma parte significativa de seus custos ou não tem percepção clara delas, o que pode refletir uma falta de engajamento com esses tipos de gasto ou a ausência de tais despesas em sua rotina.

Entre os estudantes que indicaram suas despesas, a maior parte (10,96%) relatou gastos na faixa de R\$ 50,00 a R\$ 150,00, com uma maior concentração nos cursos de Letras Português/Inglês e Informática, no campus Macapá, e Administração no campus Laranjal do Jari. Apenas 6,16% dos estudantes mencionaram despesas entre R\$ 151,00 e R\$ 300,00, com destaque para Medicina Veterinária, no campus Porto Grande (4%), e Engenharia Civil no campus Macapá. Por fim, 2,74% dos estudantes relataram despesas mais altas, entre R\$ 301,00 e R\$ 1.000,00, com ocorrências nos cursos de Administração e Medicina Veterinária.

Em resumo, os dados indicam que as despesas relacionadas a "outras despesas não incluídas em qualquer outro item" são, em sua maioria, de baixo custo, e a grande quantidade de respostas ausentes (80,14%) sugere que essas despesas não são uma preocupação central para os estudantes ou são pouco relevantes no seu orçamento, indicando uma possível subnotificação ou falta de consciência sobre esses custos.

**Tabela 64** – Despesas não incluídas em qualquer outro item (por curso)

<b>Campi</b>	<b>Cursos</b>	<b>R\$ 50,00 a R\$ 150,00 %</b>	<b>R\$ 151,00 a R\$ 300,00 %</b>	<b>R\$ 301,00 a R\$ 1.000,00 %</b>	<b>Sem resposta %</b>	<b>Total</b>
	Física	-	-	-	7	7
	Informática	2	-	-	6	8
	Letras Português/Inglês	5	1	-	17	23
Macapá	Licenciatura	-	-	1	-	1
	Matemática	1	-	-	10	11
	Química	1	-	-	11	12
	Engenharia Civil	2	1	-	15	18
Laranjal do Jari	Ciências Biológicas	-	-	1	6	7
	Administração	2	1	1	18	22
Porto Grande	Medicina Veterinária	1	4	1	18	24
	Engenharia Agrônômica	2	2	-	9	13

<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>117</b>	<b>146</b>
<b>% em relação ao total</b>	<b>10,96</b>	<b>6,16</b>	<b>2,74</b>	<b>80,14</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A seguir, na Tabela 65, apresentamos um resumo das despesas dos sujeitos pesquisados, abrangendo os itens: inscrições em eventos acadêmicos, livros e outros materiais para as atividades, taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos), equipamento (computadores, impressoras etc.), atividades de campo ou participação em outras cidades, outras despesas não incluídas em qualquer outro item, por campi. Esse levantamento permite evidenciar variações nas despesas entre os campi, destacando as diferenças no envolvimento financeiro dos estudantes em cada uma das categorias analisadas. A análise proporciona uma visão detalhada das prioridades e desafios enfrentados pelos estudantes nos campi investigados, refletindo as condições socioeconômicas e as necessidades específicas de cada unidade.

**Tabela 65** – Despesas com inscrições em eventos acadêmicos, livros e outros materiais para as atividades, taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos), equipamento (computadores, impressoras etc.), atividades de campo ou participação em outras cidades e outras despesas não incluídas em qualquer outro item (por campi)

<b>Despesas</b>	<b>Campus Macapá</b>	<b>Campus Laranjal do Jari</b>	<b>Campus Porto Grande</b>
<b>Inscrições em eventos acadêmicos</b>	– 11,25% (9 estudantes) com valor de R\$ 10,00 a R\$ 70,00;	– 13,79% (4 estudantes) com valor de R\$ 10,00 a R\$ 70,00;	– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$ 10,00 a R\$ 70,00;
	– 6,25% (5 estudantes) com valor de R\$ 71,00 a R\$ 150,00;	– 3,45% (1 estudante) com valor de R\$ 71,00 a R\$ 150,00;	– 8,11% (3 estudantes) com valor de R\$ 71,00 a R\$ 150,00;
	– 2,5% (2 estudantes) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 300,00;	– 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 300,00;	– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 300,00;
	– 80% (64 estudantes) não responderam.	– 75,86% (22 estudantes) não responderam.	– 86,49% (32 estudantes) não responderam.
<b>Livros e outros materiais para as atividades</b>	– 12,5% (10 estudantes) com valor de R\$ 20,00 a R\$ 90,00;	– 17,24% (5 estudantes) com valor de R\$ 20,00 a R\$ 90,00;	– 10,81% (4 estudantes) com valor de R\$ 20,00 a R\$ 90,00;
	– 18,75% (15 estudantes) com valor de R\$ 91,00 a R\$180,00;	– 10,34% (3 estudantes) com valor de R\$ 91,00 a R\$180,00;	– 10,81% (4 estudantes) com valor de R\$ 91,00 a R\$180,00;
	– 3,75% (3 estudantes) com valor de R\$ 181,00 a R\$ 700,00;	– 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$ 181,00 a R\$ 700,00;	– 16,22% (6 estudantes) com valor de R\$ 181,00 a R\$ 700,00;
	– 65,0% (52 estudantes) não responderam.	– 65,52% (19 estudantes) não responderam.	– 62,16% (23 estudantes) não responderam.

<b>Taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos)</b>	<p>– 18,75% (15 estudantes) com valor de R\$ 30,00 a R\$ 100,00;</p> <p>– 6,25% (5 estudantes) com valor de R\$ 101,00 a R\$ 400,00;</p> <p>– 75,0% (60 estudantes) não responderam.</p>	<p>– 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$ 30,00 a R\$ 100,00;</p> <p>– 3,45% (1 estudante) com valor de R\$ 101,00 a R\$ 400,00;</p> <p>– 89,65% (26 estudantes) não responderam.</p>	<p>– 10,81% (4 estudantes) com valor de R\$ 30,00 a R\$ 100,00;</p> <p>– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$ 101,00 a R\$ 400,00;</p> <p>– 86,49% (32 estudantes) não responderam.</p>
<b>Equipamento (computadores, impressoras etc.)</b>	<p>– 20,0% (16 estudantes) com valor de R\$ 20,00 a R\$150,00;</p> <p>– 11,25% (9 estudantes) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 700,00;</p> <p>– 2,5% (2 estudantes) com valor de R\$ 701,00 a R\$ 1.800,00;</p> <p>– 3,75% (3 estudantes) com valor mais de R\$ 1.800,00;</p> <p>– 62,5% (50 estudantes) não responderam.</p>	<p>– 17,24% (5 estudantes) com valor de R\$ 20,00 a R\$150,00;</p> <p>– 3,45% (1 estudante) com valor de R\$ 701,00 a R\$ 1.800,00;</p> <p>– 3,45% (1 estudante) com valor mais de R\$ 1.800,00;</p> <p>– 75,86% (22 estudantes) não responderam.</p>	<p>– 18,92% (7 estudantes) com valor de R\$ 20,00 a R\$150,00;</p> <p>– 8,11% (3 estudantes) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 700,00;</p> <p>– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$ 701,00 a R\$ 1.800,00;</p> <p>– 70,27% (26 estudantes) não responderam.</p>
<b>Atividades de campo ou participação em outras cidades</b>	<p>– 5,0% (4 estudantes) com valor de R\$ 35,00 a R\$ 100,00;</p> <p>– 2,5% (2 estudantes) com valor de R\$ 701,00 a R\$ 1.584,00;</p> <p>– 92,5% (74 estudantes) não responderam.</p>	<p>– 10,34% (3 estudantes) com valor de R\$ 35,00 a R\$ 100,00;</p> <p>– 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$ 101,00 a R\$ 700,00;</p> <p>– 82,76% (24 estudantes) não responderam.</p>	<p>– 10,81% (4 estudantes) com valor de R\$ 35,00 a R\$ 100,00;</p> <p>– 13,51% (5 estudantes) com valor de R\$ 101,00 a R\$ 700,00;</p> <p>– 75,68% (28 estudantes) não responderam.</p>

<b>Outras despesas não incluídas em qualquer outro item</b>	– 13,75% (11 estudantes) com valor de R\$ 50,00 a R\$ 150,00;	– 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$ 50,00 a R\$ 150,00;	– 8,11% (3 estudantes) com valor de R\$ 50,00 a R\$ 150,00;
	– 2,5% (2 estudantes) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 300,00;	– 3,45% (1 estudante) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 300,00;	– 16,22% (6 estudantes) com valor de R\$ 151,00 a R\$ 300,00;
	– 1,25% (1 estudante) com valor de R\$ 301,00 a R\$ 1.000,00;	– 6,9% (2 estudantes) com valor de R\$ 301,00 a R\$ 1.000,00;	– 2,7% (1 estudante) com valor de R\$ 301,00 a R\$ 1.000,00;
	– 82,5% (66 estudantes) não responderam.	– 82,76% (24 estudantes) não responderam.	– 72,97% (27 estudantes) não responderam.

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quando o questionamento se refere à obtenção de empréstimos ou dívidas pelos sujeitos pesquisados para financiar seus estudos e que implicam pagamentos futuros, a análise da Tabela 66, logo a seguir, revela alguns pontos importantes sobre o financiamento dos estudos dos estudantes dos diferentes cursos.

Antes de apresentar os dados sobre essa questão, recorreremos a Cabrito (1999), que destaca que o comportamento dos estudantes em relação à busca por crédito para financiar suas despesas educacionais não exclui o potencial crescimento desse fenômeno no futuro. Pelo contrário, o acesso ao crédito pode representar uma fonte importante de financiamento para a maioria dos estudantes, promovendo sua independência e autonomia em relação às famílias e, fundamentalmente, possibilitando que mais indivíduos tenham acesso aos serviços educacionais. Esse aspecto se torna ainda mais relevante ao ajudar a superar as dificuldades financeiras enfrentadas por uma grande parcela dos candidatos ao ensino superior.

Com relação aos dados, primeiramente, observamos que, entre os 146 participantes da pesquisa, a grande maioria não recorreu a empréstimos ou dívidas para financiar seus estudos, já que as respostas "sim" representam uma pequena proporção em relação ao total. Isso pode indicar que os estudantes têm acesso a outras formas de financiamento, como bolsas de estudo ou o apoio familiar, ou talvez que a necessidade de empréstimos seja menor para muitos desses cursos. No entanto, alguns cursos, como Medicina Veterinária (campus Porto Grande), demonstram uma maior incidência de estudantes que recorreram ao

financiamento, com 3 respostas afirmativas em 2020 e 1 resposta em 2022, o que sugere uma dependência mais significativa de empréstimos ou dívidas nesse curso, possivelmente devido ao custo elevado da formação.

Cursos como Engenharia Civil (Macapá), Administração (Laranjal do Jari) e Ciências Biológicas (Laranjal do Jari) também apresentam uma ou mais respostas positivas ao longo dos anos, apontando que, em algumas áreas, os estudantes podem enfrentar dificuldades financeiras mais acentuadas. Além disso, a coluna de “sem resposta” é relevante, especialmente para cursos como Letras Português/Inglês e Matemática. Em dados gerais, isso pode sugerir que um número expressivo de estudantes não sentiu a necessidade de recorrer a empréstimos ou não se sentiu confortável em compartilhar essa informação.

Em termos de tempo, o ano de 2023 não mostra muitos registros de novos empréstimos ou dívidas, o que pode ser um indicativo de que, com o passar dos anos, os estudantes podem ter encontrado soluções alternativas de financiamento ou ainda que a instabilidade econômica ou mudanças nas políticas públicas afetaram o acesso ao crédito. Em suma, a Tabela 66 sugere que, embora o financiamento por meio de empréstimos ou dívidas não seja uma prática comum entre os estudantes pesquisados, há uma variação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado no decorrer dos anos de 2021 a 2023, refletindo diferenças nas condições financeiras e nas necessidades de financiamento para cada área de estudo.

**Tabela 66** – Empréstimo ou dívidas para financiamento dos estudos (por ano, área de formação e campi)

Campi	Ano que realizou o empréstimo ou dívida	Sim		Não	Sem resposta	Total
		Cursos de Licenciatura	Cursos de Bacharelado			
Macapá	2021	1	-			
	2022	2	1	73	2	<b>80</b>
	2023	-	1			
Laranjal do Jari	2021	1	1			
	2022			24	-	<b>29</b>
	2023	1	1			
	Sem resposta		1			
Porto Grande	2021					
	2022		7	29	-	<b>37</b>
	2023	-	1			
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>13</b>	<b>126</b>	<b>2</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A seguir, por meio da Tabela 67, apresentamos os tipos de empréstimo realizados, segmentados por área de formação e campi. Entre os sujeitos pesquisados que relataram ter contraído empréstimos ou dívidas para financiar os estudos, foram 18 estudantes no total, sendo 5 dos cursos de licenciatura e 13 dos cursos de bacharelado. Os dados indicam que a maior parte dos empréstimos foi contraída por estudantes dos cursos de bacharelado.

**Tabela 67** – Tipos de empréstimos (por área de formação e campi)

Tipos de empréstimos (área de formação e campi)	Macapá		Laranjal do Jari		Porto Grande	Total
	Cursos de Licenciatura	Cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura	Cursos de Bacharelado	Cursos de Bacharelado	
Empréstimo bancário ou de financiadora	2	1	-	2	2	7
Empréstimos de terceiros (familiares, amigos ou outras pessoas físicas)	1	-	-	1	4	6
Outro tipo de empréstimo	-	1 <sup>39</sup>	-	-	-	1
Com mais de dois empréstimos	-	-	1 <sup>40</sup>	-	-	1
Sem resposta	-	-	1	-	2	3
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>18</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Em relação ao valor dos empréstimos contraídos, 9 estudantes (3 de Macapá, 3 de Laranjal do Jari e 3 de Porto Grande) optaram por valores acima de R\$ 2.000,00, o que indica que esses alunos recorreram a créditos mais elevados, provavelmente devido a dificuldades financeiras e à escassez de alternativas de financiamento mais acessíveis.

**Tabela 68** – Faixas de valores de empréstimos (por área de formação e campi)

Campi	Área de formação	Até R\$ 500,00	R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00	R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	Acima de R\$ 2.000.000	Sem resposta	Total
Macapá	Cursos de Licenciatura	-	1	-	-	2	-	3
	Cursos de Bacharelado	-	-	1	-	1	-	2
Laranjal do Jari	Cursos de Licenciatura	-	-	-	-	2	-	2
	Cursos de Bacharelado	-	-	-	-	1	2	3

39 Empréstimo realizado por meio do cartão de crédito.

40 Estudante realizou dois tipos de empréstimo: empréstimo bancário ou de financeira e empréstimo no cartão de crédito.

Porto Grande	Cursos de Bacharelado	-	1	2	1	3	1	<b>8</b>
<b>Total-</b>			<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>18</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto à finalidade do empréstimo, destacamos que diversos foram os motivos descritos: alojamento, aquisição de computadores ou outros meios informáticos, alimentação, transportes, participação de eventos acadêmicos ou atividades de campo, outros eventos e com dois ou mais motivos, conforme evidenciado logo abaixo por meio da Tabela 69.

**Tabela 69** – Finalidade dos empréstimos (por área de formação e campi)

Finalidade dos empréstimos (área de formação e campi)	Macapá		Laranjal do Jari		Porto Grande	Total
	Cursos de Licenciatura	Cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura	Cursos de Bacharelado	Cursos de Bacharelado	
Alojamento				1		<b>1</b>
Aquisição de computador ou outros meios informáticos			1	1	1	<b>3</b>
Alimentação					2	<b>2</b>
Aquisição de outros meios de estudo (livros, apostilas e outros materiais)						
Transportes	1					<b>1</b>
Participação de eventos acadêmicos ou atividades de campo		1				<b>1</b>
Outra		1 <sup>41</sup>			2 <sup>42</sup>	<b>3</b>
Com dois ou mais motivos	2 <sup>43</sup>		1 <sup>44</sup>		3 <sup>45</sup>	<b>6</b>
Sem resposta				1		<b>1</b>

41 Estudante sinalizou o motivo de pagar mensalidade de faculdade quando fazia o curso superior particular.

42 1 estudante não informou o motivo de ter realizado o empréstimo e outro estudante justificou o motivo em razão da necessidade de pagar mensalidade de faculdade quando fazia o curso superior em instituição superior particular.

43 1 estudante sinalizou o seguinte: aquisição de computador ou outros meios informáticos, alimentação, aquisição de outros meios de estudo (livros, apostilas e outros materiais) e transportes. Outro estudante sinalizou: aquisição de computador ou outros meios informáticos, alimentação, aquisição de outros meios de estudo (livros, apostilas e outros materiais, transportes e participação de eventos acadêmicos ou atividades de campo).

44 Estudante sinalizou o seguinte: alojamento, aquisição de computador ou outros meios informáticos, alimentação, aquisição de outros meios de estudo (livros, apostilas e outros materiais e participação de eventos acadêmicos ou atividades de campo).

45 1 estudante sinalizou os seguintes motivos: alojamento, alimentação, transporte e participação de eventos acadêmicos ou atividades de campo; 1 estudante por motivo de pagamento de alojamento e alimentação, além de outro estudante por motivos de pagamento de alojamento, alimentação e transporte.

<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>18</b>
--------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Agora, a análise se concentra nos estudantes que não realizaram empréstimos, por campi e área de formação, buscando entender as razões para essa ausência (apresentamos a Tabela 70). A principal razão, apontada por 65 estudantes, no cenário de 146 sujeitos pesquisados, foi que não precisavam de um empréstimo, o que demonstra que, para a maioria, a necessidade financeira para contrair um empréstimo não era uma prioridade. Estudantes, especialmente no campus Macapá, enfrentaram dificuldades para conseguir um fiador, um obstáculo mencionado por 5 deles. Além disso, 8 estudantes relataram que não estavam aptos financeiramente para contratar o empréstimo, seja devido à negativação do nome ou à falta de comprovação de renda.

Para outros, a falta de conhecimento sobre a possibilidade de empréstimos também foi um obstáculo, com 2 estudantes mencionando que não sabiam da existência de empréstimos voltados para esse fim. O medo de contrair dívidas foi uma preocupação expressa por 22 estudantes, o que pode refletir uma aversão ao endividamento, comum entre jovens que estão iniciando sua vida financeira. Assim sendo:

A questão da “aversão a contrair empréstimos ainda pode ter outra consequência negativa nos níveis de equidade do sistema: alguns dos estudantes que resistem a contrair dívidas podem sentir-se incentivados a trabalhar a tempo inteiro ou em tempo parcial para conseguirem recursos para o prosseguimento dos seus estudos. Mas muitos dos que sentem estes constrangimentos de liquidez e são avessos a contrair dívidas podem desistir de se inscrever no ensino superior, havendo assim uma tensão significativa ou mesmo uma recusa em contrair um empréstimo, que obviasse a barreira da liquidez. Nesta situação, o constrangimento só será ultrapassado com a concessão de bolsas de estudo, que são atribuídas a fundo perdido (Cerdeira; Cabrito, 2018, p. 3).

Por este cenário, Cabrito (1999) destaca que existem duas razões principais que explicam a baixa adesão dos estudantes ao crédito. A primeira está relacionada a aspectos financeiros, com os estudantes receosos de que, no futuro, seus salários não sejam suficientes para saldar a dívida contraída. Além disso, as altas taxas de juros dos empréstimos intensificam essa insegurança em relação à capacidade de pagamento. A segunda razão refere-se à inserção dos estudantes no mercado de trabalho, uma vez que muitos temem a demora na conquista de um emprego e, somado a isso, os curtos prazos de amortização das dívidas que tornam o pagamento ainda mais difícil. Assim, “o receio de incapacidade

financeira e o tempo revelam-se as principais razões por que os estudantes recusam o crédito” (Cabrito, 1999, p. 384).

**Tabela 70** – Motivos que não levaram a fazer empréstimo (por área de formação e campi)

Motivos (área de formação e campi)	Macapá		Laranjal do Jari		Porto Grande	Total
	Cursos de Licenciatura	Cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura	Cursos de Bacharelado	Cursos de Bacharelado	
Não precisava de um empréstimo.	28	12		9	16	65
Não consegui encontrar condições para obter um fiador para o empréstimo.	4	1				5
Não estava apto financeiramente a conseguir um empréstimo (por estar negativado ou por não ter comprovação de renda).	3	1		2	2	8
Não sabia que havia empréstimos para esse fim.	-	-			2	2
Tenho medo de contrair dívidas.	10	1	3	2	6	22
Com dois ou mais motivos	9 <sup>46</sup>	-	-	2 <sup>47</sup>	2 <sup>48</sup>	13
Outra	-	-	1 <sup>49</sup>			1
Sem resposta	8	3	3	7	9	30
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>146</b>

**Fonte:** Elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Muitos estudantes, na investigação, indicaram dois ou mais motivos, sugerindo que a decisão de não fazer empréstimos foi influenciada por uma combinação de fatores, como a falta de necessidade e a dificuldade de acesso ao crédito. Além disso, uma parte significativa

<sup>46</sup> Evidenciamos que, dos 9 estudantes que sinalizaram dois ou mais motivos de não realizar empréstimos, esses são oriundos das licenciaturas: 1 estudante informou que não conseguia encontrar condições para obter um fiador para o empréstimo e que tinha medo de contrair dívidas; 1 estudante informou que não precisava de empréstimo e não sabia que havia empréstimos para esse fim; 2 estudantes informaram que não estavam aptos financeiramente a conseguir um empréstimo (por estar negativado ou por não ter comprovação de renda) e que tinham medo de contrair dívidas; e 5 estudantes informaram que não precisavam de empréstimo e que tinham medo de contrair dívidas.

<sup>47</sup> 1 estudante informou que não precisava de empréstimo e que não conseguia encontrar condições para obter um fiador para o empréstimo. Outro estudante informou que não precisava de empréstimo e que tinha medo de contrair dívidas.

<sup>48</sup> 2 estudantes informaram que não precisavam de empréstimo e que tinham medo de contrair dívidas.

<sup>49</sup> 1 estudante de licenciatura informou não ter condições de pagar.

dos estudantes não respondeu ou forneceu outras razões para não contrair o empréstimo, o que destaca a complexidade do comportamento dos estudantes em relação a esse tema.

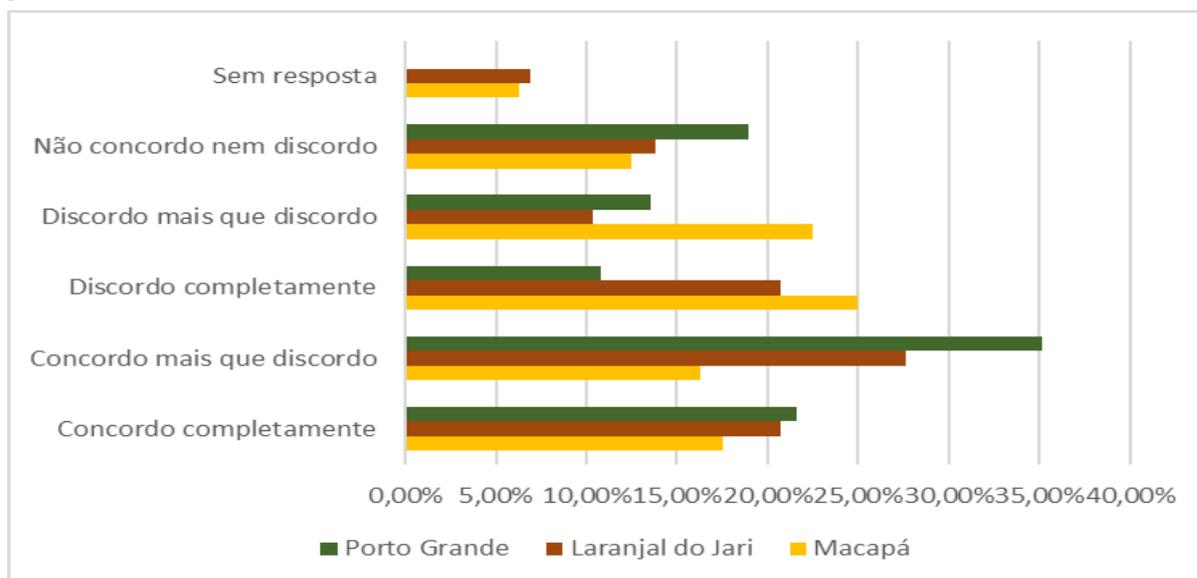
Com relação ao nível de concordância ou discordância dos sujeitos pesquisados em relação às suas percepções sobre o papel do Estado, reconhecemos que esse papel está muitas vezes imerso em contradições e na exclusão de direitos. Inicialmente, por meio do Gráfico 8, abordamos a percepção dos sujeitos em relação ao ensino superior, questionando se ele deve ser considerado um bem público, com seus encargos sendo majoritariamente garantidos pelo governo.

Os dados do Gráfico 8 mostram que a maioria dos estudantes, em todos os campi, concorda com a ideia de que o ensino superior é um bem público que deve ser majoritariamente financiado pelo governo. No campus de Porto Grande, 56,76% dos estudantes concordam com essa afirmação, seguido por Laranjal do Jari, com 48,28%, e Macapá, com 33,75%. Esses percentuais correspondem à soma das respostas "Concordo completamente" e "Concordo mais que discordo", que, em termos absolutos, representam 21,62% e 35,14% (Porto Grande), 20,69% e 27,59% (Laranjal do Jari), e 17,5% e 16,25% (Macapá).

Mesmo havendo um apoio predominante à ideia de financiamento público do ensino superior, também é possível observar uma parcela de discordância, especialmente no campus de Macapá. Nesse campus, 47,5% dos estudantes se opõem de alguma forma ao financiamento público, sendo 25% que discordam completamente e 22,5% que discordam mais do que concordam. Em Porto Grande e Laranjal do Jari, a discordância é menor, com 24,32% e 31,03%, respectivamente. Além disso, a quantidade de respostas neutras ("Não concordo nem discordo") e sem resposta é relativamente baixa, o que sugere que a maioria dos estudantes possui uma opinião bem definida sobre o tema. Em síntese, podemos concluir que, apesar das variações entre os campi, há um forte apoio à ideia de que o financiamento do ensino superior deve ser responsabilidade do governo, embora existam diferenças no grau de concordância e discordância.

O ensino superior sendo considerado um bem público, com os encargos majoritariamente garantidos pelo governo, e isso não ocorrendo, o que se observa é que o Estado, conforme apontado por Cabrito (2004), passa a adotar posturas que atendem aos princípios neoliberais. Nesse contexto, a responsabilidade pela formação humana é progressivamente deslocada da esfera estatal para a esfera individual e, em última instância, para a família. Essa mudança passa a refletir uma mudança significativa na forma como a educação é vista e acessada na sociedade.

**Gráfico 8** – O ensino superior é um bem público cujos encargos deverão ser majoritariamente garantidos pelo governo

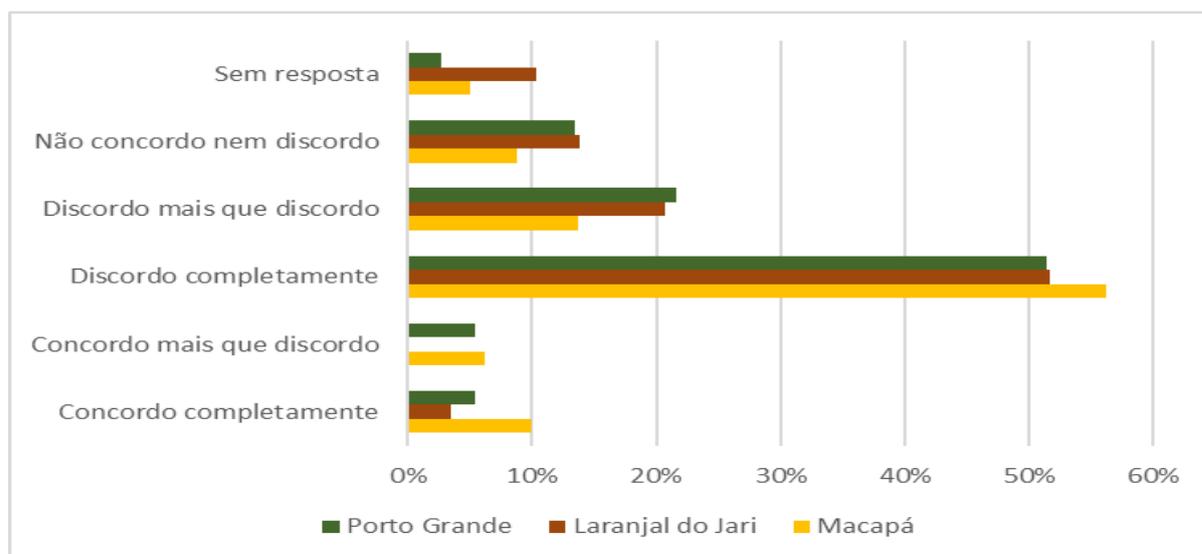


**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Quanto à percepção dos sujeitos pesquisados sobre a questão de o custo do ensino superior ser majoritariamente pago pelos estudantes, os dados apresentados no Gráfico 9 revelam que a maioria dos estudantes, em todos os campi, não concorda com a afirmação de que o custo do ensino superior deve ser majoritariamente arcado pelos alunos.

No campus de Macapá, 56,25% dos estudantes discordam completamente dessa ideia, e 13,75% discordam mais do que concordam. Em Laranjal do Jari, 51,72% discordam completamente, e 20,69% discordam mais do que concordam. Em Porto Grande, 51,35% dos estudantes discordam completamente, e 21,62% discordam mais do que concordam. Por outro lado, as respostas de concordância com a afirmação são significativamente menores.

Ainda no campus de Macapá, apenas 10% dos estudantes concordam completamente, e 6,25% concordam mais do que discordam. Em Laranjal do Jari, esse percentual é de 3,45%, enquanto, em Porto Grande, 5,41% concordam completamente e 5,41% concordam mais do que discordam. Além disso, uma parte considerável dos estudantes se posiciona de maneira neutra, com 8,75% em Macapá, 13,8% em Laranjal do Jari e 13,51% em Porto Grande. O número de respostas sem resposta é baixo em todos os campi. Assim, esses dados indicam uma forte desaprovação entre os estudantes em relação à ideia de que eles devem arcar majoritariamente com o custo do ensino superior, com destaque para os campi de Macapá e Laranjal do Jari.

**Gráfico 9** – O custo do ensino superior deve ser majoritariamente pago pelos estudantes

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Nesse contexto, recorremos a Guimarães e Silva (2023), que destacam que, no contexto da redefinição do papel do Estado e da implementação de políticas neoliberais, há um esforço crescente para reduzir a intervenção estatal no financiamento da educação e em outras políticas públicas sociais. Essas medidas não só buscam diminuir o papel do Estado, mas também transferem a responsabilidade pela aquisição de serviços para o setor privado e para os próprios indivíduos. Como consequência, a educação passa a ser tratada como uma mercadoria, um serviço comercializável, o que contribui diretamente para o processo de sua mercantilização (Laval, 2018).

Vale ressaltar os estudos de Cerdeira e Cabrito (2018), que, ao analisarem o caso de Portugal, destacam a contribuição significativa de estudantes e suas famílias para o financiamento do ensino superior, tanto público quanto privado. Essa realidade tem gerado um impacto direto na vida financeira das famílias, com os custos de educação e de vida comprometendo fortemente seus orçamentos. Nesse sentido, os estudantes acabam se tornando os mais penalizados no panorama europeu, o que acentua a desigualdade no acesso à educação superior e na mobilidade social.

Além disso, conforme aponta Cerdeira (2008), uma tendência global de "partilha de custos" tem ganhado força, na qual estudantes e suas famílias são progressivamente responsabilizados por parte dos custos da educação superior. Essa mudança reflete a redução dos investimentos estatais e a transferência dessa responsabilidade para a sociedade, fazendo com que os estudantes assumam uma fatia crescente do custo de sua formação. Esse processo

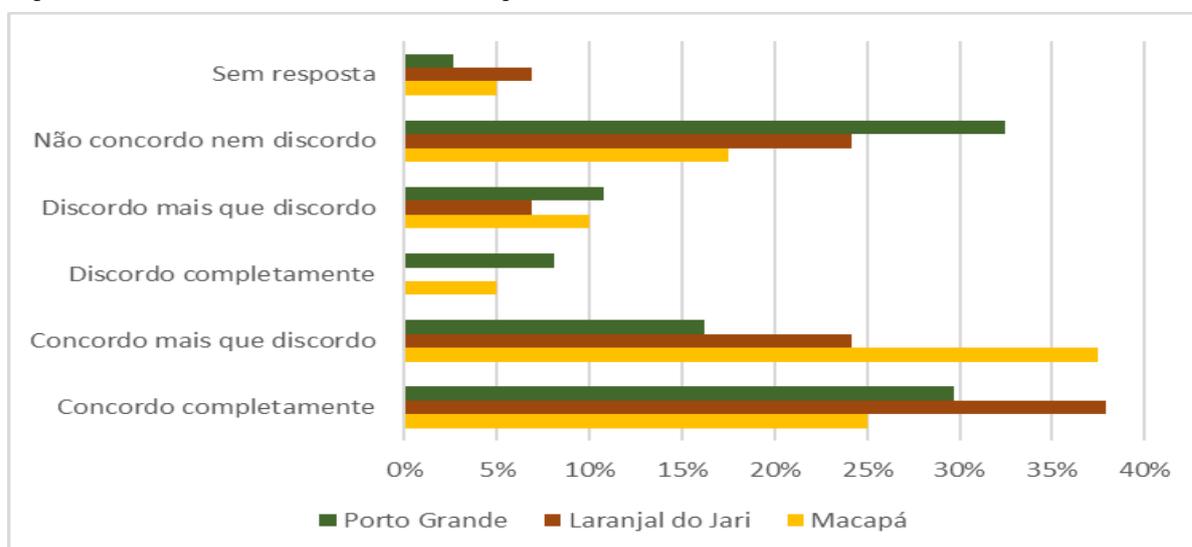
compromete o princípio da gratuidade da educação superior ao impor sacrifícios financeiros cada vez maiores para as famílias, reforçando a lógica neoliberal que favorece a privatização da educação e a mercantilização do ensino superior.

Quanto à percepção dos sujeitos pesquisados sobre a questão de as empresas financiarem o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada, por meio do Gráfico 10, revelamos uma divisão nas percepções dos estudantes sobre o papel das empresas no financiamento do ensino superior, com variações notáveis entre os campi. Em Macapá, por exemplo, uma proporção significativa de estudantes (62,5%) concorda de alguma forma com a ideia de que as empresas devem financiar o ensino superior para garantir que suas necessidades de mão de obra qualificada sejam atendidas.

Esse apoio é reflexo de uma visão que associa a educação à demanda do mercado de trabalho, ou seja, as empresas têm interesse direto em garantir a formação de profissionais que atendam às suas expectativas. No entanto, a discordância também está presente, especialmente com 5% dos estudantes discordando completamente e 10% discordando mais do que concordando. Esse posicionamento sugere que uma parte dos estudantes reconhece as implicações desse modelo para a autonomia da educação e a dependência das demandas do mercado.

Em Laranjal do Jari, embora haja um apoio expressivo (62,06%) à ideia de financiamento empresarial, a discordância é mais moderada, com apenas 6,9% dos estudantes discordando mais do que concordando. Por outro lado, em Porto Grande, a percepção parece ser mais equilibrada, com um apoio significativo de 45,95% concordando completamente ou mais do que discordando, mas também uma parcela considerável de 32,43% não concordando com a afirmação de forma clara. A resposta "não concordo nem discordo" também ocupa uma parte importante das respostas, o que revela uma reflexão mais cautelosa sobre o papel das empresas na educação.

**Gráfico 10** – As empresas devem financiar o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada



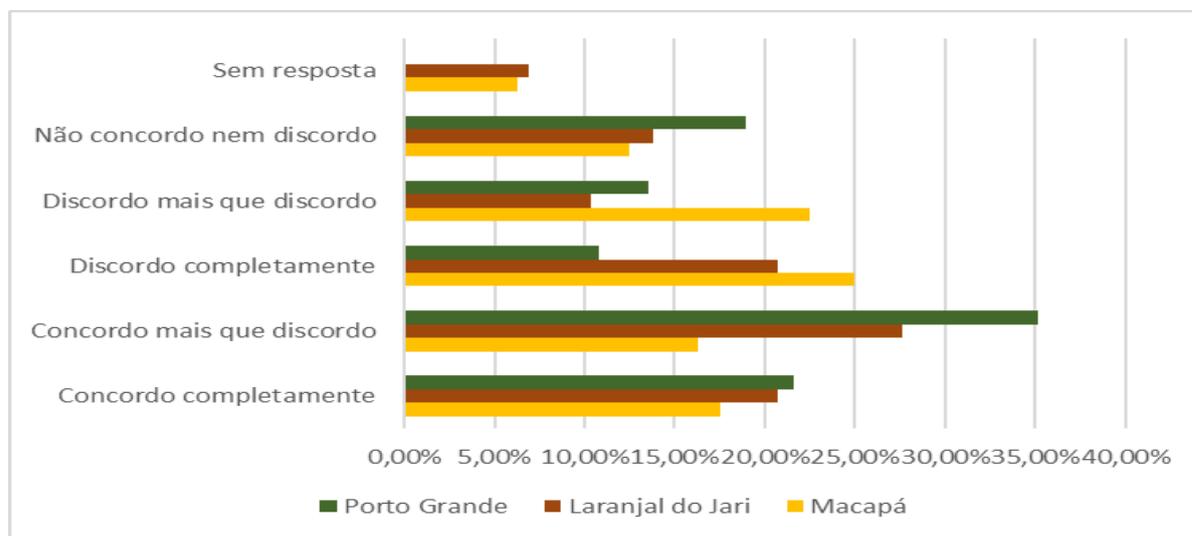
**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A diversidade de níveis de concordância e discordância entre os campi revela uma contradição nas percepções dos estudantes sobre o papel das empresas no financiamento do ensino superior. De um lado, há um reconhecimento da necessidade de que o ensino superior esteja alinhado às demandas do mercado de trabalho, refletindo uma visão pragmática sobre a formação profissional. Por outro, essa perspectiva é contraposta por uma crítica ao crescente envolvimento do setor privado na definição das prioridades educacionais.

De maneira análoga, ao refletirmos sobre o contexto brasileiro à luz de Dardot e Laval (2018), é possível perceber que a adaptação crescente do ensino superior às necessidades do mercado de trabalho está alinhada aos interesses do capital. A educação, assim, passa a ser moldada para atender às exigências do mercado, o que pode comprometer sua autonomia e a formação de profissionais críticos, ao invés de cidadãos plenos e conscientes. Esse fenômeno aponta para a mercantilização da educação, em que o papel formador das IES começa a se voltar exclusivamente para a produção de mão de obra qualificada.

Quanto à percepção por parte dos estudantes acerca do ensino superior ser financiado de forma compartilhada pelo governo, estudantes e empresas, os dados do Gráfico 11, a seguir, refletem diferentes posturas sobre o papel dos diversos agentes na garantia do acesso ao ensino superior.

**Gráfico 11** – O ensino superior deve ser financiado de forma compartilhada pelo governo, estudantes e empresas



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Inicialmente, no campus Macapá, a maior parte dos estudantes apresenta uma postura mais equilibrada, com 33,75% concordando de alguma forma com a ideia de que o ensino superior deve ser financiado de forma compartilhada entre governo, estudantes e empresas. No entanto, há uma divisão significativa, com 47,5% dos estudantes discordando de alguma maneira (25% discordando completamente e 22,5% discordando mais do que concordam). Isso sugere uma contradição no entendimento dos estudantes sobre a responsabilidade de cada setor no financiamento da educação superior, evidenciando uma tensão entre a percepção de que o governo deve garantir o acesso e a ideia de que as empresas e os próprios estudantes também devem contribuir.

Em seguida, no campus Laranjal do Jari, a distribuição de opiniões é mais favorável ao modelo compartilhado de financiamento, com 48,28% dos estudantes concordando completamente ou mais do que discordando, destacando um apoio expressivo à participação de empresas e estudantes no financiamento. No entanto, 31,03% dos estudantes ainda discordam de alguma forma (20,69% discordando completamente e 10,34% discordando mais do que concordam), o que indica uma resistência moderada ao envolvimento do setor privado e ao aumento da responsabilidade dos estudantes na cobertura dos custos do ensino superior.

Já no campus de Porto Grande, 56,76% dos estudantes concordam com a ideia de um financiamento compartilhado, com 21,62% concordando completamente e 35,14%

concordando mais do que discordam. No entanto, 24,32% dos estudantes demonstram discordância (10,81% discordando completamente e 13,51% discordando mais do que concordam), refletindo um posicionamento crítico em relação ao papel das empresas e dos estudantes nesse processo.

Esses dados revelam uma percepção complexa sobre a divisão de responsabilidades no financiamento do ensino superior, indicando que, mesmo havendo um apoio considerável ao modelo compartilhado, a maioria dos estudantes ainda mantém uma postura crítica em relação ao envolvimento do setor privado (empresas) e à responsabilização dos próprios estudantes. Isso sugere um conflito entre a visão de que o ensino superior é um direito público, cuja responsabilidade principal deve ser do governo e a ideia de que as empresas e os próprios estudantes devem assumir parte dessa responsabilidade, o que pode levar à transformação da educação em um serviço mercantil. Logo, a educação, quando passa a ser pensada serviço do mercado, mercadoria e serviço comercializável, contribui para o processo de mercantilização (Laval, 2018).

Quanto ao nível de concordância ou discordância sobre a cobrança de taxas ou mensalidades em instituições de educação superior pública como um processo de desresponsabilização dos governos, os dados revelam uma tendência predominante à ideia de que essa inserção levaria à desresponsabilização do Estado (dados evidenciados por meio do Gráfico 12, logo abaixo).

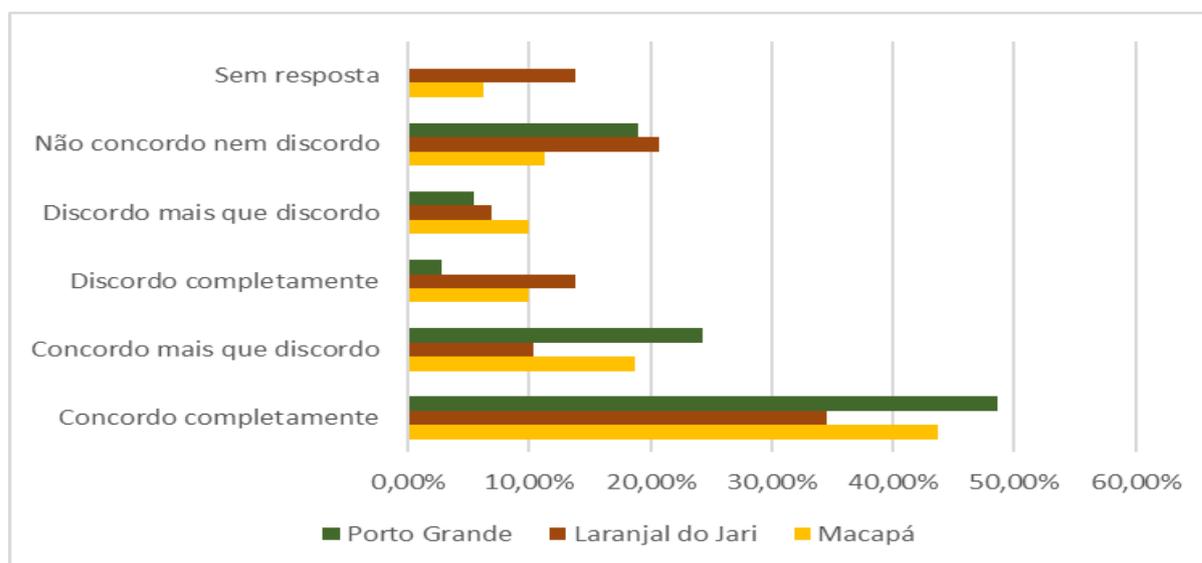
No campus de Macapá, uma porcentagem significativa de estudantes (62,5%) concorda, de alguma forma, com essa afirmação, com 43,75% concordando completamente e 18,75% concordando mais do que discordando. Esse apoio sugere uma percepção de que a cobrança de mensalidades ou taxas nas universidades públicas diminui o compromisso do Estado com a educação superior, transferindo parte dessa responsabilidade para os estudantes.

Em Laranjal do Jari, 44,82% dos estudantes também concordam com a afirmação, embora a discordância seja mais expressiva aqui (13,79% discordam completamente). Esse resultado indica uma visão um pouco mais crítica em relação à ideia de que a cobrança de taxas ou mensalidades reflete uma falha no compromisso do governo com a educação pública.

Por fim, no campus de Porto Grande, observamos um apoio ainda mais forte à ideia de desresponsabilização do governo, com 72,97% dos estudantes concordando com a afirmação (48,65% concordam completamente e 24,32% concordam mais do que discordam). Isso aponta para uma percepção clara de que a cobrança de mensalidades nas instituições

públicas de ensino superior compromete a responsabilidade do Estado em garantir a educação como um direito universal e público.

**Gráfico 12** – A cobrança de taxas ou mensalidades nas instituições de educação superior pública constituem um processo de desresponsabilização dos governos



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Esses dados revelam um consenso crítico em relação ao modelo de financiamento do ensino superior, que muitos estudantes percebem como uma tentativa de enfraquecer o papel do governo na promoção de uma educação pública e acessível. Em seu estudo, Castro (2021) destaca que, em 2007, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a possibilidade de as universidades públicas cobrarem por cursos de especialização. Além disso, há outros sinais de uma tentativa de adoção da "partilha de custos" para regulamentar a cobrança de mensalidades nas universidades públicas brasileiras, como evidenciado pelo Parecer da Câmara de Educação Superior nº 0364/2002, pela Proposta de Emenda Constitucional nº 395/2014 e pelo Projeto de Lei do Senado nº 782/2015 (Castro, 2021). Tais propostas representam uma ameaça à gratuidade da educação pública no Brasil, sinalizando um movimento em direção à privatização e à mercantilização do ensino superior.

Apesar de as universidades públicas brasileiras não adotarem a cobrança de mensalidades como regra (Castro, 2021), é evidente que os estudantes enfrentam uma série de despesas indiretas, o que compromete a noção de gratuidade no ensino público. A ausência de taxas de matrícula não elimina a responsabilidade financeira pelos custos indiretos da educação, desafiando, assim, o conceito de gratuidade. Nesse sentido, Cabrito (2004) aponta que a responsabilidade financeira pelo ensino superior tem sido progressivamente transferida

do Estado para os estudantes e suas famílias, o que reforça a ideia de que, mesmo havendo gratuidade formal, a educação pública superior está se tornando cada vez mais onerosa para aqueles que buscam acesso a ela.

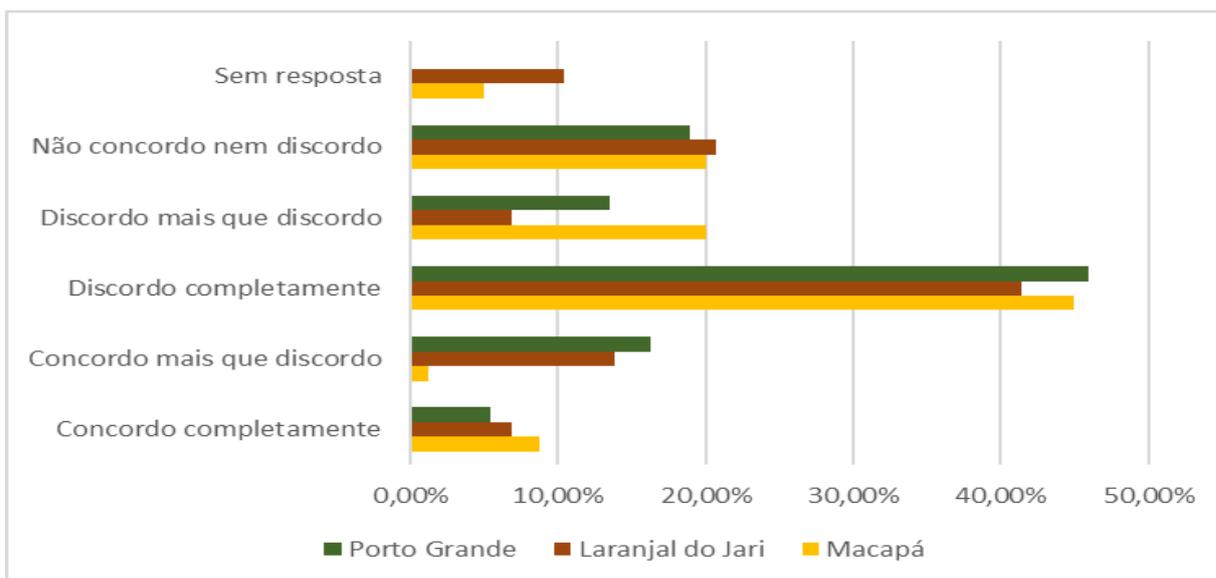
Quanto à percepção de a cobrança de taxas e mensalidade nas instituições de educação superior públicas servir para melhorar o ensino, a análise dos dados apresentados no Gráfico 13, logo abaixo, revela uma percepção predominante entre os estudantes de que a cobrança de taxas e mensalidades nas instituições públicas de ensino superior não tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino. Nos três campi, a maioria dos estudantes discorda dessa ideia, com variações no grau de discordância.

No campus de Macapá, 45% dos estudantes discordam completamente da afirmação de que a cobrança de mensalidades serve para melhorar o ensino, enquanto 20% discordam mais do que concordam. A soma dessas respostas indica uma forte discordância em relação à justificativa de que as taxas contribuem para a melhoria da qualidade educacional. Além disso, 20% dos estudantes adotam uma posição neutra ("Não concordo nem discordo"), sugerindo uma certa ambiguidade ou falta de clareza sobre o impacto da cobrança nas condições de ensino. Apenas uma pequena parte (10%) concorda, com 8,75% concordando completamente e 1,25% concordando mais do que discordando.

Em Laranjal do Jari, a discordância também é significativa, com 41,38% dos estudantes discordando completamente e 6,90% discordando mais do que concordando. Embora o apoio à ideia seja mais moderado em comparação com o campus de Macapá (somando 20,69% de concordância), ainda há uma visão crítica acerca da relação entre cobrança de mensalidades e melhoria do ensino. Novamente, uma parte considerável dos estudantes (20,69%) se coloca numa posição neutra.

No campus de Porto Grande, a discordância é expressiva, com 45,95% dos estudantes discordando completamente e 13,51% discordando mais do que concordando. A soma dessas discordâncias reflete um posicionamento claro de que a cobrança de mensalidades não é vista como uma medida para melhorar a qualidade do ensino. A quantidade de respostas neutras é de 18,91%, o que também indica uma reflexão cautelosa sobre o tema. Somente 21,63% concordam com a afirmação, com 5,41% concordando completamente e 16,22% concordando mais do que discordando.

**Gráfico 13** – A cobrança de taxas e mensalidades nas instituições de educação superior pública serve para melhorar o ensino

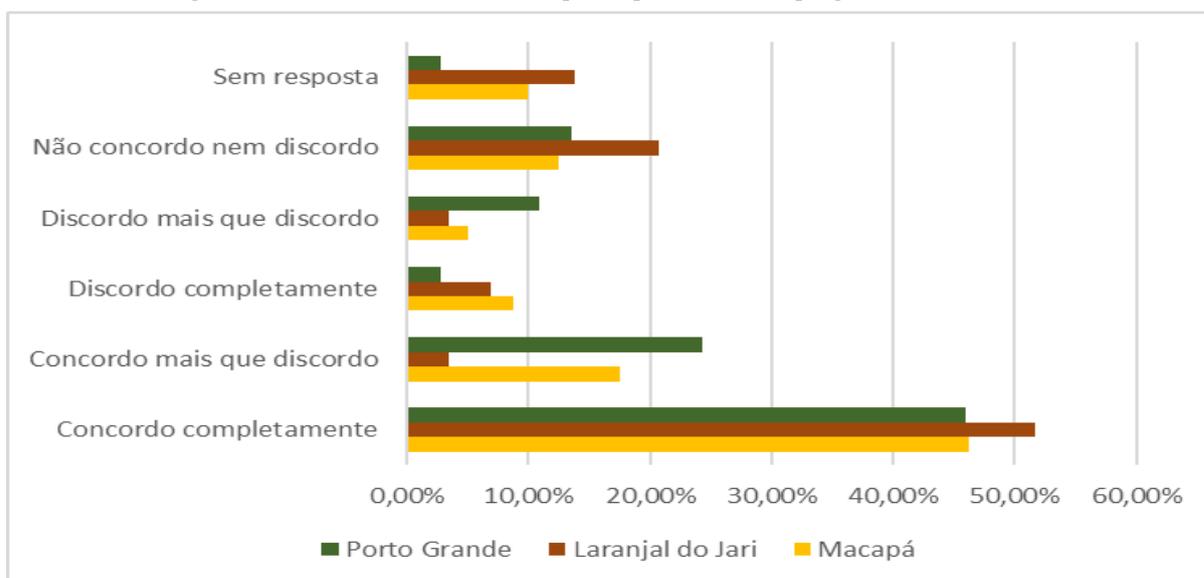


**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Em síntese, os dados apontam para uma rejeição generalizada à ideia de que a cobrança de taxas e mensalidades nas instituições de ensino superior pública tenha como objetivo melhorar a qualidade do ensino. A grande maioria dos estudantes nos três campi acredita que a qualidade do ensino não deve ser vinculada ao pagamento de mensalidades, sugerindo uma crítica ao modelo de financiamento das universidades públicas e à mercantilização da educação.

Cerdeira (2008) aponta que a cobrança de propinas, equivalente às mensalidades, se tornou uma taxa aplicada aos estudantes em instituições públicas, visando cobrir os custos de instrução. Em Portugal e em outros países europeus, a principal fonte de financiamento para o ensino superior tem sido as propinas, enquanto os investimentos governamentais têm diminuído. Essa redução de recursos públicos tem levado à precarização das instituições de ensino superior, transferindo cada vez mais a responsabilidade financeira para os estudantes, que passam a arcar com custos significativos para sua formação (Cerqueira, 2008).

Para fechar a percepção dos estudantes sobre a concordância ou discordância acerca de o governo financiar o ensino superior particular, com programas como Prouni e Fies, os dados do Gráfico 14 revelam que, de maneira geral, a maioria dos estudantes nos três campi concorda com a ideia de que o governo deve financiar o ensino superior particular por meio de programas como o Prouni e o Fies.

**Gráfico 14** – O governo deve financiar o ensino superior particular com programas como Prouni e Fies

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

Em Macapá, 63,75% dos estudantes expressam algum grau de concordância com essa ideia, enquanto, em Laranjal do Jari, essa porcentagem é de 55,18% e, em Porto Grande, 70,28%. Esses dados refletem um forte apoio à atuação do Estado no financiamento da educação superior, especialmente no setor privado, indicando uma percepção de que o acesso ao ensino superior deve ser facilitado por meio de políticas públicas como essas.

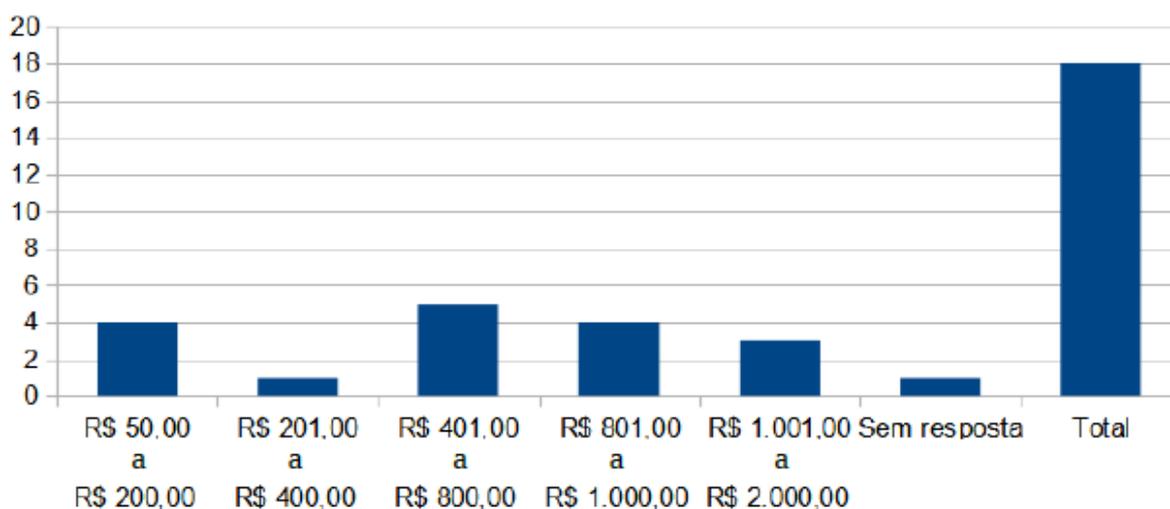
Entretanto, também há uma parcela considerável de discordância, principalmente em Laranjal do Jari, onde 10,34% dos estudantes discordam da proposta. Além disso, as respostas neutras ("Não concordo nem discordo") e sem resposta são mais expressivas em alguns campi, indicando uma reflexão mais cautelosa ou falta de clareza sobre o tema, especialmente no campus de Macapá (12,5%) e Porto Grande (13,51%). Esse panorama sugere um consenso favorável à continuidade do financiamento público para o ensino superior privado, mas também revela algumas divisões de opinião sobre a melhor forma de implementação dessas políticas.

É fundamental destacar que o papel do Estado nos países periféricos foi profundamente moldado por diretrizes de organismos internacionais (Tavares; Sousa; Santos, 2009). Essas orientações impulsionaram a mercantilização da educação, caracterizada pela lógica de mercado, flexibilidade e competitividade. O privatismo se manifesta de várias maneiras: no aumento das instituições privadas de ensino superior, na promoção de parcerias público-privadas e no financiamento privado da educação, por meio de programas como Fies e Prouni (Figueirêdo, 2022).

Chaves, Reis e Guimarães (2018) destacam que tanto o Prouni quanto o Fies funcionam como mecanismos governamentais que reforçam a mercantilização, privatização e financiamento do ensino superior no Brasil ao contribuir para o aumento do patrimônio das grandes corporações educacionais privadas. Essas políticas públicas, alinhadas aos ideais neoliberais, favorecem o crescimento do ensino superior privado em detrimento da fragilização das instituições públicas e da perda de direitos sociais e recursos conquistados. Esse processo afeta diretamente a classe trabalhadora e os estudantes de baixa renda, que se veem cada vez mais responsáveis por sua própria permanência na educação superior, comprometendo o orçamento familiar.

Foi questionado aos participantes da investigação se, caso fosse cobrada alguma taxa ou mensalidade no curso superior no qual estão matriculados, teriam condições de pagar e qual seria o valor. Dos 146 sujeitos pesquisados, 120 estudantes (equivalente a 82,19%) afirmaram que não teriam condições de pagar, enquanto 18 estudantes (12,33%) declararam que teriam condições de arcar com os custos. Além disso, 8 estudantes (5,48%) optaram por não responder à pergunta. Para os 18 participantes que declararam ter condições de pagamento, os valores que estariam dispostos a pagar em caso de cobrança de taxas ou mensalidades estão apresentados no Gráfico 15.

**Gráfico 15** – Valores que poderiam ser pagos com a cobrança de taxa ou mensalidade para cursar o ensino superior



**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A análise dos dados revela um panorama interessante sobre a capacidade de pagamento dos estudantes em relação às possíveis taxas ou mensalidades do curso superior. A maioria (27,77%) dos estudantes indicou que teria condições de pagar entre R\$ 401,00 e

R\$ 800,00, seguido por 22,22% que poderiam pagar até R\$ 200,00 ou entre R\$ 801,00 e R\$ 1.000,00. Esse cenário sugere que muitos alunos estão em faixas de pagamento intermediárias, o que pode refletir uma realidade de estudantes com alguma limitação financeira, mas que, ainda assim, conseguem arcar com custos relativamente moderados.

Entretanto, os dados também revelam que uma parcela (16,67%) poderia pagar entre R\$ 1.001,00 e R\$ 2.000,00, o que, no contexto atual de desigualdade social e de acesso ao ensino superior no Brasil, pode indicar que esses alunos vêm de uma camada mais privilegiada da população, com maior poder aquisitivo, ou que têm acesso a algum tipo de apoio financeiro. Ao mesmo tempo, a baixa porcentagem de estudantes que teriam condições de pagar valores mais baixos, como de R\$ 201,00 a R\$ 400,00 (5,56%), pode sinalizar um desafio enfrentado por muitos alunos de classe média ou de baixa renda, que não possuem recursos suficientes para cobrir as despesas com educação superior, um setor historicamente caro e distante de uma grande parte da população.

Ademais, a ausência de resposta de 5,56% dos participantes pode indicar uma insegurança ou uma falta de clareza sobre sua real capacidade financeira, talvez refletindo a instabilidade econômica e a insegurança que muitos enfrentam diante da alta de custos em diversas áreas da vida cotidiana. Este cenário evidencia o quanto o acesso à educação superior continua sendo um privilégio no Brasil, com grande parte da população enfrentando dificuldades financeiras para custear a própria formação acadêmica. A realidade é de um sistema educacional ainda marcado pela desigualdade, onde o custo do ensino superior é um obstáculo significativo para muitos estudantes, limitando o acesso à educação de qualidade e perpetuando a exclusão social.

Quando questionados sobre a percepção do apoio do governo ao ensino superior particular (Tabela 71), os 146 participantes da pesquisa apresentaram os seguintes posicionamentos. A maioria, 54,79% (80 estudantes), defende que o apoio social deve ser direcionado diretamente aos estudantes de baixa renda ou cotistas. Em segundo lugar, 33,75% (49 estudantes) acreditam que o apoio deve abranger todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica. Entre os demais participantes, 3,42% (5 estudantes) se opõem a qualquer tipo de apoio governamental, enquanto 1,37% (2 estudantes) sugerem que o apoio seja oferecido por meio de subsídios às instituições de ensino particular. Além disso, 6,85% (10 estudantes) optaram por não responder à questão.

**Tabela 71** – Percepção dos estudantes quanto ao apoio do governo ao ensino superior particular

<b>Percepção dos estudantes quanto ao apoio do governo ao ensino superior particular</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Apoio social direto aos estudantes de baixa renda ou cotistas.	80	54,79%
Apoio a todos os estudantes, independentemente da condição socioeconômica.	49	33,57%
Apoio através de subsídios aos estabelecimentos de ensino particular.	2	1,37%
Não concorda com qualquer tipo de apoio.	5	3,42%
Sem resposta	10	6,85%
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A investigação também indagou aos sujeitos da pesquisa sobre as perspectivas para o futuro após a conclusão do curso de graduação. Vale ressaltar que os participantes puderam selecionar mais de uma resposta, o que possibilitou a expressão de múltiplas perspectivas para o futuro. Com base nas respostas obtidas, apresentamos o seguinte cenário por meio da Tabela 72.

**Tabela 72** – Perspectivas para o futuro após a conclusão da graduação

<b>Perspectiva para o futuro após a conclusão da graduação</b>	<b>Quantidade de sujeitos pesquisados</b>
Ainda não sabe.	17
Fazer outro curso de graduação.	3
Ingressar no mercado de trabalho.	32
Ingressar no mercado de trabalho/Concurso Público.	1
Ingressar no mercado de trabalho/Empreendedorismo Rural.	1
Ingressar no mercado de trabalho/Fazer outro curso de graduação.	3
Ingressar no mercado de trabalho/Prosseguir estudos na área de seu curso (Especialização ou Mestrado).	27
Ingressar no mercado de trabalho/Prosseguir estudos na área de seu curso. (Especialização ou Mestrado)/Fazer outro curso de graduação.	10
Intensificar os estudos para concurso público.	2
Prosseguir estudos na área de seu curso (Especialização ou Mestrado).	38
Prosseguir estudos na área de seu curso (Especialização ou Mestrado)/Fazer outro curso de graduação.	2
Sem resposta.	10
<b>Total</b>	<b>146</b>

**Fonte:** elaboração da autora a partir da coleta de dados (2024).

A análise dos dados da Tabela 72, que aborda as perspectivas dos estudantes em relação ao futuro após a conclusão do curso de graduação, revela aspectos significativos dentro do contexto de uma sociedade capitalista e neoliberal. A maior parte dos estudantes

(38,36% ou 38 indivíduos) expressou a intenção de prosseguir com os estudos, seja por meio de especialização ou mestrado. Essa busca por qualificação adicional pode ser vista como uma resposta à crescente competitividade e à exigência do mercado de trabalho, na qual a educação superior muitas vezes não é suficiente para garantir uma boa colocação. Em nosso entendimento, em um contexto neoliberal, onde a formação contínua se torna cada vez mais necessária para a ascensão profissional, a escolha pela pós-graduação reflete a necessidade de se garantir uma vantagem competitiva em um mercado saturado de graduados.

Por outro lado, um número significativo de estudantes (32,88% ou 32 sujeitos) pretende ingressar no mercado de trabalho diretamente, indicando uma pressão para buscar autonomia financeira e inserção profissional, algo característico de uma sociedade onde o mercado dita as regras. Em um sistema capitalista, no qual a autossuficiência e a renda individual são vistas como fundamentais, muitos estudantes veem o trabalho como a principal via para sua independência. Nesse sentido, como aponta Castro (2021), o foco inicial deve ser conseguir um emprego, já que é por meio dele que os recém-formados poderão transformar sua condição socioeconômica e alcançar a mobilidade social.

Outro dado relevante é que 2,74% dos estudantes (equivalente a 2 indivíduos) mencionaram a intenção de intensificar os estudos com foco em concursos públicos. Essa escolha pode ser interpretada como uma estratégia para garantir estabilidade e segurança, especialmente em um cenário marcado pela precarização das relações de trabalho e pela crescente insegurança no mercado privado. A busca por estabilidade, portanto, aparece como uma resposta à volatilidade e incerteza do mercado de trabalho atual.

Ademais, 2,05% dos participantes (ou seja, 3 estudantes) manifestaram a intenção de cursar uma segunda graduação. Essa decisão pode ser vista como uma tentativa de ampliar suas qualificações com o objetivo de acessar áreas profissionais mais competitivas, ou até mesmo uma busca por uma carreira mais alinhada com seus interesses pessoais. De qualquer forma, essa escolha reflete a percepção de que, no mercado de trabalho contemporâneo, a formação acadêmica continuada tem se tornado um requisito cada vez mais valorizado.

Esses dados revelam como a sociedade capitalista e neoliberal tem moldado as escolhas dos estudantes, que buscam no mercado de trabalho ou na qualificação contínua soluções para suas necessidades profissionais e financeiras. Como afirma Castro (2021, p. 39), "a educação esteve e está diretamente relacionada com a produção, em atender às necessidades mercadológicas e deve ser de responsabilidade do indivíduo, pois ele deve investir em habilidades e conhecimentos para aumentar sua renda". Esse pensamento reflete uma visão de que a educação não é mais apenas uma ferramenta de desenvolvimento pessoal,

mas sim um investimento estratégico para garantir a sobrevivência e o sucesso no mercado de trabalho.

A pressão para garantir uma posição estável e competitiva no mercado de trabalho é evidente, e pode ser compreendida como reflexo do contexto econômico atual. Nesse cenário, as possibilidades de crescimento profissional estão intimamente ligadas à educação, mas também à capacidade de adaptação a um mercado cada vez mais volátil e competitivo. Em um sistema em que a autonomia financeira é um objetivo central, a qualificação contínua se torna uma necessidade não apenas para avançar na carreira, mas também para manter a relevância em um mercado saturado e em constante transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os custos enfrentados pelos estudantes do Instituto Federal do Amapá (IFAP) para a manutenção no ensino superior. Para tal, consideramos as implicações das políticas neoliberais no financiamento das instituições públicas de educação superior e os impactos dos custos no orçamento familiar dos estudantes. A pesquisa procurou compreender a configuração desses custos, avaliar as implicações das atuais políticas neoliberais e do aprofundamento do ajuste fiscal sobre o financiamento da educação superior, particularmente no Ifap, e evidenciar como os custos com o ensino superior comprometem o orçamento familiar dos estudantes.

Os resultados mostram que os custos para a manutenção dos estudantes no Ifap são impactados pelas políticas neoliberais que, ao longo das últimas décadas, têm moldado o cenário educacional no Brasil. Com esse alinhamento, os interesses da política neoliberal passam a prevalecer outras prioridades, já que o Estado reduz seus gastos em áreas essenciais, especialmente na área educacional. Nessa perspectiva, a educação superior se alinha cada vez mais às demandas do mercado, passando a atender cada vez mais aos interesses do capital e a preparar mão de obra para o mercado de trabalho (Dardot; Laval, 2018).

Os dados evidenciam que a maioria dos estudantes está na faixa etária de 19 a 25 anos, com predominância do sexo feminino e da autodeclaração como “pardo”. Aproximadamente, 51,37% dos participantes são oriundos do Estado do Amapá, e, em grande parte, não precisaram se deslocar para cursar a graduação. Muitos desses estudantes vivem com uma renda de até um salário-mínimo, refletindo a origem de muitos estudantes de famílias de baixo nível socioeconômico. Em média, 2 a 3 pessoas da família dependem dessa quantia para o sustento e que cerca de 37,67% dos sujeitos pesquisados declaram viver passando privações financeiras. Esse cenário pode dificultar a permanência na educação superior de muitos estudantes, devido às despesas relacionadas com transporte, alimentação, materiais didáticos e outras necessidades essenciais.

A pesquisa também revelou que a maioria dos estudantes frequentou o ensino médio em escolas públicas, ressaltando o papel fundamental da educação pública como uma oportunidade de ascensão social para indivíduos provenientes de contextos econômicos desfavoráveis. No entanto, a qualidade e a continuidade dessa educação estão cada vez mais ameaçadas pela crescente mercantilização do ensino superior, um fenômeno impulsionado pela lógica neoliberal, que privilegia o setor privado em detrimento da educação pública. Isso

dificulta tanto o acesso quanto a permanência de estudantes de classes populares nas IES públicas. Esse cenário evidencia a necessidade de pensarmos a educação como um direito público e gratuito, capaz de proporcionar oportunidades para que indivíduos superem condições econômicas e sociais desfavoráveis. Contudo, esse direito, conquistado através de intensas lutas sociais, encontra-se ameaçado pela mercantilização da educação, que a transforma em uma mercadoria subordinada à lógica do capital (Mészáros, 2008).

Quanto ao ingresso na instituição por meio de cotas, observamos que 31,51% dos estudantes ingressaram dessa forma, evidenciando a relevância das políticas afirmativas. Essas políticas, estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, são fundamentais para garantir a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e estudantes de classes populares, que enfrentam barreiras socioeconômicas e culturais no acesso ao ensino superior. Contudo, apesar do impacto positivo das cotas na redução das desigualdades educacionais e na promoção da diversidade nas IES públicas, é fundamental destacar a persistente desigualdade racial e socioeconômica no acesso ao ensino superior no Brasil, com negros, pardos e indígenas ainda enfrentando barreiras significativas em comparação com brancos (Medeiros; Gomes, 2016),

Em relação à moradia, 40,41% dos estudantes residem em casa própria e com seus pais, o que reforça a dependência financeira para a manutenção na educação superior. Essa dependência reflete a falta de autonomia financeira, característica comum entre jovens em formação acadêmica, que necessitam do apoio econômico-familiar para cobrir as despesas educacionais.

A escolaridade dos pais varia consideravelmente entre os campi: no campus Macapá, a maioria dos estudantes tem mães com ensino médio completo e pais com ensino superior completo. No campus Laranjal do Jari, predominam mães com ensino fundamental completo e pais com ensino fundamental incompleto. E no campus Porto Grande, tanto os pais quanto as mães possuem, em sua maioria, ensino superior completo. Esses dados sugerem que a escolaridade dos pais exerce uma influência considerável no percurso acadêmico dos filhos, pois um ambiente familiar com maior nível de instrução tende a proporcionar condições mais favoráveis ao aprendizado e ao acesso a oportunidades educacionais, impactando diretamente no desempenho e na permanência dos estudantes na educação superior.

Destacamos ainda que, nos últimos dois semestres, a maioria dos estudantes não esteve empregada, evidenciando a dependência de muitos deles em relação aos benefícios de bolsas e auxílios para permanecerem no ensino superior. Observamos que menos de 15% dos

pesquisados (aproximadamente 21 de um total de 146) foram beneficiados com bolsas e que 34 estudantes (cerca de 23,29%) receberam apoio da Política de Assistência Estudantil. No entanto, essa política se revela fragmentada e insuficiente para atender às reais necessidades dos estudantes. Conforme ressaltado por Oliveira, Reis e Ribeiro (2023), a assistência estudantil, assim como outras políticas sociais, tem sido moldada pela lógica neoliberal, que prioriza os interesses do capital. Como resultado, ela se apresenta de forma limitada, desarticulada e focalizada, o que compromete sua efetividade e impede que atenda adequadamente às demandas dos estudantes e de suas famílias.

Ademais, a pesquisa identificou uma limitação nas informações sobre os rendimentos dos estudantes, com uma baixa adesão a essa questão, o que pode indicar a falta de recursos próprios ou a relutância em compartilhar dados relacionados à condição financeira, possivelmente devido ao estigma associado a essa realidade. Destacamos que, no campus Macapá, a média era de R\$ 713,65, proveniente principalmente de bolsas e auxílios; no campus Laranjal do Jari, a média era de R\$ 2.569,09, em grande parte oriunda de recursos familiares; e no campus Porto Grande, a média era de R\$ 1.072,22, também com predominância de recursos familiares. Esses dados evidenciam as desigualdades econômicas entre os diferentes campi e como as condições socioeconômicas afetam as oportunidades educacionais.

Segundo Cabrito (1999), os custos do ensino superior são definidos como o conjunto de recursos financeiros necessários à produção, distribuição e consumo do bem denominado "educação superior". Esses custos podem ser classificados em três categorias principais: custos de vida dos estudantes, custos de instrução e custos de oportunidade, tanto individuais quanto sociais, representando os encargos que os estudantes assumem para se manterem na educação superior.

Nesse contexto, os custos de manutenção do ensino superior envolvem uma série de despesas essenciais, entre as quais destacamos transporte, alimentação, alojamento e materiais didáticos, que pesam consideravelmente no orçamento das famílias, sobretudo nas de classes populares. Ao analisar as despesas, considerando o valor em média dos sujeitos que foram pesquisados, observamos que a maior parte dos entrevistados apresenta gastos mensais com alojamento variando entre R\$ 251,00 e R\$ 530,00, com telefone entre R\$ 15,00 e R\$ 80,00, com alimentação entre R\$ 251,00 e R\$ 500,00, com despesas médicas entre R\$ 30,00 e R\$ 100,00, com transporte entre R\$ 101,00 e R\$ 200,00 e com despesas pessoais entre R\$ 20,00 e R\$ 100,00. Esses dados evidenciam o impacto significativo dessas despesas

no cotidiano de muitos estudantes e famílias, reforçando as dificuldades enfrentadas por aqueles provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

Em relação às demais despesas investigadas na pesquisa, os dados revelam os gastos médios mensais dos estudantes em diferentes áreas. A maior parte dos entrevistados apresenta despesas com inscrições em eventos acadêmicos, variando entre R\$ 10,00 e R\$ 70,00; com livros e outros materiais para as atividades, na faixa de R\$ 91,00 a R\$ 180,00; e com outras taxas, como seguro e inscrição em processos seletivos, variando de R\$ 30,00 a R\$ 100,00. Além disso, observamos que os estudantes gastam, em média, entre R\$ 20,00 e R\$ 150,00 com equipamentos, entre R\$ 35,00 e R\$ 100,00 com atividades de campo ou participação em eventos em outras cidades e entre R\$ 50,00 e R\$ 150,00 com outras despesas não incluídas nas categorias anteriores. Esses custos adicionais refletem também as diversas necessidades financeiras dos estudantes para a continuidade de sua formação acadêmica, demonstrando o peso que essas despesas têm no orçamento mensal dos estudantes e família.

Embora a maioria dos estudantes não tenha recorrido a empréstimos, aqueles que o fizeram enfrentam um endividamento significativo, com valores superiores a R\$ 2.000,00, destinados à compra de materiais, transporte, alimentação e outros itens essenciais. Esses empréstimos aprofundam as desigualdades no acesso e na permanência no ensino superior, pois os estudantes de classes populares enfrentam desafios ainda maiores para arcar com esses custos, ampliando as dificuldades financeiras que já enfrentam.

A crescente redução da responsabilidade do Estado no financiamento da educação superior tem contribuído para ampliar as dificuldades financeiras dos estudantes. Esse processo reflete a lógica neoliberal, que busca reduzir a intervenção pública nas políticas sociais, especialmente na área educacional e como consequência na assistência estudantil. Como resultado, os custos da educação superior passam progressivamente a ser transferidos para estudantes e famílias, sobrecarregando ainda mais os orçamentos familiares e comprometendo a permanência de estudantes de classes populares no ensino superior. Dessa forma, a responsabilidade pela formação humana deixa de ser uma obrigação do Estado e passa a ser tratada como uma responsabilidade individual e, no próprio limite, da família (Cabrito, 2004).

Em síntese, a pesquisa evidencia como as políticas neoliberais têm moldado a educação superior no Brasil, promovendo a privatização e a desresponsabilização do Estado, o que gera sérias dificuldades para os estudantes de classes populares. Apesar de as políticas de assistência estudantil serem importantes, elas ainda são insuficientes para atender à demanda e garantir a permanência dos estudantes na educação superior pública. Nesse

contexto, é fundamental que a educação superior seja reconhecida como um bem público e um direito fundamental, não como uma mercadoria subordinada às lógicas de mercado.

A fragilidade das políticas públicas atuais, exacerbada pelos elevados custos de manutenção no ensino superior e pelas dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes, reflete a orientação neoliberal de transferência das responsabilidades do Estado para os indivíduos e suas famílias. Isso transforma a educação em uma responsabilidade cada vez mais individual, ampliando as desigualdades socioeconômicas e criando barreiras ao acesso, especialmente para os grupos menos favorecidos (Sguissardi, 2009). Nesse contexto, é fundamental que o Estado assuma seu papel na oferta de uma educação superior pública, gratuita e de qualidade, em contraste com a crescente orientação mercadológica que reduz sua intervenção e privilegia a lógica do mercado.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Tainara; MACÁRIO, Epitácio. A expansão da educação superior como mercadoria. *In: SEMINÁRIO CETROS*, 6., 2018, Itaperi-CE. **Anais [...]**. Itaperi-CE: UECE, 2018.

AMAPÁ. **Lei nº 2214, de 12 de julho de 2017**. Dispõe sobre a reformulação e diretrizes do “Programa Amapá Jovem”, no âmbito da administração direta e indireta do Poder executivo Estadual e dá outras providências. Macapá: Diário Oficial do Estado, 2017.

AMAPÁ. **Lei nº 2.953, de 14 de dezembro de 2023**. Reformula a Lei Estadual nº 2.214/2017, que institui o Programa Amapá Jovem (PAJ). Macapá: Diário Oficial do Estado, 2023.

ARAÚJO, A. V. B. de. **Pesquisando a formação de professores para a Educação Profissional**: um estudo de caso sobre os cursos de licenciatura do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ARROYO, Mariela. Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior. *In: LEVY, Betina; GENTILI, Pablo (orgs.). Espacio público y privatización del conocimiento*: estudos sobre políticas universitárias em América Latina. Buenos Aires: Clacso Libros, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. The World Bank, 2017.

BARBOSA, Odéssa Sousa; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITENCOURT, Laura Vaz; BITENCOURT, Caroline Muller. A austeridade da emenda constitucional nº 95/2016 e o avanço do Estado Pós-Democrático. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2021/56212>.

BORGES, Gabriela Fernanda Silva; RIBEIRO, Elisa Antônia. A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 90: democratização ou massificação? **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 12, n. 1, p. 103-118, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.3450>

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1978.**

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1994.**

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências (Conversão da MPV nº 2.094-28, de 2001). **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.**

BRASIL. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.**

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. (Conversão da MPV nº 213, de 2004. Mensagem de veto). **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.**

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.**

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.**

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.**

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.**

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.**

BRASIL. Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021.**

BRASIL. Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País e criar as condições adequadas ao crescimento socioeconômico, com fundamento no art. 6º da Emenda

Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022, e no inciso VIII do **caput** e no parágrafo único do art. 163 da Constituição Federal; e altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. Institui o Programa Bolsa Família; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social), a Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a autorização para desconto em folha de pagamento, e a Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003; e revoga dispositivos das Leis nºs 14.284, de 29 de dezembro de 2021, e 14.342, de 18 de maio de 2022, e a Medida Provisória nº 1.155, de 1º de janeiro de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº 34, de 17 de janeiro de 2025. Altera tipologia dos Campi Avançados de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs e autoriza o funcionamento do Campus Pedra Branca do Amapari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2025.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CABRITO, Belmiro Gil. **O financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado**. Contributos para o processo decisional de (re)construção de uma política sócio-educativa para o ensino superior universitário público. 1999. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

CABRITO, Belmiro. **O financiamento do Ensino Superior**. Lisboa: EDUCA. 2002.

CABRITO, Belmiro. O financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 977-996, Especial, out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CABRITO, Belmiro; CERDEIRA, Luisa; PATROCÍNIO, Tomás. Os estudantes de ensino superior, em Portugal: uma análise no período 1994-2011. Quem são? Quantos gastam? Como gastam? Que enquadramento no contexto europeu? **financiamento do Ensino Superior**. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 585-605, set/dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n32012.39820>

CARNOY, Martins. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e medições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CASTRO, Alessandra da Silva. **O custo da educação superior para estudantes dos cursos de medicina e artes visuais da Universidade Federal do Amapá**. 2021. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

CASTRO, Alessandra da Silva; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. A política de assistência estudantil da Universidade Federal do Amapá: perspectivas recentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, 2022.

CELLA, Rosenei. **A influência neoliberal no processo de aprovação da Emenda Constitucional nº 95 e o financiamento da educação brasileira**. 2019. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

CERDEIRA, Luisa; CABRITO, Belmiro. Custos dos estudantes do ensino superior português. Relatório CESTES 2: Para a compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior. **Educa**, Lisboa, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/34377?locale=en>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CERDEIRA, Luisa; CABRITO, Belmiro. Democratização e acessibilidade no ensino superior em Portugal: mudanças recentes. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. 19-20, 2018b. Disponível em: 2178-5201-actaeduc-40-01-00001.pdf (fcc.org.br). Acesso em: 3 fev. 2023.

CERDEIRA, M. L. M. **O Financiamento do Ensino Superior Português: A partilha de custos**. 2008. 656f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. São Paulo: Ed. UFPA, 2008. p. 67-88.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Financeirização e Expansão do ensino superior privado-mercantil no Brasil. *In*: CONFERÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO FORGES, 5., 2015, Coimbra. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. v. 1. p. 1-16.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Financeirização e Expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil**. Lisboa, 2016. Disponível em: [http://www.aforges.org/wpcontent/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves\\_Financeirizac\\_a\\_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf](http://www.aforges.org/wpcontent/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves_Financeirizac_a_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf). Acesso em: 1 set. 2024.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. *In*: FERNANDO CÁSSIO. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 67-72.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7173>

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; GUIMARÃES, André Rodrigues; REIS, Luiz Fernando. A privatização do estado brasileiro e o financiamento das universidades e da ciência & tecnologia no governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122760/86624>. Acesso em: 3 nov. 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. 13-14, 2018. Disponível em: <https://2178-5201-actaeduc-40-01-00009.pdf> (fcc.org.br). Acesso em: 10 maio 2023.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, e70063, jan. 2020. DOI: <http://10.5380/jpe.v14i0.70063>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 24-34, 2007.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa; BRISOLLA, Lívia Santos. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 90-113, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650577>. Acesso em: 5 set. 2022.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Organismos internacionais, gerencialismo e contrarreforma educacional brasileira. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. A. I. **Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, André Rodrigues. Orientações do Banco Mundial para a contrarreforma da educação superior nos países capitalistas. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Brasília, DF: Cadernos ANPAE, 2013.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Trabalho docente universitário**: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MATOS, Cleide Carvalho de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Ensino remoto na Universidade Federal do Pará: condições de estudo no campus universitário do Marajó-Breves. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723822492021050>

GUIMARÃES, André Rodrigues; MELO, André Lins. Expansão e financiamento da Universidade do Estado do Amapá (2009-2013). *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; VOLSI,

Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta (orgs.). **Educação Superior: as diversas faces da expansão**. Maringá: Eduem, 2017. p. 85-101.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MORAES, Valéria Silva de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Financiamento da educação superior diante da crise estrutural do capital: um balanço crítico da Revista Universidade e Sociedade. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 5., 2011, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2011.

GUIMARÃES, André Rodrigues; SILVA, Adeildo Telles da. Financiamento das Universidades Federais Paraenses no Contexto de Ajuste Fiscal: 2014-2021. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 13, 2003. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907127717>.

GUIMARÃES, A. R.; TEIXEIRA, E. A.; OLIVEIRA, J. M. P. O PROUNI e a expansão privada da Educação Superior brasileira: análise do Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da ANPEd (2005-2015). *In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. (orgs.). Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 147-166.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **ABOP-Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. DOI: DOI: 10.26707/1984-7270/2019v19n1p7

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 5 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP. **Resolução nº 45/2019/CONSUP/IFAP**. Relatório de Gestão. Macapá, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP. **Resolução nº 31/2020/CONSUP/RE/IFAP**. Relatório de Gestão. Macapá, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - IFAP. **Portaria nº 533, de 20 de março de 2020 – GAB/RE/IFAP**. Aprova a suspensão de todas as atividades presenciais no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2020a.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ-IFAP. **Instrução Normativa (IN) nº 09/2020 – PROEN/IFAP**. Dispõe sobre Orientações das atividades pedagógicas não presenciais durante o período de ensino remoto emergencial para as turmas concluintes do ensino técnico e do ensino superior do ano de 2020 do IFAP. Macapá, 2020b.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP. **Resolução nº 16/2021/CONSUP/RE/IFAP**. Relatório de Gestão. Macapá, 2020c.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP. **Resolução nº 39/2022/CONSUP/RE/IFAP**. Relatório de Gestão. Macapá, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP. **Resolução nº 16/2023/CONSUP/RE/IFAP.** Relatório de Gestão. Macapá, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP. **Relatório de Gestão.** Macapá, 2023.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, p. 285-303, maio/ago. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>

JOAQUIM, José Amilton; CERDEIRA, Luísa. Financiamento do ensino superior em moçambique: a participação dos estudantes/famílias na província de gaza. 2020. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.12, p.101295-101306 dec. 2020.

DOI: 10.34117/bjdv6n12-575

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 119-160.

MACEDO, P. C. S. **Educação profissional e desenvolvimento territorial:** a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira.

**Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14477>

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira:** implicações para o trabalho docente. Educar. Editora UFPR. Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAUÉS, O. C.; GUIMARÃES, A. R. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 307-328, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.90971/53885>. Acesso em: 4 abril 2023.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos *et al.* Limites da Lei de Cotas nas universidades públicas federais. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-20, 2016. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2750/275043450006/html/index.html>. Acesso em: 5 dez. 2024.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de**

**Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 3, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946>. Acesso em: 1º abr. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (orgs.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 1137-1152, 2014.

NASCIMENTO. Ana Margarida da Silva do. **Financiamento do Ensino Superior: a diversificação de fontes de financiamento**. 2018. 569f. Tese (Doutorado em Educação, Administração e Política Educacional) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

OLIVEIRA, André Junior; FREIRE, Fatima de Sousa. Financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES) Brasileiras em tempo de crise. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, Cascavel, v. 21, n. 40, p. 101-120. 2022. DOI: <https://doi.org/10.48075/revistacsp.v21i40.29041>

OLIVEIRA, Júlia Milena da Paixão. **Instituto Federal do Amapá no processo de expansão da educação superior pública amapaense (2011 a 2018)**. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

OLIVEIRA, Lilian Aparecida Carneiro; REIS, Lilian Perdigão Caixêta; RIBEIRO, Daniella Borges. Algumas tendências da política de assistência estudantil na contemporaneidade. **Cadernos Cajuína**, v. 8, n. 3, p. e238310-e238310, 2023.

OLIVEIRA, Lilian Aparecida Carneiro. Algumas tendências da Política de Assistência Estudantil na contemporaneidade. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. e238310-e238310, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv8i3.109>

OTRANTO, Celia Regina. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058>

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

PORTAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Disponível em <https://www.ifap.edu.br/index.php/institucional-ifap>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Expansão e financiamento da educação superior no contexto de crise econômica e de ajuste fiscal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 161-187, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13296>

REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues; OLIVEIRA, Victor Fernando Ramos. Impactos da emenda constitucional nº 95/2016 no financiamento da Educação Superior, Profissional/Tecnológica e de órgãos de Ciência e Tecnologia (2017-2023). **Revista Cocar**, Belém, n. 29, 2024.

ROSSI, Pedro *et al.* Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0223456, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019223456>

SALVADOR, E. O arcabouço fiscal e as implicações no financiamento das políticas sociais. **Argumentum**, Vitória, v. 16, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.47456/argumentum.v16i1.44218>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHREINER, Harti Nadir. **A educação como um direito social: perspectiva de financiamento da educação pública a partir da EC 95/2016 (Novo Regime Fiscal)**. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira do século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Adeildo Telles da. **Financiamento das Universidades Federais: desenvolvimento de software para acesso aos dados do orçamento geral da união**. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

SILVA, J. S.; CASTRO, A. M. D. A. Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do Reuni: a implementação do programa da UFRN. **Holos**, Natal, v. 6, 2014.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa; SOUSA, Maria de Lourdes Romana de; SANTOS, Michelle Alline Silva dos. **Reformas do Estado, Neoliberalismo e a reconfiguração da educação superior**, 2009.

WEBER NETO, Nelson *et al.* A Pandemia da COVID-19 impactou o ENEM? Uma Análise Comparativa de Dados dos Anos de 2019 e 2020. **Revista RENOTE**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 223-232, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.126655>

**APÊNDICE A – OFÍCIO N° 1731/2023****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ****OFÍCIO N° 1731 / 2023 - CCPGE (11.02.28.06.27)****N° do Protocolo: 23125.027975/2023-79****Macapá-AP, 27 de outubro de 2023**

Ao Diretor Geral do campi Macapá, do Instituto Federal do Amapá - IFAP

Senhor Márcio Prado

**ASSUNTO: Encaminha aluna para pesquisa de Mestrado em Educação/UNIFAP**

Senhor Diretor,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Adriana Quaresma de Carvalho**, matrícula n. 2022101961, orientanda do Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: "**CUSTOS FAMILIARES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (2021 – 2023)**".

Por isso, solicitamos autorização da pesquisa, com coleta de dados e aplicação de questionários aos alunos matriculados no semestre letivo 2023.2 dos Cursos Superiores (Licenciaturas e Bacharelados), com ingressos nos anos de 2021 e 2022. Além disso, os seguintes dados serão necessários para subsidiar a pesquisa:

1. Quantidade de alunos matriculados no ano de 2021 (ampla concorrência e cotas) nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).

2. Quantidade de alunos matriculados no ano de 2022 (ampla concorrência e cotas) nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).
3. Quantidade de alunos matriculados no semestre 2023.2 nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e que a mestrandia se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já, agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 27/10/2023 10:43 )*  
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA  
SECRETARIA  
Matrícula: 1686570

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: 75a89f1c57

**APÊNDICE B – OFÍCIO Nº 1737/2023****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ****OFÍCIO Nº 1737 / 2023 - CCPGE (11.02.28.06.27)****Nº do Protocolo: 23125.028006/2023-35****Macapá-AP, 27 de Outubro de 2023**

A Diretora Geral do Campus Laranjal do Jari, do Instituto Federal do Amapá - IFAP

Senhora Lucilene Melo

**ASSUNTO: Encaminha aluna para pesquisa de Mestrado em Educação/UNIFAP**

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Adriana Quaresma de Carvalho**, matrícula n. 2022101961, orientanda do Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: "**CUSTOS FAMILIARES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (2021 – 2023)**".

Por isso, solicitamos autorização da pesquisa, com coleta de dados e aplicação de questionários aos alunos matriculados no semestre letivo 2023.2 dos Cursos Superiores (Licenciaturas e Bacharelados), com ingressos nos anos de 2021 e 2022. Além disso, os seguintes dados serão necessários para subsidiar a pesquisa:

4. Quantidade de alunos matriculados no ano de 2021 (ampla concorrência e cotas) nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).

5. Quantidade de alunos matriculados no ano de 2022 (ampla concorrência e cotas) nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).
6. Quantidade de alunos matriculados no semestre 2023.2 nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e que a mestrandia se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já, agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 27/10/2023 16:31 )*  
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA  
SECRETARIA  
Matrícula: 1686570

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: 30484f5226

**APÊNDICE C – OFÍCIO N° 1736/2023****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ****OFÍCIO N° 1736 / 2023 - CCPGE (11.02.28.06.27)****N° do Protocolo: 23125.028005/2023-91****Macapá-AP, 27 de outubro de 2023**

Ao Diretor Geral do Campus Porto Grande, do Instituto Federal do Amapá - IFAP

Senhor José Leonilson

**ASSUNTO: Encaminha aluna para pesquisa de Mestrado em Educação/UNIFAP**

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Adriana Quaresma de Carvalho**, matrícula n. 2022101961, orientanda do Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: "**CUSTOS FAMILIARES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (2021 – 2023)**".

Por isso, solicitamos autorização da pesquisa, com coleta de dados e aplicação de questionários aos alunos matriculados no semestre letivo 2023.2 dos Cursos Superiores (Licenciaturas e Bacharelados), com ingressos nos anos de 2021 e 2022. Além disso, os seguintes dados serão necessários para subsidiar a pesquisa:

7. Quantidade de alunos matriculados no ano de 2021 (ampla concorrência e cotas) nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).

8. Quantidade de alunos matriculados no ano de 2022 (ampla concorrência e cotas) nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).

9. Quantidade de alunos matriculados no semestre 2023.2 nos Cursos Superiores de Licenciaturas e Bacharelados (especificação do quantitativo por curso).

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e que a mestrandia se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já, agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 27/10/2023 16:26 )*  
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA  
SECRETARIA  
Matrícula: 1686570

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: 83f0701167

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Este questionário está vinculado ao projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá.

A investigação é estritamente científica, garantindo-se o anonimato e confidencialidade das respostas, as quais serão tratadas de uma forma global. O questionário foi adaptado a partir da pesquisa CESTES 2 (Custos dos Estudantes do Ensino Superior) desenvolvida na Universidade de Lisboa, sob coordenação do Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito, com autorização do mesmo.

**Responsáveis pela pesquisa:**

**Adriana Quaresma de Carvalho (Mestranda) e Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (Orientador).**

Algumas indicações que poderão ser úteis para auxiliar o correto preenchimento do questionário:

**Não existem respostas certas ou erradas.** Cada pessoa tem opiniões diferentes e o nosso objetivo é exatamente conhecê-las.

**Assinale as suas respostas com um X.** Em caso de engano, risque completamente o quadrado e marque a nova resposta.

**Poderá acontecer que não necessite de responder a uma ou mais perguntas.** Neste caso, encontrará uma nota antes da respectiva pergunta.

**Em algumas questões deverá assinalar apenas uma das respostas.** Aquela que mais se aproximar da sua situação ou do que pensa do assunto.

**Só poderá responder ao questionário se tiver cursado pelo menos dois semestres letivos no curso em que está matriculado atualmente.**

**PERFIL INDIVIDUAL**

**1. Naturalidade:**

- ( ) Brasileira  
( ) Outra: \_\_\_\_\_

**2. Cidade/estado de origem: \_\_\_\_\_**

**2.1. Mudou de cidade para fazer o curso superior:**

- ( ) Sim  
( ) Não

**2.2. Caso sim, indicar a cidade/estado de moradia habitual: \_\_\_\_\_**

**3. Indique o ano em que nasceu: \_\_\_\_\_**

**4. Qual o tipo de escola secundária (Ensino Médio) que frequentou:**

- ( ) Pública

( ) Privada

**5. Gênero:** \_\_\_\_\_

**6. Informações do Curso superior em que está matriculado atualmente:**

**6.1. Qual o Curso?** \_\_\_\_\_

**6.2. Qual a instituição/Campus?** \_\_\_\_\_

**6.3. Ano/semestre de ingresso?** \_\_\_\_\_

**6.4. Atualmente, qual semestre está cursando?**

( ) 4º

( ) 5º

( ) 6º

( ) 7º

( ) 8º

( ) Outro [Especificar]: \_\_\_\_\_

**6.5. Qual a forma de ingresso na instituição:**

( ) Ampla Concorrência

( ) Cotas

( ) Outra forma. Qual? \_\_\_\_\_

**6.6. Caso tenha ingressado por cotas, indicar qual:** \_\_\_\_\_

**7. Qual seu estado civil?** \_\_\_\_\_

**8. Tem filhos? Caso sim, quantos?** \_\_\_\_\_

**9. Qual sua autodeclaração étnico-racial?**

( ) Branco

( ) Preto

( ) Pardo

( ) Indígena

( ) Amarelo

( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não declarado

#### PERFIL FAMILIAR

**10. Qual é a renda familiar mensal em reais (somar renda pessoal com a renda das pessoas da família que moram com você)?**

( ) Sem renda

( ) R\$ \_\_\_\_\_

**10.1. Quantas pessoas dependem dessa renda?** \_\_\_\_\_

**10.2. De acordo com o rendimento familiar, você considera que:**

( ) Dá para viver muito bem

( ) Dá para viver razoavelmente

( ) Dá para viver passando privações

( ) Dá para viver bem

( ) Dá para viver com dificuldade

**11. Qual é o nível de educação mais elevado obtido pelos seus pais? [ASSINALE O CICLO MAIS ELEVADO QUE COMPLETOU]**

**11.1. Pai**

- Sem escolarização  
 Ensino Fundamental Incompleto  
 Ensino Fundamental Completo  
 Ensino Médio Incompleto  
 Ensino Médio Completo  
 Ensino Superior Incompleto  
 Ensino Superior Completo  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**11.2. Mãe**

- Sem escolarização  
 Ens. Fundamental Incompleto  
 Ensino Fundamental Completo  
 Ensino Médio Incompleto  
 Ensino Médio Completo  
 Ensino Superior Incompleto  
 Ensino Superior Completo  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**12. Dos Grupos Ocupacionais abaixo indicados, assinale aquele que melhor se adequa à profissão/ocupação dos seus pais.****12.1. Pai**

- Quadro Superior empresa ou inst. pública  
 Quadro Médio empresa ou inst pública  
 Téc. Especializado empresa ou inst. pública  
 Empresário  
 Pequeno proprietário  
 Empregado (Serviços/Comércio/Administrativo)  
 Trabalhador informal  
 Campo (agricultura, pecuária, pesca, extrativismo)  
 Aposentado ou Pensionista  
 Desempregado  
 Serviço Doméstico  
 Outro: \_\_\_\_\_

**12.2. Mãe**

- Quadro Superior empresa ou inst. pública  
 Quadro Médio empresa ou inst. pública  
 Técnico Especializado de empresa ou inst pública  
 Empresário  
 Pequeno proprietário  
 Empregado (Serviços/Comércio/Administrativo)  
 Trabalhador informal  
 Campo (agricultura, pecuária, pesca, extrativismo)  
 Aposentado ou Pensionista  
 Desempregado  
 Serviço Doméstico  
 Outro: \_\_\_\_\_

**CONDIÇÕES DE VIDA DO ESTUDANTE****13. Com quem você reside neste semestre acadêmico? [ESCOLHA A ALTERNATIVA ONDE RESIDE O MAIOR N° DE DIAS]**

- Com os pais  
 Com amigos  
 Com outros familiares (avós, tios ou irmãos)  
 Sozinho

**13.1. Qual o tipo de moradia neste semestre acadêmico? [ESCOLHA A ALTERNATIVA ONDE RESIDE O MAIOR N° DE DIAS]**

- Casa própria  
 Casa alugada  
 Casa cedida (sem pagamento de aluguel)  
 Residência Estudantil  
 Outra [ESPECIFICAR]: \_\_\_\_\_

**13.2. [SE A MORADIA INDICADA NO ITEM 13.1 FOR DIFERENTE DA SUA MORADIA REGULAR] Qual o tipo de moradia regular?**

- Casa própria  
 Casa alugada  
 Casa cedida (sem pagamento de aluguel)  
 Outra [ESPECIFICAR]: \_\_\_\_\_

**14. Esteve empregado durante o período dos dois últimos semestres?**

( ) Sim

( ) Não

**14.1. [SE ESTEVE EMPREGADO] Indique o número de horas que trabalhou, em média, por semana:** \_\_\_\_\_

**15. Possui cartões de débito?**

( ) Sim

( ) Não

**16. Possui cartões de crédito?**

( ) Sim

( ) Não

**17. Possui acesso à internet na sua moradia neste semestre?**

( ) Sim

( ) Não

**18. Possui carro próprio?**

( ) Sim

( ) Não

**19. Recebe auxílio(s) proveniente(s) de programa(s) social(is)?**

( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) Não

**20. Recebe algum tipo de bolsa/auxílio estudantil?**

( ) Sim

( ) Não [IR PARA A QUESTÃO 23]

**21. Caso seja bolsista, indique qual a entidade que concedeu a bolsa:**

\_\_\_\_\_

**22. Caso seja bolsista, indique o tipo de bolsa ou auxílio que recebe. [PODE INDICAR MAIS DE UMA]:**

\_\_\_\_\_

**23. Qual o rendimento médio mensal que está à sua disposição neste semestre. [DINHEIRO POSTO À SUA DISPOSIÇÃO, POR MÊS]**

( ) Rendimento proveniente da família - R\$ \_\_\_\_\_

( ) Bolsa e auxílios estudantis - R\$ \_\_\_\_\_

( ) Empréstimos - R\$ \_\_\_\_\_

( ) Rendimento próprio através de trabalho - R\$ \_\_\_\_\_

( ) Outros rendimentos - R\$ \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

**24. Pense nos últimos dois semestres acadêmicos e indique o valor aproximado, em reais, e a frequência com que realizou cada um dos tipos de despesa abaixo indicadas.**

Custos de Vida	Valor (reais)	Frequência
a. Alojamento incluindo rendas e o pagamento de outras despesas associadas ao alojamento pagas separadamente	_____	Por mês

<b>b.</b> Telefone		Por mês
<b>c.</b> Alimentação		Por mês
<b>d.</b> Despesas médicas (incluindo seguros, médicos e visitas ao dentista)		Por mês
<b>e.</b> Custos de transporte (gasolina, transportes públicos, seguro do carro), excluindo férias		Por mês
<b>f.</b> Pessoais (roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool, divertimentos, etc.)		Por mês
<b>Custos de Educação</b>	<b>Valor (reais)</b>	<b>Frequência</b>
<b>g.</b> Inscrições em eventos acadêmicos locais		Por semestre
<b>h.</b> Livros e outros materiais para as atividades do Curso		Por semestre
<b>i.</b> Outras taxas (incluindo seguro, inscrição em processos seletivos)		Por semestre
<b>j.</b> Equipamento (computadores, impressora...)		Por semestre
<b>k.</b> Atividades de campo ou participação em eventos em outras cidades		Por semestre
<b>l.</b> Outras despesas não incluídas em qualquer outro item		Por semestre

**25. Desde que está matriculado no ensino superior, fez algum empréstimo ou dívida para financiar os seus estudos, que obrigue a um pagamento futuro?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não [IR PARA A QUESTÃO 31]

**26. [SE FEZ EMPRÉSTIMO OU DÍVIDA] Indique o(s) ano(s) :** \_\_\_\_\_

**27. [SE FEZ EMPRÉSTIMO OU DÍVIDA] Indique qual(is):**

- ( ) Empréstimo Bancário ou de Financiadora  
 ( ) Empréstimo de terceiros (familiares, amigos ou outras pessoas físicas)  
 ( ) Outro tipo de empréstimo [ESPECIFICAR]: \_\_\_\_\_

**28. [SE FEZ EMPRÉSTIMO OU DÍVIDA] Indique o valor total do(s) empréstimo(s) – R\$:** \_\_\_\_\_

**29. [SE FEZ EMPRÉSTIMO OU DÍVIDA] Assinale os motivos que o/a levaram a fazer o empréstimo. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]**

- ( ) Alojamento  
 ( ) Aquisição de computador ou outros meios informáticos  
 ( ) Alimentação  
 ( ) Aquisição de outros meios de estudo (livros, apostilas e outros materiais)  
 ( ) Transportes  
 ( ) Participação no Programa de Mobilidade Acadêmica  
 ( ) Participar de eventos acadêmicos ou atividades de campo  
 ( ) Outra [ESPECIFICAR]: \_\_\_\_\_

**30. Se pudesse ter feito um empréstimo maior teria realizado?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não sabe [APÓS RESPONDER A ESTA QUESTÃO IR PARA A QUESTÃO 32]

**31. [SE NÃO FEZ NENHUM EMPRÉSTIMO OU DÍVIDA] Indique os motivos que o/a levaram a não fazer. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]**

- ( ) Não precisava de um empréstimo  
 ( ) Não consegui encontrar condições para obter um fiador para o empréstimo  
 ( ) Não estava apto financeiramente a conseguir um empréstimo (por estar negativado ou por não ter comprovação de renda)  
 ( ) Não sabia que havia empréstimos para esse fim  
 ( ) Tenho medo de contrair dívidas  
 ( ) Outra [ESPECIFICAR]: \_\_\_\_\_

**32. Abaixo consta um conjunto de afirmações sobre o ensino superior. Indique o seu grau de concordância ou de discordância com cada uma das afirmações, de acordo com a escala definida. [ASSINALE UMA SÓ RESPOSTA PARA CADA AFIRMAÇÃO]**

- A – Concordo completamente  
 B – Concordo mais que discordo  
 C – Não concordo nem discordo  
 D – Discordo mais que concordo  
 E – Discordo completamente

**32.1.** O ensino superior é um bem público cujos encargos deverão ser majoritariamente garantidos pelo governo.

- ( ) A            ( ) B            ( ) C            ( ) D            ( ) E

**32.2.** O custo do ensino superior deve ser majoritariamente pago pelos seus beneficiários diretos: os estudantes.

- ( ) A            ( ) B            ( ) C            ( ) D            ( ) E

**32.3.** As empresas devem financiar o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada.

- ( ) A            ( ) B            ( ) C            ( ) D            ( ) E

**32.4.** O ensino superior deve ser financiado de forma compartilhada pelo governo, estudantes e empresas.

- ( ) A            ( ) B            ( ) C            ( ) D            ( ) E

**32.5.** A cobrança de taxas ou mensalidades nas instituições de educação superior públicas constituem um processo de desresponsabilização dos governos.

- ( ) A            ( ) B            ( ) C            ( ) D            ( ) E

**32.6.** A cobrança de taxas e mensalidades nas instituições de educação superior públicas servem para melhorar o ensino.

- ( ) A            ( ) B            ( ) C            ( ) D            ( ) E

**32.7.** O governo deve financiar o ensino superior particular, com programas como Prouni e FIES.

- ( ) A            ( ) B            ( ) C            ( ) D            ( ) E

**33. Caso fosse cobrado taxas ou mensalidades no Curso Superior que está matriculado você teria condições de pagar?**

Sim

Não

**34. Caso pudesse pagar qual seria o valor máximo mensal: R\$ \_\_\_\_\_**

**35. Indique a forma que considera mais adequada para concretizar o apoio do governo ao ensino superior particular. [ASSINALE UMA SÓ RESPOSTA]**

Apoio social direto aos estudantes de baixa renda ou cotistas.

Apoio a todos os estudantes, independente da condição socioeconômica.

Apoio através de subsídios aos estabelecimentos de ensino particular.

Não concorda com qualquer tipo de apoio.

**36. Quando acabar o curso que está frequentando, indique o que pretende fazer. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]**

Ingressar no mercado de trabalho

Prosseguir estudos na área de seu curso (Especialização ou Mestrado)

Fazer outro curso de graduação

Ainda não sabe

Outro [ESPECIFICAR]: \_\_\_\_\_