



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA CAMPUS
PARAGOMINAS: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado**

BELÉM-PA
2025

MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA CAMPUS
PARAGOMINAS: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Rede EDUCANORTE, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(s) autor(s)

F383p FERREIRA, MARIA CRISTINA AFONSO.
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA
CAMPUS PARAGOMINAS : um estudo sobre o Ensino Médio
Integrado / MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA, . — 2025.
187 f. : il. color.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Maria de Fátima Matos Souza
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.

1. Política de assistência estudantil. 2. Desigualdades
sociais. 3. Apoio pedagógico. 4. Permanência. 5.
Vulnerabilidade social. I. Título.

CDD 370

MARIA CRISTINA AFONSO FERREIRA

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Rede EDUCANORTE, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia. Área de Concentração: Educação.

Banca Examinadora:

Data de aprovação:

Belém 26 de março de 2025

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA**
Data: 29/03/2025 15:43:47-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa.Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

Documento assinado digitalmente
 **GENYLTON ODILON REGO DA ROCHA**
Data: 07/04/2025 11:39:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Documento assinado digitalmente
 **Ronaldo Marcos de Lima Araujo**
Data: 08/04/2025 16:29:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Documento assinado digitalmente
 **MARIA JOSE AVIZ DO ROSARIO**
Data: 16/04/2025 11:01:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rósario

Profa.Dra. Maria Rita de Assis César

Documento assinado digitalmente
 **MARIA RITA DE ASSIS CESAR**
Data: 02/04/2025 11:46:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são infindáveis, pois cursar o Doutorado foi um dos projetos profissionais que mais objetivei desde o início da graduação em Pedagogia na UFPA/Abaetetuba-PA.

Sou abençoada em meu ciclo de amigos e família, mas para registro neste espaço, expresso minha gratidão a Deus por esta missão tão desafiadora de estar neste mundo e pela ciência e sabedoria de poder me qualificar em uma das áreas e etapas mais restritas para quem nasce mulher, pobre e do interior de um Estado tão desigual como é o Pará.

À minha orientadora e impulsionadora desta pesquisa, desde o mestrado até a conclusão desta tese, Profa. Dra. Fátima Matos de Souza. Agradeço as orientações e o apoio como pesquisadora, mulher e mãe, compreendendo minhas limitações pessoais no percurso de doutorado, quando tive meu segundo filho Noah e havia a divisão das responsabilidades de mãe solo e pesquisadora.

À Universidade Federal do Pará, a oportunidade de cursar este tão almejado doutorado.

Aos professores do PGEDA/Polo Belém, os grandes ensinamentos e exemplos nos dados, em especial à equipe do Ateliê de Pesquisa: Dinair Leal da Hora e Ney Cristina Oliveira.

Ao Instituto Federal do Pará, no nome de seu diretor Geral, Prof. Me. Ithalo Grigório, Campus Paragominas, o apoio e disponibilidade para minha pesquisa.

À banca examinadora desta pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria Regina de Assis, Prof.^a Dr.^a Lucilia Machado, Prof. Dr. Genylton Odilon Rocha, Prof. Dr. Ronaldo Marcos Araújo, meu sincero reconhecimento e agradecimento, das contribuições em forma de avaliação para o aprimoramento do trabalho.

Aos meus amados amigos e colegas do Ateliê de Pesquisa: Reginaldo Martins, Elisvânia Braz, Cláudia, Patrícia e Handerson.

Aos meus filhos, Nicolas e Noah, a força que me deram por poder amá-los nos limites das minhas tarefas acadêmicas. Em especial ao Nicolas, a sua maturidade e compreensão diante das mudanças que precisamos fazer de Paragominas-PA para Abaetetuba-PA para que eu pudesse continuar o doutorado após a chegada do seu irmão Noah.

À minha mãe, Maria das Graças, mais uma vez, doou-se sendo meu apoio nesta fase tão difícil e desafiadora, em especial, com o auxílio ao bebê Noah. Gratidão eterna à sua disponibilização na maioria das vezes de ficar com meus filhos nas idas para Belém e o colo que sempre acolhe nossas escolhas.

Às minhas irmãs Gracilene, Graciete e Maria de Jesus, todo o apoio dispensado a mim nesta fase.

Aos meus amigos que nunca largam minhas mãos: Bruno, Naercya e Angelina. Agradeço o apoio que me deram na chegada do Noah durante o início do Doutorado e por assumirem o papel de família em Paragominas-PA.

À Naercya Fernandes Martins que, na função de coordenadora da Assistência Estudantil do Campus Paragominas, contribuiu significativamente na disponibilidade dos documentos e na realização da entrevista com os estudantes. Tem meu reconhecimento e admiração sobre as múltiplas funções que assumiu na AE e no Setor Pedagógico, no período que estive cursando o Doutorado.

A toda equipe do ensino do Campus Paragominas, as disponibilidades em dirimir dúvidas e suporte para esta pesquisa.

Oferecer a igualdade de oportunidade através de uma política de acesso amparada por ações que viabilizem a permanência e conclusão dos seus ingressos, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, exige uma política de Assistência Estudantil que garanta efetivamente que o estudante realize o percurso acadêmico (Tomkelski, 2010, p.124).

RESUMO

A tese discutiu a política de assistência estudantil (PAE) no Instituto Federal do Pará (IFPA) no Ensino Médio Integrado (EMI). O objetivo geral da pesquisa foi: analisar a contribuição da política de assistência estudantil no IFPA campus Paragominas, na permanência e conclusão de curso dos estudantes beneficiários do ensino médio integrado. O método da pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético com a abordagem qualitativa e estratégia investigativa do estudo de caso. Os procedimentos de coleta de dados foram a pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados por categoria temática para análise de conteúdo baseada em Bardin (2016) e Franco (2005). Os principais resultados da pesquisa, apontam que a PAE se estabeleceu no IFPA a partir de 2012, articula-se com os objetivos do PNAES, no intuito de prevenir situação de evasão e repetência e contribuir para a formação integral dos estudantes, articulando este fim com os objetivos formativos deste instituto. No IFPA Campus Paragominas, a política se materializou num contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), e entre os anos de 2017 e 2023 desenvolveu ações com foco nas dez áreas estabelecidas da política, com a centralidade nas ações de repasses financeiros e atenção subsidiária nas ações de natureza universais, na oferta de uniformes escolares e materiais didáticos para os estudantes; apresenta crescimento, em vista do número de estudantes concluintes no EMI, para os quais a assistência estudantil materializada nas ações de auxílios financeiros contribuiu para a sua permanência nos cursos, viabilizando suporte para materiais de transporte, moradia, alimentação, material didático para cursar o EMI. Conclui-se que a PAE no IFPA campus Paragominas apresenta avanços uma vez que alcançou um dos seus objetivos principais de contribuir para a permanência e conclusão dos cursos dos estudantes em vulnerabilidade social, mas reflete as contradições e a totalidade imprimidas nas políticas educacionais instituídas no país, com as orientações capitalistas, em vista das desigualdades socioeconômicas que não são supridas na sociedade.

Palavras-chave: Política de assistência estudantil; Ensino médio integrado; Desigualdades sociais; Apoio pedagógico; Permanência; Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

The dissertation discussed the student assistance policy (PAE) at the Federal Institute of Pará (IFPA) in Integrated High School (EMI). It was based on the general objective: analyze the contribution of the student assistance policy at IFPA Paragominas campus to the retention and course completion of receiving financial assistance in integrated high school. The research method is Historical-Dialectical Materialism, with a qualitative approach and investigative strategy for the case study. The data collection procedures were documentary research and semi-structured interviews. The data were organized by thematic category for content analysis based on Bardin (2016) and Franco (2005). The main results of the research indicate that the PAE was established at IFPA starting in 2012, aligning with the objectives of PNAES, with the aim of preventing dropout and grade retention and contributing to the comprehensive education of students, connecting this purpose with the formative objectives of this institute. At IFPA Campus Paragominas, the policy materialized in the context of the expansion of the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education (RFEPCT), and between 2017 and 2023, it developed actions focusing on the ten established areas of the policy, with a focus on financial transfer actions and subsidiary attention on actions of a universal nature, in the provision of school uniforms and teaching materials for students. In addition to presenting advances, given the number of students graduating from the EMI, for whom student assistance materialized in financial aid actions contributed to their permanence in the courses, providing support for transportation, housing, food, and teaching materials to attend the EMI; individual pedagogical support for students stands out as a support for learning difficulties. It is concluded that the PAE at the IFPA Paragominas campus presents advances since it achieved one of its main objectives of contributing to the permanence and completion of courses for students in social vulnerability. However, it reflects the contradictions and the totality imprinted on the educational policies established in the country, with capitalist orientations, given the socioeconomic inequalities that are not addressed in society.

Keywords: Student assistance policy; Integrated high school; Social inequalities; Pedagogical support; Permanence; Social vulnerability.

RESUMEN

La tesis abordó la política de asistencia estudiantil (PAE) del Instituto Federal de Pará (IFPA) en la Enseñanza Media Integrada (EMI). Se propuso como objetivo general analizar cómo la política de asistencia estudiantil del IFPA campus Paragominas contribuye a la permanencia y finalización de cursos de los estudiantes beneficiarios de la enseñanza media integrada." El método de investigación es el Materialismo Histórico-Dialéctico con un enfoque cualitativo y una estrategia de investigación basada en el estudio de casos. Los procedimientos de recogida de datos fueron la investigación documental y las entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron organizados por categorías temáticas para el análisis de contenido con base en Bardin (2016) y Franco (2005). El PAE se ha materializado en las Instituciones Federales de Educación (IFES) a través del Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES) (Brasil, 2010) en diez áreas de actuación, con mayor énfasis en las áreas de actuación con aportes financieros. El PAE se creó en el IFPA en 2012 y se articula con los objetivos del PNAES, con la finalidad de prevenir la deserción y la repetición y contribuir a la formación integral de estudiantes, articulando este fin con los objetivos de formación de este instituto. En el IFPA Campus Paragominas, la política se materializó en el contexto de la expansión de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT), y entre 2017 y 2023 desarrolló acciones centradas en las diez áreas establecidas en la política, con foco en las transferencias financieras y atención subsidiaria en las acciones universales, la provisión de uniformes escolares y material didáctico para estudiantes; además de los avances, a considerar el número de alumnos egresados del EMI, para los cuales la asistencia estudiantil materializada en forma de ayuda financiera les ayudó a permanecer en sus cursos, proporcionando apoyo para transporte, alojamiento, alimentación y material didáctico para asistir al EMI. Se puede concluir que el PAE del IFPA campus Paragominas ha avanzado, ya que ha alcanzado uno de sus principales objetivos de contribuir a la permanencia y conclusión de los cursos de los estudiantes socialmente vulnerables, aunque refleje las contradicciones y la totalidad marcadas en las políticas educacionales instituidas en el país, con orientaciones capitalistas, en función de las desigualdades socioeconómicas que no se atienden en la sociedad.

Palabras clave: Política de asistencia estudiantil; Enseñanza Media Integrada Desigualdades Sociales; Apoyo pedagógico; Permanencia; Vulnerabilidad social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da pobreza no Brasil entre 1992 e 2017 (%).....	48
Figura 2 – Situação de extrema pobreza e pobreza segundo as grandes regiões: 2012-2021 ..	49
Figura 3 – Rendimento mensal domiciliar abaixo da linha da pobreza % (2021).....	56
Figura 4 – Analfabetismo no Brasil (2016 a 2023)	57
Figura 5 – Número médio de ano de estudos segundo sexo, cor ou raça de pessoas de 25 anos ou mais por grandes regiões do país (%), (2023)	59
Figura 6 - Taxa de Evasão Anual – RFEPCT – 2017 a 2024.....	92
Figura 7 – Classificação racial dos estudantes do IFPA Campus Paragominas.....	119
Figura 8 – Renda declarada dos estudantes do IFPA Campus Paragominas.....	120
Figura 9 – Faixa etária dos estudantes do IFPA campus Paragominas no ano de 2022.....	121
Figura 10 – Número de estudantes do IFPA Campus Paragominas quanto ao sexo.....	121
Figura 11 – Organograma funcional do Campus Paragominas	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações com o tema assistência estudantil no Brasil: 2010-2022.....	34
Tabela 2 – Quantitativo de alunos atendidos pela PAE no IFPA de 2012 a 2021	109
Tabela 3 – Perfil socioeconômico dos Estudantes concluintes do EMI do IFPA (2021-2022)	113
Tabela 4 – Perfil socioeconômico dos estudantes do ensino médio integrado do IFPA Paragominas (2017 a 2020)	116
Tabela 5 – Infraestrutura física do IFPA campus Paragominas	130
Tabela 6 – Quantitativo docente do campus Paragominas e qualificação profissional ano 2023	131
Tabela 7 – Quantitativo técnico administrativo do campus Paragominas e qualificação profissional ano 2023.....	131
Tabela 8 – Política de assistência estudantil no IFPA Campus Paragominas (2017-2023) ...	135
Tabela 9 – Desempenho acadêmico dos estudantes do EMI beneficiários da AE por ano de ingresso (2017-2021)	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa documental.....	36
Quadro 2 – Quantitativo de estudantes a serem entrevistados	40
Quadro 3 – Categorias de análise e unidades de análises da entrevista semiestruturada	42
Quadro 4 – Normativas da política de assistência estudantil no IFPA de 2012 a 2022	101
Quadro 5 – Comparativo dos objetivos do PNAES e da PAE no IFPA.....	107
Quadro 6 – Cursos ofertados no Campus (1º semestre de 2024)	129
Quadro 7 – Ações da PAE desenvolvidas no IFPA Campus Paragominas (2017 a 2023)	133
Quadro 8 – Equipe de apoio ao ensino do IFPA campus Paragominas	142

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COVID-19	Coronavirus disease 2019
DAAI	Departamento de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFB	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFMB	Escola Agrotécnica Federal de Marabá
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
FIC	Formação Inicial e Continuada
FONAPRACE	Fórum de Assuntos Comunitários e Estudantis
GPPGAE	Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MEC	Ministério da Educação [e Cultura]
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Política de Assistência Estudantil
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União

UF	Universidade Federal
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	26
3 A POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO 44	
3.1 AS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	44
3.1.1 Políticas públicas e políticas educacionais	60
3.2 CONCEPÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	64
3.2.1 Concepções legais da assistência estudantil	65
3.2.2 Concepções teóricas da assistência estudantil	75
3.3 O APOIO PEDAGÓGICO E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	78
3.4 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	87
4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS ...97	
4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS	97
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAES NO IFPA	100
4.3 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFPA.....	112
4.4 DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES DO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS.....	115
4.5 O CRITÉRIO DE VULNERABILIDADE SOCIAL PARA ACESSO À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA	122
5 AS AÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS	126
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS	126
5.2 A VISÃO DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS	142
5.2.1 Acesso à assistência estudantil	143
5.2.2 Apoio pedagógico ao percurso escolar	147
5.2.3 Permanência e conclusão do curso	152
5.2.4 Desafios da assistência estudantil do campus	155
6 CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS	166

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	181
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO	184

1 INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta a discussão sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto Federal do Pará (IFPA) no Ensino Médio Integrado (EMI). O objetivo desta pesquisa foi analisar a contribuição da política de assistência estudantil no IFPA campus Paragominas, na permanência e conclusão de cursos dos estudantes beneficiários do ensino médio integrado.

A política em questão é uma política pública educacional, instituída em um contexto de abertura democrática no cenário do Estado brasileiro, com as reivindicações dos movimentos de representação estudantil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Fórum de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), demarcada desde a década de 1930 e refletida na instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7.234, no ano de 2010.

A Assistência Estudantil (AE) foi consolidada pelo PNAES (Brasil, 2010), considerado, como o principal elemento normativo para as Instituições Federais de Ensino (IFES) desenvolverem as ações da política até meados de 2024, quando foi promulgada a Lei nº 14.917 que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2024). Inserida no processo de expansão da universidade pública, essa política apresenta em seu conteúdo dez áreas que as ações devem ser implementadas de maneira articulada com ações de ensino, pesquisa e extensão, conferindo autonomia às instituições executoras para criar os critérios de seleção dos estudantes e os mecanismos de acompanhamento e avaliação.

A partir do Decreto (Brasil, 2010), objetiva-se superar as desigualdades de acesso, permanência e êxito nas instituições de ensino superior por meio de programas e ações de cunho socioeconômicos e acompanhamento estudantil, em específico. Situa-se entre as principais discussões acadêmicas sobre acesso e permanência dos estudantes das IFES, em vista a transformação do perfil dos ingressantes e da limitação material desse público, como aponta Jacome (2021).

A política está inserida nas contradições presentes no processo de criação e implementação de uma política pública, nas relações de poder inerentes a este processo, na conformação dos interesses dos distintos grupos que requerem o direito à permanência e conclusão na educação superior pública, que está presente na constituição do Estado Brasileiro, na manutenção de privilégio de grupos hegemônicos que historicamente detêm o poder político e econômico e se constituem como representantes políticos da maioria da população.

O PNAES (Brasil, 2010) determina que as ações devem ser desenvolvidas em atenção as seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O Decreto estabeleceu para as Instituição Federal de Ensino IFES a função de criação das normativas de acordo com que determina o PNAES (Brasil, 2010) e estabelecimentos de áreas prioritárias das ações da AE em seus campi. Por exemplo, no caso do IFPA há preponderância dos auxílios permanência que levam a maioria dos recursos destinados para ação, pois limitam a aplicação nas outras áreas.

Entretando, há críticas sobre o limite da AE nas áreas de repasses financeiros como o pagamento de auxílios que visam subsidiar os estudantes na alimentação, transporte e moradia, porque deve-se buscar a consolidação da política e da permanência estudantil atendendo esta necessidade, porém, indo além, promovendo o desenvolvimento das demais ações instituídas no PNAES — dentre elas o apoio pedagógico, entendido como prática inerente aos objetivos políticos e pedagógicos que as instituições de ensino apresentam — em atenção de questões que impactam na vida acadêmica, trazidas pelo novo perfil de estudantes que acessam as IFES, a fim de contribuir para a permanência e conclusão do percurso escolar e acadêmico.

Na conjuntura atual, a política de assistência estudantil e as demais políticas públicas, que refletem a materialização da garantia dos direitos sociais conquistados pela população brasileira na Constituição Federativa do País (BRASIL, 1988) (educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, Segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados), vêm sendo impactadas pela diminuição de investimentos na implementação de ações.

Desde 2015, o país enfrenta a redução desses investimentos, processo que se intensificou com a ascensão ao poder político de uma gestão de extrema direita, representado pela Gestão no País do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022), que intensificou a redução dos investimentos nas políticas que garantem o direito à educação e, por conseguinte, a permanência estudantil dos estudantes das classes populares.

Em vista disto, a minha aproximação com a temática da política de assistência se deu neste cenário recente, no ingresso no Instituto Federal no ano de 2014, mais especificamente quando atuei na coordenação do Programa de Assistência Estudantil (PAE) no IFPA Campus Paragominas entre 2014 e 2017. Vivenciei algumas dificuldades frente à gestão das ações do programa: a falta de equipe para dar suporte às ações do programa, como a gestão do processo

seletivo do auxílio estudantil; a composição da equipe com no mínimo um assistente social para avaliar a documentação dos alunos; um contador para instrumentalizar o processo de pagamento do auxílio; e, além disto, a necessidade de servidores para aferir a frequência dos estudantes ao longo da vigência do edital do auxílio.

Tais dificuldades me trouxeram algumas inquietações em face da implementação da política, fazendo-nos questionar se de fato ela contribui com os objetivos propostos, como reduzir a evasão, o abandono, a repetência; contribuir para a formação integral, para a permanência e êxito dos estudantes, pois apesar de a política propor desenvolvimento de ações universais, para todos os alunos, e focalizadas nos alunos em situação de vulnerabilidade social, as ações desenvolvidas no campus limitavam-se a atender aos alunos por meio da oferta de auxílios financeiros: alimentação e transporte.

Com estas vivências à frente da coordenação surgiram questionamentos de cunho acadêmico no curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), em que investigamos como se deu a implementação das políticas de permanência estudantil no âmbito do IFPA Campus Abaetetuba, entre os anos de 2012 e 2017. Cujo resultado nos levou a constatar os limites da implementação desta política em uma instituição de educação básica, técnica e tecnológica, uma vez que o quantitativo de estudantes em situação de vulnerabilidade social era superior ao recurso destinado para a implementação das ações de natureza financeira: os auxílios estudantis.

Isto fez que a gestão da política no campus disponibilizasse um valor inferior às reais necessidades dos estudantes e para atender a um maior número possível deles, em vista das necessidades mais urgentes de alimentação, transporte e apoio de materiais didáticos e pedagógicos.

Outro elemento evidenciado na pesquisa do mestrado, similar às experiências com a coordenação, tem relação com o número de servidores para a composição da gestão da política, que na época se restringia a um coordenador, que mostrava estar sobrecarregado com as atividades do cargo, e por isto não conseguia dar apoio necessário, com orientação e esclarecimento de dúvidas aos estudantes sobre a inscrição nos editais de auxílios estudantis e o pagamento dos auxílios, bem como de gerir ações para além da gestão do pagamento dos auxílios.

Identificou-se ainda atraso no pagamento do auxílio estudantil para os estudantes, o que comprometia a frequência deles nas atividades escolares, pois se demorava até dois meses para que os beneficiários recebessem o pagamento. Constatou-se, naquela oportunidade, que estes fatores não foram impeditivos para a política alcançar alguns objetivos estabelecidos na sua

legislação (IFPA, 2016), como contribuir com a permanência e êxito no percurso escolar dos estudantes, porque os estudantes atendidos pelos auxílios financeiros reconheceram que a política contribuiu para a sua permanência nos cursos.

Além disto, ratificou-se a relevância de uma política da natureza da assistência estudantil para atender às necessidades de cunho material dos estudantes da educação básica, algo peculiar na educação pública brasileira, uma vez que os institutos federais (IFs) carregam elementos de qualidade da educação por sua estrutura e proposta pedagógica no âmbito do ensino médio integrado.

Depreendeu-se desta investigação que a Política de Assistência Estudantil do IFPA precisa se desenvolver nas demais áreas, contribuindo para o rompimento do ideal assistencialista e focalizado, que não atende ao total de estudantes da escola e do sistema educacional, muito menos às suas múltiplas necessidades, limitando as ações de permanência e conclusão para aquele público.

Observou-se as contradições de uma política de caráter social no âmbito de uma sociedade capitalista e desigual e a ausência de políticas de cunho trabalhista, de saúde, assistência social, cultura e lazer, responsabilizando a escola por desigualdades que “devem” ser resolvidas neste ambiente e com os recursos ali destinados (Ferreira, 2019).

Estas constatações contribuíram para o interesse pela continuidade dos estudos sobre a AE, que se aprimorou entre os anos de 2020 e 2021 com nossa participação no Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação (GPPGAE) da UFPA, com discussões das temáticas de políticas públicas e gestão educacional, compreendendo os temas e problemas vivenciados pelos sujeitos da escola a partir da implementação das políticas educacionais contemporâneas, em especial pela configuração imposta às escolas e às políticas públicas sociais pela pandemia de Covid-19, deflagrada no ano de 2020.

Além da gestão do país, representada com a eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República (2019-2022), o qual resgatou o modelo de Estado mínimo, que impactou as políticas sociais no país, reduzindo mais ainda os direitos sociais por meio de cortes das verbas para a área, situação evidenciada no âmbito dos debates acadêmicos contemporâneos e do mencionado grupo de pesquisa no período em destaque.

Desta maneira, a investigação em torno da PAE no ensino médio integrado (EMI) no IFPA Campus Paragominas justifica-se por ser um campus criado e construído a partir da lei de criação dos IFs (Brasil, 2008) e que recebeu a tarefa de implementar a política já no início da oferta de seus cursos, em especial no mesmo período em que se iniciou a oferta do EMI, em 2017, já havendo orçamento para desenvolvimento da política. Além disto, considera-se nesta

escolha que o EMI é o principal foco da instituição, em que esta deve proporcionar suporte de natureza pedagógica e material que favoreçam a permanência dos estudantes, alcançando, assim, os objetivos propostos a partir de sua criação em 2008.

Academicamente, intenciona-se contribuir com o quadro teórico que discute a política educacional no âmbito dos IFs, a qual, por si só, nasceu em contexto sociopolítico contraditório e para atender às reivindicações e acordos de seus defensores sociais e institucionais, agregando-se aos estudos desta instituição, bem como ampliar o entendimento de que esta instituição possui uma parcela expressiva de estudantes da educação básica que, por conseguinte, precisam ser ouvidos de modo a contribuir para a avaliação da política, bem como definição e redefinições de ações.

Os IFs, assim como as universidades federais (UFs), têm na PAE uma referência de política pública desenvolvida no âmbito do ensino básico e superior e que está se consolidando em seu interior com as influências institucionais dos sujeitos envolvidos com a política, suscitando análise a partir da academia.

Deste modo, a tese discute o panorama de uma política educacional que também foi direcionada para a permanência dos estudantes da educação básica dos IFs, configurando-se como uma das primeiras pesquisas a tratar desta temática em um programa de doutorado da região Norte do País.

Além de duas lacunas importantes de se ressaltar no campo de estudos da política de assistência estudantil, uma trata das poucas pesquisas que abordam a visão dos estudantes sobre a política, e a outra se refere a estudos sobre as demais áreas de ação, como o apoio pedagógico no contexto dos IFs e a da AE. Na maioria das investigações observam-se análises que se voltam para os textos normativos das políticas nas IFES, ou mesmo analisam a implementação destas com focos exclusivos nos gestores das políticas e profissionais das equipes de ensino e AE dentro destas instituições das Universidades; são incipientes as pesquisas que tratam da ação apoio pedagógico, sendo algumas das mais relevantes as de Toti (2022), Dias (2021), Bellaver (2023) e Nascimento (2019).

Além do mais, nas IFES, com o ingresso de um novo perfil de estudantes, por meio da política de cotas (Brasil, 2012), há o movimento de focar na permanência e conclusão dos cursos dos estudantes, em vez de apenas nos fatores de rendimentos acadêmicos e a evasão. Tal movimento é influenciado pelas ações da representação estudantil e pelas pesquisas que abordam a AE e vêm incitando a reflexão da temática no âmbito acadêmico e, conseqüentemente, fortalecem a assistência estudantil enquanto uma política pública, além das cobranças dos órgãos de controle, como o Tribunal de Contas da União (TCU).

No caso dos IFs, apresentam como base educativa a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias, assim como o compromisso de estarem aptos a responderem de maneira rápida e eficaz às demandas por formação profissional, disseminação do conhecimento científico e tecnológico, e ao apoio dos arranjos produtivos locais (Brasil, 2008).

O IFPA possui 18 campi no estado do Pará que implementam a PAE. Neste contexto, o campus Paragominas tem sua origem no processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e visou alcançar a inclusão educacional e o desenvolvimento regional e local dos municípios que compõem sua área de abrangência, e para um campus novo há o desafio de construção e estruturação física de um prédio educacional, similar aos que foram agregados pelos antigos Cefets, Escolas Técnicas e Agrotécnica.

O mencionado Campus faz parte da terceira fase de expansão, frente aos desafios desta criação e consolidação, o seu funcionamento apresentou alguns problemas, vivenciados em nossas experiências como pedagoga, que merecem destaque: ausência de prédio próprio, de modo que as atividades no início de seu funcionamento em 2013 eram realizadas em uma escola da prefeitura do município e posteriormente em prédio alugado, em estruturas precárias, a partir de um termo de cooperação técnica realizado junto a prefeitura do município. O prédio próprio do campus foi inaugurado apenas em 2019.

As atividades administrativas e de ensino foram iniciadas com servidores novos que ingressaram via concursos públicos, em número insuficiente para atender às demandas do campus e num contexto de intervenção federal no IFPA, bem como para tratar das demandas administrativas, pedagógicas de ensino e de implementação de políticas como da AE.

A política de assistência estudantil é uma área que tem como finalidade agir preventivamente nos efeitos da evasão e retenção dos estudantes nas instituições federais de ensino. Deste modo auxilia os estudantes na permanência e conclusão do curso. A esta finalidade agrega-se a função institucional dos IFs, e do IFPA em específico, pois, por ser uma instituição de educação profissional, tem na evasão estudantil uma problemática histórica que precisa de ações pontuais e direcionadas para redução deste quadro, que foi evidenciado pelos TCU e nos estudos de Dore e Lüscher (2011) que destacam a evasão nos cursos de educação profissional de nível médio. Identificou-se que alguns dos fatores externos à instituição para a saída precoce do estudante são os individuais, de cunho financeiro, preconizando a necessidade de ações institucionais e governamentais de permanência para enfrentar o processo de desengajamento escolar na modalidade.

Diante disto, a pesquisa teve como problema de investigação: qual a contribuição da política de assistência estudantil, no IFPA campus Paragominas, para a permanência e conclusão de cursos dos estudantes beneficiários do ensino médio integrado? Buscamos compreender como a política é vista pelos estudantes atendidos pelas ações da AE desenvolvidas no campus, uma vez que são estes que podem dar um indicativo das influências que as ações recebidas possuem no percurso escolar no EMI.

Deste modo, a hipótese defendida no início da pesquisa foi: a política de assistência estudantil desenvolvida pelo IFPA no ensino médio integrado, não tem conseguido contribuir para a permanência e conclusão do curso dos estudantes beneficiários da política, apesar ser implementada em conjunto com as demais áreas de ação da AE.

A tese está organizada, em Introdução, seções e considerações finais. Na Seção 2, “Bases Teóricas e Metodológicas da Pesquisa”, apresentamos o percurso teórico-metodológico, a revisão de literatura, os procedimentos de pesquisa, a abordagem de pesquisa e o processo de análise de dados, ou seja, o caminho que percorremos para a realização da pesquisa. A Seção 3, “A Política Pública de Assistência Estudantil no Contexto do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação”, discute a política pública de assistência estudantil no ensino médio integrado nos IFs, trazendo discussões das concepções e contradições do ensino médio e ensino médio integrado, situando esta oferta no âmbito dos IFs a partir das legislações e estudos acadêmicos. Discorremos ainda sobre o percurso histórico da assistência estudantil no cenário educacional brasileiro até a materialização do decreto do PNAES (2010). Finaliza-se a seção discutindo sobre o apoio pedagógico e a assistência estudantil nas IFES. NA Seção 4, “A Política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais”, discutimos a implementação da política de assistência no âmbito dos IFs, demarcando a implementação do PNAES (Brasil, 2010) no IFPA entre 2012 e 2022, ano com última atualização da política. Apresentamos a destinação orçamentária para a política; além de demarcar o perfil socioeconômico dos estudantes do IFPA e do campus Paragominas, discute-se o conceito de vulnerabilidade social, em vista a ser um dos principais critérios para o acesso dos estudantes à política de assistência estudantil, delimita-se ainda o perfil socioeconômico dos estudantes do EMI do IFPA Campus Paragominas. Na Seção 5, “Ações da assistência estudantil e apoio pedagógico no IFPA campus Paragominas”, apresentamos a discussão sobre a pesquisa de campo sobre a assistência estudantil no campus Paragominas detalhando a implementação da política e sua abrangência, discutimos os dados extraídos das entrevistas com os estudantes do EMI em relação à política e o apoio pedagógico. E na Conclusão, apresentamos as principais conclusões identificadas nas

discussões das seções e o alcance do objetivo proposto a partir dos achados no âmbito da política no IFPA campus Paragominas.

2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta seção busca demarcar as bases teóricas e metodológicas da pesquisa embasada no materialismo histórico-dialético, as categorias do método e do tema de pesquisa, a escolha da abordagem da pesquisa e o caso apresentado, apresenta-se os principais temas ligados ao objeto de pesquisa, o levantamento de teses e dissertações, e os procedimentos e análise de dados realizada com documentos e as entrevistas com os estudantes, a fim de fundamentarmos as escolhas realizadas para a compreensão do objeto de pesquisa no contexto investigado.

A política de assistência estudantil no ensino médio integrado é um fenômeno inserido no contexto histórico, social, político e econômico, como resultado da luta de classes presente na sociedade brasileira. Para aprofundamento desta compreensão amparamo-nos no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), uma vez que o processo de investigação científica é um ato permeado pelas relações sociais que o objeto de investigação sofre ao longo do tempo, e da distância consubstancial entre a aparência do fenômeno e a condição concreta que este adquire quando visto em sua totalidade, nas contradições e configurações particulares e universais na realidade em que o objeto está inserido.

Para Tozoni-Reis (2020), os fenômenos sociais são em todos os tempos originários das complexas e contraditórias relações sociais que se estabelecem entre os homens entre si e entre estes e a natureza no processo de produção tanto da vida natural quanto espiritual, e deste modo as problemáticas de estudo estão sempre voltadas para os contextos historicamente dados. No caso desta investigação, vinculam-se à imposição das desigualdades sociais na educação superior, em especial, ao acesso da população pobre, por meio da política de inclusão e reparação histórica de cotas (Brasil, 2012), pela influência dos movimentos de representação estudantis até a formalização da política por meio do decreto do PNAES (Brasil, 2012).

Identifica-se em obras marxistas uma explicação assertiva sobre o método em questão, como no posfácio de *O Capital*, a partir de um crítico que elucida como é constituída a investigação a partir do MHD:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é transição de uma forma para a outra, de uma ordem de relações para outras. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto

possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhes servem de ponto de partida e de apoio (Kaufmann *apud* Marx, 2013).

O centro da dialética materialista, “ao mesmo tempo que é uma postura, é um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e transformação” (Frigoto, 1994, p. 79). Deste modo, a política de assistência estudantil no ensino médio integrado é um objeto cognoscível engendrado nas nossas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, e buscamos a compreensão, além da aparência do fenômeno, como destaca Netto (2011), diante do processo de efetivação das ações da política no IFPA, de maneira a superarmos nosso olhar empírico e atingirmos a compreensão concreta deste objeto.

As discussões sobre política pública no âmbito acadêmico, em específico, buscam compreender como são desenvolvidas as ações do Estado brasileiro em atenção aos direitos sociais dos cidadãos, direitos considerados fundamentais, os quais são: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988, art. 6º). Tais ações estão articuladas aos contextos maiores da sociedade brasileira, nas relações de poder entre classes sociais com interesses distintos e antagônicos.

Entendemos que a assistência estudantil no ensino público federal é um direito conquistado em vista das necessidades de natureza material e constituído pelas subjetividades daqueles que vivenciam e ao mesmo tempo determinam suas principais características, que tomam na maioria das vezes formas distintas pelas influências que sofrem do meio social, e principalmente no caso das políticas públicas do país, do contexto econômico que estabelece as regras para esta execução em ações que fortaleçam a manutenção dos seus interesses e do “tamanho” das desigualdades sociais para evitar conflitos entre classes e grupos sociais.

A partir do decreto do PNAES (2010), passamos a identificar as influências históricas que o consolidaram como umas das principais políticas de permanência estudantil, destacando que há um cenário conflituoso e incerto diante dos padrões de sociedade impostos pelo modo de produção capitalista e refletidos nas políticas educacionais instituídas a partir da década de 1990 no Brasil.

Estes padrões estão distantes de conformar apenas o direito da população a quem se destinam as ações das políticas. No caso brasileiro, elas são objeto de uma pedagogia dominante que busca se fazer representar nos ambientes educacionais e influenciar a formação dos indivíduos, bem como “ajudá-los” a permanecer e concluir sua formação para garantir o cumprimento de metas previstas nas políticas e acordos externos para a educação, como os estipulados pelo Banco Mundial (BM).

Neste cenário, a política de assistência estudantil se configura como uma proposta de minimizar as desigualdades de natureza material dos indivíduos no ensino público federal. Ao buscar entendê-la no atendimento aos estudantes do ensino médio integrado dos IFs, compreendemos que ela se impõe em um campo recente instituído a partir da criação destes institutos em 2008, com a Lei nº 11892 (Brasil, 2008), além de se inserir no âmbito de disputas de concepções e poder do que é o ensino médio brasileiro, constituído pela dualidade educacional do País e pelas desigualdades impostas neste cenário, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Araújo (2019).

E neste contexto as categorias do método MHD agregaram o processo analítico e de compreensão da PAE, sendo elas: totalidade, contradição e mediação, entendidas a partir de Lukács (2010, p. 228), que considera “as categorias não como princípios de formação lógicos ou gnosiológicos no interior do conhecimento, mas como determinações do próprio ser”. Marx (2011, p. 59) conceitua que “as categorias expressam formas de ser, determinações de existência”; expressam “formas de existência, ontológicas e históricas, do objeto em questão” (Martins; Lavoura, 2018).

Observamos que as categorias são completas e extremamente imbricadas, são apresentadas de forma separada, como forma de sistematizá-las no âmbito da pesquisa, pois, no sentido real, elas não são organizadas de forma alguma separadamente, uma vez que as características reais e concretas do objeto se complementam a partir das relações sociais.

Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *práxis* representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (Masson, 2012, p. 4-5, grifos da autora).

Complementando o pensamento anterior, a totalidade não significa a apreensão de toda a realidade, nem um todo composto pela soma de partes; significa a necessidade de desvelar a realidade, da gênese ao seu desenvolvimento, captando-a, de acordo com Marx (2003), como “síntese de múltiplas determinações”. Netto (1994) enfatiza que o menor componente da totalidade concreta analisada não é um componente simples, mas sim uma totalidade de menor

complexidade, e destaca ainda que uma “totalidade imediata é amorfa” e uma “totalidade sem negatividade é morta”. Isto quer dizer que somente é possível desvelar a realidade a partir das contradições e mediações. O autor destaca também que a totalidade concreta é dinamizada pela negatividade imanente que promove a desestruturação da forma estabelecida.

Deste modo, a política de assistência estudantil no ensino médio integrado é parte de um todo complexo inserido nas políticas nacionais de ensino superior e que ao mesmo tempo possui uma especificidade única pela instituição que a desenvolve: o IFPA, pelo público foco da política, pelos sujeitos sociais e institucionais que a fazem no interior desta instituição e que determinam sua materialidade e o complexo de relações que comportam sua existência objetiva.

Nestes termos, a categoria *contradição* nos subsidiou na análise e compreensão das diferentes e contraditórias relações que comportam a política de assistência estudantil no IFPA e no EMI, influências determinadas pela estrutura social desigual, historicamente imposta à população, pelo contexto socioeconômico do país, efetivação de uma política para permanência estudantil, constituição de uma política focalizada ao invés de universal, ou seja, as relações de poder no âmbito da política em questão. A contradição “rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 71).

Um dos elementos contraditórios no contexto da PAE é uma distância consubstancial entre o proposto nas legislações que a orientam e o processo de implementação nas IFES, em que não são assegurados recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento de ação em todas as áreas, além dos processos seletivos usuais para incluir os estudantes como beneficiários, que se alinham a ênfase ao individualismo e a responsabilização dos estudantes em acessar ou não o direito a AE.

A partir da categoria *mediação* entendemos a política de assistência estudantil no EMI que apresenta uma particularidade em suas múltiplas determinações, representada pelos sujeitos sociais em seu contexto socioeconômico e institucionais, que se refletem, por exemplo, no desempenho acadêmico, uma vez que as desigualdades sociais também se reproduzem na escola, a partir do papel que os estudantes assumem neste contexto; uma vez que concebe o homem como mediador das relações sociais e por conseguinte agente de intervenção no real, como expressam Gomide e Jacomeli (2016), e destaca-se a relação dialética entre universal e particular, na medida em que o particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade. Quanto à relação entre singular e universal, ela é sempre mediatizada pelo particular, que é considerado um membro intermediário real, tanto na

realidade objetiva quanto no pensamento, que a reflete de um modo aproximativamente adequado (Lukács, 1978; Masson, 2007).

Além disto, a política no âmbito do EMI também comporta determinações próprias nos IFs que vislumbram reivindicações desta instituição, como a oferta prioritária das vagas ao EMI e aquelas determinadas nas universidades: acesso da classe popular ao ensino a partir do processo de democratização da educação. Além de, como vimos discutindo, percebemos neste estudo o reflexo do decreto do PNAES (Brasil, 2010) enquanto texto que subsidia sua implementação nesta realidade, comportando determinações relacionadas aos interesses de classes, do sistema econômico capitalista, dos movimentos estudantis – ou seja, do meio social e histórico com suas contradições.

Em vista das normativas que orientam a política, bem como a fim de compreender as influências das ações da política, na permanência dos estudantes no campus do IFPA, elegemos as seguintes categorias temáticas para a análise: acesso à assistência estudantil, apoio pedagógico ao percurso escolar, permanência e conclusão do curso.

O acesso à assistência estudantil é definido no âmbito do IFPA por meio de normativas específicas, a resolução nº 08/2020 e a resolução nº 96/2022, em vista que o Decreto PNAES (2022) deixa a cargo das IFES esta orientação quanto à seleção dos estudantes e apenas estabelece que deve se considerar a critérios como de renda e a vulnerabilidade social para dar o direito aos estudantes de se tornarem beneficiários da política. Deste modo, é uma das formas da política selecionar os estudantes a fim de alinhar as exigências legais que a política impõe, agregando elementos de divulgação e comunicação sobre a política. O acesso à assistência estudantil é alinhado ao modelo de políticas sociais desenvolvidas no país com preponderância das características focalizadas e seletivas, no caso do IFPA é utilizado para que o aluno receba um auxílio financeiro que objetiva atender aspectos referentes à alimentação, transporte, moradia, creche e apoio pedagógico, como suporte financeiro para participar de eventos técnicos, científicos, culturais e esportivos, além das bolsas de pesquisas e extensão.

Em relação à categoria temática apoio pedagógico ao percurso escolar, a abordamos de maneira a pensar no contexto da assistência estudantil e para as atividades de ensino que visam subsidiar os estudantes no seu percurso escolar. Na assistência estudantil ele se materializa no apoio material aos discentes e o apoio às atividades de ensino, e no IFPA no âmbito do atendimento individual ao aluno e o apoio destinado pela equipe técnica de ensino. Desta forma, abrange intervenções da instituição de ensino que favorecem a aprendizagem dos estudantes, configura-se em ações planejadas e intencionais, nas quais se articulam teoria e prática, com

foco nos processos de ensinar e aprender, no processo de integração à universidade e de suporte à aprendizagem de conteúdo específico.

A categoria temática permanência e conclusão do curso se materializa na vida escolar dos estudantes do ensino médio integrado como reflexos da condição dada aos estudantes pela política de assistência estudantil e pela instituição, em vista das desigualdades socioeconômicas que influenciam neste fator e na vida dos estudantes. De maneira a compreender que a manutenção no curso seja considerada não apenas com vistas à elevação das taxas conclusão, mas, especialmente, enfatizando a garantia de condições materiais e imateriais que possibilitem o aprendizado a todos os estudantes. Com base nos estudos de Gimenez (2017, p. 139), entende-se ainda por permanência o “conjunto de relações que determinam o desenvolvimento do estudante em sua vida acadêmica e envolve o ingresso, a permanência e a conclusão de seus respectivos cursos”.

Além de que cabe-nos ressaltar que as ações de assistência estudantil definidas pelo Decreto nº 7.234/2010, em seu artigo 3º, § 1º, não contemplam na totalidade as necessidades dos estudantes. Importante se faz levar em consideração que a permanência também está condicionada a vários outros fatores, como: dificuldade de aprendizagem, cansaço, expectativas frustradas acerca do curso, dificuldade relação professor-aluno, origem social e cultural, dentre outros (Souza, 2021).

Diante desta definição das categorias e do entendimento da complexidade do método aqui escolhido, e ao mesmo tempo entendendo-o como base elementar para a análise do problema de pesquisa, a respeito de qual a contribuição da política de assistência estudantil, no IFPA campus Paragominas, para a permanência e conclusão de cursos dos estudantes beneficiários do ensino médio integrado? A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois há uma inter-relação desta abordagem com o método escolhido, uma vez que também enfatiza elementos do contexto social, histórico e cultural do sujeito, enfatizando neste último sua subjetividade, os quais possuem influências sobre o objeto investigado.

Consideram-se estreitas as relações entre o método do MHD e a abordagem qualitativa de pesquisa, apesar de posições contrárias expostas no trabalho de Araújo (2010). Consideramos que estas relações se estreitam quando se busca compreender os fenômenos sociais nas suas diferentes dimensões. No caso da abordagem qualitativa, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minaio, 1994). Ao mesmo tempo, o método marxista concebe que há uma essência além das aparências dos fenômenos que só é compreendida quando se passa a ser um observador inserido nas relações concretas da sociedade (Netto, 2011).

Para Chizotti (2000), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, considerando que o conhecimento não é um rol de dados isolados: “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Chizotti, 2000, p. 79).

De acordo com Trivinõs (1987), as abordagens qualitativas baseiam-se nas pesquisas que se contrapõem e se apresentam como alternativas metodológicas em face do positivismo quantitativista da realidade, sendo elas a fenomenologia e o marxismo, distinguindo dois tipos de enfoque que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas para compreender e analisar a realidade.

Os dados quantitativos nesta investigação foram de muita relevância para a compreensão da política de assistência estudantil no ensino médio integrado, dados como recursos financeiros destinados para a PAE, dados de desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários da AE foram analisados e compreendidos como inseridos em um contexto amplo social, histórico, econômico e cultural.

Confirmamos que no enfoque dialético, as dimensões quantitativas e qualitativas são tratadas dentro do princípio do movimento, em que se modificam, complementam-se e se transformam uma na outra e vice-versa; quando aplicadas num mesmo fenômeno, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real, num movimento cumulativo e transformador, e não podemos concebê-las uma sem outra, nem uma separada da outra. À medida que inserimos os dados na dinâmica da evolução dos fenômenos, e estes dentro de um todo maior compreensivo, articulam-se as dimensões quantitativas e qualitativas em uma inter-relação dinâmica como categoria utilizada pelo sujeito na compreensão e explicação do objeto (Gamboa, 2013).

Reconhecemos que o objeto de estudo tem uma intrínseca relação com as nossas experiências no IFPA, mas é preciso passar do nível empírico e aparente para uma análise concreta e consubstanciada nas práticas humanas, históricas e sociais, que nem sempre estão visíveis nos contatos profissionais que se têm.

Além de que para agregar nesta investigação sobre a política de assistência estudantil no EMI, o estudo de caso foi a estratégia investigativa escolhida, pois o entendemos como um objeto que passou por uma análise minuciosa junto as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema,

bem como aos autores que discutem a política educacional no contexto acadêmico como aponta Triviños (1987).

Uma característica importante no caso aqui estudado foi o constante alinhamento e flexibilidade no processo que antecedeu a escrita do texto da tese e no caminho percorrido durante a escrita e análise dos dados da pesquisa. A partir dos dados que tivemos acesso, da revisão de literatura, da análise destes e dos relatos dos estudantes do campus, pudemos refletir com mais afinco sobre os caminhos outrora previstos na proposta inicial da pesquisa, que se pautava em visualizar o desempenho acadêmico dos beneficiário da pesquisa, para chegar aos resultados atuais, que demonstram um panorama mais completo da política, que está para além do desempenho acadêmico, mas nos fez entender as suas múltiplas determinações no interior do campus.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso deve ser simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Identificamos como um caso único, uma vez que a política de Assistência estudantil passou por atualizações desde sua implementação no IFPA, e nos dados mais recentes do ano de 2021 possuem um público de estudantes em vulnerabilidade social, representados por 71% das matrículas dos cursos ofertados.

Além do que, a assistência estudantil no IFPA campus Paragominas desenvolve-se em um contexto novo, tanto da recente criação dos institutos federais quanto da sua própria criação na 3ª fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e a política é ofertada na educação básica em uma escola da rede federal. É um ponto de partida para discussões sobre a importância de implementar ações que deem suporte aos seus estudantes em atenção aos aspectos materiais e pedagógicos para a minimização das desigualdades sociais e apoio ao percurso escolar.

Deste modo, discutir a assistência estudantil junto aos estudantes do EMI colabora com as pesquisas acadêmicas que discutem o olhar dos profissionais da política nas IFES, direcionando propostas de aprimoramento da política.

No intuito de realizar um aprofundamento sobre a política de assistência estudantil, realizamos a revisão de literatura a partir de buscas na plataforma de dissertações e teses da Capes, nos levantamentos de artigos dos periódicos da área educacional, em específico, em que discutem as políticas sociais e as desigualdades sociais na sociedade brasileira e as influências do sistema econômico capitalista no Estado.

O tema proposto na pesquisa sustenta-se nas discussões sobre políticas sociais e as políticas públicas educacionais, em autores como Azevedo (1997), Silva (2008), Souza (1997), Arroyo (2015) e Höfling (2001), a contribuição da área do ensino médio e ensino médio integrado nas discussões de Frigotto (2011, 2018a, 2018b), Ramos (2003a, 2003b, 2007, 2010, 2012), Frigotto, Ciavata e Ramos (2012), Moll (2017), Ferreti (2018), Moura e Filho (2017) e Motta e Frigotto (2017), e nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, teses e dissertações que abordam a assistência estudantil e as ações de apoio pedagógico nas IFES de Kowalski (2012), Fellippe (2018), Leite (2015), Costa Filho (2021), Corrêa (2020), Lima (2017), Motta (2017), Almeida (2019), Jacome (2021), Gazotto (2019), Palavezzini (2020), Oliveira (2021), Teixeira (2016), Correa (2020), Prada (2022), Carvalho (2022), Costa (2022), Dias (2021) e Toti (2022).

No levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) identificamos pesquisas que abordam o tema AE no período de 2010 a 2022, período este demarcado entre a promulgação do PNAES (Brasil, 2010) até os dias atuais; utilizamos os seguintes descritores: *assistência estudantil*, *política de assistência estudantil*, *assistência estudantil no instituto federal* e *assistência estudantil no ensino médio integrado*, e *assistência estudantil e apoio pedagógico*. Obtivemos os seguintes resultados, de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1 – Teses e dissertações com o tema assistência estudantil no Brasil: 2010-2022

Descritor	Nº total de pesquisas	Nº por programa	Nº por Região do Brasil					
			Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	
Assistência Estudantil	571	Doutorado	37	36	172	79	184	97
		Mestrado	534					
Política de AE	134	Doutorado	7	5	54	7	46	29
		Mestrado	124					
AE no Instituto Federal	17	Doutorado	1	1	8	3	3	2
		Mestrado	16					
AE no EMI	3	Mestrado	2	-	1	-	1	
AE e Apoio Pedagógico	12	Mestrado	10	-	3	3	2	2
		Doutorado	2	-	-	-	1	1

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2023)¹.

¹ Disponível no endereço eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Observa-se a partir do descritor *assistência estudantil* a maioria de pesquisas nos programas de pós-graduação de mestrado; no descritor *assistência estudantil no instituto federal*, o catálogo nos fornece a informação de oito trabalhos, sendo apenas um em programa de doutorado; já em se tratando de *assistência estudantil no ensino médio integrado*, identificamos três dissertações de mestrado. Destacam-se neste levantamento dissertações com o descritor *assistência estudantil* que se vinculam aos descritores *assistência estudantil no instituto federal* e *assistência estudantil no ensino médio integrado*, não sendo contabilizadas no catálogo para tais descritores, contabilizando-se o número de 17 no IF e de 9 no EMI, enquanto o descritor *assistência estudantil e apoio pedagógico*, identifica-se apenas 2 teses e 10 dissertações de mestrados.

Em relação à localização geográfica das instituições de pesquisa, identifica-se a centralidade das pesquisas nas regiões Nordeste e Sudeste, e um menor número de pesquisas na região Norte, tendo sido localizados dois trabalhos realizados em universidades de outras regiões, no Nordeste e Sudeste, que tiveram como lócus de pesquisa o IFPA.

Tal mapa das produções acadêmicas se relaciona com a oferta da pós-graduação em um número maior nas regiões centrais do país, como o Sudeste, que concentra o maior número de universidades e por conseguinte o de programas; porém, a região Nordeste se destaca nas pesquisas sobre AE, sendo estas escassas na região Norte, o que expressa as desigualdades educacionais e a falta de oportunidades para os profissionais da educação se qualificarem a nível pós-graduação *strictu sensu*, confirmando isto como um privilégio de poucos e conformando a estrutura social e regional das desigualdades educacionais no acesso à educação e no quantitativo de UFs nesta região.

Além disto, cabe ressaltar que a política de assistência estudantil é um campo que tem muito a ser estudado no âmbito da pós-graduação, em especial na região Norte do país, pois apesar de ser uma política que está sendo implementada há 14 anos no âmbito das IFES, a partir da destinação de recursos do PNAES em todos os 07 estados da região, considerando as UFs e IFs e seus respectivos campi, não visualizamos discussões acadêmicas, necessárias para aprimoramento da política na região.

Um dos procedimentos de coleta de dados que perdurou desde a proposta da pesquisa até a escrita final do relatório da tese foi a pesquisa documental, a qual foi essencial para a compreensão das políticas no âmbito nacional e no contexto dos Institutos Federais. Os documentos foram levantados no site institucional do IFPA, além daquelas legislações nacionais que estão disponíveis no diário oficial da união, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisa documental

NORMATIVAS	TEMA TRATADO
Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988)	Capítulo II – Seção I – Da Educação
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)	Título I – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional: Art. 2º e seus incisos; Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar: Art. 4º e seus incisos: I; IV; VIII; Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino – Capítulo II: Da Educação Básica – Seção I: Das disposições gerais – Art. 21;22;23;24. Seção IV – Do Ensino Médio (Art. 35). Seção IV – Da Educação Profissional de Nível Médio (Art. 36ª, 36B, 36C, 36D).
Decreto nº 7.234/2010 – PNAES (Brasil, 2010)	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
Resolução nº 134 (IFPA, 2012)	Regulamenta a Política de Assistência ao Estudante do IFPA.
Resolução nº 146 (IFPA, 2016)	Regulamenta a Política de Assistência Estudantil no IFPA.
Resolução nº 07 (IFPA, 2020)	Regulamenta a Política de Assistência Estudantil no IFPA.
Resolução nº 08 (IFPA, 2020)	Regulamenta a Concessão de Auxílio da Assistência Estudantil no IFPA.
Instrução Normativa – Auxílio PcD (IFPA, 2020)	Estabelece Normas e Procedimentos para a Concessão do Auxílio a Pessoas com Deficiência – PcD a estudantes do IFPA que possuem algum tipo de deficiência.
Relatório Anual da Assistência Estudantil do IFPA Campus Paragominas de 2022 a 2023 (IFPA Paragominas)	Trata das informações das ações e recursos executados no campus e a que foi destinado.
Editais de Seleção de Auxílios Estudantis do IFPA Campus Paragominas de 2022 a 2024 (IFPA, Paragominas)	Apresenta os critérios de seleção para que os estudantes possam concorrer a um auxílio financeiro específico.
Edital de Índice de Vulnerabilidade Social (IFPA, 2022)	Objetiva analisar a condição de vulnerabilidade social do (da) estudante com o objetivo de permitir a inscrição em editais de concessão de auxílios da assistência estudantil, conforme previstos pela Resolução nº 08/2020/CONSUP, e/ou editais destinados aos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará que utilizem o IVS como critério de acesso exclusivo ou associado.
Relatório Socioeconômico dos Estudantes Atendidos pela PAE do EMI	Apresentam as características socioeconômicas dos estudantes.
Relatório de Gestão do Campus (ano 2021 e 2022)	Apresenta dados da gestão do campus e do perfil dos estudantes.
Relatórios do rendimento acadêmico do EMI de – 2019 a 2023 (IFPA Campus Paragominas)	Apresentam dados do rendimento acadêmico dos estudantes do campus (Aprovado, Reprovado, Dependência...).
Relação Nominal dos Estudantes do EMI atendidos pela AE de 2017 a 2023	Identificação dos estudantes.
Sinopse Estatística do ENEM- Microdados socioeconômicos	Identificação do perfil socioeconômico dos estudantes que fizeram ENEM nos anos de 2021 e 2022.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os documentos mencionados integraram a pesquisa de maneira a saber o amparo legal do tema no âmbito nacional, institucional, e contextualizar o perfil socioeconômico dos estudantes. Em relação aos documentos institucionais, foram analisadas para a construção da seção referente à implementação da AE nos IFs e no IFPA, realizando as idas e vindas com o corpo teórico para amparar a escrita. Os documentos do campus foram disponibilizados pela coordenação da AE e pelo departamento de registros acadêmicos, como os relatórios anuais da política, relatórios dos rendimentos acadêmicos, planilha de pagamentos de auxílios financeiros, editais de seleção com seus respectivos resultados.

Para o estudo do perfil socioeconômico dos estudantes do IFPA e do campus Paragominas, presentes na seção 2 desta tese, optamos por cobrir o período de 2017 a 2022, em vista dos documentos disponíveis e publicados até a escrita da seção. Desta forma, obtivemos estas informações da Sinopse Estatística do Enem para os dados gerais dos estudantes do EMI IFPA, e para o perfil dos estudantes do campus foram disponibilizados pela coordenação da PAE do campus, dados estes gerados pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA), oriundos dos formulários preenchidos pelos estudantes com informações socioeconômicas (CAD-Único) na inscrição dos processos seletivos para os auxílios financeiros entre os anos 2017 e 2020; e para as informações dos anos de 2021 a 2022 fizemos a análise a partir dos relatórios de gestão disponibilizados até o ano de 2024, pois não há viabilidade de extração dos dados a partir destes anos no SIGAA, em virtude das alterações ocorridas, que inviabilizaram a extração das informações pelos campi do IFPA².

No intuito de compreendermos como se implementou a assistência estudantil em uma unidade do IFPA e em especial para coletarmos informações sobre a visão dos estudantes neste processo, a pesquisa de campo foi escolhida como maneira de visualizarmos a problemática da pesquisa numa dada realidade, que no caso foi o IFPA Campus Paragominas, que faz parte da terceira fase do projeto de expansão do Instituto Federal do Pará. O Campus Paragominas está sediado no município de Paragominas, que possui uma população de 105.538 habitantes, sendo 76.511 localizados na área urbana e 21.308 na área rural, distribuídos em uma área de 19.342,254 km² (IBGE, 2022).

O campus integra a proposta de execução do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Pará através da Ação de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que objetivava ampliar a oferta de vagas da

² Sobre as informações socioeconômicas da PAE no Campus (2021 e 2022), solicitamos esses dados ao Departamento de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas (DAAI) do IFPA. Entretanto, não obtivemos devolutivas para essa solicitação.

educação profissional e tecnológica em atenção ao Termo de Metas do Governo Federal, sendo viabilizados recursos para implantação de cinco novos campi no estado do Pará: Paragominas, Cametá, Vigia, Óbitos e Breves. Em 2012 foram realizadas licitações para construção desses *campi*. A inauguração do prédio próprio ocorreu em 2019, entretanto, as atividades de ensino já tinham sido iniciadas em 2014.

O IFPA é resultado da integração de instituições pela Lei nº 11.892, de 19 de dezembro de 2008. As instituições integradas foram o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (E AFC) e de Marabá (EAFMB), todas atuando na oferta de educação profissional há mais de 100 anos, com exceção da EAFMB.

Hoje, o CEFET-PA e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e Marabá constituem os campi Belém, Castanhal e Marabá Rural. Com o projeto de expansão da Rede Federal foram criados os *campi* Abaetetuba, Altamira, Bragança, Conceição do Araguaia, Itaituba, Rural Marabá, Industrial Marabá, Tucuruí e Santarém. Posteriormente, Breves integrou-se à instituição. Na expansão, iniciada em 2013, implantaram-se os campi Óbitos e Parauapebas; e em processo de implantação, estão Ananindeua, Cametá e Paragominas. Também integra a instituição o Campus Avançado Vigia.

Na pesquisa de campo, no terceiro ano do doutorado, ano de 2023, foi realizada uma visita no campus onde nos reunimos com a Direção Geral, a Direção do Departamento de Ensino, Pesquisa, Extensão, Pós-graduação e Inovação e a coordenação do departamento de assistência estudantil e ações inclusivas, em que manifestamos o interesse em realizar esta fase da pesquisa e apresentamos os seus objetivos junto aos respectivos gestores do campus, que autorizaram a realização da pesquisa. Posteriormente, oficializamos junto ao protocolo do campus um processo oficializando a pesquisa e identificando os documentos necessários dos setores de AE e registros acadêmicos, além da realização das entrevistas com estudantes do EMI, beneficiários da política.

Na seleção destes estudantes beneficiários da AE para a aplicação da entrevista na qual poderiam contribuir com a resposta para o problema de pesquisa de como percebem as ações de apoio pedagógico no seu percurso escolar, utilizamos os seguintes critérios de seleção dos estudantes:

- Estudantes dos 3º anos do EMI que integraram a PAE nos três anos de curso;
- Estudantes dos 3º anos do EMI que receberam auxílio permanência nos 3 anos de cursos;

- Estudantes representantes de todos os cursos do EMI ofertados no IFPA Campus Paragominas;
- Estudantes do 3º ano que integram as turmas com maior número de beneficiário da política;
- Estudantes maiores de 18 anos.

Houve neste processo o estabelecimento dos critérios de exclusão dos estudantes para integrarem a pesquisa, a fim de resguardar as questões éticas e atender às previsões estabelecidas no projeto, pois um estudante menor de idade, teríamos que solicitar a autorização junto aos pais e responsáveis, dessa forma realizamos os seguintes critérios de seleção:

- Estudantes menores de 18 anos matriculados nos 3º anos dos cursos do EMI no campus;
- Estudantes que foram beneficiários da assistência estudantil apenas 2 anos do curso;

Após esta seleção realizamos um levantamento na relação dos beneficiários da AE que estavam no 3º ano, ano letivo de 2024, e que possuíam 18 anos completos, em setembro de 2024 que contabilizaram 54 estudantes no total. Em seguida agendamos via e-mail com a gestão do campus e a coordenação do setor de assistência estudantil a data que estaríamos presentes para aplicação das entrevistas, a qual foi realizada durante uma semana.

No primeiro dia no campus direcionamo-nos para a coordenação da AE e apresentamos os nomes dos estudantes pré-selecionados para aplicarmos as entrevistas. A coordenadora realizou uma solicitação junto as turmas do EMI, tanto no turno da manhã como no turno da tarde, para uma reunião prévia. Nesta reunião expliquei aos estudantes o objetivo da pesquisa e perguntei quanto ao interesse em contribuir. A partir disto vimos a viabilidade de cada estudante quanto dia e horário para a realização da entrevista, a qual foi gravada e realizada em uma sala disponibilizada para este fim. Neste momento da entrevista reforçamos, individualmente, o tema e o objetivo da pesquisa e fornecemos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TLCE) para leitura e assinatura. O quantitativo dos estudantes que participaram das entrevistas está descrito no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Quantitativo de estudantes a serem entrevistados

Curso	Turma	Quantidade
Técnico integrado Informática	3º ano - turma A	1
	3º ano - turma B	1
Técnico Integrado Meio Ambiente	3º ano - turma A	1
	3º ano - turma B	1
Técnico Integrado Administração	3º ano - turma A	1
	3º ano - turma B	3
Total de alunos	-	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Os oito (08) alunos entrevistados nos forneceram nas suas falas elementos referentes aos seus posicionamentos sobre a assistência estudantil a partir das perguntas que realizamos e por um roteiro elaborado anteriormente. No processo de aplicação da entrevista deixamos claro quanto à possibilidade de responder ou não as perguntas e de estarmos disponíveis para esclarecimento sobre o que eles não compreendessem. Houve a necessidade de repetir a pergunta e em alguns casos explicar em relação à assistência estudantil, apoio pedagógico, por exemplo.

A escolha da entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados foi por entendê-la como um dos meios para conduzir à resposta ao problema de pesquisa, de maneira a esclarecer elementos não perceptíveis nos documentos investigados, no caso de como as ações de apoio pedagógico são dispensadas aos beneficiários da política e são compreendidas por eles.

Nesta fase podemos mediar em momentos específicos os temas que estávamos discutindo e que eram base da pesquisa, além buscar exemplificar em relação ao entendimento que os estudantes tinham em relação à assistência estudantil e as ações que já tínhamos conhecimento da implementação no campus, como os auxílios financeiros, apoio pedagógico, uniformes escolares. Isto se fez necessário para que pudéssemos obter as opiniões deles sobre a política, tentando não interferir nas suas compreensões, por isto tivemos a preocupação de deixá-los à vontade, por ser a entrevista uma experiência nova, bem como o primeiro contato com uma pessoa estranha ao ciclo deles.

A respeito da entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987), é um dos principais meios que tem o investigador para a coleta de dados, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as dimensões possíveis para que o informante/pesquisado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, agregando significativamente ao processo de investigação.

Além de manter a presença atuante do pesquisador e permitir a relevância na situação do ator, “esse traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece

não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Trivinos, 1987, p. 52).

Entende-se, assim como Duarte (2004), que realizar entrevista semiestruturada propicia relação de contato, ao mesmo tempo formal e informal, com intuito de provocar um discurso considerável livre que atenda aos objetivos da pesquisa e sendo academicamente relevante, é uma tarefa mais complexa do que se mostra a priori.

Após a realização da entrevista e em posse das gravações prosseguimos para a transcrição com auxílio do digitador de voz do programa Microsoft word, realizando as correções pertinentes às palavras que o programa digitou errado e ouvindo novamente cada entrevista e assim prosseguimos para a análise de dados.

Utilizamos nesta fase a análise de conteúdo baseada em Bardin (2016) e Franco (2005). Para Franco (2005), a qual se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, sendo ela escrita, oral e ilustrativa. Esta linguagem é entendida como uma construção real de toda a sociedade como expressão da existência humana, que dependente dos contextos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Além disto, a análise de conteúdo preconiza que as descobertas tenham relevância teórica, de modo que são consideradas de pouco valor as informações descritivas não relacionadas às outras características daquele que emite a mensagem. Um dado sobre determinada mensagem deve estar minimamente relacionado ao outro dado: “O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria” (Franco, 2005, p. 16). Deste modo, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais e depende da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do autor.

Deste modo, considerando as características dos atores/pesquisados, que estão inseridos num contexto social maior, dentro e fora da instituição social, realizamos a pré-análise, organizamos os documentos disponíveis, a leitura flutuante, de identificar elementos inerentes às concepções e mensagens que estes textos incorporam, selecionamos os dados que mais se relacionavam com a proposta de pesquisa e que poderiam ser incorporados nas etapas sucessivas.

Na fase de categorização optou-se pela categoria temática, a fim de percebermos nos elementos latentes nos documentos, e em especial nas transcrições das entrevistas, quais se relacionavam com o objeto de pesquisa: selecionamos as falas comuns relacionadas às categorias estabelecidas a priori, identificamos as unidades de análises, sistematizamos em quadro para uma visualização melhor e seleção daquelas falas que integrariam o relatório da

pesquisa. Na entrevista semiestruturada identificamos as categorias elencadas a priori e a eminência de outra, como exemplificado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Categorias de análise e unidades de análises da entrevista semiestruturada

Categorias definidas a priori	Unidades de Análises	Categoria definida a posteriori	Unidade de análise
Acesso à assistência estudantil	Acesso à informação	Desafios da assistência estudantil	Atraso no pagamento aos estudantes
	Processo seletivo para a AE		
Apoio ao percurso escolar	Atendimento individual ao estudante		Apoio psicológico
	Apoio financeiro		
	O apoio pedagógico no IFPA		
Permanência e conclusão do curso	Acesso a recursos e oportunidade		Melhoria na comunicação
	Incentivo à permanência		
	Impacto na vida acadêmica		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das transcrições das entrevistas com os estudantes do EMI (2024).

Nesta síntese apresentamos os pontos em comum evidenciados nas falas dos estudantes sobre a assistência estudantil e o apoio pedagógico, por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, observamos que cada estudante possui uma experiência única no âmbito da instituição e como beneficiário da política, em vista dos aspectos pessoais e acadêmicos, pelo curso a que é vinculado e pelo grau de complexidade e afinidade com ele.

Após esta organização, retomamos a revisão de literatura, aos documentos levantados, ao problema de pesquisa, na busca de interpretarmos os dados relacionando-os aos textos normativos e às orientações institucionais da política e dos temas que surgiram nesta categorização, além de correlacionarmos as discussões existentes no âmbito acadêmico, para assim construirmos o texto do resultado desta interpretação na seção 4, referente à pesquisa de campo e à entrevista.

Para a presente pesquisa foram considerados os fundamentos éticos e científicos e as exigências dos itens III.1 e III.2 da Resolução nº 466/2012 e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, bem como estarão resguardadas a dignidade, a integridade e a autonomia dos participantes da pesquisa. O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o item IV da Resolução nº 466/2012, bem como o Termo de Assentimento, como já destacados, foram fornecidos aos

sujeitos da pesquisa, garantindo aos participantes o conhecimento dos interesses, métodos e objetivos da pesquisa, além dos resultados posteriores do estudo. As gravações em áudio foram feitas com a permissão de todos os participantes da pesquisa, e os arquivos serão preservados para uso na análise dos dados e para consultas posteriores. O anonimato dos sujeitos estará garantido em todas as publicações.

3 A POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A política pública de assistência estudantil no Estado brasileiro reflete a intenção deste de ‘reduzir’ as mazelas sociais no âmbito educacional, representadas pelas dificuldades financeiras dos estudantes no contexto do ensino superior público que interferem em sua permanência, êxito e conclusão dos cursos, e se soma às políticas presentes nas universidades federais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007) e a política de cotas (Brasil, 2012).

As dificuldades de permanência dos estudantes das universidades e dos institutos federais são influenciadas por fatores intraescolares, mas também refletem a estrutura histórica, econômica, política, social e cultural que produz as desigualdades sociais, bem como preservam a diferenciação entre classes a partir da promulgação de legislações e políticas de governo, que pouco ou nada interferem na alteração deste quadro, e se alimenta da exploração do trabalho e da redução dos direitos sociais.

Deste modo, esta seção situa brevemente o contexto mais atual da desigualdade socioeconômica presente no cenário do país, o histórico da política de assistência estudantil, apontando para as concepções trazidas a partir do Decreto do PNAES; discute o apoio pedagógico na assistência estudantil e nas IFES. Além de abordar a política de ensino médio integrado no país e no contexto dos institutos federais de educação, destacando a ampliação de vagas a partir do processo de expansão destas instituições.

3.1 AS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

As desigualdades socioeconômicas no Brasil são reflexo da estrutura histórica e política de formação do país que tem um Estado que foi constituído a partir de um processo predatório, iniciado pela colonização portuguesa, por meio da exploração e destruição de milhares de povos indígenas e da utilização da mão de obra escrava.

Por mais de três séculos predominaram as linhas de força que separaram as atividades que geravam concentração de riquezas para poucos, por meio do modelo de exportação de bens primários, daquelas de reprodução da pobreza pela subsistência alimentar de grande parte da população, constituindo-se como base primária das desigualdades sociais.

Para Pochmann (2015), o predomínio por mais de três séculos de latifúndios da terra, de trabalho escravo e monocultura exportadora consolidaram a base primária da desigualdade econômica do país, e soma-se a isto a posição do país na divisão social do trabalho, se configurando como um país de capitalismo dependente.

Instituiu-se no país por um longo período a prevalência de uma elite patrimonialista, que usa o Estado em benefício próprio, vincula-se aos interesses privados que são refletidos nas políticas públicas marcadas pelos privilégios aos grupos e categorias específicos e pela busca de acomodação e manutenção das relações sociais (Pochmann, 2015; Felipe, 2018).

Para Fernandes (1987), as elites nacionais carregam, historicamente, um profundo descompromisso com a defesa dos direitos da cidadania, mesmo após a Independência, em 1822, e a Proclamação da República, em 1889. Para o autor, uma coexistência entre as mudanças derivadas da ruptura com a metrópole e o desejo de preservar a ordem social vigente, baseada nas regalias e na utilização do Estado para a satisfação de interesses privados.

A desigualdade se manifesta como um acontecimento de características multidimensionais, que é resultado das complexas interações derivadas das relações de poder; mesmo que ao longo do tempo se apresentem persistentes algumas características pelo modelo social e político que fora estabelecido no país, “a desigualdade não se apresenta estável, isso porque relações de poder não se constituem em estruturas duradouras” (Pochmann, 2015, p. 17).

Para Netto (2008) apesar de considerar desnecessário salientar que a caracterização da pobreza e da desigualdade, não se esgota ou reduz a seus aspectos socioeconômicos; ao contrário, tratam-se, de problemáticas pluridimensionais. Na análise de ambas, há que sempre ter presente tal pluridimensionalidade;³ todavia, a condição elementar para explicá-las e compreendê-las consiste precisamente em partir do seu fundamento socioeconômico. Quando este fundamento é secundarizado (ou, no limite, ignorado, como na maioria das abordagens hoje em voga nas Ciências Sociais), o resultado é a naturalização ou a culturalização de ambas.

Nas sociedades em que vivemos, formações econômicas e sociais fundadas na dominância do modo de produção capitalista, pobreza e desigualdade estão intimamente vinculadas: é constituinte insuprimível da dinâmica econômica do modo de produção capitalista a exploração, de que decorrem a desigualdade e a pobreza. No entanto, os padrões de

³ Refere-se à ideia de que a desigualdade não é um problema único, mas sim um fenômeno complexo que se manifesta em várias dimensões e que interage de forma complexa. Isso significa que as desigualdades não podem ser reduzidas a uma única causa ou a um único tipo de diferença, mas sim que resultam de uma combinação de fatores que se reforçam mutuamente. Ver Netto (2008).

desigualdade e de pobreza não são meras determinações econômicas: “relacionam-se, através de mediações extremamente complexas, a determinações de natureza político-cultural; prova o o fato incontestado dos diferentes padrões de desigualdade e de pobreza vigentes nas várias formações econômicas e sociais capitalistas” (Netto, 2007, p. 9).

Retomando, em Pochmann (2015), em cada momento histórico há uma matriz da desigualdade: na sociedade agrária, a matriz da desigualdade pela força de monopólio da propriedade de terra, dos saques impostos pelo predomínio dos impérios coloniais e da exclusão étnico-racial; a diferenciação entre os indivíduos era considerada natural e expressão divina.

Enquanto na sociedade urbana-industrial, a matriz da desigualdade se amplia da concentração da posse privada da terra e de recursos naturais para a organização capitalista dos meios de produção e conformação dos monopólios sociais; demarca-se a diversificação dos padrões de vida entre indivíduos e povos e entre países do Ocidente e do Oriente.

No século XX, a desigualdade capitalista sofreu um relativo estancamento frente às ações que resultam do enfrentamento da grande depressão capitalista e em meio às duas guerras mundiais, demarcando as políticas sociais e as experiências do socialismo real nos países da antiga União Soviética e em todo o Leste Europeu (Silva, 2013).

Ainda em Pochmann (2015), no século XXI, considera-se a retomada das desigualdades entre os indivíduos, classes sociais e países, havendo a consolidação da globalização por meio do deslocamento da produção de bens e consumo, tomando espaço as grandes corporações transnacionais. Destaca-se neste cenário o enfraquecimento das instituições públicas de regulação em bases nacionais, expansão das plataformas do trabalho terceirizado e expansão das ocupações de serviços, reduzindo-se a influência dos movimentos sociais, o que contribuiu para o aparecimento e por conseguinte fortalecimento de uma superclasse global a concentrar renda e riqueza e a defender soluções cada vez mais individuais para a realidade social desigual e enfraquecendo ações de cunho coletivo.

Neste cenário, no Brasil, por ocupar uma função subsidiária de desenvolvimento do capital “e representar uma das nações mais desiguais do planeta” (Cavalcante, 2020, p. 14), no âmbito político, no início dos anos 2000, há ascensão de governos considerados populares e de esquerda e com um discurso focado no enfrentamento das desigualdades da população, representados pela gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), que fortaleceram as políticas desta natureza, dentre as quais podemos citar o Programa Bolsa Família, o programa habitacional Minha Casa Minha Vida, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o REUNI, a política de cotas, e o PNAES.

Tais iniciativas são identificadas como ações de cunho social sem precedentes na história brasileira, pois intencionavam movimentar o acesso da população pobre aos bens sociais e culturais através do incentivo ao poder de compra e do acesso ao ensino superior, realidade distinta dos demais períodos da história do país.

Entretanto, apesar das políticas sociais do século XXI, em especial, estarem focadas no enfrentamento da pobreza e desigualdades, estudo do IPEA (Cavalcante, 2020) destaca que nas duas décadas iniciais do século XXI houve a ampliação da desigualdade de renda, no que diz respeito ao quantitativo de pessoas vivendo em situações de pobreza, enquanto que o número de bilionários dobrou, portanto a riqueza global está cada vez mais concentrada, quadro este que se agravou a partir da crise econômica de 2008, afetando ainda mais estes indicadores. “Em outras palavras, desde 2015, as taxas de miséria e pobreza estão aumentando e o índice de Gini, depois de uma longa curva decrescente desde 2002, voltou a crescer” (Cavalcante, 2020, p. 7).⁴

Para este autor:

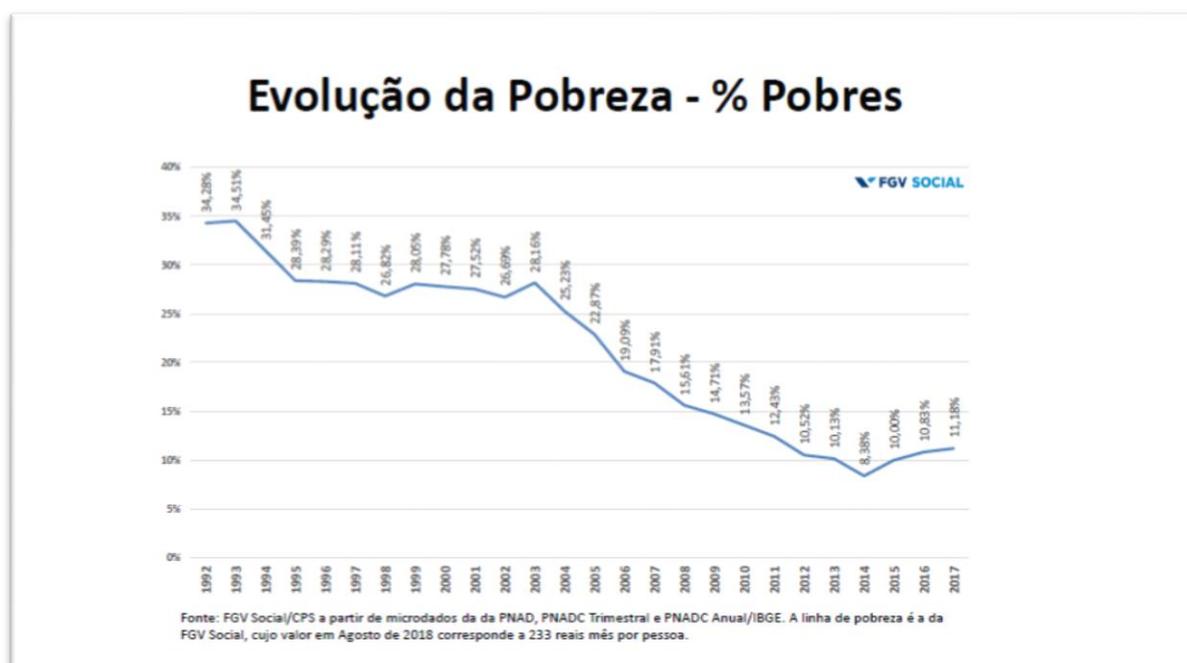
Desde 1988, o coeficiente de Gini⁵ teve uma queda de 16%, passando de 0,61 para 0,51 em 2015. Todavia, trabalhos mais atuais que agregam outras fontes de dados às pesquisas domiciliares, como declarações de imposto de renda e contas nacionais, mostram que os padrões de concentração de renda continuam altos e estáveis (Medeiros e Souza, 2013; 2016; Piketty, Saez e Zucman, 2018; Assouad, Chancel e Morgan, 2018). Como agravante, até mesmo estudos baseados em rendimentos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) indicam os efeitos negativos gerados pela persistente crise econômica que assola o país desde 2014. Os resultados demonstram o retorno do crescimento das taxas de miséria e pobreza, bem como o aumento do índice de Gini, após muitos anos de melhoria dessas variáveis (Neri, 2018; Oxfam Brasil, 2018) (Cavalcante, 2020, p. 17).

Nos dados estatísticos mais recentes observa-se como a desigualdade se perpetuou.

⁴ Este trabalho foi realizado a partir dos resultados da pesquisa de Oxfam Brasil e Datafolha (2017, 2019) sobre a percepção das desigualdades, mais especificamente acerca de conceito, diagnóstico, causas e soluções, à luz do debate científico e especializado (Cavalcante, 2020).

⁵ O coeficiente de Gini consiste em um número entre 0 e 1, em que 0 corresponde à completa igualdade (no caso do rendimento, por exemplo, toda a população recebe o mesmo salário) e 1 corresponde à completa desigualdade (uma pessoa recebe todo o rendimento e as demais nada recebem).

Figura 1 – Evolução da pobreza no Brasil entre 1992 e 2017 (%)



Fonte: Neri (2018).

Os números da Figura 1 demonstram o aumento da pobreza ao longo de duas décadas. Em um posicionamento mais otimista, esperávamos que as políticas de transferência de renda tivessem diminuído a distância da população pobre da miséria, entretanto, apesar de estas informações precisarem ser lidas à luz de outros fatores que compõem a desigualdade, limitamo-nos, momentaneamente, a depreender que os números apenas demonstram que duas décadas de ações ‘inclusivas’ não apagam a estrutura desigual imposta pela organização política e social do país ao longo de quinhentos anos.

Para Neri (2018), somente no ano de 2015 a pobreza subiu 19,3% no Brasil, porém entre o final de 2014 e final de 2017 o aumento da pobreza atingiu os 33%, passando de 8,38% a 11,18% da população brasileira, um contingente que representa 23,3 milhões de pobres no país, um número maior do que a população do Chile.

Como já citado, as forças políticas que comandam o Estado ao longo da história do país apenas sinalizaram em termos legais o enfrentamento da questão da desigualdade ou mesmo a abrandaram. Nas ações situadas no século XXI não houve a intenção de mover as estruturas sociais de maneira mais rígida, o que é vislumbrado na comparação dos investimentos relativos às políticas públicas sociais com os investimentos direcionados ao pagamento da dívida externa, de modo que nos deparamos com um desequilíbrio de valores.

A execução orçamentária do executivo federal também serve para demonstrar imensos desequilíbrios. Enquanto gastos efetivos dos ministérios “sociais” excluindo a previdência (Educação, Saúde, Trabalho e Emprego, Desenvolvimento Agrário, Assistência Social, Direitos Humanos, Segurança Alimentar e Combate à Fome, Políticas para as Mulheres) chegaram em 2003 em 74 bilhões, o serviço da dívida (essencialmente pagamento de juros) alcançou 149 bilhões (Cintra, 2004). Reinaldo Gonçalves (2003) indica que o 1% mais rico da população brasileira possui 72% dos títulos públicos federais, o que permite supor que, anualmente, bilhões de dólares são transferidos para as suas contas (Catani, 2007).

Neste marco temporal, ainda no início dos anos 2000, observamos a centralização das despesas públicas para alimentar o capital, representado pelas instituições financeiras externas (BM, BIRD), indicando-se que pouco se alterará nas condições materiais da população diante desta diferença de investimentos, uma vez que também há a centralização dos títulos públicos nas mãos de uma parcela mínima de indivíduos. Outros números demarcados na série Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (2022) apontam um número expressivo de pessoas em pobreza e extrema pobreza, a partir do olhar das grandes regiões (Figura 2).

Figura 2 – Situação de extrema pobreza e pobreza segundo as grandes regiões: 2012-2021

Grandes Regiões	Proporção de pessoas em situação de extrema pobreza e pobreza (%)				Diferença (p.p.)			Situação segundo a significância da diferença (nível de significância 5%) (1)		
	2012	2014	2020	2021	2012/2021	2014/2021	2020/2021	2012/2021	2014/2021	2020/2021
Até US\$ 1,9 PPC 2011 (2)										
Brasil	6,0	4,7	5,7	8,4	2,4	3,7	2,7	↑	↑	↑
Norte	10,0	7,9	8,5	12,5	2,5	4,6	4,0	↑	↑	↑
Nordeste	12,9	9,8	10,4	16,5	3,7	6,7	6,1	↑	↑	↑
Sudeste	2,7	2,3	3,6	5,1	2,4	2,8	1,5	↑	↑	↑
Sul	1,9	1,5	2,8	3,0	1,1	1,5	0,1	↑	↑	→↓
Centro-Oeste	2,0	1,8	2,9	3,5	1,6	1,7	0,7	↑	↑	→↓
Até US\$ 5,5 PPC 2011 (2)										
Brasil	27,3	23,8	24,1	29,4	2,1	5,6	5,3	↑	↑	↑
Norte	43,6	39,5	36,8	44,9	1,3	5,4	8,1	→↓	↑	↑
Nordeste	47,7	42,0	40,5	48,7	1,0	6,7	8,2	→↓	↑	↑
Sudeste	17,0	14,5	16,4	20,6	3,6	6,0	4,1	↑	↑	↑
Sul	13,7	10,9	12,3	14,2	0,6	3,3	2,0	→↓	↑	↑
Centro-Oeste	18,4	15,8	16,5	20,6	2,2	4,8	4,1	↑	↑	↑

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021.
 Notas: 1. Dados consolidados de quinta visita.
 2. Excluídas as pessoas cuja condição no domicílio era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.
 (1) PPC = Paridade do poder de compra. Taxa de conversão da paridade do poder de compra para consumo privado, R\$ 1,66 para US\$ 1,00 PPC 2011, valores diários tornados mensais e inflacionados pelo IPCA para anos recentes.

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2022).

A análise do indicador de extrema pobreza mostra um agravamento em relação a 2020, com um crescimento de 2,7 pontos percentuais, atingindo 8,4% da população em 2021. Este é o maior valor da série, que teve início em 2012, quando 6,0% da população foram considerados extremamente pobres. O mesmo comportamento foi verificado para a pobreza (linha US\$ 5,50

PPC) que registrou crescimento nos dois últimos anos da série, chegando a uma proporção de 29,4% de pobres em 2021, 5,3 pontos percentuais superior a 2020 (IBGE, 2022).

A redução dos valores e a abrangência e aumento dos critérios para concessão do Auxílio Emergencial, em 2021, provavelmente tiveram impactos sobre o aumento da extrema pobreza e da pobreza neste último ano, já que, como foi mostrado na última edição da SIS (2021), os programas emergenciais de transferência de renda tiveram importante papel na redução da pobreza e desigualdade em 2020 (IBGE, 2022).

Detendo-nos para os dados das grandes regiões, no Norte e Nordeste houve o crescimento exponencial da pobreza e extrema pobreza. Segundo a síntese em destaque, estas regiões foram mais impactadas pelos programas emergenciais de transferência de renda em 2020, e em 2021 sofreram com a redução desta ação, o que se refletiu na queda dos indicadores:

A proporção de pobres no País, medida pela linha de US\$ 5,50 por dia, seguiu a mesma tendência da extrema pobreza, com crescimento superior nas Regiões Norte e Nordeste. A pobreza nesta última região chegou a 48,7% da população em 2021, proporção próxima ao registrado em 2012, quando foi de 47,7% e abaixo do verificado para 2020 (40,5%). Por sua vez, a proporção de pobres na Região Sul foi a menor do País em 2021, chegando a 14,2%, cerca de 2,0 pontos percentuais superior a 2020 e próximo ao registrado em 2012 (13,7%). Nas Regiões Sudeste e Centro-Oeste a proporção de pobres em 2021 chegou a aproximadamente de 1/5 da população (20,6%), com crescimento de cerca de 4,0 pontos percentuais em relação a 2020 (IBGE, 2022, p. 65).

Este quadro levou o país mais uma vez a ocupar o Mapa da Fome⁶ em um relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO/ONU) (Organização para a Alimentação e Agricultura), divulgado em julho de 2022. “O documento mostra que o número de pessoas que lidaram com algum tipo de insegurança alimentar foi de 61,3 milhões, número alarmante, considerando-se que a população brasileira é estimada em 213,3 milhões” (Patriolino, 2022)⁷. Os últimos números da FAO/ONU revelam uma piora sensível da insegurança alimentar. Entre 2014 e 2016 atingiu 37,5 milhões de pessoas — 3,9 milhões em condição grave.

‘O número de pessoas em insegurança alimentar na região sugere que o problema não se limita mais aos grupos sociais que vivem na pobreza há muito tempo; a insegurança

⁶ “O Mapa da Fome é uma ferramenta que apresenta o número de pessoas que enfrentam a fome e a insegurança alimentar no mundo, aponta os países em que existem populações que não têm acesso à alimentação, têm acesso inadequado ou insuficiente para uma vida saudável. Tem como objetivo medir o acesso da população mundial à alimentação e indicar se a ONU, demais organizações internacionais e líderes políticos têm avançado no alcance da fome zero e da agricultura sustentável” (Santos, 2023, grifos do autor).

⁷ Para a organização, a insegurança moderada é medida quando a população não tem certeza sobre a capacidade de conseguir comida e, em algum momento do ano, teve de reduzir a qualidade e quantidade de alimentos. A insegurança grave é entendida quando as pessoas ficam sem alimentos por um dia ou mais (Patriolino, 2022).

alimentar já atingiu as cidades e dezenas de milhares de famílias que não a vivenciavam antes', disse o representante Regional da FAO América Latina e Caribe, Julio Berdegú (Patriolino, 2022).

É nítida, a partir dos dados apresentados, a distância a que estamos da efetivação dos direitos fundamentais impressos na Constituição Federal (Brasil, 1998), (direito à vida, direito à liberdade, direito à igualdade, direito à segurança, direito à propriedade, liberdade de expressão, intimidade, liberdade de religião), e consequentemente dos direitos humanos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (2017), distanciando-nos dos objetivos de conferir a dignidade à vida humana, e do Estado de garanti-la.

Observa-se a inoperância do Estado brasileiro frente a este direito, e isso ficou claro quando, entre 2016 e 2022, tivemos no Brasil a retomada de um projeto político que prima pelos interesses privados do capital, em detrimento dos interesses públicos. As gestões de Michel Temer (2016 a 2018) e de Jair Bolsonaro (2019 a 2022) refletiram o descaso com as políticas públicas sociais, que vinham sendo desenvolvidas no País. Por exemplo, no âmbito da gestão da Saúde, com a pandemia de Covid-19 deflagrada no ano de 2020, considerada como um dos fatores que contribuíram para o aumento da desigualdade e aumento da pobreza e extrema pobreza, assistimos ao descaso com a vida e à desqualificação da ciência, minimizando-se a morte de mais de 700 mil indivíduos.

Deste modo, o país passou por regressão ainda maiores de políticas sociais, bem como as forças conservadoras ocuparam mais uma vez o espaço dentro do Estado, fizeram ampliar o quadro de desigualdades e efetivaram o projeto de Estado mínimo com a Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016), a Reforma da Previdência (Brasil, 2019), a Reforma Trabalhista (Brasil, 2017), a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e cortes volumosos nos recursos destinados às universidades e institutos federais.

Constata-se que as questões sociais oriundas da desigualdade são partes constitutivas das relações sociais capitalistas, são produzidas e reproduzidas em diferentes tempos históricos e assumem expressões particulares na contemporaneidade (Iamamoto, 2004).

Destaca-se, nesse cenário o contexto político que vêm se consolidando nos últimos anos no cenário brasileiro, que impactam significativamente no desenvolvimento das ações de políticas públicas. Tal conjuntura reflete os interesses do sistema capitalista, direcionando a oferta dessas ações, em um grau mínimo para garantia efetiva dos direitos sociais da população mais vulnerável.

Esse retrocesso teve seu ápice quando houve a interrupção, via impeachment, do segundo governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em vista a falta de consenso em

meio às influências políticas e históricas que sempre estiveram presentes no cenário político do país e, dessa forma, gerou profundas insatisfações.

Assumiu a gestão do país, o vice-presidente Michel Temer, que trouxe consigo e com os grupos da elite política e econômica, logo nos primeiros meses, um projeto de governo caracterizado como de redução de direitos sociais e a possibilidade de uma regressão do desenvolvimento das instituições públicas, no processo de limitação de gastos públicos por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 2016.

A emenda constitucional em questão limita os gastos federais a um teto definido pelo montante de gastos do ano anterior reajustado pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA); em síntese, o novo regime fiscal implica um congelamento real nas despesas totais do Governo Federal, o que pressupõe a redução do gasto público relativamente ao Produto Interno Bruto e ao número de habitantes, ou seja, a redução dos gastos públicos não vai acompanhar o crescimento da renda da população. Esta regra não é aplicada ao pagamento dos juros sobre a dívida pública (ROSSI; DWECK, 2016).

Impossibilitando qualquer forma de crescimento nas áreas de educação, saúde, previdência social e assistência social, representa um retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base começou a alargar-se nos últimos anos, justamente pela adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social (Amaral, 2016). Exemplo disso foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O teto do gasto público não é novidade nos países capitalistas. Contudo, a medida adotada no Brasil não tem paralelo no resto do mundo (Bova, 2015, p.204), considerando o horizonte temporal tão longo quanto ao da EC 95/2016 aprovada no Governo Temer. (Prada, 2022).

Evidencia-se que o teto dos gastos congela os gastos educacionais (18% da receita de impostos) e de saúde (15% da receita corrente líquida do exercício), já as demais políticas como assistência social, trabalho, habitação, transporte, segurança, cultura, dentre outras terão que disputar os demais recursos que a cada ano passam a ser reduzidos e que conseqüentemente também impedem uma alocação de recursos maiores que o mínimo estabelecido na saúde e educação (Vieira et al., 2018) e que no decorrer dos anos também passarão a serem reduzidos (Cara; Pellanda, 2018).

Dweck, Silveira e Rossi (2018) ressaltam que para que seja possível cortar o montante de gastos necessário para o cumprimento da EC 95 em torno de 25% dos gastos atuais, como requer o Banco Mundial, é necessária a combinação das seguintes medidas: reforma na previdência com impactos imediatos; reforma dos Benefícios de Prestação Continuada; fim dos

aumentos reais de salário mínimo; redução de número de famílias contempladas com o Bolsa Família; reforma do abono salarial e do seguro desemprego; e redução - dos recursos agrícolas e Industriais; dos Investimentos Públicos; dos gastos de Saúde e Educação em relação aos atuais mínimos constitucionais; das políticas finalísticas dos demais ministérios; e fim da reposição da inflação nos salários dos servidores e a reforma da previdência do setor público e revisão de leis e atos normativos de repasse a estados e municípios.

Observa-se, a destruição de tudo aquilo alcançado a duras lutas sociais e históricas para aprovação da CF 1988 (FAGNANI, 2018) e outras legislações que visam ao regulamento legal dos direitos sociais. Vieira et al. (2018) destaca que a austeridade no Brasil vem sendo utilizada para além da motivação neoliberal dessas políticas quando aplicadas na Europa, sendo que no Brasil buscam “produzir uma reforma profunda no Estado instituído com a CF 1988” (CEBES, 2018, p. 39).

Nessa conjuntura, retrocede as políticas sociais que visam garantir os direitos estabelecidos na CF 1988, ao patamar da privatização e filantropia (Fagnani, 2018). Um verdadeiro anacronismo em um país que pouco avançou no que se refere a políticas sociais para a classe trabalhadora. O que não se está em xeque na realidade brasileira, são os mecanismos de transferência de renda para os ricos, que poderiam ser contidos, caso fosse interesse um ajuste fiscal efetivo, como a elevação da taxa de juros (com a transferência de 4% do PIB para os mais ricos), a tributação regressiva (que isenta renda e patrimônio dos ricos), as isenções fiscais (transfere 4,5% do PIB para os mais ricos) e as sonegações fiscais (13,4% do PIB). O combate aos privilégios dos donos da riqueza financeira é um caminho que o Brasil tem a percorrer (Fagnani, 2018, Prada, 2022)).

Fagnani (2021) acrescenta que a situação tende a piorar com a tributação de pessoas jurídicas proposta pelo Ministro da Economia que reduz a tributação de 15% para 2,5%, “Quer dizer que você não precisa nem mais colocar dinheiro fora do Brasil, porque mesmo aqui no Brasil você passa a não tributar nada. É uma medida antiparaíso fiscal porque transforma o Brasil no próprio paraíso fiscal” (Fagnani, 2021, s/p).

Todavia, não é um caminho fácil, como já apontara Fernandes (2006), já que o país tem um modelo de desenvolvimento em que a burguesia mantém seu poder econômico via atraso e atua fortemente contra a classe trabalhadora. Isso está relacionado à não efetivação dos direitos sociais e ao consequente acirramento da relação capital x trabalho que se agudizam na atualidade e que refletem também o super privilegiamento da burguesia no território nacional.

Toda essa permanência de estruturas de manutenção do poder econômico via atraso na realidade brasileira (Fernandes, 2006) é fonte geradora de impactos negativos no interior das

políticas sociais nos mais diversos aspectos, ora impedindo ora limitando a consolidação das políticas sociais no território brasileiro. (Prada, 2022).

Desse modo, o aprofundamento da crise econômica em 2015, devido à ausência dos investimentos privados e a desaceleração dos investimentos públicos, abriu o espaço político para o impeachment de Dilma e para um clima de terror que possibilitou a aprovação nos governos Temer e Bolsonaro, quase sem contestação, de quase tudo que fortalece o projeto ultraliberal. (Prada, 2022).

O governo ultraconservador e ultraliberal de Bolsonaro (PAULANI, 2019; MASCARO, 2019) governa em meio a discursos e medidas polêmicas e conservadoras de ataque as políticas sociais e a população. Dentre algumas medidas mais polêmicas, nesse tempo de governo, estiveram de acordo com Prada, 2022:

- A extinção da Secretaria de Diversidade do Mec e a criação da Secretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares;
- A destituição dos representantes dos movimentos negros do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial pelo Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos;
- A assinatura de medida provisória que retira a comunidade LGBTQIAP+70 das diretrizes dos direitos humanos;
- A proposta de instituição do homeschooling, medida que visa garantir aos familiares a possibilidade de não incluir as crianças no ambiente escolar e promover o aprendizado de crianças e adolescentes em casa;
- A promoção de cortes em bolsas de pesquisa, de recursos às políticas educacionais, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que desencadeou inclusive que os sistemas ligados ao CNPq ficassem indisponíveis, com possíveis perda de dados de milhares de pesquisadores brasileiros;
- Ataques à ciência com cortes de 92% às verbas destinadas à ciência e Tecnologia (UFRJ, 2021);
- O fortalecimento das comunidades terapêuticas em detrimento do SUS com a aprovação de projeto de lei que autoriza internações involuntárias;
- A liberação da compra de aparelho de eletroconvulsoterapia e da internação involuntária de pessoas com dependência química;
- A exclusão da política de redução de danos;

- A incitação ao turismo sexual;
- O lançamento de programa de incentivo ao voluntariado;
- A liberação da comercialização de centenas de agrotóxicos;
- A retirada da sociedade civil do Conselho Nacional de Políticas sobre drogas;
- A militarização a linha de frente dos ministérios;
- A promoção de constantes ataques à democracia via ameaças a eleição presidencial em 2022;
- A promoção e disseminação de uma política armamentista com o aumento em mais de 4552% no número de Colecionadores, Atiradores e Caçadores (CAC) e a elaboração de 37 decretos, portarias e projetos que facilitam a posse e o porte de armas (CACs, 2021);
- A disseminação de notícias falsas;
- Ataque aos veículos de imprensa e aos jornalistas tanto com violência física e verbal;
- Alteração do sistema de previdência social com estabelecimento de novas regras de transição por meio da Emenda Constitucional 103;
- Perda de dados acadêmicos devido à queima do servidor e falta de backup no CNPq com a indisponibilidade de dados acadêmicos por 11 dias (Rocha, 2021);
- O negacionismo, ao tratar a pandemia sem a promoção de medidas efetivas para o seu enfrentamento. Medidas que tiveram como consequência a morte de mais de 665 mil pessoas (BRASIL, 2022a); dentre outras ações controversas.

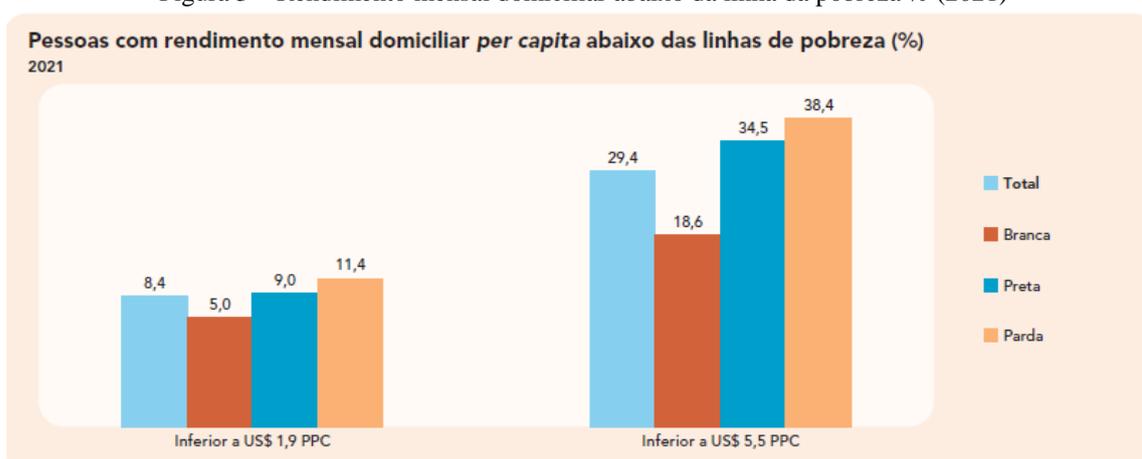
Neste descaminho, a política educacional é alvo de despolitização e de ajuste sistemático das pessoas por parte das tendências neoliberais, em desacordo com os dispositivos estabelecidos constitucionalmente de promoção do desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Pino et al, 2018). “O interesse desse sistema é pela autotransformação do sujeito em agente produtivo cujas ambições de autoestima não ultrapassem os limites da mais estrita subserviência aos interesses do capital” (Pino et al, 2018, p. 519).

Ademais, essa característica atinge a educação como um todo, com características particulares em cada modalidade. Ela é fruto da fragmentação das esferas da vida social, da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho advindos do modo de produção capitalista e que incide na universidade deixando o lugar de instituição social para se transformar em organização social (CHAUI, 2003).

Além de que, a desigualdade se materializa por meio de outros elementos estruturais da sociedade brasileira, como as questões racial e de gênero. No caso da população negra, esta alcançou significativas vitórias em termos históricos e de direitos nas últimas décadas, mas quando olhamos para dimensão de renda, observa-se que houve apenas uma pequena redução da diferença para com a população branca, de modo que a desigualdade racial persiste sem abalos substantivos. Uma vez que a renda média do branco é ao menos duas vezes a dos negros. São as pessoas brancas que nas estatísticas socioeconômicas apresentam maiores rendas, maiores escolaridades, moradias melhores e mais salubres (IBGE, 2022).

A título de ilustração, dados referentes ao rendimento domiciliar de pessoas abaixo da linha da pobreza, em 2021, constata as desigualdades de renda das pessoas pretas e pardas em relação às brancas:

Figura 3 – Rendimento mensal domiciliar abaixo da linha da pobreza % (2021)



Fonte: Pesquisa Nacional de Amostra de domicílio Contínua (IBGE, 2021)

Estas informações integram a análise das linhas de pobreza monetária, propostas pelo Banco Mundial, reforçam o quadro de maior vulnerabilidade da população preta e parda, que apresentou percentual de pobres superior ao verificado para a população de cor ou raça branca. Em 2021, considerando a linha de US\$ 5,50 diários, a taxa de pobreza das pessoas brancas era 18,6%, ao passo que entre as pessoas pretas o percentual foi de 34,5% e, entre as pardas, 38,4%. Considerando a linha de US\$ 1,90 diários, a diferença também foi expressiva: enquanto 5,0% das pessoas brancas tinham rendimentos abaixo da linha, 9,0% das pessoas pretas e 11,4% das pardas situavam-se também abaixo.

Evidenciamos que 38,4% da população vive abaixo da linha de pobreza de US\$ 5,5 PPC, o que significa que quase 40% das pessoas não têm renda suficiente para atender às suas necessidades básicas. Demonstra-se que a pobreza está fortemente concentrada na população

preta e parda. Estes grupos apresentam taxas de pobreza significativamente maiores do que a população branca, indicando uma persistente desigualdade racial.

São maiores a probabilidade entre os pobres e negros de nascerem na pobreza, de sofrerem as consequências desta na primeira infância, na escola, e depois de restrições de oportunidades de ascensão socioeconômica. Sobre todas estas desvantagens, acumulam-se camadas de discriminação.

A falta de condições mínimas e dignas de sobrevivência representa uma primeira camada urgente e essencial que impacta diretamente outros direitos, como a educação, e perpetua o ciclo de desigualdades, uma vez que os domicílios mais atingidos pela pobreza e a insegurança alimentar são aqueles em que os responsáveis têm poucos anos de estudo. Ou seja, esse é um cenário que se reproduz de forma cíclica. É nesse contexto que a garantia do direito à educação e, mais do que isso, as políticas públicas que tenham como foco a diminuição das desigualdades que interferem no sucesso escolar, ganham ainda mais relevância.

No Brasil, apesar das políticas de acesso educação atenderem a grande maioria da população em idade escolar, o analfabetismo não foi superado entre as populações jovens e adultas⁸:

Figura 4 – Analfabetismo no Brasil (2016 a 2023)



Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2023).

⁸ Iniciada em 2012, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua vem, desde então, levantando trimestralmente, por meio do Questionário Básico, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos ou mais de idade. A partir de 2016, foi introduzido na pesquisa o módulo anual de Educação que, durante o segundo trimestre de cada ano civil, amplia a investigação dessa temática para todas as pessoas da amostra, bem como introduz a coleta de informações sobre a educação profissional (IBGE, 2023).

No Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Dessas pessoas, 54,7% (5,1 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,8% (2,1 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2022, houve uma redução de 0,2 ponto percentual dessa taxa no País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 232 mil analfabetos em 2023. Nota-se que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2023, eram 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 15,4% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 9,4% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 6,5% entre aquelas com 25 anos ou mais e 5,4% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças.

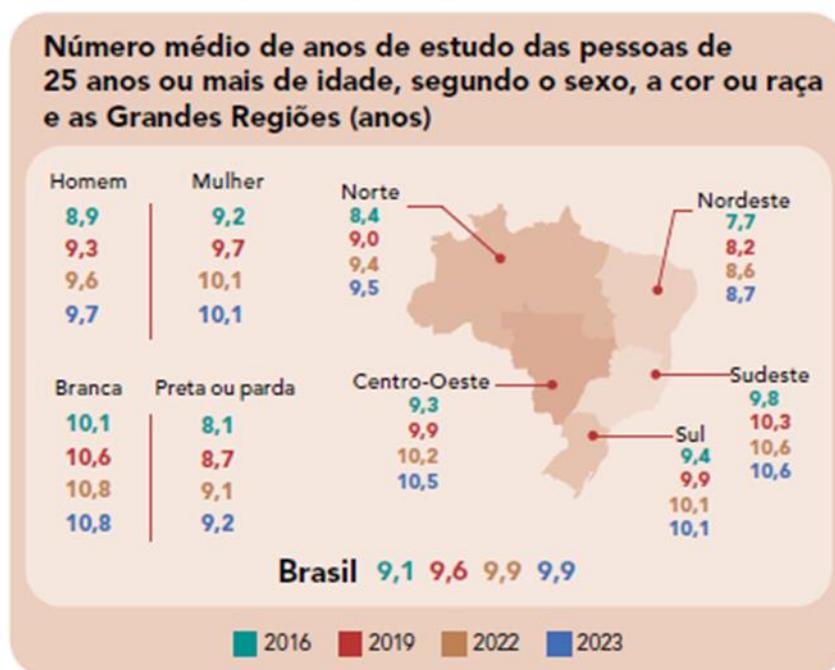
Por outro lado, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos. A taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2023, foi de 5,2%, enquanto a dos homens foi de 5,7%. Em relação a 2022, a variação dessa taxa foi de 0,2 para ambos. Para a faixa etária mais velha, nota-se que a taxa das mulheres foi superior à dos homens, alcançando 15,5% em 2023.

Entretanto, destaca-se que a diferença entre os dois grupos caiu para 0,1, a menor diferença desde o início da série histórica. Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2023, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 8,6% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 22,7%. Entre as Grandes Regiões brasileiras, verifica-se que a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais, na medida em que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas — 11,2% e 6,4%, respectivamente, em 2023 entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade — enquanto o Centro-Sul do País, taxas bem mais baixas. Em relação a 2022, a proporção de analfabetos neste grupo de idade teve queda na Região Nordeste. Nas demais, a taxa se manteve estatisticamente estável.

Outra característica importante, para olhar da desigualdade reportada no PNAD (IBGE, 2023) é o nível de instrução e anos de estudos da população no país, segundo a pesquisa é o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independentemente da

duração dos cursos por ela frequentados. Como as trajetórias educacionais das pessoas variam ao longo da vida, esse indicador é mais bem avaliado entre aquelas pessoas que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos. A Figura 5 a seguir nos ajuda a compreender esse quadro:

Figura 5 – Número médio de anos de estudos segundo sexo, cor ou raça de pessoas de 25 anos ou mais por grandes regiões do país (%), (2023)



Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2023).

No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória — ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio — manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 54,5% em 2023. Destaca-se o percentual de pessoas com o ensino médio completo, que passou de 29,9% em 2022 para 30,6% em 2023.

Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,0% eram sem instrução, 27,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 7,5% tinham o ensino fundamental completo e 5,0%, o ensino médio incompleto. Os grupos com fundamental incompleto ou completo apresentaram quedas entre 2022 e 2023.

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2023, foi 9,9 anos. De 2022 a 2023, essa média ficou estável. Entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 10,1 anos, enquanto para os homens, 9,7 anos. Com relação à cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável, registrando-se 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor

branca e 9,2 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos, que reduziu pouco desde 2016, quando era de 2,0 anos de diferença.

Em termos regionais, Sudeste, Sul e Centro-Oeste mantiveram-se com uma média de anos de estudo acima da nacional — respectivamente de 10,6, 10,1 e 10,5 anos — ao passo que as Regiões Nordeste e Norte ficaram abaixo da média do País, com 8,7 anos e 9,5 anos, respectivamente. Além disso, a Região Centro-Oeste apresentou a maior variação de 2022 a 2023, 0,3 ano de estudo.

Partindo desse quadro de natureza socioeconômica da população brasileira, que reflete a estrutura formada ao longo da história do país, e que aponta a distância que estamos para a eliminação significativa das desigualdades, faz-se necessário situar as discussões em torno das políticas públicas e educacionais, para nos direcionar no entendimento do tema da pesquisa.

3.1.1 Políticas públicas e políticas educacionais

As políticas públicas estão no rol das políticas sociais que devem ser entendidas a partir da perspectiva teórica e metodológica que tem relação com suas visões políticas e sociais de mundo, deste modo, toda análise de processos e relações sociais está impregnada de política e disputa de projetos societários.

Para Behring e Boschetti (2011), a política social revela a interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais e ao mesmo tempo é coberto pelo véu ideológico do “mundo da pseudoconcreticidade”, aquele que precisa ser destruído para que possamos ir além das suas manifestações fenomênicas e em seguida reconstruí-lo no nível do pensamento com toda sua riqueza.

A partir de uma análise marxista, as políticas sociais são vistas como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre o Estado e a Sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos.

Nesta perspectiva, problematiza-se o surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e da luta de classes para demonstrar seus limites e possibilidades na produção do bem-estar nas sociedades capitalistas. Reconhece-se que as políticas sociais podem ser centrais na agenda de lutas dos trabalhadores e para impor limites aos ganhos do capital

Portanto, do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política social às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem, quando se

relacionam às determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo assim um caráter histórico-estrutural. Do ponto de vista político preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a sua atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses de classe que se situam, como discutem Behring e Boschetti (2011).

Desta maneira, as definições em torno das políticas públicas envolvem sujeitos e interesses distintos e as decisões tomadas dependem da correlação de forças em determinado contexto. Segundo Silva (2008, p. 90), “uma política se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente”.

Seu desenvolvimento se expressa por momentos articulados, muitas vezes concomitantes e interdependentes, que agregam sequências de ações em forma de respostas institucionalizadas a situações consideradas problemáticas, materializadas mediante programas, projetos e serviços.

Toda política pública é um mecanismo de mudança social a fim de promover o bem-estar de segmentos sociais, em específicos os mais destituídos, devendo ser um mecanismo de distribuição de renda e de equidade social. Agrega contradições e contrapõe-se a compreensão de política pública como mero recurso de legitimação política ou de uma intervenção estatal subordinada tão somente aos interesses Capitalista (Silva, 2008).

De acordo com Silva (2008), o processo de política pública conjuga um conjunto de momentos não lineares: constituição de problemas ou agenda governamental, formulação de alternativas políticas, adoção da política, e implementação ou execução dos programas sociais.

A constituição do problema: se materializa por uma lista de problemas ou assuntos que chamam atenção da sociedade e do governo, por força de pressão social, pode se transformar em uma política. A formulação das alternativas de política: momento de pré-decisão que abrange diagnóstico sobre a situação problema e alternativas para seu enfrentamento, indicando o conteúdo geral do programa, os recursos, o aparato institucional. A adoção da política: é um momento decisório de escolhas de uma alternativa de política para o enfrentamento da situação problema, o sujeito central nesta ocasião é o legislativo, momento em que a política é transformada em programa com base em critérios técnicos e em critérios políticos. Na implementação ou execução dos programas sociais: assumidas por unidades administrativas que mobilizam recursos humanos, financeiros e materiais, a implementação é “a fase mais abrangente e talvez mais complexa do processo das políticas públicas, de modo que dificuldades

conceituais e empíricas impedem uma definição e distinção da implementação da própria política”.

Observa-se que o processo de política pública é assumido nos seus diferentes momentos por uma diversidade de sujeitos, que entram, saem ou permanecerem no processo e orientados por diferentes racionalidades e movidos por diferentes interesses que fazem este processo se transformar em contraditório e não linear. O que é visível nas discussões sobre a política educacional e a política de assistência estudantil. Como buscamos apresentar ao longo deste trabalho.

Nesta linha discursiva, como parte de uma totalidade maior, deve-se pensar a política educacional em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói com seu projeto e realiza através do Estado por meio de suas ações. Este projeto de sociedade constrói-se pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando a promulgação e implementação da política (Azevedo, 1997).

As políticas educacionais, por sofrerem influências dos sujeitos sociais e do contexto em que são criadas e implementadas, podem comportar-se para além daquilo a que se propõem ou mesmo caminhar para a efetivação do direito à educação e para a formação mais humana e integral dos indivíduos e alteração das condições de existência material, apesar dos fatores externos sociais contrários.

Para Höfling (2001), as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados distintos do almejado. Em virtude de os interesses nestas ações estarem relacionados a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

As políticas educacionais criadas para a garantia do direito à educação são vistas como um serviço que o Estado presta aos indivíduos, uma vez que a ideologia neoliberal dominante que influencia tais ações carrega consigo a ênfase no individualismo, em que cada um é responsável por sua condição socioeconômica.

No cenário brasileiro há um conjunto de produções que se debruçaram sobre o neoliberalismo e contribuem para a compreensão da natureza da relação entre Estado e políticas educacionais e os desdobramentos em programas de governo. Destaca-se ainda que as teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia do direito individual, sem interferência na esfera da vida pública, e em específico na esfera econômica da sociedade (Höfling, 2001).

As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo (Höfling, 2001, p. 36).

Há o individualismo defendido pelos neoliberais, no qual as iniciativas individuais são a base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda, de modo que não se deve interferir nas relações econômicas da sociedade. Deste modo, a responsabilidade pela oferta de serviços à população não seria exclusiva do Estado, havendo neste cenário a coparticipação das instituições privadas na oferta e desenvolvimento de políticas públicas, que no âmbito de um Estado de bem-estar social seriam de responsabilidade exclusiva da gestão estatal, pois: para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais — ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista — são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (Höfling, 2001, p. 37).

No que condiz com as ações desenvolvidas em um Estado de inspiração neoliberal, apresentam-se como compensatórias e focalizadas. Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder — e frequentemente, não se propõem a — de alterar as relações estabelecidas na sociedade (Höfling, 2001, p. 39).

Estas ações, articuladas com as influências do sistema econômico capitalista, constituem, segundo Rodrigues (2007), um sistema que ao longo do século XX, em específico, investiu intensamente na autonomia individual, mas enfrentou grandes dificuldades para estabelecê-la como conquista cidadã. “Isto ocorreu devido a uma exacerbação de características perversas do individualismo, consolidadas, sobretudo, com a generalização da competição” (Rodrigues, 2007, p. 153).

Este mesmo sistema econômico, no caso brasileiro, produz e se alimenta das desigualdades sociais, e Francisco de Oliveira (2003), fazendo uso da metáfora do ornitorrinco, nos dá o entendimento das mediações do tecido estrutural de nosso subdesenvolvimento com a

associação da subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo e com as barreiras que estão estabelecidas na atualidade. É “uma particularidade da formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num monstro em que a exceção se constitui regra, como forma de manter o privilégio de minorias” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 11-12).

O capitalismo do País não rompeu com as estruturas políticas e sociais e, como em outras partes do mundo, ele se configurou como uma espécie de “monstro”. Deste modo, evidenciamos a absurda concentração de renda nas mãos de uma elite tradicional e conservadora e o crescimento ininterrupto das desigualdades econômicas no país.

A educação federal passa por transformações e impactos advindos de como a política social é enfrentada pelos governos, seja ela na universidade, na EPCT ou na educação básica. Isso advém da luta intensa da classe dominante e que detém o poder econômico e político pela manutenção dos seus privilégios. Refletindo na elaboração e execução das políticas públicas educacionais e nesse cerne na política de assistência estudantil, como discutido a seguir.

3.2 CONCEPÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Assistência Estudantil (AE) foi consolidada pelo PNAES (Brasil, 2010), considerado até meados de 2024, quando foi promulgado a Lei nº 14. 917 que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2024), como o principal elemento normativo para as Instituições Federais de Ensino (IFES) desenvolverem as ações da política; destina-se a ampliar as condições de permanência na educação superior pública, um dos objetivos é garantir a democratização do acesso, a permanência e o êxito estudantil, dos estudantes que estão na categoria de vulneráveis sociais. Insere-se no processo de expansão da universidade pública, apresenta em seu conteúdo dez áreas em que as ações devem ser implementadas de maneira articulada com ações de ensino, pesquisa e extensão, dando autonomia às instituições executoras para criar os critérios de seleção dos estudantes e os mecanismos de acompanhamento e avaliação.

A partir do Decreto (Brasil, 2010), objetiva-se superar as desigualdades de acesso, permanência e êxito nas instituições de ensino superior por meio de programas e ações de cunho socioeconômico e acompanhamento estudantil, em específico. Situa-se como um dos principais temas dentre as discussões acadêmicas sobre acesso e permanência dos estudantes das IFES,

em vista da transformação do perfil dos ingressantes e da limitação material deste público, como aponta Jacome (2021).

A assistência estudantil é entendida nesta pesquisa como um direito público, materializado nas ações da política de assistência estudantil, relaciona-se com a efetivação do direito à educação dos estudantes que ingressam na escola básica e superior pública, como uma política necessária para a redução da exclusão social e educacional dos jovens que ingressam na instituição de ensino e carecem de apoio material e pedagógico necessários para a permanência e conclusão do nível de ensino, independente das condições socioeconômicas.

A partir da promulgação do Decreto do PNAES, observam-se no contexto das universidades e dos movimentos de representações estudantis e nos estudos e pesquisas acadêmicas discussão sobre o modelo e concepção de assistência estudantil trazido nesta legislação. Desta maneira, a fim de entender a assistência estudantil nesta legislação apresentamos o contexto histórico e social que surge e se desenvolve, em especial no acesso à universidade de um novo perfil de estudantes e do direito de permanecer e concluir seus cursos.

3.2.1 Concepções legais da assistência estudantil

A assistência estudantil, como política e com a atenção aos estudantes em vulnerabilidade social, se estabeleceu do decreto do PNAES (2010), porém suas ações foram demarcadas na história da educação brasileira e com objetivos de atender aos estudantes que ingressaram na universidade pública, e sua origem se relaciona com o surgimento destas instituições. A priori é uma política para educação superior, marcada por grandes mudanças conjunturais e com objetivo de atender às necessidades materiais dos estudantes que acessavam as instituições federais de ensino (IFES), sistema de acesso considerado elitista e seletivo (Kowalski, 2012).

Kowalski (2012) delimita as fases da assistência estudantil no Brasil e seu início aos dias atuais, e utilizaremos esta delimitação como forma de demarcação e implementação da política de assistência estudantil.

A primeira fase abrange o período em que o acesso à educação superior era privilégio de poucos. A educação se concentrava nas mãos da elite do país, pessoas que tinham condições financeiras de manter seus filhos no ensino superior; a assistência estudantil apresentou-se inicialmente em 1928, no governo de Washington Luís, que incentivou a construção da Casa do Estudante Brasileiro que ficava em Paris, sendo responsável por repassar as verbas necessárias tanto para a edificação das estruturas como para a manutenção da casa e dos alunos.

Identificam-se nos anos 1930, no governo de Getúlio Vargas, os seguintes decretos que tiveram influência no desenvolvimento das universidades e na assistência estudantil: Decreto nº 19.850, de 1930, que se refere à criação do Conselho Nacional de Educação, que privilegiou o sistema universitário em detrimento das escolas superiores isoladas; Decreto nº 19.851, de abril de 1931, que tratava do Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras:

O estudante deveria fazer parte do poder decisório da instituição através de seus representantes legais pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Além disso, em cada instituição de ensino, deveriam ser organizados por meio de Diretórios Acadêmicos (DA), com prévia aprovação do conselho técnico administrativo do local, grupos reivindicatórios que ficassem responsáveis em criar estratégias para responder às necessidades demandadas pelo corpo discente (Cunha, 2007).

Por meio do decreto de 1931 iniciou-se um processo de regulamentação da assistência estudantil nas universidades. Entre os benefícios previstos, destaca-se a concessão de bolsas para alguns alunos; entretanto, precisava-se do acordo entre professores e estudantes dos conselhos universitários, e que o beneficiário atendesse aos requisitos de cumprir os critérios de justiça e oportunidade, critérios sustentados nos méritos dos estudantes, entre estes o de pobreza, por meio da “declaração de pobreza” fornecida por instituto assistencial, bem como era avaliado o comportamento do sujeito para verificar se condizia com a situação social que declarava. Caso fosse confirmado, ele era atendido pela bolsa (Fávero, 1980; Kowalski, 2012).

Em relação ao Decreto nº 19.851/1931, que instituiu o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras no âmbito do País, veio acompanhado pelos processos de industrialização e urbanização, que influenciaram o aumento da demanda por educação e, por conseguinte, que o Estado interviesse nesta área através do aumento da oferta de vagas em todos os níveis de ensino. Porém, o referido crescimento não significou a democratização do ensino superior, posto que na década de 1940 apenas 0,85% da população obtinha o diploma de graduação com mais de 10 anos de alfabetização, ou 0,33% da população total (Passos, 1997; Kowalski, 2012).

No mesmo período, no Rio de Janeiro foi aberta a Casa do Estudante do Brasil, instalada em um casarão com 3 andares, um ambiente popular frequentado por estudantes carentes e membros da comunidade que se passavam por estudantes para ter direito ao uso do benefício.

Como parte do projeto do governo de Getúlio Vargas para a educação, a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934: no artigo nº 157, parágrafo 2º houve a previsão da doação de fundos aos estudantes necessitados através do fornecimento de material

escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica aos alunos necessitados, com recursos provenientes dos fundos de educação.

No contexto restrito de acesso ao ensino superior, o Estatuto das Universidades Brasileiras impôs o modelo universitário como preferencial e instituiu a assistência:

[...] a marca de nascença da assistência estudantil no Brasil advém do nascimento da universidade e será conservada em toda a história da educação superior brasileira, persistindo na estrutura universitária que incorpora as transformações impingidas por um contexto social em constante processo de transformação (Kowalski, 2012, p. 88).

No dia 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, o Conselho Nacional de Estudantes conseguiu consolidar o projeto de criação da **entidade de representação estudantil do país**: União Nacional dos Estudantes (UNE). Desde o período em questão, a UNE passou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com outras forças progressistas da sociedade.

A Constituição Federal de 1946 apresenta a assistência estudantil com um caráter de obrigatoriedade para todos os níveis de ensino, no título VI — capítulo II — Da Educação e da Cultura, artigo 172: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.

Posteriormente houve a promulgação do Decreto nº 20.302/1946, que estabeleceu que na seção de prédios, instalações e estudos dos estabelecimentos de ensino superior deveriam ser propostas ações para a assistência médica odontológica (Kowalski, 2012).

Na LDB de 1961, no título XI – Da Assistência Social Escolar:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

Com a Ditadura Militar, de 1964 a 1985, vivenciou-se os maiores ataques aos direitos sociais e humanos no país, e na educação não foi diferente, apesar da criação, no âmbito da assistência estudantil, do Departamento de Assistência Estudantil que objetivava dar assistência aos graduandos do país em forma de programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológica. Este órgão foi extinto no mesmo período (Nascimento, 2014).

No início do ano de 1983, o Ministério da Educação e Cultura aprovou a Fundação do Estudante, um instrumento de execução da política de assistência estudantil da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus.

A partir deste período inicia-se a **segunda fase da política de assistência estudantil**, em que os problemas dos estudantes universitários, no que condiz ao acesso e permanência, ganham espaços e fórum de discussão nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis, criando condições para a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), constituído por pró-reitores, sub-reitores, decanos, coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES no Brasil, que discutiam sobre os caminhos de viabilizar a permanência estudantil no âmbito universitário, dentro das condições necessárias de ensino de boa qualidade, com a insistência junto ao MEC da definição de políticas e ações nesta área.

Os primeiros anos de atuação do FONAPRACE registraram a ausência de políticas e programas de assistência estudantil na maioria das IFES, havendo apenas restaurantes e residências universitárias totalmente saqueadas e programas ineficientes de bolsas estudantis. A partir do ano de 1989 demarca-se o trabalho mais efetivo do fórum, por meio de elaboração de documentos e estabelecimento de um canal de comunicação com o MEC. Na década de 1990, o contexto socioeconômico foi de grandes mudanças geopolíticas e econômicas movidas pelo projeto neoliberal, que se fortaleceu no Brasil por meio do governo de Fernando Henrique Cardoso, que instituiu a estratégia de política de Estado mínimo, estimulando a privatização das instituições públicas de ensino superior.

Neste contexto, utilizou-se como estratégia um processo de diagnósticos confiáveis para formulação e elaboração de uma proposta de política de assistência ao estudante. “No período de 1993 a 1996, foram realizados levantamentos e pesquisas sobre Residências Universitárias, Restaurante Universitário, Saúde do Estudante, dentre outros temas” (FONAPRACE, 2012, p. 19). Este trabalho consolidou o **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes**, elemento indispensável ao debate, formulação e implantação de políticas sociais que garantissem a permanência dos alunos de graduação no interior das instituições.

Para o levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes foi realizado um movimento que integrou 44 instituições, o equivalente a 84,62% das 52 IFES. Dentre outros dados relevantes, demonstrou-se que 44,29% dos estudantes se encontravam nas categorias C, D e E, apresentando demanda potencial por assistência estudantil.

Pesquisas como a realizada pelo FONAPRACE abalaram o imaginário social que, à época permeava o senso comum, por meio de discursos que afirmavam serem as universidades públicas, em sua maioria, ocupadas por elites econômicas. Historicamente esta máxima encontrava eco na maior parte das instituições, mas os dados obtidos apontaram para uma realidade distinta e abriu terreno para a ampliação das pressões em prol da assistência estudantil (FONAPRACE, 2012, p. 21).

Na década de 1990 e início dos anos 2000, a influência do FONAPRACE foi muito importante para incluir na agenda política as propostas de assistência estudantil, e por meio de uma comissão do fórum e de constantes visitas ao Congresso Nacional se conseguiu incluir na pauta do Plano Nacional de Educação (PNE) a assistência estudantil, com a seguinte redação: “a adoção de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (FONAPRACE, 2012, p. 25). Após esta inclusão caminhou-se para a elaboração de um documento mais amplo.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso VII, fala de “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A partir de então foi materializada uma minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que teve como base a Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes, publicada em 1997, e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas IFES e identificadas pelos setores responsáveis nas instituições. O plano estabeleceu diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos e demonstrou aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para a assistência estudantil.

A versão final do Plano Nacional de Assistência foi encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 4 de abril de 2001, passando a ser documento-base para todas as ações relativas ao tema e contendo as Propostas de Recursos Orçamentários para as IFES destinarem a programas para assistência estudantil.

Em 2004 foi divulgada a 2ª pesquisa pelo FONAPRACE sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, reafirmando os dados da primeira pesquisa e com adesão maior das IFES, que equivaleu a 88,68% do total das 53. “Nesta pesquisa, destacou-se que 42,8% dos estudantes encontram-se nas classes C, D, E, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00, e apresentavam uma situação de vulnerabilidade social” (FONAPRACE, 2012, p. 29). Os dados da pesquisa diagnosticaram os esforços ainda tímidos das IFES em desenvolver programas e projetos de assistência estudantil, uma vez que foram ampliadas de 10% a 13% as ações aos estudantes universitários.

Na realidade, nos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000, apesar dos avanços nas discussões e da mobilização do FONAPRACE, não foram identificados, nas legislações educacionais, textos sobre destinação de recursos para financiar as ações da assistência estudantil nas IFES.

A **terceira fase** da assistência estudantil iniciou-se em 2007 (Kowalski, 2012), e identifica-se a previsão orçamentária para a política pela atualização do Plano Nacional de Assistência Estudantil, tornando-se meta para o FONAPRACE e aprovado pela ANDIFES em julho, na cidade de Belém (PA). O plano foi um marco que impulsionou o processo de discussões junto ao MEC para a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O MEC, considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, instituiu, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Este foi um grande marco na história do FONAPRACE. Uma conquista para a Assistência Estudantil nas duas décadas de existência do Fórum (FONAPRACE, 2012, p. 31).

Conseqüentemente, por meio da atuação do FONAPRACE e da ANDIFES, pelo processo de mobilização dos profissionais de serviço social das IFES e da abertura para a pauta da gestão do País com o governo do Partido dos Trabalhadores, em 19 de julho de 2010 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto nº 7.234 que consolidou a política de assistência estudantil, na terceira fase da AE.

Neste mesmo período houve a 48ª Reunião do FONAPRACE, que deliberou para o encaminhamento junto ao conselho pleno da ANDIFES, indicando entre outras necessidades: a reestruturação da matriz orçamentária de acordo com os perfis dos estudantes; dar espaços aos gestores da AE para decisão sobre a política; e definição de estratégia para o III diagnóstico do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes. Nesta mesma reunião o FONAPRACE recebeu a “Carta do Movimento” da Secretaria Nacional da Casa dos Estudantes com reivindicações: participação e espaços no encontro do FONAPRACE; construção de casas de estudantes nas IFES que ainda não tinham; piso de bolsas permanências; participação nos encontros da Casa de Estudantes dos representantes do fórum.

Demarca-se ainda em 2010 a realização da **III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**, que serviria de parâmetro na consolidação e transformação do PNAES em um projeto de lei:

A III Pesquisa foi realizada de outubro a dezembro/2010, com a participação de 56 IFES e constatou que 43,7% dos estudantes pertenciam às classes C, D e E (cerca de 300 mil estudantes). Revelou, também, que quase a metade dos estudantes das Universidades Federais pertencia às classes populares, cuja renda média familiar, segundo a ABEP, era de R\$ 1.459,00. O percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010. Segundo dados do Relatório, esta nova configuração era resultante, sobretudo, da institucionalização, nos últimos anos, das várias políticas de inclusão, em especial das várias modalidades de ações afirmativas e também do Programa de Expansão das Universidades, sendo, porém, ainda inferior aos 50,7% apurados pelo Censo 2010 do IBGE (FONAPRACE, 2012, p. 39).

O contexto social e político do País foi um dos elementos que favoreceram a consolidação da política de assistência estudantil em um processo de abertura democrática e estabelecimento de diálogo dos órgãos representativos estudantis com o projeto maior do REUNI, que preconizou a ampliação do acesso e permanência dos estudantes universitários e a ampliação da política de assistência estudantil (Kowalski, 2012).

Entretanto, este contexto não pode ser considerado apenas na ótica da efetivação do direito social à educação, no que condiz ao acesso e permanência dos estudantes por meio das políticas de permanência, e por conseguinte no caráter democrático e progressivo inerente ao processo. Identificam-se neste cenário contradições inerentes à sociedade capitalista, subsidiadas pelas políticas econômicas que influenciaram diretamente o processo de consolidação da política de assistência estudantil no âmbito da expansão da universidade pública determinada pelo Banco Mundial, uma vez que este órgão avalia as políticas educacionais implementadas pelo Brasil (Nascimento, 2014; Mota Júnior; Maués, 2014).

Neste entendimento, a partir da década de 1980, o Banco Mundial focou seu interesse nas políticas educacionais, uma vez que houve a necessidade de reorganização da agenda e do conteúdo das políticas formuladas pelo organismo para países periféricos em função das transformações em escala global e do fracasso das políticas em termos de impulsos ao crescimento econômico, à estabilização da política e à redução da pobreza. O interesse do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *stricto sensu* para as reformas do Estado e da administração pública, objetivando uma gestão de boa governança e fortalecimento da sociedade civil (Mota Júnior; Maués, 2014; Borges, 2003).

Nesta nova agenda do banco surge a necessidade de enfatizar as políticas de caráter social e o combate à pobreza, sendo necessários os serviços sociais promoverem a equidade e eficiência. Neste processo, nos relatórios divulgados pelo banco no ano de 1999 destaca-se a importância das reformas educacionais para a consolidação da democracia liberal e da estabilidade política:

Uma população educada, pela lógica do organismo, terá maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país e, como consequência, será mais capaz de fazer escolhas *corretas* e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral (World Bank, 1999a; 1999b). Além disso, a educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos (World Bank, 1999b, p. 5) (Mota Júnior; Maués, 2014, p. 1142).

Deste modo, a reforma educacional proporcionaria a estabilidade política na medida que garantisse oportunidades iguais a todos, considerando que diante das desigualdades de renda e de acesso à educação na América Latina, o BM considera que as políticas de inclusão são fundamentais para o controle social, de maneira que aumentariam a coesão social e evitariam protestos e descontentamentos sociais e, conseqüentemente, levariam os eleitores a apoiar políticos que sustentassem projetos reformistas de privatização (Mota Júnior; Maués, 2014).

Toda a preocupação com as reformas educacionais e o desenvolvimento que proporcionam, impostas pelas orientações do BM, tem um único objetivo: o crescimento econômico. Desta forma, foram estabelecidas estratégias para medir os avanços gerados pelas políticas, como os Sistemas de Avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior, de maneira a acompanhar a evolução dos indicadores educacionais, priorizando os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

A assistência estudantil é um direito social garantido via decreto do PNAES (Brasil, 2010), compreendida nas pesquisas consultadas como orgânica à educação superior (Leite, 2015), voltado para o alcance da igualdade de oportunidades aos estudantes deste nível de ensino (Vasconcelos, 2012) e quando aplicamos sua análise para a educação básica podemos compreendê-la a partir das legislações como a CF de 1998, a LDB de 1996 e ao Estatuto da Criança e Adolescente do ano de 1989.

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como dever do Estado e da Família (art. 205, *caput*) e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I). Entende-se que este dispositivo legal aponta, sem sombra de dúvida, para a assistência ao estudante como direito.

Tal princípio está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20.12.96: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), também contempla a assistência ao estudante:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

IX – políticas de atendimento aos estudantes.

Este direito à permanência e consequente à AE, reconhecido nos textos normativos de maneira genérica, é tratado no PNAES (Brasil, 2010) ao enfatizar a necessidade de reduzir taxas de evasão na educação pública federal. Na educação básica, Lima (2017) compreende que o PNAES quando direcionado a esta etapa, deve tomar como referências normativas a Constituição Federal de 1988 e as leis ordinárias que a sucederam — especialmente a Lei Nº 8.069/1990 a Lei Nº 9.394/19964, que articulam a integralidade e universalidade às necessidades advindas da permanência dos discentes nas instituições públicas de ensino. Entretanto, é pesaroso verificar que a política de assistência estudantil não contempla em seus princípios e diretrizes o que está definido na normativa legal em vigência no país (p. 21).

Do ponto de vista de sua formulação analítica, a política de assistência estudantil assimila a contradição de classes inerentes à sociabilidade burguesa e admite o suposto de que a posição desigual e hierárquica vivida pelos trabalhadores constitui-se como um impedimento concreto à sua possibilidade de acessar o direito à educação pública.

Do ponto de vista das instituições de ensino, tal política é vista como um investimento, explica-se: os elevados indicadores de evasão na Rede de Educação Profissional e Tecnológica REPT fazem com que os custos para a oferta dos cursos sejam muito elevados dada a baixa relação entre ingressantes e concluintes, estes custos se elevam ainda mais. Nesta perspectiva, a execução do PNAES otimiza o tempo de permanência dos discentes, possibilitando o aumento das taxas de conclusão dos cursos (Lima, 2017, p. 120).

Nessa conjuntura, vinte e três anos após a apresentação do primeiro Plano Nacional de Assistência Estudantil pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), o Congresso Nacional aprovou, no primeiro semestre do ano de 2024, a Lei 14.914/2024, no âmbito do Ministério da Educação, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

A nova Lei referenda que a permanência e inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidades no ensino superior sejam obrigações de políticas públicas do Estado Brasileiro, com financiamento no orçamento destinado à Educação Superior e permite ampliação de convênios com outros Ministérios e órgãos municipais e estaduais. A nova legislação também avança na compreensão de associação entre inclusão, melhoria do desempenho acadêmico e à diplomação de estudantes em situação de vulnerabilidade, com

vistas a reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal. (SAEST/UFPA, 2024).

A PNAES aponta para o fortalecimento da articulação entre a Política de Assistência Estudantil com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, com vistas ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio. (SAEST/UFPA, 2024).

O apoio à permanência de estudantes de pós-graduação vem como uma grande novidade na PNAES, condicionado à disponibilidade de orçamento. Isso poderá incluir discentes de mestrado e doutorado nos programas de Assistência e Acessibilidade estudantis das instituições da rede federal de ensino. Outro aspecto fundamental que a nova Lei traz, em seus artigos, é a ampliação do conceito de vulnerabilidade social, quando considera outras condicionantes, além da situação financeira para aferir o perfil do discente que necessita de apoio dos programas de Assistência Acessibilidade Estudantil. (SAEST/UFPA, 2024).

A nova legislação também passa adotar grupos prioritários de cursos de graduação presencial para a destinação dos auxílios financeiros e serviços da Assistência e Acessibilidade estudantil, sem prejuízo de outros suplementares estabelecidos pela instituição em que estiver matriculado. Entre os critérios estão: ser egresso da rede pública de educação básica, ser egresso da rede privada na condição de bolsista integral na educação básica, ser integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observado o limite de renda bruta familiar mensal per capita de até 1 (um) salário mínimo, podendo ser criadas, nos termos do regulamento, faixas de ordem de prioridade para atendimento de estudantes com renda bruta familiar mensal per capita acima deste valor. (SAEST/UFPA, 2024).

Também se inserem como grupos prioritários estudantes com deficiência, o qual requeira acompanhamento pedagógico necessário à sua permanência na educação superior, independentemente de sua origem escolar ou renda; ser estudante quilombola, indígena ou de comunidades tradicionais; ser estudante estrangeiro em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou refugiado; ser estudante oriundo de entidade ou de abrigo de acolhimento institucional não adotado em idade de saída.

Entre os principais programas estabelecido na esfera da PNAES para democratizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, encontram-se o Programa de Assistência Estudantil (PAE), Programa de Bolsa Permanência (PBP), Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases), Programa Estudantil de Moradia (PEM);

Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate), Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir), (PAB); Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS). (SAEST/UFPA, 2024).

Em relação ao Decreto do PNAES (Brasil, 2010), identifica-se elementos intrínsecos a este cenário maior que refletem as características das políticas públicas instituídas no País, além de concepções dos diferentes grupos de interesses no interior das IFES e no Estado, o que discorreremos em seguida.

3.2.2 Concepções teóricas da assistência estudantil

O texto do PNAES (Brasil, 2010) incorpora diferentes interesses, dos movimentos estudantis, do governo à frente do país e do grupo político que está no poder na época da sua promulgação, características comuns dos textos das políticas públicas do país. A assistência estudantil é um direito assumido a partir das lutas do movimento estudantil, mas como toda política pública, ela assume diferentes papéis a partir do texto constituído.

O programa, como exposto anteriormente, correlaciona-se com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no processo de expansão do ensino superior, com fortes pressões externas de agências multilaterais como o Banco Mundial. Compreende-se que o decreto não visa ao aumento das estruturas e programas de assistência estudantil para cobrir as insuficiências que já existiam, mas sim a criar estruturas que atenderiam aos discentes que ingressaram nas IFES a partir das vagas pactuadas com a adesão destas instituições ao REUNI, como ressalta Abreu (2012).

O PNAES atende aos diferentes interesses de classes sob a ordem do capital: atende à parte das reivindicações das entidades estudantis e do FONAPRACE, e com isto prepara força de trabalho qualificada e contribui para a coesão social e para a apassivação no interior das IFES, sob a ideologia da igualdade de oportunidades, como defende Leite (2015).

O documento apresenta uma tensão na concepção da política, que ora está associada à percepção da educação como direito universal, ora associa esta política à concepção presente na política de assistência social, ou seja, a noção de que se dirige aos “estudantes carentes” ou em “vulnerabilidade social”, que aliada à categoria *inclusão social* agrega um conjunto de ações, medidas e programas que tendem a se sobrepôr às políticas sociais existentes (Lima, 2017).

Para além disto, compreendemos esta política como um direito assumido no decreto do PNAES, em que o Estado reconhece o impacto das desigualdades socioeconômicas na trajetória acadêmica dos estudantes, no caso os que estão em vulnerabilidade social.

Nesta mesma linha conceitual, Lima (2017) concebe a AE como direito social e que diz respeito ao conjunto de ações e programas públicos e estatais voltados à garantia das condições de permanência de cada discente nas unidades públicas de ensino, cujo acesso deve se referenciar pela igualdade de condições.

A Política de Assistência Estudantil estabelecida pelo PNAES é uma resposta do Estado à questão social e conquista da luta pela ampliação dos direitos sociais, especialmente o direito à educação⁹. Cabe otimizar o período de permanência no sistema educacional de forma que este aluno tenha o menor custo possível para o Estado, como ressalta Abreu (2012).

Nos objetivos do programa, o tema permanência escolar está vinculado à própria estrutura da assistência estudantil, particularmente no seu aspecto material: comer, morar, vestir e transportar-se, sendo menos evidenciada a dimensão simbólica: ser reconhecido, fazer parte do grupo, coexistir como estudante, que não pode ser negligenciada (Reis; Tenório, 2009).

Para Dutra e Santos (2017), há em campo em disputa de concepções de assistência estudantil mais restritas ou mais seletivas, com público-alvo focado apenas nos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em contraposição às concepções mais abrangentes, numa perspectiva mais universal. Num panorama amplo, o programa não deve se limitar à elaboração e execução de mecanismos destinados apenas à população de baixa renda, mas deve se atentar também a princípios de atendimento universal, tendo em vista que os fatores sociais, pessoais, relacionais e acadêmicos influenciam a permanência no curso, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários.

Para Dutra e Santos (2017), a associação das ideias de investimento e de direito em uma mesma política já comportaria em si uma contradição, pois entende-se que a ideia de assistência estudantil como investimento, em oposição à ideia de gasto, representa um avanço, inclusive destacando o papel do FONAPRACE em chamar a atenção para a necessidade de verba específica para essa política.

Portanto, tendo “a finalidade de garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior, na perspectiva da democratização da universidade, a mesma deve ser concebida enquanto direito e não como investimento” (Dutra; Santos, 2017, p. 162).

⁹ O conceito de questão social pode ser caracterizado “por uma inquietação quanto a capacidade de manter a coesão de uma sociedade” (Castel, 1998); suas expressões podem ser interpretadas como uma inquietação — que pode trazer algum desconforto — à coesão da sociedade (Rocha, 2021, p. 51).

Para Rocha (2021), a concepção de assistência estudantil está ligada estritamente ao modelo de política econômica que contribuiu para promover o pensamento político e hegemônico no Brasil, estritamente ligado à lógica da acumulação e da apropriação de altas taxas de lucros. Porém, quando se incorpora no contexto das IFES ela passa a tomar forma específica da organização institucional e dos autores envolvidos neste processo.

Enquanto política social de direito, a AE operacionalizada no âmbito da educação deve contribuir para reduzir os efeitos das desigualdades sociais através da criação de mecanismos que viabilizem a permanência de estudantes empobrecidos, em cursos de nível superior, permitindo que cheguem ao término da trajetória acadêmica de forma satisfatória (Silveira, 2012, p. 11).

A construção do PNAES representou um grande avanço, pois incorpora, além da redução das taxas de retenção e evasão, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais e a inclusão social pela educação como objetivos a serem alcançados.

AE é garantida enquanto direito via PNAES, em que o Estado reconhece o impacto das desigualdades estruturais na trajetória acadêmica dos estudantes. Deste modo, enquanto foco conceitual e político para a implantação de tais serviços, significa adotar uma perspectiva de qualidade na educação que ultrapassa o atendimento das metas de conclusão estabelecidas pelos organismos multilaterais, dando destaque para o percurso, a formação e as condições de aprendizado (Fellippe, 2018).

Observa-se que as concepções de AE trazidas pelo PNAES passam a atender as distintas relações de poder no âmbito das IFES que, para além das condições materiais de existências oriundas das desigualdades sociais, precisam garantir taxas aceitáveis de conclusão nos cursos ofertados pela instituição. Além do mais, a política também carrega a possibilidade de fazer uso político dos recursos e favorecer a formação dos estudantes em uma perspectiva contra-hegemônica.

Desta forma, é importante ainda pensar sobre a garantia de uma assistência estudantil para além do apoio financeiro e material, para que possa caminhar em prol da permanência estudantil ao mesmo tempo que auxilia os estudantes em seu percurso escolar, no que condiz as distintas dificuldades de ensino que afetam diretamente o público atendido pela política, em especial.

Destaque-se também a centralização dos auxílios financeiros no âmbito da política de AE, evidenciada recorrentemente nos estudos sobre a temática. Entendemos que cada IFES é responsável pelo desenvolvimento da política e prioriza algumas áreas entre outras, como por exemplo: alimentação, transporte e moradia, em vista da necessidade de aplicar os recursos

destinados à política. Entretanto, tais ações minimizam os objetivos da AE e da educação pública que garante o acesso e permanência dos estudantes. Desta forma, temos um conjunto de estudos que se direcionam para a área de ação de apoio pedagógico como uma frente de trabalho que está na assistência estudantil, mas que é imprescindível nas práticas institucionais das IFES.

3.3 O APOIO PEDAGÓGICO E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Como vimos ressaltando, a assistência estudantil, a partir o estabelecimento do Decreto PNAES (Brasil, 2010), se estabelece como principal política que objetiva a permanência dos estudantes nas IFES, principalmente porque atende às reivindicações históricas dos movimentos de representação estudantil, no que condiz ao suporte de cunho material aos estudantes: alimentação, transporte e moradia, além das conjunturas sociais e institucionais que influenciaram sua implementação.

O apoio pedagógico é uma das dez áreas de ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A compreensão que temos sobre o tema baseia-se em Totti (2022), entendendo-o para além de uma área da política de permanência, pois abrange intervenções da instituição de ensino que favorecerem a aprendizagem dos estudantes, configura-se em ações planejadas e intencionais, nas quais se articulam teoria e prática, com foco nos processos de ensinar e aprender, no processo de integração à universidade e de suporte à aprendizagem de conteúdo específico.

No texto do PNAES observa-se a não definição e apresentação do que seriam as ações que atenderiam à referida área na política de assistência estudantil, deixando a cargo de cada instituição definir a implementação nas IFES no contexto da AE (Bellaver, 2023). Além disto, identifica-se que há uma ausência de ações desta natureza no âmbito das políticas em algumas IFES.

Na literatura recente são pontuais as pesquisas que abordam o apoio pedagógico na AE, como lócus de estudo, na maioria dos casos, na realidade das Universidade Federais, definindo-a como atividade dispensada aos estudantes beneficiários da AE que apresentam algum tipo de dificuldades: pedagógicas, aprendizagem, psicossocial que influenciam no desempenho acadêmico e na permanência estudantil.

Nesta literatura observa-se como participantes das pesquisas os profissionais Técnicos Administrativos em Educação (TAES) que integraram as equipes multidisciplinares da AE

(pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e os Técnicos em Assuntos Educacionais¹⁰) destas universidades, como é o caso da pesquisa de Dias (2021).

Em Dias (2021) demarca-se uma discussão pioneira sobre o acompanhamento pedagógico no contexto da política de assistência, bem como nas UFs, além do processo formativo para as equipes de apoio pedagógico, em universidades do Sudeste do País, as que se formaram a partir da implementação do PNAES (Brasil, 2010) com o ingresso de profissionais não docentes nas IFES.

Já em Nascimento (2019) discute-se a necessidade de superação nas universidades do modelo de assistência estudantil como exclusivamente transferência de renda ao estudante. Sugere-se a criação de projetos que atendam aos “estudantes em suas necessidades mais gerais, com suporte quer seja por reforço ao conteúdo, ensino às estratégias de aprendizagem ou apoio aos fatores intrínsecos ao discente” (p. 9).

Bellaver (2023) pesquisou sobre a implementação da área apoio pedagógico em seis *campi* da Universidade Federal de Cruzeiro do Sul criada em 2009, identificando os fatores facilitadores e seus obstáculos; na perspectiva dos profissionais técnico-administrativos em educação, esta ação naquela universidade é vinculada aos auxílios socioeconômicos¹¹ e as ações de apoio pedagógico podem ser planejadas pela gestão conjuntamente com professores, técnicos-administradores em educação (TAE) e discentes, podendo-se requerer dimensionamento dos servidores existentes, não exigindo-se alto investimento orçamentário.

Em Zbunovicz (2022) identificou-se que a organização e regulamentação da assistência estudantil nas universidades, de modo geral, são questões decisivas para a concretização de um apoio pedagógico atento às necessidades de aprendizagem e integração dos estudantes. Constatou-se o esforço por parte das instituições em realizar as ações. Apesar das dificuldades e limitações, as universidades realizam intervenções junto aos estudantes. Ressalta a necessidade de compreensão conceitual do que seja o apoio pedagógico no Ensino Superior e quais as diversas maneiras pelas quais se pode auxiliar este processo, facilitando a aprendizagem dos estudantes e promovendo sua permanência nos cursos.

Em Bastos (2019) aborda-se a Política Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes na Universidade Federal de Santa Catarina. Na visão dos gestores constatou a fragilidade dos programas que se propõem a dar este suporte aos estudantes de graduação; identificou-se como principal atividade desenvolvida pela equipe a orientação acadêmica de

¹⁰ Profissionais das diversas licenciaturas que atuam como técnicos de nível superior nas IFES.

¹¹ Auxílios financeiros que atuam nas áreas de ação alimentação, transporte e moradia, por exemplo, como versa o PNAES (Brasil, 2010).

forma individual e conforme a demanda; reconheceu-se que o corpo estudantil necessita não apenas de orientação acadêmica, mas de orientação profissional e pessoal.

Totti (2022) discute a concepção ampliada da assistência estudantil trazida pelo PNAES (Brasil, 2010), mapeia as ações de apoio pedagógico nas universidades brasileiras e identifica pluralidade nas intervenções desenvolvidas na área de apoio pedagógico, com características remediativas e individuais. Aponta para a imprescindibilidade destas ações, pela universalização da área nas universidades.

Observa-se que o campo de estudos do apoio pedagógico e assistência estudantil precisa ser ampliado nas investigações acadêmicas, em busca de um panorama mais amplo nas IFEs, Universidades e Institutos Federais, como forma de olhar detidamente o processo de implementação que ocorre e a complexidade peculiar que a política apresenta nestes contextos, em vistas aos indivíduos que participam e são beneficiários de suas ações e programas.

Nos objetivos do programa há a previsão de ações com foco nas áreas distintas da econômica, que visam atender as necessidades acadêmicas dos estudantes, mas devem ser pensadas de forma interdependentes, pois precisam ser supridas simultaneamente, refletindo o que foi identificado nos dados globais das pesquisas do perfil socioeconômico realizadas pelo FONAPRACE (2007), no que condiz às dificuldades acadêmicas ou com os estudos como um ponto relevante para se pensar a permanência estudantil.

Observa-se em termos legais e teóricos que a assistência estudantil contempla áreas inter e multidisciplinares, perpassa por áreas de direitos humanos, que vão desde as condições ideais de saúde, acesso aos instrumentos pedagógicos necessários, acompanhamentos às necessidades especiais, até o provimento de recursos para a sobrevivência dos estudantes: moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros como discute Vasconcelos (2010).

A possibilidade de atuação da assistência estudantil ocorre por via de dois modelos básicos: o primeiro pautado em uma política seletiva, de cunho apenas financeiro que reflete em uma educação não emancipadora; o segundo, de caráter universal, atende o estudante em diversos aspectos como econômico, social, acadêmico e humano. Este último modelo é compreendido como fruto da crescente exigência social contemporânea e da conseqüente emergência de outras demandas que repercutem no desempenho acadêmico e interferem na permanência dos estudantes de diferentes níveis de ensino (Soares; Amaral, 2022).

Nesta perspectiva, coloca-se a assistência estudantil como uma atividade meio, para garantia da educação aos estudantes das classes populares, os quais apresentam maiores dificuldades tanto de acesso, quanto de permanência e precisam de ações que democratizem o acesso e a permanência no cotidiano acadêmico escolar (Soares; Amaral, 2022).

De acordo com Taufick (2014), na constituição do PNAES (Decreto nº 7.234/2010) existe uma intencionalidade em constituir ações complementares às atividades pedagógicas que ampliem a formação do indivíduo mediante a oferta de ações voltadas para saúde, cultura, esporte e inclusão digital. O artigo 1º do decreto discorre sobre a finalidade do programa em ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (no caso dos institutos, inicia-se o atendimento desde o nível básico até a pós-graduação), o que contemplaria as várias possibilidades de ações com vistas a este fim.

Ainda de acordo com o PNAES, em seu artigo 2º, constam os seguintes objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Os objetivos do programa ratificam as possibilidades de ações com foco em áreas além da econômica. O artigo 3º preconiza que tais ações deverão ser articuladas com as ações de ensino, pesquisa e extensão. É importante considerar a interdependência entre as áreas de ações do PNAES, pois apresentam necessidades que precisam ser supridas simultaneamente. Ao tempo que se atende carências relacionadas à moradia, por exemplo, não se pode deixar de considerar a necessidade de alimentação. Qualquer área descoberta pode coincidir com a evasão do estudante (Recktenvald *et al.*, 2018).

Ao mesmo tempo da promulgação do decreto ocorre o ingresso de profissionais das áreas técnicas, não docentes nas IFES. Sejam eles pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais ou profissionais com outras formações, chegaram à assistência estudantil ou foram contratados no período da expansão do ensino superior, no período que a universidade está se expandindo e se repensando, incluindo novas preocupações, como o apoio à aprendizagem dos estudantes (Dias, 2022).

Em Dias (2021) apresenta-se este movimento de pensar o apoio pedagógico na universidade para a assistência estudantil e para além dela, porque entende-o com uma das funções das IFES e das demais instituições escolares, destinado a acompanhar os estudantes desde o ingresso até a conclusão do curso. É uma ação inerente àquelas instituições e às equipes que compõem o apoio técnico e administrativo, se comportando como um dos grandes desafios em vista das complexidades para sua efetivação. Visa à permanência do estudante, com o

objetivo de promover, prevenir, remediar as questões acadêmicas; organiza-se no formato de justaposição ou infusão curricular, por meio de planos, programas e ações.

No que concerne ao PNAES (Brasil, 2010), não há a definição do que seria a área no âmbito do programa, deixando a cargo das IFES este enquadramento. A área de conhecimento do apoio pedagógico é interdisciplinar, constitui-se entre fronteiras das áreas de conhecimento da psicologia, serviço social, sociologia e pedagogia. Desenvolve-se mediante três formatos de atividades: atividades coletivas, atividades socioeducativas e atividades de apoio individual (Dias, 2021).

Os estudantes dos programas de apoio pedagógico são os oriundos das ações afirmativas para ingresso nas vagas dos cursos das IFES que passam a ser beneficiários da assistência estudantil, ou demais estudantes que procurem os serviços, ou são identificados pelas equipes de ensino das instituições. No âmbito da assistência estudantil, o referido apoio é considerado ação(ões) de cunho universal, pois não se restringe à seleção como as que são realizadas para recebimento dos auxílios financeiros, por exemplo.

Para Dias (2022), o apoio individual tem se constituído como a maior demanda dos serviços que atendem os estudantes, ocorrem por demandas dos estudantes que procuram pelo apoio, em situações em que os estudantes são encaminhados por docentes aos coordenadores de cursos. Também há o que chamamos de “busca ativa”, quando o profissional do apoio pedagógico usa algum tipo de indicador para identificar estudantes que necessitam de apoio.

Na modalidade coletiva, destaca-se os programas de tutoria, que se dá por meio de conteúdos específicos, organiza-se por grupos de professores, estudantes de pós-graduação e servidores técnicos administrativos. A tutoria faz com que o apoio pedagógico chegue ao estudante através de grupos menores e não no modelo de sala de aula. Um professor supervisiona um grupo de tutores e cada tutor por sua vez supervisiona um grupo de estudantes que precisam ser apoiados (Dias, 2022).

Na Universidade do Oeste da Bahia (UFOB) há o programa de Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), constituída com uma das estratégias institucionais de apoio aos estudantes de graduação em seus processos de afiliação intelectual e acadêmica, orientando-os na organização e desenvolvimento de práticas de estudo para a conquista da autonomia em sua relação pedagógica com a aprendizagem, inserindo-se na pauta das ações que visam contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento universitário, atento a demandas específicas do processo de afiliação estudantil, pedagogia universitária e relação com o saber.

As atividades coletivas ocorrem mensalmente na forma de oficinas e minicursos, a partir de uma agenda para trabalhar coletivamente a organização e desenvolvimento de práticas de

estudo dos cursos propostas, a princípio englobam entre 15 e 20 estudantes de graduação. Estas atividades têm como tema: a) técnicas de estudo, b) interpretação textual, c) escrita acadêmica, d) normas da ABNT, dentre outras de mesma ordem.

As atividades socioeducativas multidisciplinares também acontecem mensalmente e compõem a agenda do SAP, com o objetivo de oferecer tempos e espaços para a socialização dos estudantes, sobre suas experiências acadêmicas. As atividades são tematizadas por questões de ordem psicossociais ou sociomorais, pensadas para um grupo de 15 a 20 estudantes de graduação e duram de 50 minutos a 120 minutos. É um projeto organizado pela equipe multidisciplinar de cada campus por meio de reuniões temáticas mensais ou quinzenais para elaborarem conjuntamente as atividades.

Na mesma universidade, as atividades de apoio individual se materializam no trabalho de orientação educacional, com pelo menos quatro encontros de aproximadamente 60 minutos, caracterizados pelo: i) acolhimento dos estudantes; ii) elaboração do plano individual de apoio pedagógico; iii) (re)orientação do plano individual de apoio pedagógico; e iv) avaliação do processo de apoio pedagógico.

Ressalta-se que a principal atividade desenvolvida pelo serviço de apoio pedagógico da UFOB é o atendimento individual. Os encontros individuais objetivam atender às necessidades de organização e desenvolvimento de práticas de estudo, a partir de reflexões acerca da relação pedagógica dos estudantes com suas aprendizagens. A promoção destas reflexões se dá a partir de informações oferecidas nos diálogos e nos registros dos instrumentos de Apoio Pedagógico: i) Protocolo de Apoio Pedagógico (PAPO), e ii) Plano Individual de Apoio Pedagógico (PINAP).

Destaca-se a experiência do Programa Institucional de Apoio Pedagógico (PIAPE) da UFSC (Ioppi; Azevedo, 2023). O programa se propõe a planejar e executar o acompanhamento em grupo e individualizado para os estudantes que necessitem de apoio pedagógico na aprendizagem de conteúdos vinculados às disciplinas curriculares; ofertar orientação pedagógica para os estudantes como espaço de escuta e reflexão sobre a vida acadêmica, rotinas e métodos de estudos, e estratégias de melhoria no desempenho; acompanhar os indicadores de retenção e evasão nos cursos da UFSC; e oferecer indicadores ao Programa de Formação Continuada (PROFOR); colaborando no planejamento de ações formativas para os docentes da instituição (UFSC, 2013).

As atividades de apoio pedagógico desenvolvidas pelo programa são oferecidas para todos os estudantes da graduação e não apenas para os oriundos das ações afirmativas. O apoio é planejado por meio de grupos de aprendizagem organizados por área de conhecimento e por

módulos de conteúdos, além de atendimentos individuais de orientação pedagógica para os estudantes. Atualmente, o programa oferta atividades de apoio pedagógico nas áreas de Matemática, Química, Física, Estatística, Bioquímica, Leitura e Produção Textual, e Informática, biologia e orientação pedagógica, distribuídas nos cinco *campi* da UFSC (Ioppi; Azevedo, 2023).

O Programa realiza avaliação das suas ações semestralmente desde 2014 pelos estudantes participantes, pelos tutores e orientadores pedagógicos, pelos professores supervisores das áreas, e pelos coordenadores de cada *campi*, mediante formulário específico elaborado pela gestão do programa. Entre os indicadores qualitativos destas avaliações estão a apreensão dos conteúdos dos módulos do PIAPE, bem como a aplicação deste aprendizado nas disciplinas curriculares da graduação, a melhora do desempenho dos estudantes, a atuação dos tutores, motivos de evasão (quando houver), e a importância do PIAPE na vida acadêmica do estudante. Entre os indicadores quantitativos estão os índices relacionados ao número de inscritos, participantes e concluintes dos módulos do Programa – já foram disponibilizadas mais de 25 mil vagas.

Em termos de Institutos Federais, identifica-se trabalhos pontuais que relatam experiências do apoio pedagógico com os estudantes, que se aproximam das apresentadas e realizadas pelas equipes das UFs e dentro das experiências que possuímos junto às equipes de assistência estudantil e setor pedagógico. Apresentam em especial o caráter interdisciplinar das ações desenvolvidas pelos pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e TAES.

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), a Política institucional de assistência estudantil, consiste em um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que orientam a estratégia institucional para garantia da permanência com êxito acadêmico e conclusão de curso de discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica, materializando-se como uma política atuante em várias frentes de ações institucionais e desenvolvendo-se de modo intersetorial com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da universidade. (UFPA, 2021).

Na UFPA, a política, deve atender às necessidades básicas, mas também apoiar uma formação ampla para os graduandos, por meio de ações/programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil, em áreas como: atenção, saúde; cultura; esporte e lazer, inclusão digital, apoio pedagógico e acessibilidade (BRASIL, 2010; UFPA, 2021). Prevê que todas essas dimensões devem fazer parte da política de Assistência Estudantil desta Universidade, a fim de contribuir para a formação acadêmico-profissional dos discentes, compreendida em seus aspectos científico, social e cultural.

A Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA – PINAE foi, portanto, diretamente impulsionada pelo PNAES, mas busca ampliar o seu foco de modo a desenvolver ações de assistência aos diferentes alunos regularmente matriculados nos diferentes níveis e etapas de educação regular ofertadas nesta Instituição.

Nesse cerne, prevê nas suas normativas atuar nas diferentes dimensões da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes dos cursos superiores. Desse modo, a PINAE/UFPA está apoiada em quatro eixos estruturantes: Assistência Estudantil, Integração Estudantil, Acessibilidade e Alimentação Estudantil, conforme abaixo definido, a partir dos quais serão estruturados programas, projetos e ações específicas: Assistência Estudantil; Integração Estudantil; Acessibilidade; e Alimentação Estudantil.

Destaca-se para nossa abordagem, a integração estudantil, que é o eixo responsável por programas estratégicos de Assistência Estudantil voltadas para concessão de auxílios indiretos (serviços) prestados pela própria SAEST e/ou em parceria com Unidades Acadêmicas e Regionais, em fluxo contínuo, publicizados por meio de instruções normativas e editais. Dentre os programas de integração estudantil, os projetos e ações contemplam as áreas de: apoio pedagógico: nivelamento da aprendizagem, inclusão digital, estudo de línguas estrangeiras, nivelamento da aprendizagem, acompanhamento do desempenho acadêmico dos discentes assistidos; atenção à saúde: em âmbito individual e coletivo, abrangendo a assistência e o atendimento; à prevenção de agravos; diagnóstico e o tratamento de baixa complexidade, visando o bem-estar e sua qualidade de vida; apoio psicossocial: com atendimentos psicossociais e atividades de prevenção e promoção a saúde mental, possibilitando o diagnóstico e o acompanhamento do sofrimento psíquico dos discentes.

Além desses serviços, a integração estudantil é responsável pela concessão da bolsa de apoio à atividade acadêmica para discentes que atuam nos programas/projetos que apoiam à Assistência Estudantil.

No Instituto Federal do Espírito Santos (IFES), de acordo com Soares (2022), o apoio pedagógico é atribuição da Coordenação de Apoio Pedagógico ao discente e, dentre outras, implica em: realização de acompanhamento pedagógico e psicológico das turmas e alunos; atendimento aos pais ou responsáveis, condução do processo de escolha dos representantes de turma, divulgação das informações de interesse dos discentes, recebimento, distribuição e recolhimento dos Livros Didáticos, organização e participação das reuniões de pais e professores (Brasil, 2016).

Ações desenvolvidas: integralização do discente ao ambiente acadêmico e institucional; acompanhamento psicopedagógico para os estudantes com baixo rendimento e/ou problemas socioeconômicos ou emocionais; obtenção e análise dos dados referentes ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes; fortalecimento da participação estudantil nas instâncias da Instituição, bem como na gestão pedagógica do ensino; formação continuada e em serviço para os docentes e equipe pedagógica, quanto às práticas didático-pedagógicas, educação especial; estreitamento das relações família-escola e engajamento familiar na gestão do ensino e atividades educativas dos discentes.

No IFPA as atividades de apoio pedagógico para os estudantes são definidas nas atribuições dos Pedagogos e TAEs, Resolução n. 157 de 2016, que atribui ao profissional Pedagogo e aos TAEs, entre variadas atribuições, a de orientar e de acompanhar o corpo discente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, juntamente com os demais profissionais das equipes pedagógicas.

No âmbito da assistência estudantil do IFPA há o entendimento do apoio pedagógico referente à concessão de material pedagógico, composto por uniformes escolares e educação física e material didático, como por exemplo cadernos, canetas, régua etc. Além do apoio financeiro destinado ao estudante para participar de eventos técnicos, científicos esportivos e culturais (IFPA, 2020).

Compreendemos ainda outras normativas e setores do IFPA que se direcionam para a finalidade de apoio pedagógico para os estudantes, entre os quais está o Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNES), que objetiva atender estudantes com necessidades educacionais especiais, que estejam regularmente matriculados no IFPA, visando condições apropriadas para o acesso, permanência e êxito no percurso formativo.

Depreende-se que o apoio pedagógico precisa se constituir e consolidar como uma ação universitária e das demais IFES que auxiliam os estudantes para a tarefa de se inserir e cursar equanimemente os cursos, a aprender os códigos e linguagens utilizados pela instituição, a gerir tempo de estudos, a trabalhar dificuldades de aprendizagem, a fazer parte de outras atividades da universidade como a pesquisa e extensão, em vista que a realidade é totalmente diferente daquela que estavam habituados nas escolas que são oriundas de outras redes de ensino.

Deste modo, situaremos a política educacional do Ensino Médio Integrado (EMI) na busca de compreendermos os interesses imbricados na sua efetivação no contexto escolar e para a formação do jovem.

3.4 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A política de ensino médio integrado no Brasil é pauta das legislações datadas do início do século XXI, defensora da concepção unitária e integrada que forme o indivíduo em suas múltiplas dimensões e não como mera mão de obra para o mercado de trabalho e manutenção do sistema capitalista.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), o ensino médio é a etapa final da educação básica e de acordo com o artigo nº 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e **fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**” (grifo nosso).

Para Ramos (2003b), esta última finalidade deve ser desenvolvida precipuamente pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando", a ser desenvolvida por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Os IFs foram instituídos a partir da Lei nº 11.892/2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com continuidade no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Constituiu um marco histórico desta rede inaugurada em 1909 e sua ampliação produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, fatores estruturantes da política implantada neste início de século XXI, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuarem nos sistemas produtivos do país, como aponta Santos (2018).

Foram criados 38 IFs, distribuídos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, efetivando-se através da fusão dos CEFETs, de nove escolas técnicas federais, incluindo-se neste grupo aquelas que estavam vinculadas às instituições federais de ensino superior, e das escolas agrotécnicas federais.

Frigotto (2018b) aponta que a “rede” configura uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas, formada pela soma das seguintes instituições: 38 IFs; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e o Centro Federal de Educação

Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG); as escolas técnicas vinculadas às universidades federais (Lei nº 11.892/2008, artigo 1º); e, mais recentemente, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Ao longo de nove anos, nos três períodos previstos para a implantação da política de expansão da RFEPCT, foram construídas 422 unidades, que, somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a rede passasse a contar com 562 *campi* vinculados aos IFs, com uma distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 unidades da Federação, situados em regiões geográficas pertencentes ao interior do país.

Para Santos (2018), a arquitetura acadêmica e administrativa dos IFs, a partir da aprovação da Lei nº 11.892/2008, passou a se assemelhar ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior, na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores, sendo que em cada um dos *campi* a administração acadêmica e pedagógica ficou a cargo de um diretor-geral.

É importante demarcar que o processo de expansão citado foi acompanhado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e teve como um dos seus objetivos o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional, a fim de desenvolverem uma atuação integrada regionalmente (artigo 1º do Decreto nº 6.095/2007).

O citado decreto destaca que o objetivo do ensino médio integrado é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular” (parágrafo 2º, inciso I), fortalecendo o previsto no Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), considerada, de início, um avanço nas reivindicações históricas dos setores que queriam o desenvolvimento de uma educação profissional mais humana e unitária, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

A Lei nº 11.892/2008, que criou os IFs, determina que cada unidade do instituto deverá garantir no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, 20% (vinte por cento) a cursos de licenciatura, além de programas de formação pedagógica para professores da educação básica. O restante das vagas, isto é, 30% (trinta por cento), seria destinado a cursos superiores de tecnologia, de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores nas áreas da educação profissional e tecnológica.

Além disto, precisa atender ao Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, destinando, no mínimo, 10% do total de vagas de ingresso ao Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Deste modo, os IFs assim se constituem:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2010).

Os IFs trazem a proposta de verticalização do ensino com oferta de cursos de formação inicial e continuada, educação profissional de nível médio, nas formas de oferta integrado e subsequente, e deste modo atendem a alunos da educação básica, além da técnica e tecnológica.

A verticalização de ensino é considerada como um aspecto peculiar desta instituição, uma vez que possibilita para os estudantes a formação em diferentes níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição, além do diálogo entre as diferentes formações, o que possibilitaria um rico espaço de compartilhamento de saberes.

Para Frigotto (2018b), o ensino médio integrado envolve um desafio triplo, retirado do embate de concepções antagônicas de educação básica: não separar a educação básica da técnica em turnos estanques, tendo como eixos o conhecimento, o trabalho e a cultura (Ramos, 2010); fazer esta integração no plano ontológico, mediante uma formação integral, omnilateral e politécnica; e, no plano epistemológico, que as noções de ciência da natureza (sociedade das coisas) e de ciências sociais (sociedade dos seres humanos) se relacionem e se integrem no plano curricular. Tal consolidação teria como espaço propício a nova rede que se formava, como se destaca:

E onde poderia dar-se a integração entre as ciências humanas e a da natureza, as dimensões gerais e específicas, as dimensões técnicas, culturais e políticas no processo de ensino? Ali onde existisse uma materialidade de condições objetivas: espaço, laboratórios, pessoal docente, pessoal de apoio, tempo docente e discente etc. Como bem observa SAVIANI (2003), em relação ao desenvolvimento de concepção de educação politécnica, essa materialidade se explicita objetivamente melhor na antiga Rede de Escolas Técnicas Federais, depois em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No presente, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), formando a parte maior da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Frigotto, 2018b, p. 129).

Pressupõe-se que, ao prever a oferta de 50% das vagas para os cursos técnicos integrados, os IFs deveriam ser a instituição que oferta esta modalidade, contando com as condições materiais mais propícias para isto, tendo em vista toda a estrutura acadêmica, infraestrutura, organização pedagógica e quadro docente qualificados. Entretanto, como esta

oferta não é tema de comum acordo entre as instituições que se agregaram — uma vez que na constituição da nova “rede” se juntam antigos objetivos formativos, entre eles a formação para bacharéis, tradição dos antigos CEFETs e Escolas Técnicas Federais, como discute Frigotto (2018b) —, impõem-se então as contradições, relações de poder inerentes à efetivação da legislação, quanto à oferta do EMI, já que nem todas as unidades da rede a defendem.

Para Milliorin e Silva (2020), os IFs surgem como proposta de educação profissional comprometida com a melhoria na qualidade de vida das pessoas e articulada com o fator econômico, objetivando o desenvolvimento local e regional. Deste modo:

O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (Brasil, 2010, p. 21).

De acordo com Milliorin e Silva (2020), a proposta político-pedagógica dos IFs induz a uma prática educativa que busca superar a separação entre formação técnica em sentido estrito e formação científica, oferecer uma educação inclusiva e uma formação humana integral. Tal formação abrange um sentido amplo para o mundo do trabalho, englobando todo o contexto que envolve a experiência humana, enquanto se constitui como tal. Por isto, assume o trabalho, a tecnologia, a ciência e a cultura como eixos estruturantes do trabalho educativo por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (Brasil, 2010, p. 33-34).

No interior das novas instituições criadas há um grande desafio de constituir-se enquanto uma instituição com uma proposta complexa de verticalização de ensino, com um amplo leque de objetivos e modalidades de ofertas, bem como iniciar a oferta do EMI em atenção aos pressupostos da lei e das orientações acadêmicas e institucionais que requerem,

além de exigir quadros docentes, em específico, que tenham esta formação ou mesmo se identifiquem como tais, pois sabe-se que no interior destas instituições há profundas resistências quanto à oferta do EMI, em vista da cultura bacharelesca que existe naquele contexto, como já mencionamos.

Milliorin e Silva (2020) enfatizam que é preciso considerar que os IFs estão inseridos numa sociedade e que o mercado exerce grande influência sobre as pessoas, comunidades e governos. Isto resulta em ambiguidades que vão apresentando-se na implementação dos *campi*, na alternância de governos, na prática pedagógica, e que refletem as disputas ideológicas, políticas e econômicas presentes na sociedade.

Entretanto, é reconhecível que os pontos positivos desta expansão e, por conseguinte, a oferta de EMI nos IFs, observando-se uma significativa ampliação de vagas neste nível de ensino, são considerados como uma das condições favoráveis dos IFs, contribuindo para democratização do acesso à educação básica.

Em Milliorin e Silva (2020) há a análise da oferta de matrículas em cursos de EMI no período de uma década — 2007 a 2017 —, no interior do processo de expansão e interiorização dos IFs, tendo-se observado que entre 2007 e 2017, o número de *campi* aumentou 341%. Estes *campi* se espalharam pelo Brasil, fazendo que a atuação da Rede Federal deixasse de ser predominantemente em regiões de grandes centros urbanos, o que favoreceu o acesso e a permanência de estudantes que moram no interior.

Em 2007, as matrículas no EMI das antigas instituições que se transformariam em unidades dos IFs representavam 19,7% do total, e em 2017 passaram a representar 49,5%. Destaca-se que mesmo em 2017 não foram alcançados os 50% de matrículas determinados pela lei de criação dos IFs. Os cursos subsequentes, isto é, aqueles destinados a oferecer educação profissional a quem já concluiu a educação básica, também são considerados de nível médio; porém, não elevam a escolaridade, o que não representa avanço no direito à educação para os autores.

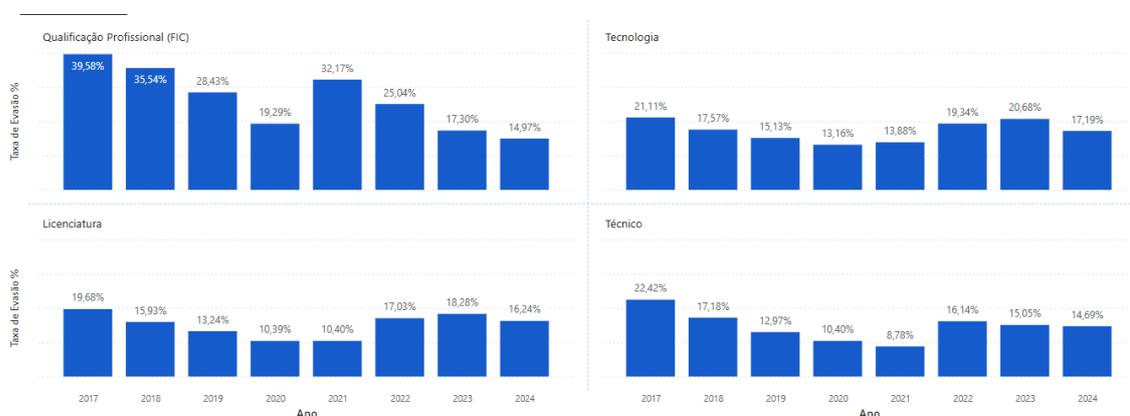
Em relação à distribuição das matrículas em cursos de EMEI nos IFs pelo território brasileiro, Milliorin e Silva (2020) observaram que a maior expansão se deu na região Sul (1.455%), e a menor na Região Norte (383%). Considerando todo o território brasileiro, a expansão destas matrículas entre 2007 e 2017 foi de 613%. A distribuição de matrículas por região brasileira, em números absolutos, segue a mesma ordem decrescente da distribuição de *campi* observada anteriormente. Assim, em 2017, a região Nordeste concentrava o maior número de matrículas (59.938), seguida das regiões Sudeste (37.137), Sul (26.876), Norte (19.981) e Centro-Oeste (17.994).

Em 2007, 57,8% dos *campi* distribuídos pelo território brasileiro ofertavam cursos de ensino médio integrado. Em 2017, esta porcentagem aumentou para 83,5%. Em áreas rurais houve a expansão de 360% nas matrículas em cursos de ensino médio integrado, enquanto em áreas urbanas houve uma expansão de 692%.

É salutar a ampliação das vagas e das unidades dos institutos a partir dos dados apresentados no período de 10 anos, tempo curto em vista da organização administrativa e pedagógica das instituições que formam a rede.

Entretanto na RFEPCT, a questão da evasão, é considerado como um dos principais desafios enfrentados e foi objeto de estudos de pesquisas acadêmicas como a Dore e Lüscher (2011), que evidenciaram essa problemática de saída precoce dos estudantes da educação profissional, além de que se debruçam em saber os fatores e causas da não permanência dos alunos na instituição e indicam o alarmante número de alunos evadidos nas instituições de educação profissional (DORE et al., 2014). Desse modo, faz-se necessário evidenciar a taxa de evasão, entre 2017 e 2024, nos cursos ofertados na rede, a partir da figura a seguir:

Figura 06: Taxa de Evasão Anual – RFEPCT – 2017 a 2024.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2025).

Conforme a figura 06, a taxa de evasão escolar oscilou entre 8,78% e 22%, no período de 2017 a 2024, representando uma variação significativa. A maior taxa foi observada em 2017, e a menor em 2021, indicando uma redução considerável dentro desse período. Nos anos subsequentes 2022, 2023 e 2024, houve um aumento na taxa em destaque, abaixo do apresentado no ano de 2017, compreendidos entre 14% e 16%.

Em 2024, por exemplo, esses números correspondem a um total de 292.908 estudantes em toda a rede e a 49.794 nos cursos técnicos de nível médio, o que suscita reflexões sobre a efetividade das ações de permanência implementadas nessas instituições. É importante

considerar, como ressalta Dore e Lüscher (2011), a natureza multifacetada imprimido nas taxas de evasão, que envolvem elementos internos e externos ao ambiente escolar.

No IFPA, no contexto do Plano de Permanência e Êxito (PPE) (IFPA, 2018), no levantamento dos fatores qualitativos das causas da evasão e retenção, foi identificado que as principais causas da evasão e retenção são:

- Falta de identificação com o curso;
- Falta de aulas práticas nos cursos;
- Ser responsável pelo sustento da família;
- Desemprego;
- Greves dos servidores.

Observa-se que fatores externos e internos integram o quadro de causas de evasão e retenção no IFPA. Tais dados levam a questionar como está sendo pensada a oferta dos cursos no IFPA, se está levando em consideração os arranjos produtivos locais, previstos na lei de criação do instituto (2008). Observam-se as dificuldades estruturais que impossibilitam atividades práticas no curso, em uma instituição que se propõe a formar indivíduos para áreas que preconizam experiências escolares dessa natureza para a inserção profissional. Outros fatores relacionados às taxas em questão são os de cunho financeiro, que influenciam a permanência dos estudantes nos cursos, preconizando ações de cunho político, social e institucional.

Tal levantamento aponta que as principais causas da evasão são, de acordo com pesquisa de Bastos e Gomes (2014, p. 10):

Desmotivação e desinteresse (principal causa apontada por 57,9% dos alunos evadidos), necessidade de trabalhar, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, as longas distâncias entre a escola, a residência e o local de trabalho, falta de base teórica, insatisfação com o curso, com os professores e com a política pedagógica, escola não atrativa, clima hostil entre os alunos, falta de conhecimento sobre a área escolhida e até a possibilidade/interesse de ingressar no ensino superior foram as causas que motivaram a evasão do alunado dos cursos técnicos do CEFET-RJ entre os anos de 2009 e 2011.

Na pesquisa do PPE em destaque, foi apontado pelos alunos possíveis ações preventivas para a evasão, elencadas em ordem crescente:

- Capacitação do corpo técnico e docente;
- Ampliação das ações da assistência estudantil;
- Melhoria do acompanhamento da equipe pedagógica junto à coordenação de curso;
- Melhoria do acompanhamento psicológico;

- Ampliação das possibilidades de estágio.

Constatou-se a necessidade de o IFPA investir em cursos de capacitação e formação continuada, para os seus servidores técnicos e docentes, que enfoquem a natureza da instituição – que é ofertar educação profissional e tecnológica –, uma vez que há docentes com formação em cursos superiores de tecnologia e bacharelado que não abordam em seus currículos o trato da docência, além daqueles que vêm dos cursos de licenciatura, cujos currículos não apresentam vínculos com a educação profissional de nível médio.

Diante do exposto, cabe-nos relacionar a problemática da permanência escolar com a estrutura educacional brasileira e com as políticas, nem sempre igualitárias, pois, ao longo da década de 1980, se investigou a questão do fracasso escolar na escola básica, porém muito pouco tem sido feito para o enfrentamento do problema (SOUZA, 2007). Caminha-se cada vez mais para o processo de exclusão social, com práticas escolares excludentes e seletivas (ARROYO, 2002).

Os alunos dos cursos de educação profissional de nível médio são em grande parte oriundos das classes populares, com pouco poder aquisitivo, estão na linha da pobreza e com grande vulnerabilidade social, o que reflete a história da educação profissional, com seu foco na formação de mão de obra trabalhadora para atender às demandas do mercado e da economia do País. (Ferreira, 2018).

Dessa forma, as políticas de permanência na educação profissional de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica são uma problemática social que envolve governantes, gestores escolares, corpo técnico-administrativo e pedagógico, professores e coordenadores de cursos, pelos investimentos que são dispensados para essa oferta, bem como em relação à necessidade de inclusão educacional de todos. (Ferreira, 2018).

Nas abordagens sobre o enfrentamento da evasão escolar na perspectiva da escola, compreender, orientar e acompanhar o jovem no importante momento em que se procede à sua primeira escolha no campo da educação profissional é uma significativa possibilidade de reduzir as taxas de abandono e outros tipos de fracasso escolar, reconhecendo-se que o processo de prevenção da evasão é complexo, de difícil execução e requer a participação dos diferentes agentes sociais, para a identificação precoce dos alunos que podem evadir-se e para o acompanhamento individual dos estudantes em risco (FINI; DORE; LÜSCHER, 2013).

Para tanto, as políticas de permanência de educação profissional precisam ser implementadas nas diferentes esferas de educação – municipal, estadual e federal –, de modo que todos aqueles sujeitos presentes no ambiente escolar possam ter direito a uma formação

humana e integral a coadunar com um percurso formativo que possibilite alcançar o sucesso escolar e sua inserção socioprofissional. (Ferreira, 2018).

Consideramos também importante de se mencionar os possíveis impactos que as reformas educacionais podem trazer para o EMI nos IFs. Como já destacamos, há um esvaziamento na atual proposta de ensino médio na perspectiva de uma formação humana integral, tirando do currículo disciplinas que são necessárias para consolidação desta formação, como Arte, Educação Física, Sociologia. Porém, há a garantia na lei de criação dos IFs para oferta de 50% das vagas nesta modalidade, indicando que a instituição deve reivindicar esta garantia e fazer valer nos currículos do EMI esta configuração.

Entretanto, as influências sociais, políticas e econômicas são eminentes no âmbito escolar, sendo as principais ditadas pelo neoliberalismo, que busca influenciar a educação de maneira que sirva aos interesses do capital, com foco no individualismo, na iniciativa privada, bem como no fortalecimento do número de trabalhadores precários com uma educação menos humana e integral, que os prepare da maneira mais inferior possível, como já destacado.

A partir da possibilidade de implementação da proposta do Novo Ensino Médio (NEM) nos IFs, há o risco de se distanciar dos objetivos e finalidades que os constituem como pertencentes à principal rede pública que oferta o EM, em virtude de que a reforma aligeira a formação do jovem e contradiz a proposta de formação integral, como destaca Kuenzer (2020).

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) se posicionou a respeito do tema, de maneira a defender a organização dos projetos pedagógicos institucionais, os quais não deveriam ser negados a fim de serem adequados a “concepções que só trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IFs, CEFETs e CPII” (CONIF, 2021, p. 17). Desta forma, o CONIF compreende que as concepções de política educacional e de educação profissional presentes na Lei nº 13.415 e, conseqüentemente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Federais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), representam retrocesso em relação ao avanço da educação profissional e tecnológica (EPT) para a formação integral (Souza; Garcia, 2022).

Desta maneira, cabe reconhecer que as perdas históricas da população mais pobre são evidentes nos dados estatísticos que tratam das desigualdades e da escolarização da população, que são as maiores vítimas dos desmandos políticos diante de tema tão caro como a educação.

Corroborando com isso, a política de assistência estudantil nos IFs é uma política que visa prevenir a evasão escolar de maneira a atender os estudantes em vulnerabilidade social, identificada no IFPA como a principal política de permanência, o que discutiremos a seguir.

4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A partir da aprovação do PNAES, os institutos federais passaram a receber orçamento para a implementação da AE nas suas unidades. Nos trabalhos acadêmicos consultados identificou-se que os IFs, outrora Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas Federais (ETF), desenvolviam ações de assistência estudantil de maneira isolada, pontuais e frágeis, como: apoio médico odontológico, moradia, alimentação (Oliveira; Dias, 2010; Abreu, 2012; Martins, 2017; Ferreira, 2019; Costa Filho, 2021). Desta maneira, situa-se a institucionalização da PAE nos institutos federais com fim de compreender a implementação da política por meio das ações direcionadas para os estudantes desta rede.

4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Como já mencionado, os Institutos Federais foram instituídos pela Lei nº 11.892/2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com continuidade no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014), o que constituiu um marco histórico desta rede, inaugurada em 2008 Sua ampliação produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, fatores estruturantes da política implantada neste início de século XXI, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuarem nos sistemas produtivos do país, como aponta Santos (2018).

Em se tratando de AE, demarca-se uma política de assistência estudantil de fato na RFEPCT, assim como nas universidades públicas, a partir da promulgação do PNAES (Brasil, 2010), que determina a execução das ações da AE sobre o atendimento aos institutos federais de educação:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo **os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão** e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (Brasil, 2010, grifos nossos).

Tal previsão de recurso, a partir do PNAES (Brasil, 2010), vai ao encontro da problemática da permanência estudantil, uma vez que é um processo que agrega diferentes fatores, aos quais se vinculam as questões materiais e pedagógicas dos estudantes. Na maioria das escolas da rede pública, as ações desta natureza restringem-se ao desenvolvimento de projetos que fortaleçam as práticas educativas, a oferta de livros didáticos por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), além do atendimento à legislação que inclui as minorias (Oliveira; Oliveira, 2015).

Com a destinação orçamentária, a política refletiu-se em movimento da RFEPCT em prol da garantia desta política para todos os estudantes que fazem parte da instituição e não apenas para os alunos do nível superior, e também para os que fazem parte de outras modalidades e possuem um maior quantitativo de matrículas, como é o caso dos cursos de educação profissional técnica de nível médio (Taufick, 2013).

No I Seminário de Gestores da Assistência Estudantil da Rede Federal propunha-se a alteração do texto do PNAES para atenção às especificidades dos institutos federais de educação, considerando que “o texto atual não é explícito com relação à participação dos estudantes, de todas as modalidades de ensino, da RFEPCT no PNAES, fato que tem gerado insegurança jurídica em nossas Instituições e em alguns casos inviabilizando ações da Assistência Estudantil” (IFMG, 2013, p. 4).

As políticas públicas no Brasil, por assumirem o caráter de descentralização, passam a ser consideradas de responsabilidade das escolas e instituições públicas em nível micro, e, desta forma, resta desenvolvê-las frente às limitações de recursos financeiros e materiais, que adquirem um caráter seletivo e focalizado. No caso do PNAES, o MEC transferiu para as IFES a responsabilidade de construção alternativa do programa através da insuficiência de recursos, de acordo com Nascimento (2014).

Após a promulgação do PNAES identificou-se que dos 38 institutos federais existentes no país, até o início de outubro de 2012, 30 já haviam regulamentado a concessão da assistência estudantil. Neste período, de acordo com Taufick (2013), oito instituições ainda não tinham definido sua política de assistência estudantil, mesmo tendo orçamento definido para tal. Em alguns casos, o período coincidiu com a mudança na gestão da instituição, atrasando-se o debate em torno da construção da política. Além da questão da mudança de gestão no período, vale ressaltar que a expansão da rede trouxe algumas questões que precisam ser levadas em consideração e impactaram na formulação da política de assistência estudantil.

Com a alteração promovida nos anos 2000 na estrutura de funcionamento das escolas técnicas federais e centros federais de educação, transformando-os em institutos, houve a

aglutinação de duas ou mais instituições, além de criação de outras unidades, para conferir o formato *multicampi* adotado para a rede, proporcionando a instalação de unidades dos institutos em localidades pouco atendidas pela oferta da educação profissional.

A promulgação do PNAES vem atender a uma demanda estudantil bem caracterizada pela pesquisa realizada junto ao público de dentro das universidades federais, tendo como propulsor o FONAPRACE, como mencionado anteriormente. Percebe-se que o texto do PNAES reflete em grande parte a influência dos dirigentes das universidades, cabendo aos institutos uma presença apenas fortuita, apesar de serem também instituições federais que ofertam a educação superior.

Ao buscarmos os objetivos dos IFs, definidos no artigo 7º da Lei nº 11.892/2008, observa-se que a oferta do ensino superior está no último inciso, o VI:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI – ministrar em nível de educação superior (Brasil, 2008).

Dentre os objetivos destaca-se a prioridade na oferta de educação profissional, na forma de oferta integrada, para atender aos egressos do ensino fundamental e ao público do PROEJA médio. Deste modo, nos IFs a maior demanda dos estudantes para a política de assistência estudantil está mais neste público do que no ensino superior propriamente dito, e isto é apontado nos dados da RFEPCT expressos na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) para os anos de 2018 a 2021.

Os dados revelam que os IFs atenderam aos percentuais legais, em se tratando de ofertas de vagas para ensino médio integrado, acima dos 50% previstos na legislação, respectivamente: 62,4%, 60,9%, 55,8% e 52,3%. Desta forma, podemos afirmar que estariam cumprindo a função social inerente à proposta educativa dos institutos, que para autores como Frigotto (2018) seria

um dos modelos próximos do ideal de escolas de ensino médio, pois pautam-se na proposta de escola unitária gramsciana.

O decreto do PNAES (Brasil, 2010) estabelece entre seus objetivos a minimização das desigualdades sociais e regionais nas instituições federais de ensino e a redução das taxas de retenção e evasão, além de conceder a autonomia às instituições federais para definirem os critérios de seleção dos alunos beneficiários, considerando como público prioritário alunos provenientes de escola pública ou que possuam renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de outros critérios que possam ser definidos pelas instituições de ensino que recebem o recurso.

O IFPA também se empenhou para participar do PNAES (Brasil, 2010) a partir de 2012, quando instituiu sua política de assistência estudantil (PAE) através de resolução institucional, no período de 2012 e 2021. A seguir discutiremos o contexto de implementação da política em questão e os elementos que a constituíram enquanto uma política de permanência estudantil.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAES NO IFPA

O IFPA possui atualmente 18 *campi* no estado do Pará, região Norte do Brasil. Ele é resultado da promulgação da Lei nº 11.892, de 19 de dezembro de 2008, que institui os IFs a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) com as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFEC) e de Marabá (EAFMB), todas atuando na oferta de educação profissional há mais de 100 anos — com exceção da EAFMB.

No IFPA, a política de assistência estudantil foi normatizada a partir de 2012, por meio das resoluções listadas no Quadro 4, tendo como parâmetro o decreto do PNAES (Brasil, 2010):

Quadro 4 – Normativas da política de assistência estudantil no IFPA de 2012 a 2022

Ano	Descrição	Assunto
2012	Resolução nº 134	Regulamenta a Política de Assistência ao Estudante do IFPA.
2016	Resolução nº 147	Regulamenta a Política de Assistência Estudantil no IFPA.
2020	Resolução nº 07	Regulamenta a Política de Assistência Estudantil no IFPA.
2020	Resolução nº 08	Regulamenta a Concessão de Auxílio da Assistência Estudantil no IFPA.
2020	Instrução Normativa – Auxílio PcD	Estabelece Normas e Procedimentos para a Concessão do Auxílio a Pessoas com Deficiência – PcD a estudantes do IFPA que possuem algum tipo de deficiência.
2022	Resolução nº 906	Altera os artigos 11 e 12 da resolução nº 08/2020, de 8 de janeiro de 2020, a qual regulamenta a concessão de auxílios da Assistência Estudantil no IFPA.

Fonte: Elaboração própria com base nas normativas institucionais do IFPA.

Como visto, a regulamentação da PAE se deu a partir do segundo ano de implementação do PNAES (Brasil, 2010), por meio da Resolução nº 134, de 4 de dezembro de 2012, aprovada pelo seu Conselho Superior (CONSUP), a qual definiu a política de assistência ao educando como princípio e diretriz que orientam a elaboração e implementação das ações visando ao êxito dos discentes, garantindo acesso, permanência e conclusão de cursos do IFPA.

A política em questão **preservou as mesmas linhas de ação definidas no decreto do PNAES** (moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, pesquisa e extensão), perdurando por 4 anos, sendo substituída pela Resolução nº 147/2016.

Com a Resolução nº 147, de 8 de dezembro de 2016, revogou-se a primeira normativa, demarcando-se discussões junto aos *campi* e às equipes de assistência estudantil, como o Fórum de Assistência Estudantil e o Encontro das Equipes Pedagógicas, organizados pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e pelo Departamento de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas (DAAI), ambos do IFPA, ocorridos no ano de 2016.

A normativa, instituída naquele ano, estabeleceu a PAE do IFPA como um conjunto de princípios e diretrizes que devem orientar a construção de programas e projetos da assistência estudantil, com o objetivo de proporcionar ao estudante acesso, permanência e êxito acadêmico (IFPA, 2016, art. 2º).

A PAE no IFPA prevê, entre outras ações, a oferta de auxílios financeiros para os estudantes vinculados a um edital que estabelece prazos, critérios e condições de acesso (IFPA, 2016, art. 56), elaborado no campus e avaliado pelo Departamento de Assistência Estudantil e

Ações Inclusivas (DAAI) ou pela Procuradoria Federal instalada no instituto. Neste caso, o edital norteia a concessão dos auxílios para aqueles estudantes que comprovem a situação de vulnerabilidade social e estejam no grupo de renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Não são necessários estes dispositivos para alguns auxílios especificados no tópico anterior.

No ano de 2020 houve a atualização das normativas trazidas pela Resolução nº 07 (Regulamento da Política de Assistência Estudantil, de 2020) e pela Resolução nº 08 (Regulamento do Pagamento do Auxílio Estudantil do IFPA, de 2020) (IFPA, 2020b, 2020c). Estas normativas objetivam aprimorar a política dentro do IFPA no que concerne às orientações aos *campi* quanto à gestão da mesma; e em relação à redefinição dos nomes dos auxílios financeiros e seus pagamentos, os auxílios alimentação, transporte e moradia foram aglutinados no auxílio permanência.

A novidade no âmbito da PAE no IFPA é uma resolução específica para orientar a oferta de auxílios financeiros. A Resolução nº 08/2020 regulamenta a concessão de auxílios da assistência estudantil, ratifica o público beneficiário da política e traz o entendimento da vulnerabilidade social:

§2º Situação de vulnerabilidade social para os fins de aplicação deste Regulamento deve ser compreendida como processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e da capacidade de reação do indivíduo ou família, como circunstância decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social (IFPA, 2020c).

Os estudantes que se inserem nesta categoria ingressam no instituto por meio do sistema de seleção de cotas de escolas públicas e devem comprovar renda inferior a um salário-mínimo e meio e estar de acordo com outras exigências estabelecidas nos editais para ingresso. O relatório de Gestão do Instituto Federal do Pará do ano de 2019 identificou que cerca de 60% dos estudantes apresentavam renda *per capita* familiar de menos de um salário-mínimo e meio; dentro deste número, 40% dos estudantes apresentam uma renda *per capita* inferior a menos de um salário-mínimo, e cabe situar que o instituto atende, em sua maioria, a estudantes das classes sociais baixas, que por conseguinte constituem o público beneficiário da assistência estudantil.

Na PAE do IFPA, nas ações de atenção a um público específico, os auxílios ofertados por meio de repasse financeiro têm as seguintes nomenclaturas a partir da normativas em vigor (IFPA, 2020b):

- Auxílio Permanência;

- Auxílio Pessoa com Deficiência – PCD;
- Auxílio Alternância;
- Auxílio Assistência Pesquisa;
- Auxílio Assistência Extensão;
- Auxílio Apoio Pedagógico – participação em eventos técnicos e científicos;
- Auxílio Eventual.

Em relação ao auxílio permanência, corresponde a um auxílio financeiro para atender necessidades com alimentação, transporte, moradia, atenção à saúde, creche e apoio pedagógico, a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social.

Já o auxílio assistência ensino objetiva incentivar o desenvolvimento intelectual dos discentes em situação de vulnerabilidade social, bem como fomentar a participação destes em projetos de ensino da instituição.

O auxílio assistência pesquisa objetiva incentivar a produção científica entre os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como fomentar a participação destes em projetos de pesquisa da instituição. Neste processo há a análise dos projetos a ser realizada pelo setor de pesquisa do Campus, cujos critérios serão definidos em edital próprio.

O auxílio assistência extensão objetiva incentivar a produção científica entre os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como fomentar a participação destes em projetos extensionistas da instituição.

O Auxílio Apoio Pedagógico - participação em eventos técnico-científicos, esportivos e culturais corresponde à concessão de auxílio financeiro para viabilizar para os estudantes a participação em eventos técnico-científicos, esportivos e culturais, de âmbito Estadual ou Nacional, visando estimular a ampliação do conhecimento, fomentar a produção acadêmica e a prática esportiva e cultural entre os discentes.

O auxílio Apoio Pedagógico - Participação em eventos técnico-científicos, esportivos e culturais será viabilizado mediante repasse financeiro para pagamento de inscrição (quando for o caso), despesa com deslocamento (transporte), alimentação e hospedagem. O estudante poderá solicitar o auxílio para participação em eventos técnico-científicos independente da apresentação de trabalho acadêmico, devendo haver, obrigatoriamente, a relação entre o evento e o curso do estudante, atestada pelo respectivo coordenador do curso.

Quanto ao auxílio pessoa com deficiência (PcD), corresponde à concessão de auxílio financeiro a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas

habilidades e superdotação, para despesas com alimentação, transporte, moradia e material de apoio pedagógico, destinado para o tempo regular do curso, até a integralização curricular (conclusão da carga horária obrigatória e/ou optativa obrigatória do curso). A contar do recebimento do auxílio, o estudante deverá apresentar ao setor de assistência estudantil, semestralmente, Relatório Individual de Acompanhamento de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas emitido pela equipe multiprofissional e interdisciplinar do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

O auxílio Alternância corresponde à concessão de auxílio financeiro a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social matriculados em cursos organizados em alternância pedagógica, conforme Resolução nº 081/2018/CONSUP, para auxiliar no custeio de despesas com o deslocamento tempo-escola e tempo-comunidade, creche, apoio pedagógico e atenção à saúde.

O auxílio eventual corresponde à concessão de auxílio financeiro a estudantes em comprovada situação imprevisível, extrema e temporária de vulnerabilidade socioeconômica que impossibilite a permanência e o êxito no percurso acadêmico. No parágrafo único do art. 36 (IFPA, 2020b) entende-se por situações imprevisíveis, extremas e temporárias de vulnerabilidade aquelas inesperadas, que tenham caráter transitório e que tendem a interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Este auxílio deverá atender a uma das áreas de ação da política de assistência estudantil do IFPA, prevista no art. 30 do Decreto 7.234/2010.

Sobre os valores dos auxílios concedidos para os estudantes, são definidos em cada exercício financeiro pelo Departamento de Assistência Estudantil/PROEN, em conjunto com a Pró-Reitoria de Administração do IFPA (PROAD/IFPA), subsidiados pela gestão do Campus. Para os auxílios financeiros que garantam a participação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em eventos esportivos, culturais e artísticos, representando o IFPA, o valor deverá ser calculado de acordo com o período e a localidade da realização do evento, considerando os custos com passagens, hospedagem e alimentação.

O estudante poderá acumular até dois auxílios institucionais de assistência estudantil, não podendo exceder a um salário mínimo vigente, exceto nos casos de acúmulo com auxílio eventual e participação em eventos técnico-científicos, esportivos e culturais. É vedado o acúmulo de dois auxílios de mesma modalidade, independente da agência de fomento ou instituição pagadora. Como no caso do estudante contemplado com auxílio alternância, este não poderá acumular com o auxílio permanência (IFPA, 2020b).

Nas resoluções anteriores da PAE do IFPA, os principais auxílios financeiros eram: alimentação, transporte e moradia. Já a Resolução nº 08/2020 e a resolução nº 906/2022 trazem a previsão de oferta do auxílio permanência, com a pretensão de atender às necessidades materiais gerais dos estudantes, como destacado no artigo nº 12 da resolução nº 906:

Art. 12 O auxílio permanência corresponde à concessão de auxílio financeiro para atender necessidades com alimentação, transporte, moradia, atenção à saúde, creche e apoio pedagógico, a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social (IFPA, 2022).

Compreendemos que a partir de um auxílio permanência há a pretensão de atender diferentes dificuldades que podem ser enfrentadas pelos os estudantes, no mesmo entendimento já abordado na seção 3, que a assistência estudantil assume múltiplas dimensões, pois ao mesmo tempo que pode sanar apenas as dificuldades de transporte e moradia, pode também dar suporte para o acesso à creche pelas mães estudantes ou mesmo no custeio do material pedagógico necessário para as práticas de ensino.

Destaca-se neste contexto o risco da evasão escolar, a qual é iminente para os estudantes de escola pública da educação básica de nível médio, nos cursos de educação profissional de nível médio, em virtude das desigualdades econômicas e sociais que atingem esta população. Na maioria dos casos estes alunos escolhem trabalhar em vez de estudar por não terem condições mínimas de subsistência (Dore; Lüscher, 2011). Deste modo, ao prever atendimento prioritário a este público com renda inferior a meio salário-mínimo, a PAE passa a enfrentar tais desigualdades, proporcionando, mesmo que minimamente, a equidade educacional aos estudantes.

Isto também é evidenciado na implementação da PAE do IFPA, a partir da Resolução nº 08/2020, do auxílio PcD, o auxílio passa a garantir a permanência e êxito dos estudantes com deficiência, um público silenciado historicamente nas estruturas escolares excludentes. No IFPA identifica-se a constituição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), que ampliam o atendimento educacional destes estudantes e visam a contribuir para um percurso formativo escolar com êxito.

Neste contexto de implementação da política no IFPA com a pandemia de Covid-19, ocorrida a partir do ano de 2020 e que acarretou a suspensão das atividades presenciais no IFPA, ofertou-se o auxílio inclusão digital — instituído pela Resolução nº 85 (IFPA, 2020) — que destinou o valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) para que os estudantes em situação de vulnerabilidade social dos *campi* pudessem contratar pacotes de dados de Internet e/ou adquirir

chips de telefones celulares e garantir a sua frequência às atividades de ensino remoto instituídas no IFPA.

Nesta mesma linha houve oferta de *chips* de telefones celulares (Edital Institucional do IFPA nº 07/2020) com pacotes de dados móveis aos estudantes das instituições públicas federais para atender às especificidades dos estudantes com vulnerabilidades sociais e às outras trazidas pelo ensino remoto, com critérios de atender aos estudantes com renda *per capita* de até meio salário-mínimo, e no ano de 2021 houve a ampliação do público para o estudante que tivesse a renda familiar de 1 (um) salário-mínimo e meio.

Além destas ferramentas também foi ofertado o auxílio inclusão digital (aquisição de equipamentos de informática) que contemplou 2.153 estudantes com o valor de R\$ 1.300,00 entre os 18 *campi* do IFPA.

Além das desigualdades sociais, a pandemia de Covid-19 evidenciou a desigualdade de condições de acesso às tecnologias digitais e à Internet no formato de ensino remoto, o que já era um fator anterior a esta realidade, identificado na pesquisa realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) em 2019. Estas informações revelam que a decisão pela continuidade dos estudos na modalidade a distância neste período de pandemia levaria, pelo menos, a quinta parte dos estudantes a ser excluída do processo educacional, seja pela falta de acesso à Internet, pela falta de letramento ou até por outras demandas familiares, como auxiliar na produção de recursos para se sustentarem, isto é, a busca de trabalho para suprir as necessidades básicas de seus familiares (Castilho; Silva, 2020).

Em relação à implementação do PNAES no IFPA, destacam-se os objetivos estabelecidos pela política a partir da resolução em vigor (IFPA, 2020) aprovada, definindo as propostas de ações voltadas para o público de estudantes, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Comparativo dos objetivos do PNAES e da PAE no IFPA

Decreto PNAES (Brasil, 2010)	Resolução nº 07 (IFPA, 2020)
<p>Art. 2º São objetivos do PNAES:</p> <p>I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;</p> <p>II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;</p> <p>III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e</p> <p>IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.</p>	<p>Art. N° 8 São objetivos da política de assistência estudantil no IFPA:</p> <p>I. Contribuir para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, prioritariamente aqueles em situação de vulnerabilidade social;</p> <p>II. Proporcionar aos estudantes permanência e êxito no percurso educacional, por meio de programas e projetos que reduzam os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, favorecendo o aprendizado ao longo do processo formativo;</p> <p>III. Proporcionar aos estudantes com necessidades educacionais específicas as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico, conforme legislação vigente;</p> <p>IV. Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, minimizando a retenção e a evasão.</p> <p>V. Promover a ampliação da formação integral dos estudantes, estimulando o desenvolvimento, criatividade, reflexão crítica, intercâmbio cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico;</p> <p>VI. Proporcionar condições de igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas.</p>

Fonte: PNAES (Brasil, 2010) e PAE (IFPA, 2020).

No comparativo dos objetivos da política observa-se no conteúdo do texto da Resolução nº 07/2020, em especial no 1º objetivo, as unidades temáticas: *acesso*, *permanência* e *êxito*, assim como o texto do PNAES, exceto no *acesso*. Há ainda elementos que se estendem ao perfil institucional do IFPA, que atende a diferentes níveis e modalidades de ensino, não apenas ao superior, como já destacamos, e particularmente aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, o que é identificado no artigo 5º do decreto do PNAES.

Outro fator que busca consolidar a política com a identidade da instituição é que esta vai proporcionar ações que visem a apoiar os estudantes em seu **percurso escolar**, no que condiz com **a redução da desigualdade social e econômica**, em consonância com a resolução nº 08 (IFPA, 2020) que trata da concessão de auxílios financeiros.

Outros eixos de análise que ficam evidentes são o **desempenho acadêmico**, sobre o qual entendemos que haverá ações da política para remediar a retenção e evasão, e a **formação integral**, inserindo-se neste tema elementos da proposta pedagógica e curricular do IFPA, em particular o EMI, que visa ao trabalho curricular integrado no interior desta forma de oferta.

Na educação profissional de nível médio é profundamente proeminente o fato de que os alunos que chegam a tais instituições são oriundos de escolas públicas, que não possuem garantias como os institutos e apresentam limitações de natureza física/estrutural e pedagógica (Dore; Lüscher, 2011; TCU, 2012; Ferreira, 2019).

Nos objetivos da PAE destaca-se no inciso V: “promover a ampliação da formação integral dos estudantes, estimulando o desenvolvimento, criatividade, reflexão crítica, intercâmbio cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico” (IFPA, 2020b), pressupondo a inter-relação com as práticas pedagógicas do instituto que já almejam tal princípio, principalmente quando se oferece a proposta de integração curricular no ensino médio. Esta atuação da política, pelo que compreendemos, será atendida nos auxílios: assistência Pesquisa, auxílio assistência extensão, auxílio apoio Pedagógico – participação em eventos técnicos e científicos.

Chama-nos a atenção nos objetivos da PAE do IFPA, já evidenciados em pesquisas como a de Souza (2017) e a de Martins (2017), a questão de a política apresentar um público prioritário, que são os estudantes com vulnerabilidade social (Ferreira, 2019). Esta é uma característica inerente às políticas sociais do período, apresentando resquícios do projeto de sociedade neoliberal que visa atacar, pelos efeitos, questões como a pobreza, de forma a reduzir a implementação de políticas universais, como aborda Coraggio (2000), em favor do desenvolvimento das políticas sociais de natureza focal.

Para ter acesso a um benefício dos programas públicos deve-se comprovar a condição de indigência, rechaçando-se o conceito de direitos sociais e a obrigação de a sociedade garanti-los através da ação estatal, opondo-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais (Laurell, 2002).

Outro ponto que se agrega a esta discussão, vinculada à efetivação dos objetivos da política, diz respeito à destinação dos recursos financeiros para a instituição com a promulgação do PNAES (Brasil, 2010). Estes recursos para a política são oriundos da estrutura da matriz do CONIF, composta por blocos, sendo a AE um deles.

Os parâmetros para definição do orçamento são: dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo Especial (IPCA), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), categoria dos *campi* e tipos e pesos dos cursos (CONIF, 2018). Com isto, as unidades que compõem a RFEPCT apresentarão valores orçamentários anuais distintos, o que pode ser entendido como uma tentativa de equalizar os recursos entre as instituições a partir destes parâmetros (Neves, 2020).

Na constituição recente da PAE no IFPA, os recursos oriundos da Ação Orçamentária 2994 (Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica) foram destinados à implementação da política a fim de atender ao seu “público”, que são os estudantes em vulnerabilidade social e que comprovem renda de até um salário-

mínimo e meio. A Tabela 2 apresenta os valores destinados na ação para a assistência no IFPA e o quantitativo de alunos que receberam auxílios da PAE no IFPA:

Tabela 2 – Quantitativo de alunos atendidos pela PAE no IFPA de 2012 a 2021

Ano	Ação orçamentária 2994	Total de matriculados	Estudantes com perfil	Benefícios concedidos
2012	10.007.911,00	-	14.264	11.806
2013	11.643.947,00	-	11.685	5.638
2014	14.561.467,00	-	10.793	9.375
2015	13.570.139,00	-	8.461	5.512
2016	13.376.652,00	13.450	2.856	5.897
2017	14.278.232,00	24.499	15.843	8.936
2018	12.628.889,00	19.822	13.298	11.968
2019	15.923.338.032	22.051	11.512	8.058
2020	15.064.584.087	22.638	16.116	15.036
2021	8.691.881,00	23.770	16.653	14.987

Fonte: Neves (2020), Portal da Transparência (2023) e Plataforma Nilo Peçanha – PNP (2023).¹²

Observa-se ao longo do período em destaque a oscilação dos recursos para a PAE na instituição, ora se apresenta aumento de orçamento (2013, 2014, 2017 e 2019), ora se apresenta redução de orçamento (2015, 2016, 2018, 2020 e 2021). O orçamento vem crescendo de forma quantitativa. Se tiramos como parâmetro o primeiro ano da implementação da política para os anos posteriores, identifica-se uma queda significativa do orçamento no ano de 2021, ao mesmo tempo em que se manteve o número de estudantes com o perfil da política, apontando-se como uma das causas desta queda os cortes sofridos pela política no âmbito do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022)¹³.

Esta ação está vinculada à função 12 (Educação) e prevê o Fornecimento de alimentação, atendimento médico-odontológico, alojamento e transporte, dentre outras iniciativas típicas de AE, “cuja concessão seja pertinente sob o aspecto legal e contribua para o acesso, permanência e o desempenho dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência, dos IFs, Cefets, CPII e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - ETVs” (Brasil, 2020c, p. 1; Prada, 2022, p. 183).

Em relação ao quantitativo dos alunos matriculados, entre 2012 e 2015 não foram encontrados documentos institucionais que apresentem este número, fato justificável pela mudança de sistema de registros acadêmicos, que neste período era o Sistema de Controle Acadêmico (SCA), e a partir de 2016 passou a ser o Sistema Integrado de Gestão de Atividades

¹² A partir de 2018 os relatórios de gestão do IFPA apresentam o quantitativo de estudantes atendidos pela PAE em porcentagem. Para uma melhor análise das informações, apresentam-se os dados em valores aproximados.

¹³ O aumento dos recursos destinados à AE também estão vinculados ao IGP-DI, o que pode ser compreendido em Prada (2022).

Acadêmicas (SIGAA). Entre os anos de 2016 e 2021 observa-se um crescimento das matrículas da instituição, que atende a alunos dos diferentes níveis de ensino da educação básica à superior.

Quanto aos estudantes com perfil da política, observa-se um número expressivo de estudantes que requerem ações materiais para sua permanência na escola, representando números que variam de 21% a 71% (entre 2016 e 2021) do total de matriculados, do que se depreende que o acesso dos estudantes das classes sociais mais baixas à instituição estaria aumentando e, desta forma, estaria efetivando-se a democratização do acesso e cumprindo-se os objetivos impostos pela lei de criação dos institutos (Brasil, 2008).

Evidencia-se no quantitativo de estudantes que o público da política, no ano de 2021, representou 71% do total de matriculados no IFPA, apontando para o quadro socioeconômico mais amplo do país e para o alargamento das desigualdades sociais, que apresentam como uma de suas características a redução da renda das famílias.

É fato que, a partir da ascensão do modelo desenvolvimentista pautado nas reduções dos programas sociais — instalado no país mais fortemente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e bem mais destrutivo no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o qual valorizou veementemente os processos de privatização dos bens públicos — vimos a ampliação das desigualdades sociais e o empobrecimento da população, ficando cada vez mais restrita e inviável a possibilidade de acesso aos direitos sociais por via das políticas públicas.

Exemplo disto é o identificado por Barbosa, Souza e Soares (2020) que se detiveram nos dados estatísticos dos anos de 2012 a 2018 referentes à ampliação da pobreza neste período, demonstrando níveis iguais ou piores que os do início da década, considerando-a uma década perdida no combate à pobreza, com redução dos empregos e consequente diminuição da renda familiar neste período. O mesmo estudo aponta que mais de 80% do crescimento observado na renda, dentro do período, ficaram nas mãos dos mais ricos,

Observa-se as causas desastrosas da inoperância do Estado quanto às políticas públicas sociais para a população mais pobre, tendo sido adotada uma política que reduz o seu papel no enfrentamento das desigualdades. Para Piana (2009), isto é reflexo da política, que busca o desmonte dos direitos sociais, seguindo-se o aumento da pobreza, do desemprego estrutural, predominando assim políticas causais, seletivas, compensatórias, e minando-se as condições de vida de milhões de pessoas.

Quanto aos benefícios referentes aos auxílios financeiros, há a possibilidade de um estudante receber mais de um benefício, sendo auxílios financeiros e/ou ações da política, como por exemplo o recebimento de materiais didáticos pedagógicos e uniformes escolares, ou

mesmo participar de editais de apoio a eventos esportivos, culturais e de pesquisa e extensão, os quais destinam um apoio financeiro para o estudante custear sua participação e seu deslocamento para estes eventos.

É evidente nos números apresentados que a PAE não abrange o total de estudantes que requerem auxílios das ações financeiras, apontando para a limitação de recursos e para a contradição das políticas públicas, que não sanam os problemas reais dos indivíduos, apenas os atenuam. Além disto, comprometem a concretização de um dos objetivos da PAE do IFPA: “Art. 7, I. Contribuir para o **acesso, permanência, êxito** dos estudantes, prioritariamente aqueles em vulnerabilidade social”, conforme já identificado em pesquisas acadêmicas.

Na pesquisa desenvolvida em uma unidade do IFPA (entre 2012 e 2017) foi contundente, nas falas dos gestores e alunos beneficiários da PAE, a insuficiência dos recursos para atender à demanda estudantil nas áreas como a de alimentação e transporte, e que a opção para atender a um número maior de estudantes no *campus* era reduzir o valor do auxílio financeiro, que era insuficiente para ajudar nas necessidades dos beneficiários da política, uma vez que dependiam exclusivamente deste recurso para frequentar a escola (Ferreira, 2019).

Neves (2020) destaca que nas análises dos relatórios dos setores de AE dos campi dos anos de 2017 a 2018 identificou-se relatos das dificuldades enfrentadas na execução das ações, dentre estas a escassez de recursos financeiros para atender à demanda do público-alvo da política de assistência estudantil. Em 2017, dos 18 campi, seis relataram que o recurso financeiro não era suficiente. Em 2018 apenas dois campi salientaram a questão, o que poderia ser considerado como um avanço acerca do orçamento dispensado aos campi para atendimento da demanda.

Observou-se na pesquisa citada, no ano de 2018, que o IFPA deixou de atender a 6.524 estudantes com perfil para o recebimento dos auxílios estudantis, o que demonstra, entre outros fatores, que os recursos não são suficientes para atender a toda a demanda de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Portanto, os avanços da política no IFPA refletem um movimento institucional positivo para garantir a permanência dos estudantes. Entretanto, os recursos ainda estão aquém e distantes da realidade de seus estudantes que requerem apoio material da política de assistência estudantil, fazendo-se necessário um processo de diálogo com os legisladores para revisão dos requisitos que instituem o orçamento dos IFs.

Desta forma, apresentaremos o perfil socioeconômico dos estudantes do IFPA, com destaque para a discussão do tema vulnerabilidade social, para compor a configuração do

público atendido pela instituição e nos subsidiar para as análises que tratam da assistência estudantil no campus investigado.

Demarcar o perfil socioeconômico de um determinado grupo no âmbito das pesquisas em políticas sociais não é uma tarefa simples em vista das múltiplas dimensões que se configuram no meio que estão inseridos e as constantes alterações nas características sociais que podem alterar a classificação atribuída.

Deste modo, em busca de compreender o perfil dos estudantes do EMI e as exigências por trás dos critérios de vulnerabilidade social, fizemos algumas delimitações, a partir do que a literatura focaliza nas pesquisas que analisam os aspectos socioeconômicos, a fim de fazer a leitura para a pesquisa desenvolvida.

4.3 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFPA

As pesquisas que abordam a classificação socioeconômica consideram-na como uma variável latente (não diretamente observável), medida pela agregação das seguintes informações: educação, ocupação e renda como apontam Alves e Soares (2009). Para nossa discussão do perfil socioeconômico dos estudantes do IFPA iremos agregar a identificação dos estudantes no que concerne à faixa etária, raça/cor e sexo, considerando como fatores relevantes para esta definição, especialmente no contexto da sociedade brasileira.

Para delimitar o perfil socioeconômico dos estudantes do EMI do IFPA usamos as informações contidas na publicação microdados do Enem 2021 e 2022 (INEP, 2023), apesar de considerarmos os limites destes dados pelo quantitativo de estudantes que prestaram exames (428 e 492), uma vez que o IFPA apresenta a matrícula no EMI, registrada no Censo escolar, no ano de 2022, de 6.780 estudantes nos 17 campi da Instituição.

O referido documento foi uma das fontes mais acessíveis para discutirmos esta característica dos estudantes, uma vez que os dados do Sistema de Registro Acadêmico (SIGAA) do IFPA não nos fornecem esta opção por nível de ensino.

Deste modo, para a análise — mesmo que provisória, mas que subsidiou nas discussões no âmbito do IFPA campus Paragominas — do perfil socioeconômico dos estudantes concluintes do EMI do IFPA temos as seguintes informações¹⁴:

¹⁴ No questionário socioeconômico ainda há as dimensões: quantas pessoas moram na família, nº de tv na residência, tv por assinatura, nº de computador, nº de celular na residência, acesso à internet.

Tabela 3 – Perfil socioeconômico dos Estudantes concluintes do EMI do IFPA (2021-2022)

Número de estudantes	2021							2022												
	< de 17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 a 50	< de 17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 a 50 anos								
	428							492												
Faixa Etária	8	109	186	79	29	13	5	208	115	33	5	9								
Sexo	Feminino			Masculino				Feminino			Masculino									
	248			180				299			193									
Cor/Raça	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado							
	87	56	261	07	01	16		110	58	308	6	1	9							
Escolaridade ¹⁵ do pai	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H				
	9	44	45	53	157	41	33	46	06	61	31	50	183	55	41	65				
Escolaridade da mãe	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H				
	2	33	31	46	180	75	56	5	1	34	26	58	206	90	69	08				
Ocupação do pai	A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F							
	50	92	101	104	180	60		38	87	111	127	32	97							
Ocupação da mãe	A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F							
	36	186	27	119	15	45		33	202	18	163	20	56							
Renda Familiar	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J-Q	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	18	138	80	57	26	32	21	15	8	5	20	172	88	59	21	23	22	34	12	12

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Microdados do ENEM dos anos de 2021 e 2023 (INEP, 2023).

Na identificação dos candidatos observa-se que a maioria dos estudantes concluintes do EMI no IFPA estão dentro da faixa etária de 18 e 19 anos, se enquadram no sexo feminino e se consideram pardos. Depreende-se que este grupo não teve problemas com distorção idade e série, além de observar que os cursos da educação profissional de nível médio, nos últimos tempos, recebem a maioria dos estudantes do sexo feminino.

Observa-se na escolarização dos pais, para além do quantitativo apresentado na Tabela 4, que a escolaridade da mãe é maior que a do pai, por exemplo, quando se analisa a conclusão do ensino médio e o ensino superior, as mulheres apresentam o maior número de ano de escolarização. Os estudantes da instituição em sua maioria se enquadram na renda familiar B (R\$, 1100) e C (R\$ 1.100,01 até R\$ 1.650,00).

Correlacionando com estas informações, no que se refere ao Indicador do Nível Socioeconômico (INSE) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Região Norte (4, 56) e o Estado do Pará (4,39) apresentam um dos menores índices do País, estando acima apenas do estado do Maranhão (4,34); as escolas que integram a dependência administrativa Federal apresentam o índice maior (5,42) do que as escolas da Rede Estadual (4,97) e menor do que as escolas privadas (5,94)¹⁶.

¹⁵ A redação completa dos itens dos questionários socioeconômicos encontra-se no documento Microdados do Enem (INEP, 2023).

¹⁶ O Inse apresenta como objetivo contextualizar resultados obtidos em avaliações e exames aplicados por este instituto no âmbito da educação básica. Desta forma, possibilita-se conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, bem como auxiliar na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas, visando ao aumento da qualidade e da equidade educacional. O Inse do Saeb 2021 é formado pela combinação de dois

No estudo de Nascimento *et al.* (2020) destaca-se que o índice socioeconômico dos estudantes dos IFs¹⁷ é considerado mais baixo entre as demais escolas federais e privadas que atendem à educação básica, ao mesmo tempo que apresentam uma diversidade de público maior do que qualquer outra rede de ensino. Ressalta-se que este índice considera o acesso a bens materiais e culturais, desde equipamentos eletrodomésticos, acesso à internet e escolaridade dos familiares dos estudantes.

Neste mesmo trabalho observou-se a distribuição étnico-racial dentro das diferentes dependências administrativas, o perfil étnico-racial dos estudantes dos IFs é muito semelhante daqueles das escolas estaduais, sendo estas e os CEFETs os únicos tipos de escola nos quais os candidatos brancos não são maioria, representando pelo número de 47,58% negros, 12,65% amarelo, 1,61% indígena, 37,59 brancos (Nascimento *et al.*, 2020).

Observa-se a partir do quantitativo maior dos estudantes serem pardos, quando se somam aos negros, o acesso e conclusão do ensino médio e pretensão do ingresso ao nível superior a partir da realização do ENEM de uma população que representa os maiores afetados pelas desvantagens socioeconômicas do país, em vista do histórico de subjugação dos negros na construção do país e das mazelas deixadas a partir da escravidão (discutido no início da seção II).

Sobre esta questão, estudos realizados pelo IBGE, como a primeira edição das *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (IBGE, 2022) e a *Síntese de indicadores sociais* (2022) apontam para o acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos necessários ao bem-estar (como saúde, educação, moradia, trabalho, renda etc.).

Mesmo com a implementação de programas de transferência de renda e dos programas emergenciais adotados em 2020, como o Auxílio Emergencial, bem como das políticas públicas voltadas à ampliação do acesso desta população a bens e serviços, acima referidos, os maiores impactos sobre a população preta ou parda, por exemplo, não foram capazes de reverter as históricas desigualdades que mantêm sua situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. De fato, como analisa o documento, apesar da população preta e parda representarem 9,1% e 47,0%, respectivamente, da população brasileira em 2021, os indicadores que refletem melhores níveis de condições de vida estão aquém desta proporção (IBGE, 2022).

elementos: a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços. Estes aspectos, além de serem a base do indicador do Inep, também o são para outras avaliações internacionais e outros estudos (Alves; Soares; Xavier, 2014) (Brasil, 2021; Brasil, 2023).

¹⁷ Informações extraídas dos microdados do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016.

Além do que, a educação profissional é marcada pela distinção social das forças de trabalho entre as pessoas que detêm os meios de produção e as que possuem a mão de obra necessária para produzir; historicamente apresenta como público os estudantes jovens oriundos das camadas mais pobres da população, “são os filhos dos trabalhadores e operários que precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino” (Ramos, 2007, p. 13).

A assistência estudantil nas IFES é considerada como um suporte para esta realidade. Como já discutido, ela nasce de um intenso debate sobre as possibilidades de promoção da igualdade de oportunidades e diminuição das desigualdades sociais dentro da educação, em especial a superior (Kowalski, 2012; Silveira, 2012; Cavalheiro, 2013).

Seguindo esta configuração do perfil socioeconômico dos estudantes, apresenta-se a realidade do IFPA campus Paragominas.

4.4 DADOS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES DO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS

Para identificação do perfil socioeconômico dos estudantes do IFPA Campus Paragominas utilizamos os dados do questionário socioeconômico, preenchidos pelos estudantes inscritos no Cadastro Único do SIGAA/IFPA, entre os anos de 2017 e 2020, e do relatório de Gestão do Campus entre os anos de 2021 e 2022.

Na Tabela 4 identificamos as características: sexo, cor/raça, renda familiar bruta, responsável financeiro, número de pessoas na família, fontes de recursos principais.

Tabela 4 – Perfil socioeconômico dos estudantes do ensino médio integrado do IFPA Paragominas (2017 a 2020)

CARACTERÍSTICAS	2017				2018				2019				2020			
	F	M			F	M			F	M			F	M		
Sexo	19	7			51	30			99	52			138	80		
Cor/Raça	Branco		Preto/pardo		Branco		Preto/pardo		Branco		Preto/pardo		Branco		Preto/pardo	
	5	21			13	68			22	129			28	189*		
Renda Familiar bruta (em salários)	Até 1	Entre 1 e 2	Entre 2 e 3	Entre 3 e 5	Até 1	Entre 1 e 2	Entre 2 e 3	Entre 3 e 5	Até 1	Entre 1 e 2	Entre 2 e 3	Entre 3 e 5	Até 1	Entre 1 e 2	Entre 2 e 3	Entre 3 e 5
	8	14	2	2	18	48	12	2	39**	83	20	9	106	72	23	10
Responsável Financeiro	Pai	Mãe	Ambos	Outros	Pai	Mãe	Ambos	Outros	Pai	Mãe	Ambos	Outros	Somente um dos pais***		Ambos	Outros
	5	12	5	2	30	28	16	7	39	48	46	18	101		82	31
Número de Pessoas na Família	Até 03	Entre 3 e 6		Entre 6 e 10		Até 03	Entre 3 e 6		Entre 6 e 10		Até 03	Entre 3 e 6		Entre 6 e 10		
	5	16		4		15	55		11		23	122		6		
Fontes de Recursos Principais	Assalariado	Aposentado/pensão		Outros	Sem renda	Assalariado	Aposentado/pensão		Outros	Sem renda	Assalariado	Aposentado/pensão		Outros	Sem renda	
		9	1				-	38				02	37			4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFPA Campus Paragominas.

Os dados evidenciam as características dos estudantes que buscam pela AE no campus, destacando a especificidade da vulnerabilidade nesta realidade, sabendo que o termo permite uma amplitude de concepções e no caso do IFPA pressupõe que os estudantes possuem distintas realidades socioeconômicas, a partir da localização geográfica no estado do Pará.

Na Tabela 4, referente ao sexo dos estudantes, observa-se que a maioria são do sexo feminino; em relação à cor/raça os pretos e pardos em conjunto formam a maioria dos estudantes do período (2017 a 2020). Enquanto nas informações sobre os responsáveis financeiros, nos anos de 2017 e 2019, a maioria dos estudantes têm as mães como quem responde pelas despesas financeiras da família; já no ano de 2018 temos o pai como este responsável principal. No ano de 2020 observamos que apenas um dos pais é responsável financeiramente pelo sustento da família.

Estas informações representam a realidade das famílias brasileiras e o papel das mulheres neste contexto, em que há casos em que as mães não podem trabalhar fora de casa, pois precisam cuidar das tarefas domésticas e dos filhos menores de 06 anos, em vista de a renda familiar não permitir que paguem um cuidador para esta função.

Em outro caso há a realidade das mães solteiras, únicas responsáveis pela criação e sustento da família, devido à ausência do genitor para assumir responsabilidades civis com os filhos, deixando a cargo da mulher que quando sai para trabalhar ocupa postos de trabalhos que pagam rendas menores, juntando às rendas oriundas dos programas sociais, como apresentado na tabela.

Estas informações dialogam com as retratadas nos dados do Programa Bolsa Família do Governo Federal no ano de 2023, que apontam que 81% das famílias beneficiárias do programa possuem a mulher como a principal responsável financeira. Conforme os dados anunciados em março de 2023 pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), a maioria dos domicílios no Brasil é chefiado por mulheres. Dos 75 milhões de lares, 50,8% têm liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias¹⁸.

Dentro deste cenário, os pretos e pardos, no caso da Tabela 05, são os estudantes que mais procuram a assistência estudantil para ter o apoio financeiro da política¹⁹, retrato das

¹⁸ Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf>

¹⁹ Considerando que os dados da Tabela 10 são oriundos do Cad único do Sigaa IFPA, e este é destinado a formar a base de dados para a seleção para as ações da assistência estudantil no instituto.

desigualdades socioeconômicas e estruturais da sociedade brasileira que atingem esta população, e neste caso da paraense em que esta população também é a maioria no Estado.

O Censo Demográfico 2022 demonstrou que a população paraense é de 8.120.131 com a classificação racial: 69,9% são pardos, 19,3% são brancos, 9,8% são pretos, 0,9% são indígenas, 0,2% são amarelos. O Município de Paragominas no Pará apresenta 105.000 habitantes, em que 68,1% são pardos, 20,3% são brancos, 13% indígenas, 10,2% são pretos²⁰. Dados estes que refletem o acesso diversificado da população ao Instituto Federal, em que a população parda é superior a população branca, como também observado em Nascimento (2021).

No caso das IFES, os estudantes são oriundos, na maioria dos casos, das políticas de cotas, instituídas no ano de 2012 e reeditadas/reafirmadas no ano de 2023, que entre seus objetivos está o de contribuir com o acesso da população preta, parda, indígena e quilombolas à IFES²¹.

Como dito, em 2012, em todos os institutos federais e universidades federais teve início a reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e todo o ensino médio em escolas da rede pública, respectivamente, por meio da Nova Lei de Cotas (França, 2013). A adoção de ações afirmativas direcionadas à reserva de vagas para os estudantes da rede pública de ensino vem contribuindo significativamente para a progressiva ampliação do número de estudantes de origem popular nas instituições de ensino públicas federais.

O ingresso de estudantes ‘cotistas’, pertencentes a populações que historicamente foram segregadas do acesso aos direitos sociais, pela estrutura social existente no país, se torna realidade, fato este constatado na pesquisa de Dal Bello (2022) que apontou um crescimento de ingresso de estudantes cotistas nas universidades brasileiras entre 2012 e 2019. Destaca-se que em 2012 os percentuais de estudantes com reserva de vagas nos cursos de bacharel, licenciatura e tecnológico, respectivamente, foram 14,2%, 9,1% e 15,1%. Em 2019 houve um crescimento de 40,6%, 37,3% e 28,7% nos mesmos cursos.

A implementação da Lei nº 12.711/2012 na rede federal de ensino significou, já nos seus primeiros anos de implantação, o aumento expressivo da reserva de vagas, demonstrando o potencial de inserção para negros e pardos através desta política afirmativa, especialmente nos institutos federais. Segundo Eurístenes *et al.* (2017), antes da Lei nº 12.711/2012, aproximadamente 36% das universidades federais e institutos federais não possuíam qualquer

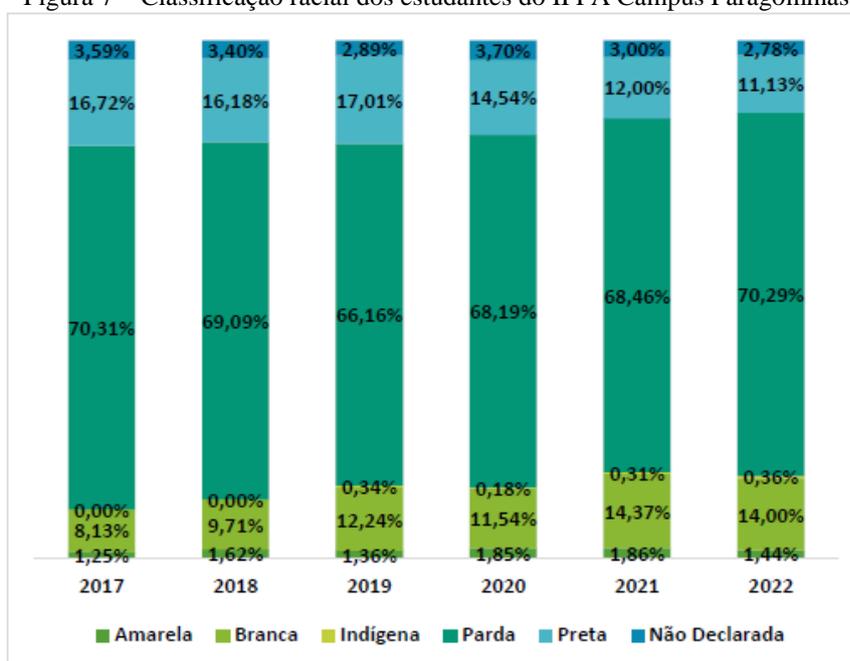
²⁰ Disponível: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>.

²¹ Lei 14.723, de 2023, reformula e amplia o sistema de cotas no ensino federal, instituído pela lei nº 12.711/2012.

política voltada para inclusão de pretos e pardos. A obrigatoriedade da adoção de política para estas instituições fez que as instituições que ainda resistiam às ações afirmativas fossem compelidas a adotá-las (Santos; Escobar, 2021).

Continuemos a análise do perfil socioeconômico dos estudantes do campus investigado, no ano de 2021 e 2023, a partir do relatório de gestão que apresenta um panorama de todos os estudantes do campus. No referido relatório do IFPA campus Paragominas extraímos informações referentes à classificação racial, renda declarada, faixa etária e sexo. Na Figura 7 apresenta-se a classificação racial dos estudantes do campus Paragominas.

Figura 7 – Classificação racial dos estudantes do IFPA Campus Paragominas

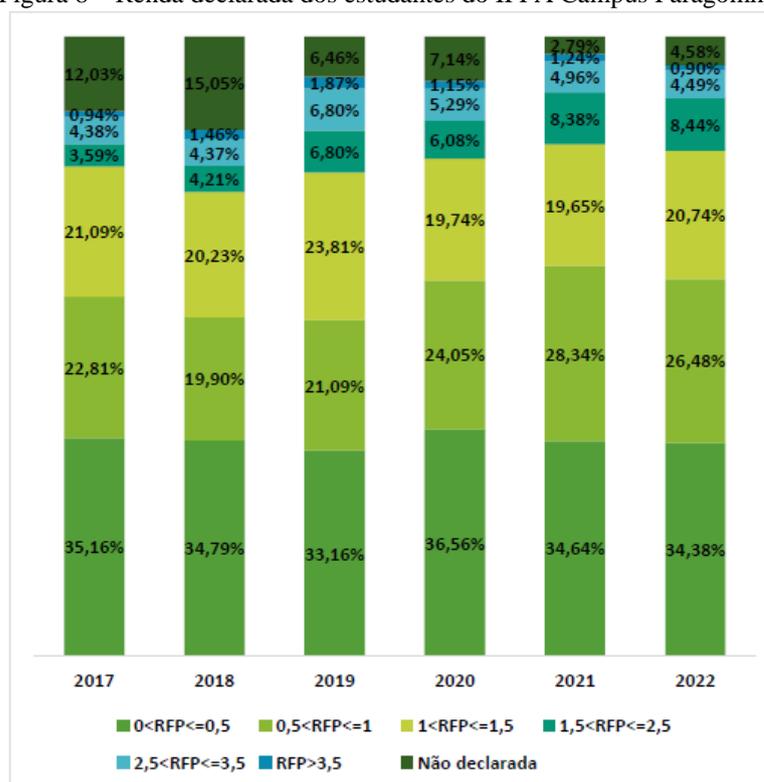


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

É possível depreender das informações acima, que o corpo discente do campus é constituído, em sua maioria, por pessoas que se autodeclaram pardas (70,29%), seguido por 14% de pessoas que se declaram brancas, 11,13% que se consideram pretas, 1,44% declaradas amarelas e 0,36% indígenas. Informações que se complementam daquelas expostas na tabela 5, uma vez que os estudantes que procuram a assistência estudantil, são a maioria pretos e pardos, quando somadas as duas categorias.

Em relação a renda declarada pelos estudantes, a Figura 8 retrata a seguinte situação:

Figura 8 – Renda declarada dos estudantes do IFPA Campus Paragominas



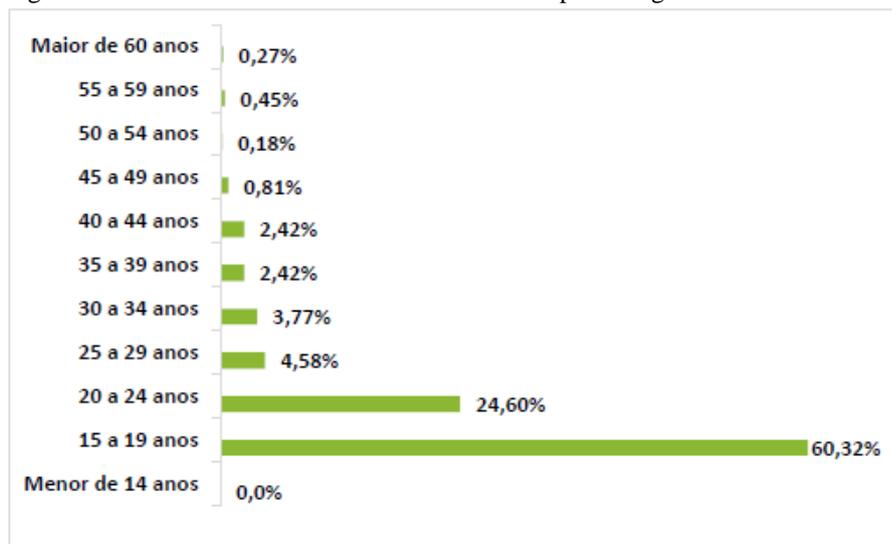
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Desde o ano de 2017, na realidade retratada, o perfil de renda dos estudantes do campus está dentro das menores faixas de rendas. São cerca de 80% dos estudantes que estão dentro da faixa de renda familiar per capita de meio salário mínimo e 1 salário mínimo e meio, mas especificamente no ano de 2017 são 79,06% dos estudantes, em 2018 são 74,72%, em 2019 são 78,06%, em 2020 80,35%, em 2021 são 82,06%, em 2022 são 89,06%.

Observa-se o acesso majoritário de estudantes que serão possíveis beneficiários da assistência estudantil, se usarmos como parâmetro a renda, ou de ações do campus que auxiliem nas necessidades materiais e imateriais para que possam permanecer e cursar equanimemente seus estudos.

Na Figura 9, faixa etária do corpo discente, observa-se que o número maior é de estudantes entre 15 e 19 anos, que são o público do ensino médio integrado.

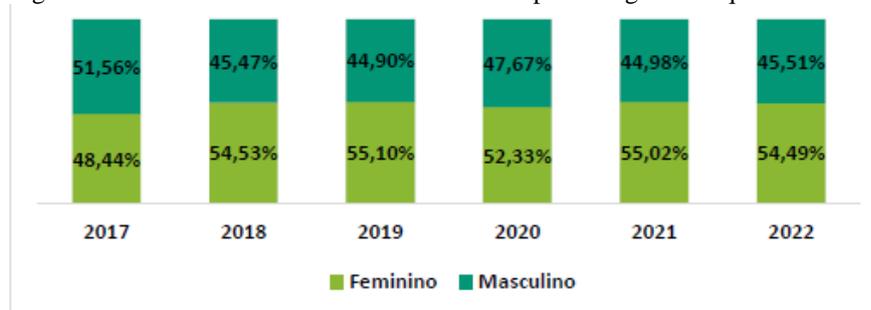
Figura 9 – Faixa etária dos estudantes do IFPA campus Paragominas no ano de 2022



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Na Figura 10, que trata da classificação quanto ao sexo, é vislumbrado o número maior de estudantes do sexo feminino na maioria dos anos, entre 2018 e 2022.

Figura 10 – Número de estudantes do IFPA Campus Paragominas quanto ao sexo



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023).

Os dados trazidos para compor o perfil dos estudantes do campus Paragominas equiparam-se aos do perfil dos estudantes do IFPA (demonstrado na subseção 5.1), destacando em especial a questão de renda, raça/cor de sexo. A renda da maioria dos estudantes do campus está abaixo de um salário mínimo, sendo os pretos e pardos a maioria do corpo discente.

Ao olharmos para a história da educação profissional e para o público a que se destina, em específico as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, eram escolas gratuitas, destinadas à formação de aprendizes artífices e pretendiam formar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, porém ao longo do tempo essas escolas foram tomando outras nomenclaturas e adotando sistemas de seleção, por exemplo no período do estado novo, as escolas técnicas federais adotaram a aplicação de testes para ingresso, o que viria a romper a tradição de destinar o ensino profissionalizante à população mais pobre, de acordo com Cunha (2000).

Os estudantes do sexo feminino são a maioria, destacando-se num movimento contrário, em vista de as escolas técnicas serem historicamente ocupadas por estudantes do sexo masculino, considerando o objetivo subtendido de atender a demanda do mercado de trabalho à época da sua criação, em que os cargos pretendidos seriam para este perfil de jovens.

Depreende-se dos dados acima que os estudantes do campus Paragominas representam uma diversidade de público, com predominância dos estudantes oriundos das ações afirmativas ou que pertencem às classes socialmente e economicamente desfavorecidas, que são a maioria da população do município e do estado do Pará, população esta que é a mais atingida pelas desigualdades socioeconômicas e raciais em específico.

A AE usa de parâmetros para o acesso dos estudantes às ações de natureza financeira, beneficiários, como o critério de vulnerabilidade social. No caso do IFPA isso vem sendo aprimorado desde a implementação da política, em vista das normativas por traz da efetivação e uso dos recursos destinados à política, que destacaremos a seguir.

4.5 O CRITÉRIO DE VULNERABILIDADE SOCIAL PARA ACESSO À POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA

A vulnerabilidade social é um tema muito discutido na área das políticas sociais, em virtude de ser um dos parâmetros utilizados para que os indivíduos possam ter “direito” ao recebimento dos benefícios sociais do Estado destinados ao combate à pobreza. Este conceito ganha destaque nas IFES com o Decreto do PNAES (Brasil, 2010) e no processo de implementação da política de assistência estudantil. Há pesquisas que se debruçam sobre o tema e sua diversidade de concepções.

A concepção de vulnerabilidade vem se delineando como uma categoria que equaciona mais amplamente as condições objetivas da vida humana, admitindo considerar múltiplos aspectos, relacionando-se e expressando-se numa série de fatores sociais, econômicos, de saúde, ambientais, psicológicos e antropológicos, olhar para a integralidade dos sujeitos, em situação de vulnerabilidade, constata que esses sujeitos possuem demandas e necessidades de diversas ordens (Palavezzini, 2022, p. 220).

Nesta concepção evidenciam-se condições de vulnerabilidade associadas a um quadro de necessidades objetivas e subjetivas, considerando as dificuldades materiais e relacionais que interferem direta ou indiretamente nas condições de vida dos indivíduos, famílias e ou grupos sociais. É, portanto, um processo e não uma fase ou um estado individual (Palavezzini, 2022).

Um dos maiores méritos da abordagem conceitual da vulnerabilidade social é trazer à tona a concepção das diferentes formas de desigualdades e suas manifestações nos diversos âmbitos da vida, considerando a interdependência de todos os subconjuntos da vida humana, ou seja, possibilita lançar luzes sobre o caráter multidimensional. Isto posto, quando se fala em vulnerabilidade social, ela se caracteriza pela condição decorrente da privação de condições (ausência de renda, precário ou inexistente acesso aos bens e serviços públicos), fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou desvantagem pessoal resultante de deficiências, dentre outras) (Palavezzini, 2022).

Para a autora, no âmbito técnico instrumental é, especialmente, por intermédio dos *indicadores sociais* que se busca interpretar (considerando determinados limites) as expressões da vulnerabilidade social; os indicadores sociais são sintetizados em índices, como os índices de vulnerabilidade. Os indicadores sociais proporcionam um conhecimento aproximativo e quantitativo da vulnerabilidade social, buscando captá-la na sua multidimensionalidade²².

Na normativa que orienta o PNAES há a previsão que as despesas do programa correrão à conta das dotações orçamentárias, anualmente consignadas ao MEC e às IFES, devendo o *Poder Executivo* “compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pela legislação orçamentária vigente” (Brasil, 2010). Uma vez que não pode atender à demanda de forma universalizante, o atendimento é restrito aos mais carentes ou vulneráveis.

Para Palavezzini (2022), a definição da política de assistência estudantil por intermédio do decreto demarcou como público prioritário os estudantes de graduação presencial e aqueles oriundos da rede pública de educação básica, ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. As características da assistência estudantil atual – ou seja, recursos insuficientes para atender à demanda, e portanto uma política focalizada – exigem que os processos seletivos realizem, na prática, a “seleção dos mais pobres”, entre os que já estão dentro dos critérios mínimos estabelecidos.

O conceito de família e/ou indivíduos em vulnerabilidade social é identificado na Política Nacional de Assistência Social, que considera:

Famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal;

²² Para a compreensão sobre indicadores sociais consultar Januzzi (2004).

estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (PNAS, 2004, p. 33).

O IFPA na resolução 07/2020 estabelece que para ter acesso à política de assistência estudantil destaca o critério no objetivo: “Art. 07, I: -Contribuir para o acesso, permanência e êxito dos estudantes, prioritariamente aqueles em situação de **vulnerabilidade social**” (grifos nossos).

A instituição adotou o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) a partir da Instrução Normativa nº 01 (IFPA, 2023) que o conceitua: Art. 2º O IVS é uma expressão quantitativa de análise composta de variáveis que juntas caracterizam a situação de vulnerabilidade social. Além de definir:

Parágrafo único: Vulnerabilidade Social é apreendida como processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo relacionais e de pertencimento social.

[...]

Art. 7º O cálculo do IVS implica, prioritariamente, em análise documental e, se necessário, entrevista e/ou visita domiciliar.

§ 1º Os documentos comprobatórios das variáveis serão estabelecidos em Edital específico.

§ 2º Quando necessário, em substituição ao IVS e a critério do/a o assistente social, poderá ser utilizado o Parecer Social.

Para compor o IVS serão utilizadas variáveis que, obrigatoriamente, devem ser comprovadas, tais como: renda bruta familiar *per capita*²³, Educação²⁴, Moradia, Ocupação, Trabalho e Emprego²⁵, moradia, saúde, transporte e inscrição do Cadastro Único do Governo Federal.

Os alunos considerados socialmente vulneráveis apresentam um perfil característico: são filhos de pais separados ou criados por outros membros da família, sem a presença de uma figura paterna. A renda familiar é extremamente baixa, proveniente apenas de programas sociais como o Bolsa Família, e insuficiente para garantir uma vida digna. A mãe, em sua maioria negra

²³ Se caracteriza pela soma da totalidade dos rendimentos (brutos) obtidos pela unidade familiar, incluso o/a estudante, dividida pelo número de membros da unidade familiar (IFPA, 2023).

²⁴ Considera-se somente a origem escolar pública do/a estudante, sendo que: a) Para cursos FIC será considerada a origem escolar da escolaridade exigida para ingresso no curso; b) Para os demais cursos será considerada a origem escolar do nível imediatamente anterior ao nível do curso em que está matriculado/a.

²⁵ É caracterizada pelas condições de desempregado/a e trabalhador informal, computado por membro da família, considerando: a) Desempregado/a: consideram-se aquelas pessoas que não desenvolvem nenhuma atividade remunerada (trabalho), mas estão à procura de emprego; b) Trabalho informal: é caracterizado como a prática de uma determinada atividade econômica sem que haja registros oficiais, por exemplo, assinatura da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), emissão de notas fiscais, algum tipo de contribuição e contrato social de empresa ou qualquer outra segurança para o/a trabalhador/a prevista em legislações trabalhistas (IFPA, 2023).

ou parda, é a principal responsável pelo sustento da família, não possuindo vínculo empregatício formal.

Destaca-se a partir da adoção deste critério na política de assistência estudantil do IFPA, corroborando no que está previsto no PNAES, o modelo das políticas públicas estabelecido em meio ao cenário político, econômico e social que promove o mercado como o regulador das relações sociais em detrimento da intervenção estatal, presenciando no contexto atual a focalização e a seletividade como ordenadores das políticas sociais.

Por outro lado, considera-se que a adoção do índice de vulnerabilidade social nas instituições de ensino reconhece a multidimensão da vulnerabilidade social e das desigualdades sociais, para além dos aspectos econômicos e sociais, mas os aspectos que atingem a população mais pobre a partir do modelo de desenvolvimento econômico que se realinha recorrentemente.

A fragmentação do conhecimento e das políticas se faz presente na AE. Leite (2012) destaca que a fragmentação da AE e da luta e organização coletiva dos estudantes levou a adição de inúmeros critérios e condicionalidades que o estudante deve cumprir para conseguir sua inserção no programa, estando o PNAES inserido no silencioso desmonte da universidade pública (Prada, 2022, p. 173).

Diante do exposto, a seção seguinte apresenta a discussão referente à assistência estudantil e o apoio pedagógico no IFPA campus Paragominas, demarcando a implementação das ações da política no campus, a análise das entrevistas junto aos estudantes do ensino médio integrado, beneficiários da política.

5 AS AÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS

Discorreremos nesta seção sobre as características da política de assistência estudantil no contexto do IFPA campus Paragominas no que se refere às ações desenvolvidas, ao fluxo de atendimento da política aos seus beneficiários, e ao entendimento dos estudantes diante das ações desenvolvidas no campus. Estes aspectos, segundo Silva (2010), são vinculados à fase de implementação da política, considerada uma das mais complexas entre as fases de uma política pública. É na implementação que as instituições mobilizam recursos humanos, financeiros e materiais, tendo em vista a sua execução e o alcance dos objetivos e metas preestabelecidas nos textos que normalizam as políticas e programas sociais.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e as suas práticas pedagógicas (IFPA Campus Paragominas, 2019). Ele foi criado pelo Art. 5º, inciso XX, da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá (EAFIC/EAFMB), as quais atuam na rede federal de educação profissional há 104 (cento e quatro) anos (1909), 92 (noventa e dois) anos (1921) e 6 (seis) anos, respectivamente (2007).

Diante do desafio traçado, o IFPA nasceu comprometido com as necessidades e exigências políticas, socioeconômicas, culturais e tecnológicas do Estado, dentro de um processo de integração permanente com o sistema de produção e com a sociedade, na consolidação da identidade e do desenvolvimento regional, assumindo, portanto, um papel de Referência Educacional, Científica e Tecnológica no Estado e na Região Norte.

De acordo com Rodrigues e Santos (2015), a política expansionista da RFEPCT obedeceu basicamente a três fases, a saber: as duas primeiras se deram durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo que a fase I compreendeu o período de 2005 a 2006; a fase II teve início no segundo mandato do governo Lula e foi lançada em 24 abril de 2007; a fase III

teve início em 2011 e encerrou-se em 2014, compreendendo desta forma o período da gestão (do primeiro mandato) da Presidenta Dilma Rousseff.

Na execução do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Pará, através da Ação de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que objetiva ampliar a oferta de vagas da educação profissional e tecnológica, visando atender o Termo de Metas do Governo Federal, ficou proposta a viabilização de recursos para implantação de cinco novos Campi. Neste sentido, em 2012 foram realizadas licitações para Construção de cinco novos campi, dentre estes o de Paragominas (IFPA Campus Paragominas, 2019).

Concebido como parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional, o IFPA campus Paragominas deverá buscar consolidar-se como sustentável e inclusivo, onde a Educação Profissional e Tecnológica seja implementada de forma a não somente atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Nesta direção, em acordo com o poder público municipal, no dia 28 de novembro de 2012, foi feita a assinatura do contrato de execução de serviços da construção do campus em Paragominas, com a possibilidade de ofertar à população da microrregião de Paragominas 1200 vagas em cursos de ensino médio, técnico e superior. O contrato de execução foi assinado pelo então Prefeito de Paragominas, Adnan Demachki, e o Magnífico Reitor do IFPA, Prof. Élio de Almeida Cordeiro.

Até o final de 2015, o Campus ofertava ao Município de Paragominas somente cursos à distância, a oferta das primeiras turmas presenciais possibilitou ao Campus o aumento no orçamento para o exercício seguinte e justificou a necessidade imediata de realizar concursos para ingresso de servidores. No final de 2015 e início 2016 começaram a ser convocados servidores para reforçarem a equipe do Campus. O aumento no número de servidores possibilitou em 2017 a oferta das primeiras turmas de cursos na modalidade ensino médio integrado, sendo que, a partir deste ano, foram ofertadas três turmas anuais, além dos outros cursos que já vinham sendo ofertados.

No período de instalação, o Campus iniciou a oferta dos cursos no município a partir do segundo semestre de 2014. Na ocasião foi firmada uma cooperação técnica entre Prefeitura e o Instituto, a qual visou qualificar os servidores das escolas públicas municipais com a oferta de dois Cursos Pró-funcionário da Rede E-Tec Brasil: Técnico em Alimentação escolar e Técnico em Secretaria Escolar. Além disto, o Campus disponibilizou vagas para Cursos FIC – do PRONATEC, nos municípios de Dom Eliseu e em Paragominas.

A admissão dos primeiros servidores ocorreu no ano de 2014, sendo um docente que entrou em exercício em agosto e 4 (quatro) técnico-administrativos que iniciaram suas atividades em dezembro, os quais foram aproveitados do concurso público de 2013 (IFPA Campus Paragominas, 2019).

Em 2015 foram realizadas novas ações visando à consolidação e à estruturação do Campus. Dentre elas a primeira oferta na modalidade presencial e regular de 160 vagas para o curso técnico em informática subsequente ao ensino médio. Com este aumento na demanda, o Instituto necessitou de um espaço físico maior para atender aos novos discentes. Sendo assim, a Prefeitura Municipal alugou um prédio localizado na Rua Fortaleza, nº 264 – Bairro Jardim Bela Vista, e cedeu para esta instituição de Ensino que passou a funcionar no novo endereço em julho de 2015.

Em 2016, por meio da parceria com a prefeitura municipal, ofertou os cursos EJA FIC EPT – Montador e Reparador de Computador e Técnico Subsequente em Informática na Agrovila CAIP, a qual faz parte da zona rural de Paragominas. Desta forma, mais de 100 jovens e adultos tiveram acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de se qualificar para o mundo do trabalho.

Além de estar presente na zona rural, neste ano o Campus ofertou uma turma de Pós-Graduação Lato Sensu: Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas. O objetivo desta Especialização é a formação dos professores da rede pública municipal de ensino, bem como de servidores do Campus. Neste caso ofertou-se 50 vagas e as aulas ocorrem nos períodos de férias escolares.

Em dezembro deste mesmo ano também foi disponibilizado para a comunidade de Paragominas um Curso de Técnico em Informática na modalidade de Educação a Distância (EAD), por meio de uma chamada pública para o preenchimento de 50 vagas. Desta forma, encerram-se as atividades do Campus com um rol maior de serviços ofertados para a população de Paragominas

Apenas em agosto de 2019, servidores e alunos passaram a ocupar a sede definitiva do Campus, mesmo não estando concluída. A ocupação ocorreu em função da atual estrutura que funcionava o Campus não comportar mais as diversas atividades que vinham sendo desenvolvidas. A partir de agosto de 2019, o Campus passou a construir uma nova trajetória, agora em sua casa.

Ressalta-se que cada unidade do IFPA atua em uma área que abrange um número de municípios, o Campus Paragominas agrega os seguintes municípios: Aurora do Pará, Dom

Eliseu, Garrafão do Norte, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Paragominas e Ulianópolis.

Deste modo, o IFPA oferta cursos técnicos de nível médio, graduação, FIC e Pós-Graduação de acordo com a demanda social local, o que pode garantir uma vocação de oferta de cursos em cada Campus, conforme a Resolução nº 17/2013-CONSUP, alterada pela Resolução nº 111/2015-CONSUP, de 19/08/2015, que cria as áreas de abrangência dos Campi do IFPA. Desta forma, cada Campus do IFPA está localizado em um município, mas poderá atuar nos municípios de sua área de abrangência, conforme divisão das Regiões de Integração (RI) definida pelo Governo do Estado do Pará (IFPA, 2024).

O IFPA Campus Paragominas, até o primeiro semestre de 2024, possuía a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos subsequentes e cursos superiores, de acordo com a Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Cursos ofertados no Campus (1º semestre de 2024)

CURSOS	Total de discentes
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO	244
TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO	313
TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE INTEGRADO AO	259
TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES SUBSEQUENTE AO MÉDIO	55
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ²⁶	56
TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	73
TOTAL	1.000

Fonte: Secretaria Acadêmica do IFPA Campus Paragominas (2024).

Para a oferta dos cursos há a construção de um plano elaborado com base no Manual de Elaboração do Plano de Oferta de Cursos, onde são estabelecidos parâmetros para distribuição das vagas entre os diversos tipos de cursos e a metodologia com orientações claras sobre cada etapa. A metodologia se constitui nas fases de: Estudos Preliminares, que ocorreram em nível de gestão, dos Colegiados de Cursos e dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos existentes; Audiências Públicas, que propiciaram a participação da comunidade interna e externa (IFPA, 2024).

²⁶ O campus iniciou a oferta de cursos superiores no ano de 2022 (IFPA Campus Paragominas, 2022).

O IFPA Campus Paragominas possui uma política de ensino gerida pela Direção de Ensino, Pesquisa, Extensão, Pós-graduação e Inovação, que direciona as ações do ensino desenvolvidas no campus, em especial dos cursos técnicos de nível médio, em vista das Diretrizes da Educação Profissional de Nível Médio estabelecida pela resolução nº 06/2012 e resoluções estabelecidas pela Pró-Reitoria de ensino do IFPA-PROEN, como o regulamento didático pedagógico do ensino (2015) e mais recentemente o projeto pedagógico institucional do IFPA (2017).

Para o funcionamento das atividades de ensino, o IFPA campus Paragominas possui a seguinte infraestrutura:

Tabela 5 – Infraestrutura física do IFPA campus Paragominas

Infraestrutura	Área atual em m²	Quantidade atual
Área de Convivência/ Lazer	2.040,75	4
Quadra de Esporte/Ginásio	1094,26	1
Auditório	163,6	1
Banheiros	287,73	27
Biblioteca	161,66	1
Instalações Administrativas	356,74	15
Laboratórios de Informática	242,48	3
Outros laboratórios	303,10	5
Salas de aula	672	12
Salas de coordenação de cursos	56	1
Salas de professores	35,51	1
Refeitório/Restaurante	509,87	1
Almoxarifado	0	0
Alojamento para alunos	0	0
Outros	965,91	30

Fonte: Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) de 2019 a 2023.

Considerando a autonomia pedagógica da instituição, a concepção de formação técnica e o marco legal, baseado no artigo 6º da resolução CNE/CEB nº 6/12, busca-se articular o ensino médio e a preparação para o exercício profissional; respeitar os valores estéticos, políticos éticos da educação no desenvolvimento para a vida social e profissional; trabalho assumido como princípio educativo, integrado com ciência, tecnologia e a cultura; articulação da educação básica e a educação profissional e tecnológica, integrando os saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo princípios pedagógicos; valorização da indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, indissociabilidade entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem; a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica; contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria

e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (IFPA Campus Paragominas, 2019).

O corpo docente e técnico administrativo da instituição é constituído pelo seguinte quantitativo a seguir:

Tabela 6 – Quantitativo docente do campus Paragominas e qualificação profissional ano 2023

Regime de Trabalho	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Dedicação Exclusiva	1	5	37	6	49

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024).

Tabela 7 – Quantitativo técnico administrativo do campus Paragominas e qualificação profissional ano 2023

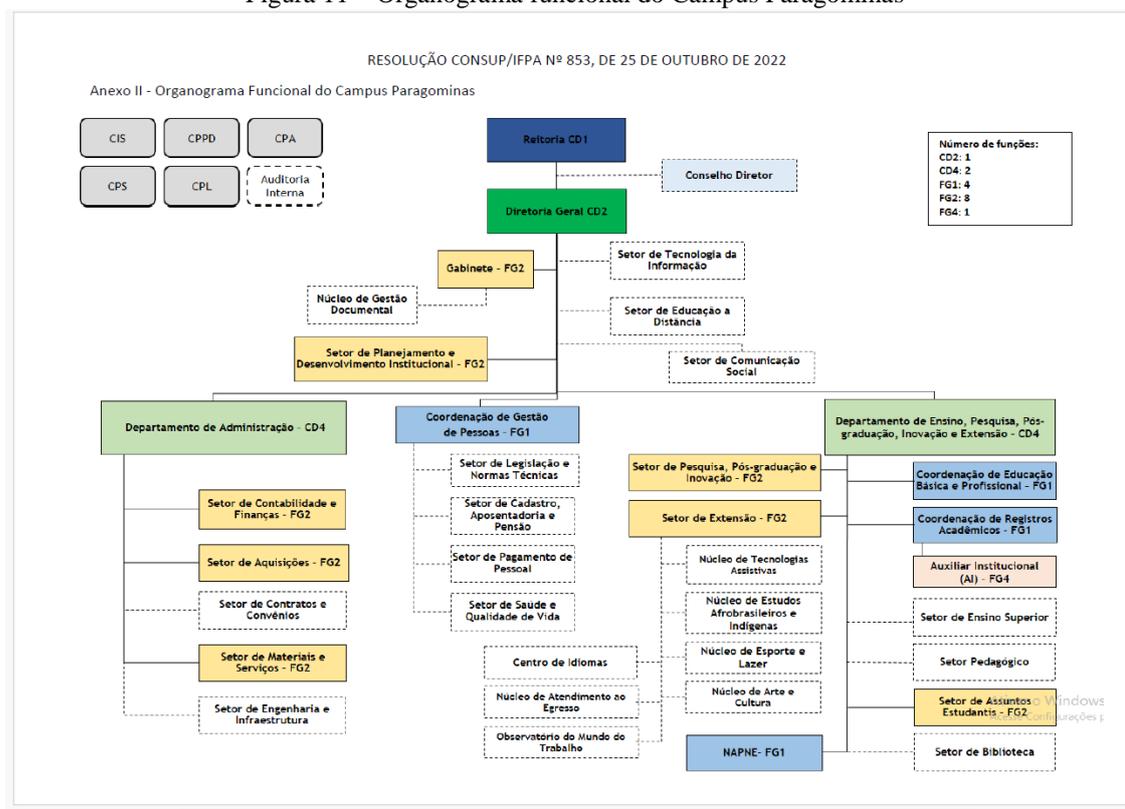
Regime de Trabalho	Educação básica	Graduação	Especialização	Mestrado	Total
40 horas/semanais	4	4	16	4	28

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024).

Em relação ao número de docentes, há de se destacar a Relação Aluno-Professor (RAP) estabelecida na RFEPCT, que consiste no quantitativo de matrículas ativas nos cursos ofertados no campus para cada professor efetivo, estabelecendo 20 matrículas para cada professor. No caso do ano de 2023, esta relação se materializou em 24 estudantes para cada professor.

No IFPA Campus Paragominas, a gestão da assistência estudantil é gerida pelo setor de assuntos estudantis, vinculada ao departamento de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Extensão do campus, como ilustrado na Figura 10.

Figura 11 – Organograma funcional do Campus Paragominas



Fonte: Resolução nº 853 (CONSUP/IFPA, 2022).

A assistência estudantil no IFPA, como já mencionado, é orientada pelo PNAES (Brasil, 2010) e pelas resoluções nº 07 (2020), nº 08 (2020) e nº 906 (2022) que tratam da política e da concessão de auxílios financeiros. Nestas normativas há a prerrogativa da autonomia dos Campi para planejarem suas ações observando sua realidade, peculiaridade, diagnósticos e o que prever o plano de permanência e êxito do campus, respeitadas as normativas institucionais e as legislações orçamentária e financeira vigentes. Desta maneira, as ações desenvolvidas na AE no campus Paragominas vinculam-se às orientações da Pró-Reitoria de Ensino do IFPA (PROEN-IFPA) por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) e do Setor de Assistência Estudantil (SAE) quanto ao desenvolvimento das áreas de ações definidas no PNAES.

Observando o organograma do campus destaca-se para a posição subsidiária da PAE na instituição, de uma mera coordenação, não refletindo a potencialidade das ações que esta promove, em vista a todo o objetivo e finalidade que a política propõe no que concerne a contribuir com a permanência dos estudantes (Brasil, 2010), bem como pelo recurso destinado para desenvolvimento das ações. Destaca-se a necessidade da ampliação e fortalecimento do espaço dado à política no campus, uma vez que a AE é uma política meio que se vincula de maneira geral aos objetivos formativos e específico a permanência estudantil.

Quanto à implementação da PAE no IFPA Campus Paragominas, foi iniciada no ano de 2015 para atender os estudantes dos cursos técnicos subsequentes, ano este também de início da oferta de cursos presenciais desta modalidade. Em 2017, com o início da oferta do EMI na unidade, estes estudantes foram atendidos pela PAE.

A partir da análise do relatório anual da assistência estudantil dos anos de 2017 a 2023, apresentamos no Quadro 7 a síntese das ações ofertadas no campus, visualizando as ações que se incorporam na implementação da política, ações estas com ou sem repasse financeiro.

Quadro 7 – Ações da PAE desenvolvidas no IFPA Campus Paragominas (2017 a 2023)

Auxílios Financeiros	Valores	Auxílios Financeiros – Ensino remoto (2020 e 2021)	Valores	Ações sem repasse financeiro
Alimentação	R\$100,00	Auxílio inclusão digital-aquisição de chips e/ou pacotes de dados	R\$180,00	Material pedagógico
Transporte	R\$100,00			Projetos alunos conectados (ensino remoto)
Auxílio permanência	R\$200,00	Auxílio Inclusão digital – aquisição de equipamentos de informática	R\$1500,00	Atendimentos individualizados aos estudantes
Auxílio Pesquisa	R\$200,00 – R\$400,00			Entrega de cestas básicas (ano de 2020)
Auxílio Extensão	R\$300- R\$700,00			Alimentação escolar
Auxílio Creche	-			
Auxílio PCDs	R\$300,00 - R\$ 240,00			
Auxílio Eventual	-			
Apoio pedagógico - participação de eventos	-			

Fonte: Relatório anual da assistência estudantil do IFPA campus Paragominas (2017 a 2024) e editais de seleção auxílios estudantis (2022 a 2023).

No quadro em tela observa-se a discriminação das ações da PAE no campus Paragominas, com a diversidade das ações com ou sem repasse financeiro, é importante destacar que a nomenclatura dos auxílios apresentou uma alteração no ano de 2020, passando para auxílio permanência, como apresentamos na seção 4, bem como a oferta do auxílio PcD teve início no ano de 2020.

Além disto, observamos que os auxílios financeiros (alimentação, transporte, creche, permanência), na maioria dos períodos investigados, foram pagos entre 08 e 10 parcelas aos estudantes beneficiários, além de que os valores sofreram variações, pelo observado nos editais de seleção do período. No início de oferta no campus, o auxílio alimentação possuía o valor de R\$ 90 reais (noventa reais), e atualmente o valor do auxílio permanência, que atende estas áreas

é de R\$200,00 (duzentos reais); o auxílio apoio pedagógico - participação de eventos é pago em parcela única para atender demanda de inscrição, submissão de trabalhos, transporte; o valor destinado a transporte varia para deslocamento regional e nacional.

Em relação ao auxílio pesquisa há a previsão de pagamento em torno de 04 das parcelas aos estudantes; o auxílio extensão, tendo como parâmetro o edital nº08/2024 do campus, é previsto em 3 parcelas em valores de R\$300,00 e R\$700,00 reais para alunos do EMI e Graduação respectivamente. Estes dois auxílios, pesquisa e extensão, não foram ofertados em todos os anos da AE do campus. Identificamos a oferta do auxílio pesquisa nos anos de 2018, 2019 e 2022 e o de extensão no ano de 2018 e 2024.

Destaca-se que o campus desenvolveu as ações com repasse financeiro da política na maioria das áreas definidas no Decreto do PNAES, além dos auxílios alimentação, transporte e moradia, que pelo que vimos observando são o carro chefe da política no IFPA. Dentre estas ações, estão o auxílio PcD, auxílio pesquisa e extensão e auxílio participação de evento. Em se tratando de auxílio PcD, garante um recurso por meio de um processo direcionado a um grupo de estudantes que apresentam alguma deficiência, o que contribui para efetivação de um direito à inclusão educacional para além do PNAES no contexto do IFPA, reconhecido nas normativas específicas.

Os auxílios pesquisa, extensão e participação em eventos favorecem aos estudantes beneficiários da assistência estudantil uma ampliação do contexto formativo, além do ensino, pesquisa e extensão e trocas de experiências nos eventos dentro e fora do instituto.

A assistência estudantil quando se materializa nestas ações de natureza culturais e pedagógicas contribui para uma formação mais ampla deste estudante, além de contribuir para o acesso e permanência, no entendimento deste para além do resultado de desempenho acadêmico satisfatório. Busca a atender a um dos objetivos da política previsto no artigo 8º da resolução nº 07 que visa promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando o desenvolvimento, a criatividade, a reflexão crítica, intercâmbio cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico.

Retomando as ações desenvolvidas da AE, em 2020 e 2021, com a instalação do ensino remoto, observa-se a oferta de auxílios para viabilizar o acesso às atividades de ensino do estudante, dentre os quais estão: projeto alunos conectados, auxílio inclusão digital (aquisição de pacote de dados), auxílio inclusão digital (aquisição de Equipamentos de Informática). Estes dois últimos foram pagos em parcelas únicas aos estudantes. Estas ações demandaram aumento do orçamento para a política no campus, em especial no ano que a pandemia se instalou mundialmente, como veremos na Tabela 9.

Nas ações sem repasse financeiro, consideradas universais, já que atendem todos os estudantes matriculados no Campus, identifica-se a oferta de material pedagógico que incluem os kits escolares de material como mochilas, cadernos, canetas, pen-drives, além de camisas de uniformes para uso diário e para uso nas atividades de educação física. Além da alimentação escolar que durante o período em destaque foi ofertada aos estudantes por meio do convênio com a prefeitura do município de Paragominas e via PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar²⁷).

Destaque para a ação de apoio pedagógico na oferta de materiais pedagógicos, o que reflete na diminuição de gastos pelos estudantes, não só no âmbito das demandas que comportam atualmente o objetivo do auxílio permanência, mas no suporte aos vestuários dos estudantes do campus, algo refletido como um elemento que diminui as dificuldades materiais dos estudantes no percurso escolar.

Depreendemos dos dados da AE do campus que as ações desenvolvidas, apesar da falta de linearidade de suas ofertas aos estudantes, caminham para o atendimento das multidimensões da vulnerabilidade social dos estudantes, refletindo, conforme Vasconcelos (2017) aborda, que a política precisa atender esta diversidade de demandas, assim como as instituições de ensino, tendo-as como complementares aos aspectos financeiros.

Em relação à execução financeira da política pelo campus, em todas as áreas apresentadas e especificamente a área que requer um repasse de um valor ao estudante para atenção à alimentação, transporte, moradia, discriminamos na tabela a seguir os dados quantitativos desta oferta.

Tabela 8 – Política de assistência estudantil no IFPA Campus Paragominas (2017-2023)

Ano	Ação orçamentária 2994	Total de Matrículas no campus	Matrícula no EMI	Estudantes com perfil no campus ²⁸	Auxílios financeiros concedidos
2017	202.275,08	640	114	188	171
2018	334.262,86	618	224	258	153
2019	295.239,07	588	396	247	245
2020	825.308,54	1117	556	378	306
2021	310.210,00	967	660	241	241 ²⁹
2022	504.588,23	1114	752	343	343
2023	674.543,00	1183	719	464	331

²⁷ No ano de 2024, a alimentação escolar do campus foi financiada exclusivamente com os recursos do PNAE.

²⁸ Os estudantes com o perfil da política são todos os que se inscrevem para concorrer aos auxílios financeiros, estudantes do EMI, dos cursos técnicos subsequentes e dos cursos superiores.

²⁹ Apenas no ano de 2021 foi apresentado no relatório da AE do campus, o quantitativo dos estudantes do EMI, contemplados pelos auxílios financeiros, neste mesmo ano todos os estudantes do EMI em vulnerabilidade social foram atendidos.

Fonte: Elaborado a partir dos relatórios anuais da AE do Campus Paragominas (2017-2022), SIGAA/IFPA (2023) e Plataforma Nilo Peçanha (2024).

Os dados apontam para uma evolução progressiva dos recursos financeiros destinados ao campus. Observa-se no ano de 2020 um valor expressivo de R\$ 825.308,54, maior do que o orçamento destinado para a AE do campus de R\$ 463.940 de acordo com o relatório da política do campus, ano que se deflagrou a pandemia da Covid-19 em todo mundo e causou a suspensão das atividades presenciais e estabelecimento das atividades de ensino remoto no âmbito do IFPA. Tal valor é oriundo de redistribuição dos recursos dos campi que possuem restaurante estudantil e que não funcionaram no período pandêmico.

No comparativo entre a matrícula anual com o quantitativo dos estudantes que estão dentro do perfil da política, considerando que este número é formado após a fase de avaliação documental realizada por um assistente social no processo seletivo para recebimento do auxílio, destaca-se que aqueles com o perfil da política, entre os anos de 2017 e 2023 se constituem em número menor de 50% das matrículas anuais, ou seja: 29%, 42%, 41%, 67%, 25%, 30% e 39% respectivamente, somente no ano de 2020 este número é de 67% do perfil da política.

Ainda no quantitativo dos estudantes com o perfil da política no ano de 2020, o reflexo do que ocorreu com a população brasileira neste ano, com a instalação da pandemia da Covid-19, é que houve o alargamento da pobreza e da extrema pobreza — discutido na seção 2 quando abordamos as desigualdades socioeconômicas. Observa-se neste quantitativo que o campus atendeu quase que a totalidade destes estudantes, 81%, viabilizado pela ampliação do orçamento disponibilizado para a AE no campus.

Sobre o orçamento da AE do Campus, correlacionando com o número de estudantes com o perfil da política, observa-se que nos anos de 2017, 2019, 2020, 2021 e 2022 a política esteve próximo do atendimento da maioria dos estudantes em vulnerabilidade social, e por conseguinte os estudantes estiveram com seu direito à assistência estudantil efetivado, se tomarmos como parâmetros as normativas que norteiam o recebimento do auxílio financeiro no IFPA.

Entretanto, nos anos de 2018 e 2022 houve um número de 97 e 133 estudantes respectivamente que não foram atendidos na área de apoio financeiro em destaque, observando a fragilidade da efetivação do direito à assistência estudantil no campus, se olharmos apenas por esta perspectiva.

Pelo que vimos apresentando na implementação da política, o campus diversificou suas ações, atendendo a maioria das 10 áreas estabelecidas no Decreto do PNAES (Brasil, 2010) e

nas normativas que regem a AE no IFPA, porém observa-se nos relatórios da AE destes períodos que esta oferta não foi linear nos anos de análise. E um dos fatores que pode inviabilizar a implementação de uma política pública em vista da consolidação dos seus objetivos é o aporte financeiro, pois este é um dos principais elementos previstos para esta fase da política, como destacado em Silva (2001).

Retomando a discussão quanto à atenção aos estudantes com o perfil da política, observamos que não é dada ênfase em nível de assistência estudantil nas IFES, em especial àquelas criadas a partir da expansão da RFEPCT, como é o caso do IFPA campus Paragominas, há instrumentos como restaurantes estudantis, os quais de acordo com FONPRACE (2007) podem proporcionar aos estudantes a otimização do seu tempo formativo para fazer uso de bibliotecas, laboratórios e demais espaços dos campus em horários distintos dos de aulas, bem como estariam garantindo o direito à assistência estudantil a todos os estudantes que compõem o campus, e a política assumiria o caráter universal para além de dispositivos, como os processos seletivos, que “escolhem” os mais pobres dentre os pobres.

Como já evidenciado em pesquisa (Ferreira, 2018), a política de assistência estudantil do IFPA apresenta dilemas, pois, ao mesmo tempo que prevê o desenvolvimento de ações focalizadas para atender aos estudantes com vulnerabilidade social, também prevê o desenvolvimento de ações que contribuam à formação humana dos estudantes que estão inseridos na instituição. Assim, no caso dos institutos, há o desafio de articular concepções universalistas de políticas e desenhos de programas e projetos focalizados (Souza, 2017).

Observamos nesta conjuntura da implementação da PAE no IFPA, especialmente as ações que oferecem os auxílios financeiros ao estudante, o reflexo das contradições históricas da sociedade capitalista, em que com o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas da população, o Estado, para enfrentá-las, impõe as características mercadológicas na execução de políticas públicas, por meio de processos seletivos, em que se disponibiliza um valor para os estudantes sanar as dificuldades materiais que o impedem de permanecer na escola e/ou universidade, atribuindo a eles a responsabilidade pela sua condição social e sem a possibilidade de alterar as relações desiguais estabelecidas na sociedade como destaca Hofling (2001).

Outro elemento que buscamos evidenciar se relaciona ao fluxo acadêmico das vagas ocupadas pelos estudantes do EMI, ou seja, da permanência dos estudantes durante o período do curso, a partir do quantitativo de estudantes ingressos, do quantitativo dos que foram atendidos desde o seu primeiro ano de curso pela PAE, a conclusão do curso, e os processos de evasão e desistências. Assim, apresentamos a Tabela 9 a seguir que demarca os ingressantes a partir do início da oferta no ano de 2017 ao ano de 2021.

Tabela 9 – Desempenho acadêmico dos estudantes do EMI beneficiários da AE por ano de ingresso (2017-2021)

Ano	Estudantes ingressos no EMI via PSU	Estudantes atendidos na AE no 1º Ano de Ingresso	% dos ingressantes/ AE	Quantidades por cursos ³⁰			Conclusão no EMI	Concluintes atendidos na AE EMI	% dos concluintes/ AE	Abandono/ evasão/ cancelado/ trancado no ciclo/AE
				Informática	Meio Ambiente	Administração				
2017	115	60	58	39	21	-	78	35	58	16
2018	169	33	63	24	9	-	87	21	63	12
2019	120	49	61	30	19	-	86	30	61	19
2020	280	105	68	50	55	-	161	71	67	44
2021	199	46	76	21	15	10	151	35	76	11

Fonte: Coordenação de Assistência Estudantil, Secretaria Acadêmica, SIGAA/IFPA (2024).

A partir do número de ingressos, referente ao total de estudantes que iniciaram o curso em cada ano (2017, 2018, 2019, 2020 e 2021), e do número de conclusão que se expressa na quantidade de estudantes que concluíram o curso com sucesso até o ano de 2023, considerando que o período regular de integralização curricular do curso são 3 anos, os dados apontam para o aumento no número de ingressos no EMI no campus, ao longo dos anos, com exceção do ano de 2019, que apresentou uma leve queda em relação ao ano anterior, o que se identifica como o aumento da oferta de vagas pelo campus neste nível de ensino.

Este processo de ampliação de matrículas no EMI no IFPA campus Paragominas também foi evidenciado em Milliorin e Silva (2020) quando estudaram a ampliação de vagas da RFEPCT entre 2007 e 2017. Os autores consideram como um dos pontos positivos da expansão da rede, em que se teria as condições favoráveis para a democratização do acesso à educação básica no interior do país, onde a atuação da rede deixa de ser predominantemente nas grandes regiões e centro urbano, como já destacado na seção 2 deste trabalho.

Ao compararmos o número de ingressantes com o número de conclusão no EMI, para cada período, a porcentagem de conclusão se comporta da seguinte forma: 68%, 51%, 71%, 57% e 75%. Observamos o número de estudantes que iniciaram o curso no primeiro ano de oferta do EMI no campus em 2017, com as condições materiais comprometidas pela falta de estrutura predial, em vista que a sede própria do campus só foi inaugurada no final de 2019 e pela nossa vivência, o quadro docente não era efetivo, o qual foi completado por professores da rede municipal de ensino, a partir do termo de cooperação técnica estabelecido entre os órgãos.

³⁰ O curso de administração integrado ao ensino médio teve início de sua oferta no campus no ano de 2021.

Os ingressantes do ano de 2018 apresentaram a taxa mais baixa de conclusão, 51%, ou seja, aqueles que deveriam concluir o curso no ano de 2020, no mesmo período que houve a instalação do ensino remoto pelo IFPA, devido ao isolamento social causado pela pandemia da covid-19, destaca-se que neste ano foram recomendados a aprovação automática nas escolas da rede pública, observa-se que mesmo com esta medida, os dados indicam que 49% dos estudantes não concluíram o curso.

Corroborando com estes dados, o fato de a educação profissional de nível médio ser marcada há um longo tempo com a problemática da evasão. Estudos que se detiveram no tema apontam para múltiplos fatores que levam os estudantes a não permanecerem nas instituições que ofertam esta modalidade de ensino, dentre os quais os ligados ou não com o curso ou com a escola, fatores externos como o desemprego na família, gravidez, mudança de cidade, que influenciam significativamente neste problema, como evidenciado nas pesquisas de Dore (2019).

Situa-se neste contexto os estudos realizados pelo TCU, que em auditoria analisou a evasão em três tipos de cursos: de nível médio (integrado, subsequente e proeja) e nos cursos de Ensino Superior (licenciatura, bacharelado e tecnológico). O relatório destaca que o fracasso e a evasão nos níveis médios e superiores resultam de processo iniciado ainda no Ensino Infantil e Fundamental, por conta de um “pobre desempenho acadêmico” desde estas etapas iniciais de escolarização. Aliás, um dos aspectos relacionados ao aumento do risco de evasão que, segundo o relatório, foi destacado nas entrevistas com professores e Pró-Reitores, refere-se à “discrepância de conhecimentos e habilidades dos alunos no momento de entrada no curso” (TCU, 2013, p. 16). Mais de 74% dos professores entrevistados apontam que os déficits educacionais dificultam o aprendizado e a atuação dos professores em sala de aula.

Ou seja, confirma-se o entendimento, neste relatório, da relação direta entre reprovação, retenção e evasão, enfatizando-se uma certa culpabilização dos estudantes pela ocorrência do fenômeno. Os relatores também citam o trabalho de Gao (2002, *apud* TCU, 2013) e de Nery *et al.* (2009 *apud* TCU, 2013) para afirmar a relação entre abandono escolar e características socioeconômicas das famílias dos estudantes. O documento, entretanto, não esclarece quais fatores relacionados às condições socioeconômicas seriam estes, bem como não apresenta nenhuma outra discussão a respeito destes aspectos.

Porém, se olharmos para o quadro das desigualdades impostas no país, refletidas no acesso aos direitos sociais, além da vulnerabilidade social que atinge a maioria da população, não podemos limitar os fatores que influenciam na evasão e na permanência dos estudantes. Responsabilizá-los por isso é reproduzir o discurso liberal que individualiza as questões e

problemas sociais. Devemos considerar, assim como destaca Dore (2019), as múltiplas dimensões que influenciam os estudantes nesta permanência ou não, que só estudos mais aprofundados da realidade, e especialmente críticos podem nos dar este panorama.

Retomando os números do Campus investigado, nos anos de 2019 e 2021, identificam-se as maiores taxas de conclusão, 71% e 75%, considerando que estes percentuais foram atingidos por menos ingressos do ano de 2019 para o ano de 2018, bem como do ano de 2021 para o ano de 2020. Observa-se nestes números que há oscilação nas taxas de conclusão no EMI do campus.

Estes números de conclusão dos estudantes do EMI no contexto do campus nos levam a pensar algumas questões pertinentes à expansão da RFEPCT, com uma dinâmica de implantação delicada, nos campus novos, no que concerne às questões materiais e infraestruturais para alcançar o padrão de uma instituição federal de ensino; à organização política e pedagógica do ensino e das políticas nacionais que devem ser implementadas neste cenário; à organização do quadro docente, que é exigida pela contratação em concurso público de acordo com a lei de criação (Brasil, 2008), para ministrar aulas nos cursos de formação inicial e continuada, EMI, técnicos subsequentes e superiores.

Para Santos e Rodrigues (2015), assiste-se na política de expansão da RFEPCT a ampliação interiorizada dos institutos federais, em todo o país, com o objetivo declarado de ampliar para a população, como um todo, a oportunidade de frequentar escolas de educação profissional mantidas pelo governo federal, em diferentes modalidades e níveis. Tal objetivo, contudo, é formulado sem levar em conta a necessidade de estabelecer uma política pública no sentido de solucionar os graves problemas de ordem socioeconômica, presentes na sociedade brasileira, e que contribuem decisivamente no fraco desempenho da educação básica no País.

Porém, estes objetivos não foram efetivados ou mesmo ficaram comprometidos de se concretizarem em sua plenitude, pois houve uma longa espera para a instalação e construção predial dos campis novos, na aquisição de equipamentos e contratação das equipes docentes e técnicas, levando os campis a ficarem vinculados a acordos estabelecidos com as prefeituras dos municípios sediados, distante da estrutura prevista no projeto em questão, como observado no histórico do Campus Paragominas entre as primeiras ofertas e a inauguração do prédio do campus, foram cerca de 5 anos.

Em relação ao quantitativo dos estudantes atendidos pela Assistência Estudantil, a partir do seu primeiro ano de ingresso, no que condiz aos auxílios financeiros, a porcentagem dos atendidos em cada ano foram 58% em 2017, 63% no ano de 2018, 61% em 2019, 68% em 2020, 76% em 2021. A primeira impressão que podemos ter é que estes números demonstram que

mais de 50% dos estudantes ingressantes no campus estão dentro na condição de vulnerabilidade social, exigido para ser beneficiário da política (IFPA, 2020b), quantitativo este que reflete o perfil socioeconômico da população do estado do Pará e do município de Paragominas. Além de que, este número dos atendidos já no primeiro ano de ingresso complementa-se com o apresentado sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do campus que em sua maioria, no caso da renda declarada, estão dentro das menores faixas de renda per capita, entre meio e um salário mínimo e meio, como apontado na seção 5.

Se nos detivermos no quantitativo dos estudantes atendidos pela PAE e que concluíram seus cursos, depreende-se que a assistência estudantil apresenta avanços em relação à permanência dos atendidos no EMI, representados: 58%, 63%, 61%, 67% e 73%, respectivamente. Com destaque para uma pequena redução no quantitativo de estudantes que ingressaram no ano de 2019. Sobre alguns aspectos que influenciam na permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes vinculados às áreas de ações com repasses financeiros, identifica-se que as condições de moradia, alimentação e transporte são fatores importantes para a permanência no curso como aponta Zago (2006). Nos estudos realizados com uma amostra de estudantes, Andrade e Teixeira (2017) apontam que as áreas de ação da AE como apoio pedagógico, acessibilidade, moradia, transporte e saúde são os aspectos que mais influenciam a permanência no curso, porém não são determinantes, em virtude de olharem para outros elementos como estrutura do curso, avaliação dentre outras que influenciam no desempenho acadêmico dos estudantes, como já mencionado.

Diante deste cenário da AE no campus pesquisado, ressalta-se sobre a sua concepção, que não está restrita a suprir exclusivamente as questões materiais dos estudantes, mas também as múltiplas dimensões e necessidades trazidas por estes que precisam ser cuidadas na AE e no ambiente escolar, para promover uma formação ampla e para a permanência e conclusão nos cursos, em vista que as instituições educacionais devem garantir o acesso e a permanência dos estudantes como orientado na LDB (1996).

Consideremos a PAE como uma política nova no contexto das IFES, implementando-se em um campus novo, em que há o movimento de aprimoramento das ações de atendimentos focalizados e do atendimento universal dos estudantes no intuito de ultrapassar a concepção utilitarista de se limitar ao pagamento do auxílio financeiro. De acordo com Shiroma (2005), as políticas públicas trazem em seus discursos a presença da retórica utilitarista, que são difundidos maciçamente, expressando um certo controle pelo Estado. Portanto, situaremos as falas dos estudantes para saber a relação que estabelecem entre a política e sua permanência nos cursos do EMI.

5.2 A VISÃO DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPA CAMPUS PARAGOMINAS

Considerando o panorama da política no IFPA campus Paragominas, no que concerne a implementação das ações desenvolvidas nas áreas previstas pelas legislações, e os avanços materializados no rendimento acadêmico dos estudantes do EMI entre 2017 e 2023, destaca-se a seguir, o posicionamento dos estudantes beneficiários das ações com repasse financeiro, em relação as influências da AE na sua permanência e conclusão dos cursos

Para isso, é importante demarcar a equipe técnica de ensino, para os fins de acompanhar os estudantes no apoio das ações AE e o apoio pedagógico no seu percurso acadêmico, composta por técnicos de nível superior, como destacado no Quadro 8 abaixo.

Quadro 8 – Equipe de apoio ao ensino do IFPA campus Paragominas

Profissional	Quantitativo
Técnicos em Assuntos Educacionais*	01
Pedagogo**	01
Psicólogo***	01
Bibliotecário	01
Coordenador de curso	05
Diretor de Ensino	01
Coordenação de Ensino	01
Assistente em Administração	03
Auxiliar de Administração	01
Assistente de Aluno****	04
Auxiliar de Biblioteca	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da coordenação de gestão de pessoas do IFPA Campus Paragominas ano de 2024.

*desempenha a função de coordenação no setor de assistência estudantil e ações inclusivas do campus.

**Profissional cedido pela prefeitura em virtude de a pedagoga do campus estar em afastamento para cursar doutorado.

***Profissional cedido pela prefeitura.

****apenas três assistentes de alunos desempenham o cargo, um está assumindo o setor de registros acadêmicos do campus.

A partir do quadro, destaca-se que apenas duas profissionais da equipe técnica, uma pedagoga e uma TAE — o pedagogo possui licenciatura na área e o técnico em assuntos educacionais é um profissional licenciado em Letras —, desempenham, entre inúmeras funções, a de apoio pedagógico no campus para um número em torno de 1183 estudantes, considerando as matrículas do ano de 2023. A TAE, no período da pesquisa, estava à frente da função de coordenação do setor de assistência estudantil e ações inclusivas no campus, a qual coordena as demandas da política como o processo seletivo para seleção dos beneficiários de auxílios e

bolsas, conferência de frequência, solicitação de pagamento e atendimento aos estudantes beneficiários.

Os pedagogos e TAES do IFPA possuem uma normativa que orienta as atribuições do cargo (IFPA, 2016), dentre as quais destaca-se que no processo didático do tripé ensino, pesquisa e extensão participam da elaboração, acompanhamento, orientação das políticas e práticas de ensino; são membros dos órgãos colegiados do campus; participam do planejamento pedagógico do campus em conjunto com a gestão do ensino, pesquisa e extensão do campus; orientam e acompanham a coordenação dos cursos e os docentes; orientam e acompanham os estudantes quanto ao processo de ensino e aprendizagem de acordo com os regulamentos do IFPA, em conjunto com os demais membros da equipe de ensino.

Os profissionais coordenadores de cursos, coordenação de ensino e direção de ensino acumulam a função juntamente com o cargo de docentes, realizam o atendimento aos alunos que apresentam necessidades referentes aos cursos. No caso dos coordenadores dos cursos, são responsáveis por acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes ao longo do curso, organizando estratégia de permanência e êxito, em articulação com o colegiado de curso, comissão de permanência e êxito, setor de assistência estudantil e equipe técnico-pedagógica de ensino (IFPA, 2021).

Os demais profissionais atendem os discentes nas demandas de expedição de documentos ou similares, atendimentos na biblioteca e laboratórios do campus, com destaque para os assistentes de alunos que são responsáveis por acompanhar a rotina dos estudantes no espaço do campus e encaminhar as solicitações realizadas pela equipe de ensino a eles.

A partir da contextualização da equipe de apoio, apresentamos a análise das entrevistas realizadas junto a oito (08) estudantes concluintes do EMI no campus Paragominas, no ano de 2024, que foram beneficiários da assistência estudantil nos 3 anos de curso, todos receberam o auxílio permanência neste período, apenas 1 aluna recebeu a bolsa pesquisa, 1 aluno recebeu auxílio participação em evento, 1 das alunas participa de um projeto de pesquisa, mas não recebia bolsa. Para preservação da identidade dos entrevistados atribuímos a nomenclatura estudante com a numeração de 01 a 08.

5.2.1 Acesso à assistência estudantil

A assistência estudantil, como já enfatizado ao longo deste texto, especialmente para acesso aos auxílios financeiros, possui critérios de seleção em vista das normativas que a amparam a nível nacional e institucional. Neste processo, a política assume o papel seletivo e

focalizado, impondo requisitos para que os estudantes acessem as áreas de ações que contemplam: alimentação, moradia, transporte, creche, apoio pedagógico, como é o caso do auxílio permanência. No campus Paragominas, ao longo do período de implementação, demarcado nesta pesquisa, de 2015 a 2024, houve a publicação de editais anualmente que nortearam o processo seletivo para atender os estudantes.

Os estudantes entrevistados cursaram o EMI entre os anos de 2022 e 2024 no campus, passaram por três seleções, eles precisaram, no período, submeter suas documentações para comprovarem ter o perfil da política.

Uma das unidades de análise enfatizadas pelos estudantes foi o acesso à informação, considerando-a fácil em relação à assistência estudantil no campus; apontam para as distintas formas de divulgação da política para os estudantes, as quais foram realizadas de maneira coletiva através de palestras e orientações oferecidas no início do seu ingresso no campus, ou mesmo por meio de mídias/redes sociais como os grupos de WhatsApp como expresso na fala: *“a partir do nosso primeiro ano do ensino médio, eles levaram até o auditório, nós participamos de uma palestra e ao final da palestra eles explicaram como tudo funcionava direitinho” (Estudante 2).*

Evidenciam nas falas o reforço contínuo da coordenação da assistência estudantil e dos coordenadores de cursos: *“foi a partir dos grupos que os coordenadores formaram sobre o que a gente tinha direito acerca do auxílio né, e a partir disso, eles começaram a informar a gente sobre isso” (Estudante 4).*

A menção a diferentes canais de comunicação (palestras, grupos, editais) indica uma estratégia diversificada para alcançar o maior número de alunos possível no interior do campus. A repetição de termos como “explicaram”, “informaram” reforça a ideia de que o campus tem se empenhado em oferecer as informações sobre a assistência estudantil aos alunos logo no período de seu ingresso. Momento este delicado para quem chega num ambiente totalmente distinto das escolas outrora frequentadas, e que precisam deste aporte para sua inclusão no ambiente escolar.

Sobre a divulgação da AE a fim de acessar os estudantes para os processos de seleção dos auxílios, observa-se no site institucional do IFPA Campus Paragominas chamadas em formas de cartazes e a disponibilidade de editais e os respectivos formulários para acesso dos estudantes, além da comissão do processo seletivo atender os estudantes com orientação sobre a inscrição nos processos seletivos.

Porém, há de se enfatizar a tendência no âmbito das políticas públicas, com a concessão do auxílio levando em conta a situação específica do comportamento pessoal (Castel, 2005 *apud* Prada; Surdine, 2022) dos discentes. Isto é destacado no interior das regulamentações, e:

[...] coloca o beneficiário de uma prestação em situação de solicitante, agindo como se ele dispusesse do poder de negociação necessário para travar uma relação de reciprocidade com a instância que dispensa as proteções. Raramente é este o caso. O indivíduo tem necessidade de proteções precisamente porque, como indivíduo, ele não dispõe por si mesmo dos recursos necessários para garantir sua independência. Portanto, onerá-lo com a responsabilidade principal do processo que deve assegurar-lhe esta independência é, na maioria das vezes, impor-lhe um negócio de otário (Castel, 2005 *apud* Prada; Surdine, 2022, p. 278).

Observa-se nestas primeiras falas desses estudantes um sentido de conformação diante das informações oferecidas pelo campus para acessarem a política, em que aceitam que a política se destina a selecionar os “aptos” para o recebimento dos auxílios financeiros, pois assimilam as informações concernentes ao acesso.

Como exposto, o modelo de políticas educacionais, e nesse cenário a política de assistência estudantil, imposta pelo Estado de inspiração capitalista, conforma e promove uma certa coesão social, em que os beneficiários não questionam a seletividade para acesso as ações de AE. Segundo Fellipe (2022), nesse modelo de política, o foco tem sido o enfrentamento da pobreza, sem que ocorram transformações na estrutura econômica, o que implica a redução da intervenção social à administração da miséria. Nessa perspectiva, emerge a necessidade de diminuição dos princípios universalistas nas políticas sociais e a adoção de certo nível de seletividade, considerando as mudanças apresentadas.

Por isso, as ações de repasse financeiro da assistência estudantil são efetivadas por meio editais que regem o processo seletivo. Podemos citar dentre as destacadas anteriormente na seção 5, os auxílios financeiros: auxílio permanência e bolsa pesquisa, que apresentam os critérios, dentre os quais estão a renda per capita e a condição de vulnerabilidade social para ingresso. Por exemplo, para ser bolsista pesquisa o estudante precisa estar vinculado a uma pesquisa em andamento no campus.

Nas falas dos estudantes observa-se uma percepção predominantemente positiva sobre o processo seletivo para os auxílios estudantis, uma vez que, estão no terceiro ano de curso e possuem uma melhor compreensão sobre essa seleção imposta pela política. No entanto, alguns pontos de melhoria foram levantados, principalmente relacionados à demora nos processos de seleção.

Como destaca-se: “é um processo demorado, mas ele é eficiente sim, mas é um processo longo” (Estudante 1); “existe todo um processo, e aí durante o processo eles pedem diverso comprovante, comprovante de renda e comprovante estudantis” (Estudante 2); “o processo é importante pra saber de fato se a pessoa precisa ou não do auxílio estudantil” (Estudante 3).

Para os estudantes, apesar da eficácia do processo, a demora na divulgação dos resultados pode gerar ansiedade e incerteza nos estudantes, além de entenderem a importância da documentação para comprovar a necessidade do auxílio. O que pressupõe a conformação quanto à seletividade e focalização da política no contexto do campus, além da falta de criticidade destes estudantes diante das características das políticas educacionais, que são reflexos das questões sócio, históricas e econômicas imprimidas nos desenvolvimentos das ações da AE, não questionando o uso de instrumentos para o acesso ao direito à permanência que já é consolidado nas legislações como a CF (Brasil, 1988), Estatuto da criança e Adolescente (1990), LDB (Brasil, 1996) e no PNAES (2010).

A seletividade da AE vincula-se no que é abordado nos estudos de Prada e Surdine (2022), onde se observa que na maioria dos IFs executa-se programas de alimentação, transporte e auxílio moradia, seguidos do auxílio creche e do auxílio material. Estas modalidades buscam minimizar os impactos da pobreza na permanência do estudante, tendo em vista que ela causa comoção diretamente nas condições de aprendizado na escola. A oferta financeira destas modalidades é mais prática para a instituição que se exime da responsabilidade da gestão e manutenção de infraestrutura física necessária, dado também o contexto de limitação de recursos para construção ou aquisição destas estruturas ou meios de transporte.

Prada e Surdine (2022) enfatizam que a quantidade de diferentes modalidades de auxílios revela, além da fragmentação das demandas estudantis — que por vezes estão ligadas ao não acesso a uma diversidade de direitos fora do instituto —, a incapacidade do seu atendimento via programa, dado seu caráter não universal e a limitação de recursos para o atendimento.

Compreende-se, a partir de Prada e Surdine (2022), que os programas meritocráticos aumentam a distância entre os estudantes pobres e os não pobres, considerando que estes têm suas necessidades básicas, na maioria das vezes, providas por suas famílias, enquanto aqueles dependem dos incentivos ofertados pela assistência estudantil, que, por sua vez, está limitada ao orçamento e à disputa dos recursos pelos diversos programas propostos.

Além do mais, observa-se no âmbito deste instituto a fragilidade na efetivação da sua proposta de expansão, pois, por ser um campus novo, ainda há aspectos estruturais que comprometem a oferta dos cursos e execução da AE em seu caráter universal como destacado

anteriormente. Instrumentos como bibliotecas, computadores, salas de aula e laboratórios de ciências, principalmente nos IFs inaugurados na 2ª fase da expansão, foram identificados como ausentes (Brasil, 2012).

5.2.2 Apoio pedagógico ao percurso escolar

O apoio ao percurso escolar é entendido como um elemento inerente às práticas pedagógicas das instituições escolares, a fim de dar o suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos diferentes níveis de ensino, bem como ao processo de acesso e inclusão no ambiente educacional e aos meios que favorecem a sua permanência.

Em alguns estudos há as distinções das ações de permanência no âmbito das instituições de ensino que podem ser desenvolvidas sem precisar de recursos financeiros para tal, com o uso dos recursos já existentes nas instituições, sendo eles: financeiros, estruturais e profissionais. Ações estas que devem ser planejadas e implementadas para todos os estudantes das instituições. A AE desenvolveria ação para atender o público específico em condição de vulnerabilidade (Toti, 2022; Heringer *et al.*, 2014).

E é neste entendimento que evidenciamos como se constituiu o apoio pedagógico aos estudantes beneficiários da assistência estudantil no campus Paragominas, além de ações de permanência desenvolvidas pela própria instituição e demarcadas nas seguintes unidades de análises: atendimento individual aos estudantes, apoio financeiro e o apoio pedagógico do IFPA.

O atendimento individual aos estudantes no âmbito do IFPA, evidenciado nas entrevistas, é algo garantido na carga horária docente, em que o docente realiza atividades de preparação, manutenção e apoio ao ensino e atendimento ao aluno entre 14 e 16 horas semanais (IFPA, 2022). Esta prática foi apontada pelos estudantes como uma das principais formas de apoio pedagógico e vista como uma das formas oferecidas pelo campus de sanar as dificuldades de aprendizagens nas disciplinas do curso.

Enfatizam a disponibilidade dos professores no contraturno das aulas para dirimir as dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas, destaca-se como acontece o apoio ao estudante pelos professores:

*Eu tive sim, eu faço informática, tive na área da programação, **porém os professores aqui eles acolhem muito os alunos porque tem é a assistência estudantil no contraturno entendeu? aí eu vinha no contraturno, lá explicava direitinho quem quer tirar dúvida e quem tinha que aprender** (Estudante 4, grifos nossos).*

As atividades de assistência estudantil (atendimento individual), oferecidas no contraturno aos estudantes, são um suporte à aprendizagem nas disciplinas e conteúdo que apresentam uma maior dificuldade, enfatiza-se nas falas: “tirar dúvidas”; “aprender”. Uma avaliação muito importante na prática, ligada à percepção da disponibilidade dos professores: “os professores aqui eles acolhem muito”.

Quando o Estudante 4, evidencia o acolhimento dispensado a eles pelos professores no atendimento individual, depreendemos desta fala o reconhecimento dos estudantes pela prática dispensada a eles quando apresentam estas dificuldades, além de destacar que estes atendimentos são oferecidos dentro da própria escola, em que podem sanar suas dúvidas e aprimorar suas bases formativas, além da sala de aula.

Dentro das características dos serviços de apoio pedagógico destacado por Dias (2021), o apoio individual se destaca como o principal serviço dispensado aos estudantes, vinculados a orientações de estudos, à monitoria, para suprir as dificuldades de aprendizagem em uma área específica, considerado como um espaço de orientação voltado ao estudante para tratar de aspectos da sua vida acadêmica.

Além de que, a prática de apoio individual integra a organização pedagógica do IFPA, em que há a garantia de um espaço/tempo na carga horária docente para o atendimento dos estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem, e se pensarmos na perspectiva das políticas que visam à permanência estudantil, esta prática se alinha com os objetivos legais de garantir além do acesso, a permanência dos estudantes com dificuldades de aprendizagens e os que estão na categoria de vulneráveis sociais (Brasil, 1996; Brasil, 2010).

Dentro da categoria apoio pedagógico no percurso escolar, a unidade de análise de apoio financeiro foi evidenciada pelos estudantes como sendo o principal elemento da política para o suporte ao percurso escolar, articulado com as demais ações presentes no campus, subsidiando a necessidade de frequentar a escola em mais de um turno, como nos casos que os estudantes não residem no município:

Bom na minha vida, no meu caso, porque eu não sou de Paragominas, eu venho de outro município pra estudar aqui, ele ajuda porque tem todo um custo né pra estar aqui. Tem transporte, tem aluguel e tudo mais e o auxílio eu me escrevi justamente pela questão do transporte; aí ele me ajuda a arcar com o transporte porque tem transporte, pagar o TED e tudo mais, tem essa questão do transporte [...] (Estudante 4).

Eu acredito que em sua maioria positiva por conta de que através de você ser contemplado é durante uns anos e, durante os semestres a gente sempre recebe várias

é atividades extracurriculares nas quais a gente precisa, às vezes, de demasiado a forma de bastante dinheiro para fazer trabalhos e apresentações, projetos e ficar no campus às vezes no contraturno e de certa forma o auxílio ele acaba se tornando algo extremamente importante nesse processo [...] (Estudante 2).

As falas demonstram que o auxílio financeiro desempenha um papel fundamental no percurso escolar dos alunos, como as que o consideram: “maioria positiva”, “ajuda bastante”; ao mesmo tempo que enfatizam que “a gente sempre recebe várias [...] atividades extracurriculares”, as quais exigem “bastante dinheiro”. Tais relatos destacam a necessidade do suporte financeiro para a permanência no curso, que impactam positivamente na visão que o estudante tem da assistência estudantil, uma vez que não precisam buscar fora este recurso.

Contribuem para esta análise as informações contidas no relatório da comissão para definição da classe média no Brasil (Brasil, 2012), que propôs uma avaliação de vulnerabilidade sob a ótica da capacidade de planejar e desenhar o futuro. Argumentou que uma população vulnerável adota estratégias imediatistas, enquanto as famílias com capacidade de imaginar e planejar o futuro, assim como de realizar investimentos e tomar atitudes concretas dirigidas à construção deste futuro, caracterizam o afastamento da zona de vulnerabilidade. Nesta perspectiva, Andrade e Teixeira (2017) concluem que os serviços de apoio e as políticas de inclusão social e assistência estudantil devem promover condições ao estudante de pensar sua identidade pessoal e profissional e auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade de imaginar e planejar seu futuro, atendendo suas necessidades básicas e permitindo estabelecer planos a médio e longo prazos, congruentes com sua realidade, com vistas a tirá-los da zona de vulnerabilidade.

Além de que, ao mesmo tempo que apresentam auxílio financeiro como primordial no apoio ao percurso, evidenciam a centralidade da política nesta ação, por questões veementemente estruturais da sociedade, as quais estão direcionadas às equipes que compõem a gestão da política nos institutos e IFES como todo, que como vimos discutindo são profundamente reduzidas, limitando o alcance de mais objetivos da política.

Em relação à unidade de análise de apoio pedagógico no IFPA, dispensado pela equipe de assistência estudantil, setor pedagógico e coordenação de cursos aos estudantes, foi visto como um ponto de contato para esclarecimento de dúvidas³¹:

*Acho que esclarecimento de dúvidas que a gente tem por que por mais que a gente esteja nessa fase de adolescência, no curso que estamos fazendo, a gente tem algumas dúvidas que estão além da gente, **tem muitos editais, textos ou conversas que a gente***

³¹ O espaço destinado para o atendimento pela equipe do setor pedagógico e do setor de assistência estudantil é uma sala em comum.

precisa de uma ajuda ali, um processo seletivo com esses da própria bolsa, então eu acho que eles ajudam muito bem, atendem muito bem no trabalho deles (Estudante 8, grifos nossos).

Os alunos percebem a instituição como oferecendo um bom nível de apoio para superar dificuldades e dúvidas que surgem para os elementos normativos, institucionais e políticos aos quais têm acesso e precisam de suporte para o melhor entendimento; destacam a importância de ter um canal para este esclarecimento em vista da fase que estão e ao contexto de estudos do instituto.

Como discutido em Dias (2022), o apoio pedagógico em algumas universidades, objetiva sanar estas dúvidas dos estudantes quanto à rotina da instituição e de estudos no ambiente universitário. No caso do instituto, no trabalho de Soares (2022) há esta perspectiva de apoio aos estudantes, bem como aos seus familiares pela estrutura similar a universidades que apresentam e requerem um aporte técnico dispensado aos estudantes para que possam ser incluídos nesta realidade.

A Política de Assistência Estudantil do IFPA traz nos textos das suas normativas a previsão de oferecer apoio aos estudantes, beneficiários das suas ações, como identifica-se na resolução nº 07 de 2020:

Art. 3º A Assistência ao estudante deverá considerar a relevância de viabilizar oportunidades ao estudante, contribuindo para a melhoria do seu desempenho acadêmico, agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão escolar decorrentes, sobretudo, da insuficiência de condições financeiras (IFPA, 2020b, grifos nossos).

Identificamos dois elementos primordiais que dependem de ações de apoio pedagógico para além da AE, como expressa no texto do artigo 3º: melhoria do desempenho acadêmico e prevenção da retenção e evasão dos beneficiários da AE. Melhorar o desempenho acadêmico deve estar para além das políticas de assistência estudantil, ele precisa estar atrelado às ações de naturezas políticas pedagógicas das instituições escolares a fim de que culminarem na melhoria das taxas de conclusão.

Como vimos discutindo nesta tese, a ação apoio pedagógico da assistência estudantil ainda é entendida com certa imprecisão. No próprio decreto PNAES (Brasil, 2010), ela é elencada como área a ser desenvolvida nas IFES, mas conceitualmente não se tem uma definição de como efetivar esta ação. Identifica-se trabalhos pontuais que abordam a discussão e destacam a necessidade da assistência estudantil se aprimorar para além do pagamento de auxílios financeiros. Apesar da sua relevância, busca-se o fortalecimento de ações de suporte

acadêmico dos estudantes que integram as IFES, em vista da previsão legal e necessidade de formar e garantir o direito à permanência e conclusão dos cursos a partir deste viés.

Deste modo, olhando para a categoria apoio ao percurso escolar e vislumbrando as falas dos estudantes, pressupõe-se que no campus as ações de apoio pedagógico no âmbito das atividades de suporte ao ensino não são planejadas ou articuladas para o fim que se propõem, apontando para uma fragilidade que poderia ser sanada a partir de um efetivo planejamento e avaliação das ações de apoio pedagógico e política e da política do IFPA, a fim de que as ações de apoio pedagógico “favoreçam a permanência e a qualidade dos processos de formação dos estudantes” (Ioppi; Azevedo, 2023, p. 11); apesar de o apoio individual dos estudantes estar no topo das ações de apoio pedagógico reconhecido pelos estudantes e deles também considerarem as ações do setor pedagógico e da assistência estudantil para esclarecimentos de dúvidas, que são muitas dentro desta realidade.

Além do mais, na análise de um dos instrumentos de registros da política no campus, os Relatórios da Assistência estudantil de 2017 a 2023, há destaque para os atendimentos aos estudantes, como eles mesmo enfatizam nas falas, porém observa-se a necessidade de registros mais direcionados para um melhor acompanhamento e avaliações destas ações.

Tais relatórios enquadram-se no âmbito do controle dos gastos públicos imprimidos nas políticas públicas, impostos às IFES para a prestação de contas, porém, revela-se nestes dados que as ações de apoio pedagógico ocorrem, mas não são colocadas como necessário no desenvolvimento da política no instituto, refletindo assim na forma que são vistas pelos estudantes.

Dias (2022) aponta para a dificuldade de registros e avaliação das ações de apoio pedagógico nas IFES no contexto da política de assistência estudantil, em que apesar de serem realizadas pelos profissionais das equipes de ensino, acabam sendo invisibilizadas pela fragilidade da política e dos seus instrumentos normativos, apontando para a necessidade de legitimação institucional da AE.

As opiniões dos estudantes se alinham com a compreensão que a assistência estudantil possui dentre as instituições federais de ensino e nas pesquisas que abordam o tema como a de Leite (2017), que a liga na maioria dos casos aos auxílios financeiros recebidos pelos estudantes. E este entendimento relaciona-se às características de uma sociedade constituída em classes sociais e compostas pelas desigualdades sociais que atingem a maioria da população, na falta do mínimo para sua subsistência e de uma fonte de renda para isso.

Entretanto, a partir da contradição social inerente ao processo de implementação da política, que tenciona o atendimento às múltiplas dimensões da AE e da vulnerabilidade social

com a simultânea imposição de um caráter seletivo e focalizado para o acesso estudantil - um padrão das políticas que é assumido no País e reiterada nas gestões políticas instituídas após 2016 - constata-se, a partir da fala dos estudantes, uma relação estreita entre a permanência e conclusão de curso, com o recebimento dos auxílios estudantis, como apresentado a seguir.

5.2.3 Permanência e conclusão do curso

Os estudantes revelam em suas falas uma profunda satisfação com a assistência estudantil ofertada no IFPA campus Paragominas, ressaltam o recurso como fundamental para a garantia do suporte material e pedagógico e para a permanência no curso. Deste modo, na categoria permanência e conclusão de curso, destaca-se as unidades de análise: auxílio financeiro e permanência, incentivo à permanência, redução de preocupação e foco nos estudos.

Em relação ao auxílio financeiro e à permanência no curso, estas estão entre as principais características atribuídas à assistência estudantil pelos estudantes quando questionados sobre a relação com a vida escolar e a permanência no curso, os quais destacaram as demandas do curso que exigem um aporte financeiro:

*[...] Bom, eu acho que se eu não tivesse essa assistência estudantil, é eu teria uma alguma **dificuldade para ter continuado esses últimos 3 anos** [...] porque eu utilizei **muito desse recurso, muito, muito entendeu?** porque basicamente era assim **a minha principal fonte de renda para custear tudo** o que eu necessitava assim (Estudante 6, grifos nossos).*

O estudante expressa uma dependência significativa da assistência estudantil para a manutenção dos seus estudos, ao afirmar que "teria alguma dificuldade para ter continuado" sem esse recurso, ele evidencia a importância da assistência como uma forma de segurança financeira. Esta necessidade de apoio financeiro foi evidente entre todos os 08 estudantes, e pressupõe que sem esse apoio muitos teriam dificuldades em arcar com os custos relacionados à educação, demarcando as dificuldades de natureza econômica que enfrentam para estar na escola. Uma vez que os recursos provenientes da AE são utilizados nos gastos com transporte, material pedagógico para os trabalhos das disciplinas, na alimentação para quando precisaram ficar nos dois turnos no campus, além das despesas com moradia, ou afins nos casos daqueles que não residiam no município e moravam sozinhos ou com parentes.

Destaca-se o incentivo à permanência como uma característica que os estudantes atribuem à política no campus, uma vez que a política de assistência estudantil dentre seus principais objetivos visa contribuir para a permanência e êxito dos estudantes nas instituições

federais de ensino, especificamente aquelas que possuem vulnerabilidade social. Como destacado na seção 4, referente ao perfil socioeconômico dos estudantes do IFPA, o instituto agrega estudantes das distintas classes sociais, cor e raça, em sua maioria são pardos, os quais fazem parte das menores faixa de renda, características das desigualdades reconhecidas pelos estudantes:

[...] o IFPA é um campus aberto a todas as pessoas de todas as classes, têm pessoas que vão precisar menos, que não vão precisar desse auxílio, mas tem outras pessoas que realmente vão precisar daquilo, então ele acaba assim ajudando até a permanecer na própria instituição (Estudante 1).

Evidenciamos nesta fala o entendimento que o IFPA agrega estudantes das diferentes condições socioeconômicas, “aqueles que precisam mais” e “os que precisam menos”. Apesar de que, como já destacamos, reforça-se o entendimento que a política apoia a permanência daqueles em vulnerabilidade social, e involuntariamente se enxergam nesta condição, na perspectiva meramente econômica e material, contrariando algumas pesquisas que destacam as dificuldades de os estudantes atendidos pela assistência estudantil se verem na condição de vulnerabilidade, pois na compreensão que se tem do termo, há uma ampliação dos sentidos atribuída a esse termo e os aspectos que agregam esta condição (Vasconcelos, 2012).

Portanto, o incentivo à permanência acaba por vincular a AE em uma ajuda às necessidades econômicas e materiais que podem impedir o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Transporte, moradia, alimentação e material didático, como vimos discutindo, são elementos que impactam na permanência dos estudantes, e estão dentro das necessidades básicas das condições humanas.

Em se tratando dos estudantes que integram a política no campus e da proposta de formação para o EMI nos Institutos, bem como do direito constitucional à educação básica e pública dada aos jovens deste nível de ensino, uma política de permanência concretiza de certa forma este direito, em vista das condições econômicas que atingem estes jovens; garante aos adolescentes e jovens que se dediquem integralmente aos estudos: “[...] aí eu que já tenho que correr atrás né, aí a mãe me ajuda, a mãe manda, ainda bem que tou no terceiro ano, aí fica mais fácil, ainda tem o auxílio, aí dá uma aliviada, é importante né?” (Estudante 5) e “[...] tirou um peso muito grande assim nos meus pais” (Estudante 8).

Deste modo, a assistência reduz o “peso” das dificuldades econômicas que influenciam na permanência e são causas da evasão de muitos jovens, pois na maioria dos casos os jovens do ensino médio não conseguem se manter na escola uma vez que precisam ajudar no sustento

da família. Para estes jovens a contrapartida financeira dada pela a AE favorece a dedicação integral aos estudos.

Há pontos positivos nisto se olharmos para o processo de efetivação do direito à educação e do direito à assistência estudantil conquistado via PNAES. Porém, além desta constatação, enxerga-se no cenário que existe um contexto social, político e econômico desigual para estes jovens, que é constatado nos números recentes que apontam o alargamento da pobreza e da extrema pobreza, pressupondo a não a efetividade de políticas públicas sociais e trabalhistas, por exemplo.

Diante disso, é importante mencionar elementos que foram surgindo no contexto das entrevistas que julgamos como pertinentes de maneira a compreendermos a PAE no campus e seus desafios.

5.2.4 Desafios da assistência estudantil do campus

Como evidenciado nas discussões que antecederam este tópico, a assistência estudantil e as ações de apoio pedagógico são consideradas positivas pelos estudantes atendidos no campus Paragominas. Mas, identificaram a necessidade de melhoria em algumas ações, para o fim que a assistência estudantil se propõe e para as ações gerais de apoio ao percurso escolar dos estudantes no campus.

As pesquisas que tratam sobre o apoio pedagógico e assistência estudantil apontam para a dificuldade em desenvolver práticas de apoio e acompanhamento para os estudantes pela insuficiência de servidores para atuarem nesta frente. E quando se trata de estudantes jovens, estes trazem consigo distintas necessidades, que se somam a outras dentro da escola pelas expectativas trazidas e construídas neste ambiente, a questão do apoio psicológico é uma necessidade eminente nas falas dos estudantes, que precisa ser priorizado nas ações do campus.

O apoio psicológico oferecido no âmbito do campus Paragominas é realizado por uma profissional da prefeitura da cidade, que atende os estudantes em um turno. Há a problemática que nem o campus tem este servidor para compor a equipe de assistência estudantil, como apontado pelos estudantes:

[...] bom no primeiro ano foi um ano que inicia e a gente tem aquele receio de estar entrando na instituição, mas foi mais um clima bem agradável, mas do segundo para o terceiro eu acho que assistência ela teve um pouco de declínio tanto em atendimento como em questão psicológica a gente tá em um ano, mas não somente um ano, em um século a qual as pessoas passam muito por problemas, tanto familiar ou psicológico e eu acho que o campus em sim, carece desse apoio para as pessoas é tanto que muitas pessoas precisaram de apoio em questão de saúde, é também em questão da psicóloga do campus houve algumas reclamações também, que eu vivenciei tanto de perto, quanto de longe (Estudante 7).

Retomamos o quadro de servidores que compõem a equipe de assistência estudantil e de apoio pedagógico no campus, observamos que é inviável desenvolver uma educação e por conseguinte uma assistência estudantil plena nos seus objetivos, se não há uma base sólida, como uma equipe multidisciplinar, para a sua implementação, para atender as demandas pedagógicas dos estudantes e aquelas que têm relação com isso como apoio psicológico.

É importante enfatizar que o atendimento do psicólogo na escola não se limita à questão de saúde mental, mas em diagnosticar problemas de aprendizagem ou afins para dar o devido encaminhamento aqueles que atuam em sala de aula e com o apoio para aprendizagem, e quando identifica-se questões que exigem um acompanhamento contínuo, deve-se encaminhar para o serviço de saúde pública.

Dias (2021) destaca que não se deve pensar o apoio pedagógico como psicoterapia, e neste cenário o apoio psicológico precisa ser organizado para orientar os estudantes nas dificuldades de aprendizagem. Todas as ações de apoio pedagógico devem estar vinculadas às questões referentes à vida acadêmica.

A AE deve ser pensada de forma articulada com inúmeras outras políticas sociais tendo em vista que o não acesso à diversidade de direitos, advindas de diferentes políticas, incide diretamente na participação dos estudantes nas atividades acadêmicas que lhes são de direito e por vezes são negadas ou não acessadas, sendo assim excludentes. Logo, AE envolve não somente as ações que propõe o decreto 7.234/2010 (Brasil, 2010), mas uma diversidade de ações específicas relacionadas à realidade social do campus e que somente a gama de profissionais envolvidos e comprometidos com aquela comunidade é capaz de adentrar (Prada, 2022).

Por isto, a importância das políticas públicas sociais estarem em consonância também com seus objetivos propostos, para que seus efeitos sejam refletidos no exercício da cidadania da população. Entretanto, a fala do Estudante 7 carrega a responsabilização da escola como salvadora dos problemas sociais, que quando não oferece tais serviço, a sua ação principal de ensinar e formar fica comprometida aos olhos da sociedade.

A principal dificuldade dos estudantes diz respeito aos atrasos nos pagamentos dos auxílios financeiros, gerando incertezas e dificuldades financeiras, a falta de um calendário fixo para os pagamentos, dificulta o planejamento financeiro. Como destacado na fala a seguir:

[...] apesar do auxílio me ajudar, eu já tive meus perrengues com o auxílio, porque tem aquela questão do atraso e o auxílio ele infelizmente ele não tem data, dia exato do mês para receber e nem mês exato, apesar de que estão todos programados, se não me engano são os dez meses, é a gente não tem uma constância [...] (Estudante 6).

O tema em questão é algo muito discutido nas pesquisas e no cotidiano da gestão da assistência estudantil, uma vez que a efetivação do pagamento se dá pela transferência de verbas do governo federal às universidades e institutos, e depende de fatores internos e externos à unidade educacional, como a conferência da frequência dos beneficiários e da disponibilidade orçamentária para isto. Na nossa pesquisa desenvolvida no ano de 2018 (Ferreira, 2019) foi também uma das maiores queixas dos estudantes, o atraso neste pagamento.

É importante salientar que uma política como a assistência estudantil lida com questão desde o processo de instituição a partir da consolidação do Decreto do PNAES (Brasil, 2010), além de que toda política ou programa social necessita de recursos e estes provêm da

arrecadação da receita pública feita por meio de impostos, de aluguéis e venda como destacado em Prada (2022).

Entretanto, o orçamento da AE não é prioridade no planejamento governamental, ao mesmo tempo que a legislação que ampara a assistência estudantil não é clara sobre o orçamento destinado ao pagamento dos auxílios e bolsas aos estudantes. Para Prada (2022) há um desencontro e dificuldade de acesso às informações e de disponibilidade profissional para oferecer esse esclarecimento, em que se demarca o ocultamento dos caminhos dos recursos até a efetivação enquanto ação da AE.

Observa-se ainda a falta de esclarecimento quanto à obrigatoriedade de efetivar este pagamento no prazo estabelecido em editais, como destacamos é uma questão que vêm se estendendo ao longo dos anos, sem explicação contundente ou legal.

Ademais, apesar do decreto 7.234/2010 destacar a importância em se considerar as especificidades institucionais (BRASIL, 2010a), sua limitação orçamentária não permite que a consideração das especificidades institucionais garanta o atendimento às necessidades estudantis, pela insuficiência de recursos financeiros, de recursos humanos e de infraestrutura necessários para sua concretização e legitimação como um direito acadêmico (Prada, 2022, p. 172).

Esbarra-se na falta de cumprimento de um direito legal e institucional, demonstra-se a não centralidade de políticas educativas que buscam contribuir para a redução das desigualdades educacionais e sociais, enfraquecendo o PNAES enquanto um direito estudantil (Prada, 2022).

A comunicação para assuntos gerais do ensino e da assistência estudantil esteve como um do foco de críticas pelos estudantes, apesar de eles ressaltarem que há uma ótima comunicação para o acesso à política de assistência estudantil no ato de ingresso via processo seletivo, destacam que no dia a dia sentem esta dificuldade para esclarecer as dúvidas junto aos setores.

*[...] quando você pede uma informação algo do tipo é meio que fique inviável se você não vier pessoalmente por exemplo, as nossas plataformas digitais como WhatsApp fica inviável e até quando você vem pessoalmente às vezes as dúvidas **não ficam cem por cento esclarecidas** (Estudante 2, grifos nossos).*

*[...] às vezes não sei qual o motivo exato né de não conseguir como posso dizer, dá informação que estava querendo receber, fui procurar informação, mas aí responderam só que não é que eu tava esperando né, então às vezes tinha uma mas dúvida sobre [...] essa questão do auxílio, e demais então às vezes essas **não era esclarecedoras**. (Estudante 7, grifos nossos).*

Assim como todas as dificuldades e necessidades enfocadas pelos estudantes, a questão da comunicação também se vincula ao quadro reduzido de servidores. Como ressaltamos no Quadro 08, são cerca de 1000 estudantes, que não são apenas do EMI, mas dos demais cursos ofertados no campus, é algo que se estende nas instituições de ensino, identificada na nossa pesquisa (Ferreira, 2019), em que há poucos servidores e uma demanda que na maioria dos casos se amplia, como evidenciado no crescimento da matrícula no campus.

No próprio relatório da AE do campus, dos anos de 2022 e 2023, há a menção à dificuldade de comunicação com os estudantes, observa-se que há o reconhecimento desta necessidade. Porém, compreende-se que isto está para além das questões internas, mas para os aspectos referentes à gestão estatal e da priorização da política educacional, na valorização dos servidores e criação de códigos de vagas para as demandas que são ampliadas.

Portanto, os resultados apresentados apontam para a implementação de uma política social que atende a uma parcela de estudantes da educação básica, em uma IFES. Essa política, voltada principalmente para o suporte financeiro básico, para favorecer a permanência no curso, reflete um avanço considerável no desempenho acadêmicos e na visão que os estudantes apresentam sobre a assistência estudantil, considerando aqueles que são beneficiários e as condições materiais para a efetivação das ações.

Ao analisarmos a implementação das ações da política, a partir da categoria mediação e da totalidade social, e revisitarmos a discussão, sobre as desigualdades socioeconômicas, e conseqüentemente, o alargamento da pobreza, da maioria da população (exposta na seção 3 deste trabalho), constata-se que essa desigualdade é um dos principais fatores que impedem a efetivação de política como a assistências estudantil.

Uma vez que há a redução de outros direitos sociais na sociedade brasileira, onde as demais políticas públicas como como assistência social, trabalho e emprego, e saúde, estão cada vez mais precárias, observa-se, nesse contexto, o fortalecimento da desigualdade devido a estrutura social e histórica mantida no Brasil. Isso ocorre com o favorecimento dos privilégios de uma elite que detém o poder econômico e político, além de que, os representantes legislativos e executivos da população, em vez de promover seus interesses, reiteram seus privilégios dos grupos que de fato representam.

Isso impacta as condições de vida da população mais pobre e dos beneficiários de políticas públicas, uma vez que há a redução dos direitos sociais em um modelo de políticas públicas que não resolve, de maneira contundente, os problemas de natureza material dos indivíduos. Com ressalva para as políticas de transferência de renda, que apesar dos avanços consideráveis, são insuficientes para sanar as reais necessidades da população, pois garantem

apenas o mínimo, observa-se também a precarização das condições de trabalho, por meio da destituição de direitos conquistados nas legislações trabalhistas brasileiras, por exemplo.

Estas são apenas algumas considerações sobre um cenário abrangente que influencia a implementação de uma política e suas consequências nas percepções dos usuários. Essa realidade foi ainda mais intensificada pela promulgação da EC nº 95 (Brasil, 2016), que limitou os investimentos em políticas públicas essenciais como a educação, impactando a vida dos estudantes. Estes, por sua vez, veem as ações de assistência estudantil como um dos principais meios de atender às suas necessidades e, conseqüentemente, garantir a permanência escolar.

Além disso, essas ações apontam que a implementação da política de assistência estudantil no IFPA assume mais o papel de investimento do que de direito, isso porque o tempo dos estudantes nessas instituições passa a ser otimizado e reflete na permanência e conclusão dos cursos, custando menos ao Estado, como destaca Abreu (2012). Esses padrões de políticas priorizam a quantificação dos resultados, como o rendimento acadêmico dos estudantes.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa objetivou analisar a contribuição da política de assistência estudantil no IFPA campus Paragominas, na permanência e conclusão de cursos dos estudantes beneficiários do ensino médio integrado. Realizamos a análise da política em uma realidade de um campus do interior do Estado do Pará, que integra a proposta de expansão da RFEPCT, considerando um contexto novo tanto para a comunidade acadêmica quanto para a implementação da assistência estudantil.

Para a compreensão do objeto de pesquisa discutimos o quadro das desigualdades socioeconômicas presentes no País na última década, constatando o alargamento da pobreza e da extrema pobreza da população, ao mesmo tempo que a concentração de renda nas mãos dos mais ricos não sofreu alteração com esse quadro que atinge a maioria da população brasileira. Dentre as características de renda e de escolarização, que os indivíduos pretos e pardos representam os mais atingidos pela desigualdade, demonstrando as marcas deixadas pelo processo secular da escravidão do povo negro no país.

No cenário educacional e das políticas educacionais discutimos a política de ensino médio, identificando-o como um campo de disputa que prevalece neste nível e modalidade de ensino, com a dualidade educacional do País, de acordo com a qual para a elite há uma educação completa, e aos jovens da classe trabalhadora se destina uma formação mínima e aligeirada, o que é reforçado pela atual Reforma do Ensino Médio em vigor.

Evidenciamos que nos IFs, a oferta do EMI foi consolidada com a lei de criação de 2008, estabelecendo a oferta em cada unidade de 50% das vagas, promovendo a preservação da proposta e atendendo aos objetivos de crescimento da política de fortalecimento da educação profissional. Por hora não há evidência dos impactos da reforma do ensino médio dentro destas instituições, porém há o movimento de buscar preservar a proposta por meio do CONIF.

No âmbito da AE, ao discutirmos o seu contexto histórico identificamos seu nascimento junto com as universidades públicas na década de 1930, além do silenciamento no âmbito legal ao longo dos anos nas ações, materializando-a na prática em ações pontuais e fragmentadas, com atenção a uma parcela mínima de estudantes do ensino superior público que requeria o apoio. A PAE se fortaleceu em face das reivindicações dos movimentos de representação estudantil como o FONAPRACE, e no início dos anos 2000, em meio à abertura democrática, ocorreu a instituição do PNAES e a destinação orçamentária para a política.

Consideramos que a política é um direito conquistado pelos estudantes das IFES e articula com o direito à educação dos estudantes das classes sociais baixas que acessam as

universidades e institutos federais por meio do sistema de cotas, na subsistência das suas necessidades materiais e pedagógicas para permanecer e concluir seus cursos.

Assim, discutimos as concepções teóricas da AE na coexistência de concepções de assistência estudantil nos moldes das políticas públicas educacionais vigentes, ora entendida como direito, ora como investimento. Quando concebida como direito ela se enquadra no direito dos jovens a acessar e a permanecer na educação superior federal, refletindo um dos interesses dos movimentos estudantis, e como investimentos ela se insere no âmbito das políticas públicas educacionais que vêm ampliar o acesso e reduzir as taxas de evasão, em prol da preservação dos recursos investidos nas instituições educacionais.

Na PAE, entre as dez áreas de ações, a área de apoio pedagógico apresenta imprecisão conceitual na normativa do PNAES (2010), mas buscamos entendê-la na intenção de fortalecer as ações centrais da AE, as de repasse financeiro, de maneira a consolidar a política no atendimento universal das necessidades acadêmicas dos estudantes. No que concerne ao apoio às demandas e dificuldades do curso e da inclusão no ambiente educacional, o apoio pedagógico é uma prática inerente às instituições de ensino, tanto que identificamos trabalhos que demonstram como são efetivadas estas ações em universidades como a UFSC.

Os achados da pesquisa puderam subsidiar uma análise bastante pontual e nos fez alcançar conclusões sobre a PAE no IFPA no Ensino Médio Integrado no contexto do campus Paragominas. Dentre as quais discorreremos a seguir.

Na implementação do PNAES nos IFs houve o movimento de consolidação da política na maioria dos campi, já nos primeiros anos após a promulgação do decreto, em vista da pouca ênfase do texto normativo da política, e na diversidade de oferta da instituição, bem como no EMI, em virtude de este constituir a maior parte das vagas ofertadas pela RFEPCT. No IFPA, a implementação da política se deu no final do ano de 2012, com atualização de suas normativas com objetivo de aprimorá-la, focando nas finalidades do decreto do PNAES e com ênfase na identidade da instituição: democratização de acesso, permanência, apoio ao percurso escolar e formação integral.

Nesta implementação evidenciamos o movimento de aprimoramento das resoluções para nortear a execução da AE na Instituição, refletindo o que é discutido por Silva (2008) quanto aos processos de política pública, os quais são influenciados pelos interesses dos indivíduos que estão à frente desta fase, atendendo às orientações gerais do programa, no caso o PNAES, e vinculou-se nestas normativas o apoio aos aspectos formativos atrelados à concepção de formação integral da instituição. Entretanto, houve a preservação do caráter seletivo e focalizado da política, em virtude de não identificar nos textos a possibilidade de

aplicação ou ampliação dos recursos para serem destinados em instrumentos que consolidem a política em atenção a direitos universais da AE e dos estudantes, como para a construção de restaurantes estudantis, por exemplo.

Constatamos o notável aumento do ingresso dos estudantes da categoria de vulneráveis sociais no IFPA, bem como o aumento dos recursos financeiros para as ações da PAE, entretanto, o valor ainda não atende à maioria dos estudantes que se enquadram no perfil da política, comprometendo os objetivos, previstos nas normativas, de prevenir a evasão e a repetência oriundas da insuficiência financeira dos estudantes.

Na identificação do perfil socioeconômico dos estudantes do EMI no IFPA destaca-se para um número maior de estudantes que integram os indivíduos das menores faixas de rendas e na categoria racial preto e pardos, do sexo feminino, assim como o perfil dos estudantes do campus Paragominas. Estas características demonstram que a maioria dos estudantes que compõem o instituto estaria em situação de vulnerabilidade social, por isso a necessidade de ampliação dos recursos, redefinição de ações na perspectiva universal da AE.

Na abordagem do termo vulnerabilidade social compreendemos que agrega diferentes características da condição humana, em que houve o entendimento desta condição em termos legais e acadêmicos, concebendo como uma condição que valoriza a integridade dos sujeitos, como destaca Palavezzini (2022), a fim de fortalecer as políticas que atuam na garantia do atendimento às necessidades objetivas e subjetivas que comprometem esta integridade.

Na implementação da política no IFPA Campus Paragominas identificamos a diversidade das ações com o intuito de atender as dez áreas da política, com foco central nos auxílios financeiros que atendem as áreas de alimentação, transporte, moradia, creche, apoio pedagógico: bolsas pesquisa, extensão, apoio à participação em eventos científicos, e ações sem repasse financeiro, as de caráter universais, como a oferta de kits escolares: uniformes diários e de educação física e materiais didáticos. Estas ações demonstram que a política se alinha a outros modelos de políticas públicas que visam suprir necessidades imediatas do seu público, no intuito de atenuar possíveis conflitos sociais a fim de manter uma certa coesão social, ao mesmo tempo que oferecem ações universais como subsidiárias no processo de implementação.

Na contextualização do desempenho acadêmico dos estudantes do EMI e dos beneficiários da AE, nos limites dos dados trazidos na pesquisa e considerando a necessidade de estudos mais profundos em âmbito institucional, para avaliação de outros fatores que favorecem a permanência, destacamos o aumento quantitativo de matrícula no campus e a evolução no número dos que chegam no final do ciclo, ou seja, concluíram o curso. Observa-se que a política de expansão da RFEPC se efetiva no campus Paragominas na linha de

ampliação de vagas para a educação profissional, assim como estabelece os objetivos da política instituída a partir de 2008 com a criação dos IFs.

Além disto, há a evolução e estabilidade nos números referentes à conclusão dos cursos EMI, dos estudantes beneficiários da AE. Quanto à influência que a assistência estudantil exerce sobre estes números, nesta permanência, constatamos a partir das falas dos estudantes, o estabelecimento de uma relação profunda com o apoio recebido pela assistência estudantil, por meio dos auxílios financeiros que sanam as necessidades de alimentação, transporte e material escolar e em alguns casos a moradia.

Neste cenário, a AE exerce um papel preponderante nas questões de natureza socioeconômica que influenciam no acesso aos bens materiais e culturais como a educação. Apesar das críticas sobre a focalização das ações da política nos pagamentos de auxílios financeiros, reconhece-a como necessário em um cenário social que pouco se alterou ao longo dos anos com o aprofundamento ainda maior da pobreza e extrema pobreza, e por serem reflexos dos problemas estruturais e históricas da sociedade brasileira. Entendemos que não é possível exercer o direito à educação por via do acesso e permanência na escola se não há efetivação de políticas públicas que garantam no seio social os direitos fundamentais instituídos na CF de 1988.

Além de que, os estudantes do IFPA Campus Paragominas consideram ações de auxílios financeiros como as principais dentro da política. O apoio ao percurso escolar como o apoio individual oferecido pelos docentes, o apoio da equipe de ensino e AE e a estrutura pedagógica da instituição se tornam subsidiários diante das carências de ordem material, apesar de estar vinculado a um dos principais objetivos da política que seria contribuir para o acesso e permanência e reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais na educação.

Observa-se a necessidade de fortalecimento da compreensão da política no meio estudantil, de maneira a orientá-los sobre as áreas de ação que a política atua, bem como envolvê-los mais assiduamente no processo de planejamento e avaliação da política.

Outra consideração importante sobre a implementação da assistência estudantil no IFPA Campus Paragominas, que também pode ser estendida ao ensino como todo é em relação à equipe reduzida para gerir as ações junto aos estudantes, em específico, e junto a outras demandas como apoio ao ensino, referente a acompanhamento e orientações docentes dos cursos ofertados que requerem uma atuação complexa de acordo com as exigências formativas.

Além de que, na fase de implementação no campus há dois elementos que precisam ser aprimorados em vista das previsões legais estabelecidas pelos formuladores da política, para que ultrapasse o modelo de uma política paliativa para remediar os problemas de permanência

dos estudantes. Para a implementação de uma política dois elementos são fundamentais: um se vincula aos recursos destinados para as ações, como aponta Silva (2008), e outro ao pessoal (equipe técnica) que deve ser constituído em um número suficiente para atender à complexidade estabelecida neste processo de consolidação.

Como foi identificado, pelos números de estudantes atendidos no campus, no período entre 2017 e 2023, a política ainda não atende a totalidade dos que possuem o perfil da política, indicando a insuficiência dos recursos destinados para as ações de AE. Em relação ao pessoal para implementar a política, uma das normativas da PAE no IFPA (2020) prevê que nos campi em que não houver assistentes sociais deve-se constituir comissão com profissionais das diferentes áreas existentes no campus: pedagogos, psicólogos, educador físico, etc. No campus, a equipe à frente da AE é reduzida, os profissionais que devem desempenhar as funções tanto da AE quanto de ensino se restringem a três (3) servidores, sendo que apenas uma é servidora efetiva da instituição. Deste modo, apesar do desenvolvimento de ações da política nas distintas áreas, observa-se que elas se realizam de maneira utilitarista, e neste contexto há uma das maiores fragilidades nesta implementação, em que os estudantes não se veem atendidos nas outras necessidades que requerem a atuação de uma equipe multidisciplinar e, deste modo, esvazia-se a compreensão da AE na atenção das multidimensionalidades da vulnerabilidade trazidas pelos estudantes.

Neste cenário, reafirma-se que a PAE no IFPA agrega contradições inerentes às políticas públicas do País, pois não há a efetivação dos seus principais objetivos de maneira plena, em vista ao estabelecido a partir do Decreto do PNAES (Brasil, 2010), não atende em totalidade os interesses impresso no texto legal pelos movimentos estudantis, mas se efetiva como uma política pública que remedia, em muitos casos de forma precária, os processos de exclusões estabelecidos pelas desigualdades sociais e pela ausência de políticas que trabalhem no enfrentamento deste quadro.

Consideramos também que pelo campus Paragominas integrar o projeto de expansão da RFEPCT e os limites do objeto desta pesquisa, a proposta de expansão deve ser avaliada com mais cautela, para além dos elementos de controles de taxas de evasão, por exemplo, mas para a atenção à composição suficiente do pessoal para executar o ensino proposto pela rede, no nível de complexidade que se exige, e assumir a política de AE como um dos instrumentos essenciais para a consolidação da educação profissional, e neste contexto o ensino médio, na perspectiva de inclusão de indivíduos das diferentes regiões do país.

Quanto à tese estabelecida no início deste trabalho, constatamos outra a partir dos dados coletados e, em especial por meio da escuta dos estudantes beneficiários, podemos reconhecer

que a política de assistência estudantil contribui para a permanência dos estudantes atendidos, pois atua nos aspectos de natureza financeira que influenciam na permanência estudantil no campus; os dados refutaram o entendimento que tínhamos que a assistência estudantil não contribui para a permanência estudantil. Porém, reiteramos a compreensão nesta e demais pesquisas que abordam o tema, como Vasconcelos (2012), Dias (2021), que há um grande potencial da AE que não se limita às questões urgentes de natureza material, e muito menos a remediar problemas que não são de competência de uma política educacional, que para isso é necessário uma maior destinação de recursos financeiros que favoreça a efetivação dos direitos fundamentais no seio social, e na implementação das políticas públicas que atuem nas desigualdades socioeconômicas que afetam a vida do cidadão e da maioria da população.

Portanto, pressupomos que há um novo cenário para a AE nos Institutos Federais, posto com a promulgação da lei n. 14.914 que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2024), com a clara definição para os estudantes dos diferentes níveis e modalidades de ensino, refletindo as inquietações dos institutos quanto à atenção às suas especialidades de público, bem como dando uma maior segurança legal para a implementação da AE, além de levar a rede a uma maior consolidação da política a partir da construção de diagnóstico e avaliação das ações desenvolvidas nas suas unidades, no que condiz às múltiplas necessidades estudantis que afetam sua permanência.

Destaca-se na lei a preservação de repasse diretamente para os estudantes de auxílios financeiros que atendem as 10 áreas de ação, outrora contempladas pelo texto do Decreto PNAES (Brasil, 2010), altera-se a renda per capita exigida de 1 salário mínimo e meio para 1 salário mínimo, prevendo o atendimento a partir da ordem de prioridades para aos estudantes dentro das menores faixas de renda. Este critério fortalece ainda mais a focalização da política, selecionando os mais “carentes” dentre os pobres, ao mesmo tempo, que reconhece as outras dimensões da vulnerabilidade social. Pesquisas futuras poderão discutir a aplicabilidade da lei, a partir destes e demais aspectos trazidos no texto constituído.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Edna Maria Coimbra de. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28342>. Acesso em: abril de 2022,
- AMARAL, Nelson Cardoso. 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.
- ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?lang=pt>. Acesso em: setembro de 2024.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018>. Acesso em: abril de 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO DA RET – REDE DE ESTUDOS DO TRABALHO, 7, Marília, SP, 2010. **Anais...** Marília, SP, 2010.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando, 2019.
- ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, 2015.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo, 56).
- BARBOSA, Rogério J.; SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; SOARES, Sergei S. D. **Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza**. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. (Texto para Discussão, 2610). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10306/1/td_2610.pdf. Acesso em: dezembro de 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLAVER, Rosilene. **A assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul**: análise da implementação da política de apoio pedagógico aos estudantes de graduação. 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2023.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>. Acesso em: abril de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: agosto de 2022.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: agosto de 2022.

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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: setembro de 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: agosto de 2022.

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, Seção 1, n. 137, p. 5, 20 jul. 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. **Diário Oficial da União**,

Brasília, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: maio de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Relatório da Comissão para definição da classe média no Brasil**. Brasília, 2012. Disponível em:
<http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/Relatório-Definição-da-Classe-Média-no-Brasil.pdf>. Acesso em: dezembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

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, 15 dez. 2016. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial União**, Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: dezembro de 20220.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: dezembro de 2022.

BRASIL. Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2019. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: dezembro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: junho 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019**: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14914 de 03 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, 2024. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14914&ano=2024&ato=1e6gXTE5ENZpWTfb3>. Acesso em: agosto de 2024.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. **Participação democrática discente na gestão da assistência estudantil das IFES brasileiras**: limites e desafios. 2022. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44050>. Acesso em: agosto de 2024.

CASTILHO, Mara Lúcia Cláudio; SILVA, Nei Nascimento da. A covid-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos institutos federais. **Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. 3, n. esp., p. 18-34, 2020.

CATTANI, Antonio David. Desigualdades socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000200005>. Acesso em: junho de 2023.

CAVALCANTE, Pedro. **A questão da desigualdade no Brasil**: como estamos, como a população pensa e o que precisamos fazer. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2020. (Texto para Discussão, 2593). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10263>. Acesso em: dezembro de 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Alexsandra Joelma Dal Pizzol; GARCIA, Nilson Marcos Dias. A contraditória relação entre os motivadores da permanência e do abandono da educação profissional e tecnológica. In: COLÓQUIO NACIONAL, III, 2016, Natal. Eixo Temático I – Políticas em educação profissional. **Anais...** Natal, 2016. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-22.pdf>. Acesso em: setembro de 2022.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEP_CT_abril2021.pdf. Acesso em: dezembro de 2023.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORREA, Ramão. **O processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam no estado do Rio Grande do Sul**: atores, contextos e quadros normativos. 2020. Tese

(Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213070>. Acesso em: agosto de 2024.

COSTA, Zora Yonara Torres. **Educação profissional, permanência estudantil e desigualdades raciais e de gênero – o IFB-Gama**. 2022. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43614>. Acesso em: junho de 2022.

COSTA FILHO, Isaías. **Crítica da política de assistência aos estudantes dos Institutos Federais (2002-2020): em exame o Instituto Federal do Paraná**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1811>. Acesso em: dezembro de 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. ver. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DAL BELLO, Joselha Cristina. **As ações afirmativas na educação superior: a lei de cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6189>. Acesso em: junho de 2023.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61999>. Acesso em: janeiro de 2024.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: junho de 2023.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. *In*: HEIJMANS, Rosemary Dore; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EURÍSTENES, Poema; MACHADO, Marcell; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016)**. Rio de Janeiro: GEMAA-IESP-UERJ, 2017. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/12/Levantamento-Estaduais-2016-1.pdf>. Acesso em: maio de 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder: análise crítica e fundamentos históricos: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. **Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense**. 2018. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

FERREIRA, Maria Cristina Afonso. **Políticas de permanência na educação profissional de nível médio: um estudo no instituto federal do Pará (2012-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FERREIRA JÚNIOR, A. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 49, p. 35-44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640319>. Acesso em: set. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: abril de 2023.

FÓRUM NACIONAL DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, 2011.

FÓRUM NACIONAL DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Brasília: ANDIFES; Uberlândia: UFU, PROEX, 2012.

FRANÇA, Késsia Roseane de Oliveira. **A assistência estudantil e a efetivação do direito à educação no IFRN**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19713>. Acesso em: abril de 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria;

RAMOS, Marize (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAGNANI, E. Austeridade e Seguridade: a destruição do marco civilizatório brasileiro. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. de. **Economia para poucos**. Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 57 – 82.

FAGNANI, E. E. **Reforma tributária de Paulo Guedes fará do Brasil um paraíso fiscal, diz Eduardo Fagnani**: Economista diz que ministro ignorou sugestões da Receita Federal que poderiam tributar dinheiro mantido em offshore. Entrevista ao Brasil de Fato. MOTORYN, P. 06 de Outubro de 2021. Brasil de Fato, Brasília - DF. Disponível em: < Reforma tributária de Paulo Guedes fará do Brasil um Política (brasildefato.com.br) >. Acesso em: 18 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GAZOTTO, Mireille Alves. **O trabalho do(a) assistente social na assistência estudantil: produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social da região Sudeste do Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182442>. Acesso em: dezembro de 2023.

GIMENEZ, Felipe V. **Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: agosto de 2021.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: dezembro de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48). Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>. Acesso em: dezembro de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2012/2016**. Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: janeiro de 2025

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG. **I Seminário de Gestores da Assistência Estudantil da Rede Federal**. Belo Horizonte, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA. Conselho Superior. **Resolução nº 513/2017-CONSUP, de 26 de dezembro de 2017**. Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFPA. Belém, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA. **Relatório de Gestão**. Belém, 2020a. Disponível em: <https://dpdi.ifpa.edu.br/relatorios>. Acesso em: abril de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA. **Resolução nº 07/2020-CONSUP**. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil no IFPA. Belém, 2020b. em: <https://dpdi.ifpa.edu.br/relatorios>. Acesso em: abril de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA. **Resolução nº 08/2020-CONSUP**. Regulamenta a Concessão de Auxílio da Assistência Estudantil no IFPA. Belém, 2020c. em: <https://dpdi.ifpa.edu.br/relatorios>. Acesso em: abril de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA. **Relatório de Gestão**. Belém, 2021. Disponível em: <https://dpdi.ifpa.edu.br/relatorios>. Acesso em: abril de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Resolução CONSUP/IFPA Nº 779, de 6 de setembro de 2022**. Disponível: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpegclefindmkaj/https://proppg.ifpa.edu.br/resolucoes/2168-resolucao-n-779-2022-carga-horaria-docente-1/file. Acesso em: abril de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA E ESTATÍSTICA ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística Enem**. Brasília, 2023. Disponível; <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: setembro de 2024.

IOPPI, Luiza Souza; AZEVEDO, Josiele Heide. Apoio pedagógico: uma política de assistência estudantil na UFSC. **XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Cidade de Loja, Equador. 2023.

JACOME, Aldarosa Cartaxo. **A ampliação democrática da Universidade Federal da Paraíba e o direito à educação**: uma análise do Programa Nacional de Assistência Estudantil no período de 2010 a 2018. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22010>. Acesso em: setembro de 2024.

KAUFMANN, Ilarión Ignátievich. Posfácio. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: Livro 1: O processo de reprodução do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>. Acesso em: junho de 2023.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo. *In*: LAURELL, Asa Cristina. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Josimeire de Omena. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva**. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16251>. Acesso em: agosto de 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Temas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social, 1**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/>. Acesso em: maio de 2023.

MARTINS, Luciana Paiva de Freitas Coêlho. **A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASCARO, A. L. Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro. Dossiê: Governo Bolsonaro. **Margem esquerda**. Revista da Boitempo. São Paulo, n. 32, p. 25 - 32. 1º semestre. 2019.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **1964 – A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990**. São Paulo: UNESP, 2004.

MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Monica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 656-669, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222>. Acesso em: maio de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/>. Acesso em: maio de 2023.

MOTTA, Thalita Cunha. **Assistência estudantil e inclusão social: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25634>. Acesso em: agosto de 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**,

Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: maio de 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: maio de 2023.

NASCIMENTO, Clara Martins. Assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade & Sociedade**, Brasília, ano 23, n. 53, 2014.

NASCIMENTO, Emily da Silva. **A permanência estudantil na Universidade Federal da Paraíba: proposição de um plano para o apoio pedagógico**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

NERI, Marcelo. Qual foi o impacto da crise sobre a pobreza e distribuição de renda? Sumário Executivo. **FGV Social**, set. 2018. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/NOTA-CURTA-Pobreza-Desigualdade-a-Crise-Recente_FGV_Social_Neri.pdf. Acesso em: maio de 2023.

NETTO, José Paulo. Razão, ontologia e práxis. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 44, p. 26-42, 1994.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Eliani Souza. **Avaliação do processo de implementação da política de assistência estudantil no IFPA**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

NIC.BR. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br. TIC Domicílios 2019. **Cetic.br**, [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: jun. 2020.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299v>. Acesso em: maio de 2023

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **A democratização da educação superior e as ações de assistência estudantil na história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, 2021. Disponível em: https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=7554¬icia=4942539. Acesso em: maio de 2023.

PALAVEZZINI, Juliana. **A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no Programa de Assistência Estudantil da UTFPR**. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231147>. Acesso em: agosto de 2024.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **Universidade brasileira e atitude de classe: a prática docente entre 1930 e 1960**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1997.

PATRIOLINO, Luana. De volta ao Mapa da Fome, Brasil tem 60 milhões com insegurança alimentar. **Correio Braziliense**, Brasília, 7 jul. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/07/5020611-pais-esta-de-volta-ao-mapa-da-fome-da-onu.html>. Acesso em: maio de 2023.

PAULANI, L. M. Bolsonaro, o ultraliberalismo e a crise do capital. **Margem Esquerda**, Revista da Boitempo. n° 32, 1° semestre de 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: maio de 2023.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: agosto de 2023.

POCHMANN, Marcio. **Desigualdade Econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

PRADA, Talita. **Da invisibilidade à transparência: o gasto público em assistência estudantil em tempos de austeridade fiscal e conservadorismo político**. 2022. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16550_Tese%20-%20Talita%20Prada.pdf. Acesso em: dezembro de 2023.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Teoria crítica e pensamento marxista na pesquisa em educação. **Crítica e Sociedade**, v. 3, n. 1, ago. 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 29, n. 2, p. 18-27, 2003a. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/522>. Acesso em: maio de 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003b. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19405417-O-projeto->

[unitario-de-ensino-medio-sob-os-principios-do-trabalho-da-ciencia-e-da-cultura-1.html](#).

Acesso em: maio de 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25998>. Acesso em: maio de 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S.l.]: [S.n.], 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em: maio de 2023.

RECKTENVALLD, Marcelo; MATTEI, Lauro; PEREIRA, Vilmar Alves. Avaliando o Programa Nacional de Assistência estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 405- 423, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8rJtwcBryJG67DhKZ7grXFw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: outubro de 2024.

ROCHA, Virgínia do Nascimento Barbosa da. **Os desafios e as possibilidades da Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Teresina Central**: relatos de vivência. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2021.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Processo civilizatório, espaço público e educação escolar: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 6/7, n. 1/2, p. 149-174, 2006/2007.

SANTOS, Jailson Alves dos; RODRIGUES, José. Contradições na trajetória histórica da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente**. NIEP. MARX, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, de 24/08/2015 a 28/08/2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/100>. Acesso em: maio de 2023.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

SANTOS, Lucilene Machado dos; ESCOBAR, Suzana Alves. Para além do ingresso: as cotas nos Institutos Federais e os desafios de uma formação técnica e profissional emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e346101017963, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17963>. Acesso em: maio de 2023.

SANTOS, Stephani dos. Entenda o que é mapa da fome e seus objetivos. **Politize**, Florianópolis, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/mapa-da-fome/>. Acesso em: outubro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitude e perspectiva do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: maio de 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da. O socialismo: entre o passado e o futuro ou um socialismo a reinventar. **Cronos**, Natal, v. 14, n. 1, p. 185-204, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3548/pdf>. Acesso em: maio de 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: maio de 2023.

SILVA, Wander Augusto da. **Fatores de permanência e evasão no programa de educação profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Bianca Gomes de; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e83313, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83313>. Acesso em: maio de 2023.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na travessia: assistência estudantil na educação profissional**. As interfaces das políticas de assistência social e educação. 2017. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23610/1/2017_JacquelineDomienseAlmeidadeSouza.pdf. Acesso em: agosto de 2024.

SOUZA, Ivone De Oliveira Moraes De. A política de assistência estudantil no contexto de criação do PNAES. In: CONEDU, 7, Conedu em Casa..., 2021. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82380>. Acesso em: 01 jan. 2025.

TAUFICK, Ana Luíza de Oliveira Lima. **Avaliação da política de assistência estudantil dos institutos federais para o PROEJA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino. **Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí: um olhar de gênero**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/741>. Acesso em: maio de 2023.

TOMKELSKI, Daniela Carla. **O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: Um panorama de sua implementação no período de 2008 a 2010**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. **Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras:** mapeamento, tendências e desafios. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programa de Governo. **Relatório de auditoria da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: maio de 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil:** Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. [S.l.]: UNICEF; Cenpec Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: maio de 2023.

ZBUINOVICZ, Kauana de Fátima. **Apoio pedagógico na assistência estudantil das Universidades Estaduais do Paraná:** possibilidades, iniciativas e limitações. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

I – Perfil dos entrevistados

Idade:	Curso:	Ano de Ingresso no IFPA:
Renda Familiar:	Composição Familiar:	
Ação da AE que Participa:		

EIXO I: Acesso à assistência estudantil

Como você tomou conhecimento da assistência estudantil no campus Paragominas?

Você considera o processo de seleção para os auxílios estudantis eficiente? Comente sobre.

Você conhece algum estudante que não foi contemplado pela assistência estudantil e que precisaria ser atendido em um dos auxílios ofertados no campus?

Eixo II: apoio pedagógico no percurso escolar;

Você teve alguma dificuldade de aprendizagem nas disciplinas do curso, se sim, a instituição ofereceu algum apoio para ajudar a superar essas dificuldades?

Quais os benefícios da assistência estudantil na sua vida escolar?

De que maneira o apoio pedagógico recebido no decorrer do curso contribuiu para seu percurso escolar?

EIXO III: Permanência e conclusão do curso

De que forma a assistência estudantil recebida influenciou na sua permanência no curso?

Qual a importância da assistência estudantil para a sua permanência e conclusão do curso?

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

Convidamos você para participar de pesquisa de doutorado com o título “Política de assistência estudantil no IFPA Campus Paragominas: um estudo a partir da visão dos estudantes do ensino médio integrado”, do Programa de Pós-Graduação Educação na Amazônia (EDUCANORTE) da Universidade Federal do Pará. Desse modo destaca-se:

- O objetivo da pesquisa é analisar a visão dos estudantes do ensino médio integrado do IFPA campus Paragominas, beneficiário da política de assistência estudantil, sobre o acompanhamento pedagógico no seu percurso escolar, para a redução da evasão e retenção.
- A pesquisa se justifica pela necessidade de ouvir como os principais beneficiários da assistência estudantil, que são os alunos, compreendem e avaliam as ações que são alvo;
- Destaca-se que há riscos da pesquisa de: perda do sigilo da sua identidade, ou seja, o risco de seu nome vir a ser conhecido; porém, para evitar esse risco, deixamos claro que sua identidade será conhecida somente pela pesquisadora responsável e que, na divulgação dos resultados do estudo, o seu nome não irá aparecer, pois serão usados códigos (E1, E2, E3...).
- Além dos benefícios, em que se espera do estudo a contribuição na produção de evidências científicas para desenvolver ações práticas e teóricas para a permanência e enfrentamento da evasão nos cursos de ensino médio integrado no IFPA.

Para o alcance do objetivo é muito importante a sua participação, respondendo a algumas perguntas sobre a política de assistência estudantil desenvolvida no IFPA campus Paragominas. Será necessário o máximo de duas horas diárias do seu tempo, no período de abril de 2024 a junho de 2024, tempo de realização do estudo. Sua participação será voluntária.

Caso você concorde, a entrevista poderá ser gravada, e neste caso será utilizado o aplicativo de gravação de áudio do dispositivo móvel da pesquisadora para gravar a entrevista. Caso não concorde em gravar, as respostas serão anotadas no diário de pesquisa. Para a preservação e sigilo das informações, o áudio ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Caso não saiba alguma pergunta ou ela lhe provoque constrangimento, você tem liberdade para não responder.

Nesta pesquisa não será realizado nenhum procedimento que traga risco à sua vida, porém, toda pesquisa que envolve seres humanos apresenta riscos. Ressaltamos que durante a entrevista serão tomadas as medidas necessárias para que estejam presentes apenas a pesquisadora e o(a) participante. Seu nome ficará no anonimato para preservar a sua identidade e privacidade. Esta pesquisa também tem o risco de produzir constrangimentos, insatisfação ou estresse. Para isso, será disponibilizado um local reservado, climatizado, para proporcionar conforto; será feito um agendamento, conforme a sua disponibilidade, em dia e hora de sua preferência, assim como você poderá escolher outro local que lhe seja mais conveniente para sua comodidade; comprometemo-nos a não ultrapassar o limite de duas horas diárias de seu tempo, no entanto, será respeitado o seu limite de tempo, se você desejar. Como medida

de confidencialidade, garantimos a proteção das informações dadas em confiança por você, através da guarda pela pesquisadora do conteúdo da entrevista, quer seja na forma de transcrição ou na forma de áudio, por cinco anos, sendo os arquivos, após esse período, destruídos. É importante ressaltar que a pesquisa segue Resolução 466/12 e em caso de dúvidas você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Maria Cristina Afonso Ferreira, no telefone: (91) 988015096, ou com a orientadora da pesquisa: Maria de Fátima Matos de Souza, no telefone (93) 991477647.

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

Durante todo o período da pesquisa, você terá o direito de ter esclarecida qualquer dúvida e de pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Não haverá sua identificação nos eventos, pois somente a pesquisadora terá acesso às suas informações, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não será utilizada sua imagem. Você não terá gastos financeiros para participar na pesquisa. A pesquisadora se compromete a propiciar assistência relativa a eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme o caso, sempre e enquanto necessário.

Paragominas (PA) ____/____/____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____ (nome completo do(a) participante), após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento, e tendo tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos, sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

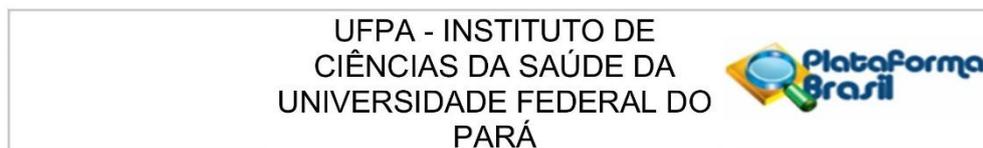
Assinatura do Participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) voluntário(a) (ou de seu(sua) representante legal) para a participação neste estudo.

Maria Cristina Afonso Ferreira

Maria de Fátima Matos de Souza

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPA

Pesquisador: Maria Cristina Afonso Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77071423.0.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.843.176

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa abordará a política de assistência estudantil no instituto federal do Pará (IFPA). Pretende-se responder à questão: qual a visão dos estudantes do ensino médio integrado do IFPA Campus Paragominas, beneficiários da política de assistência estudantil, sobre o acompanhamento pedagógico recebido em seu percurso escolar para a redução da evasão e retenção? Sustenta-se no objetivo geral: Analisar a visão dos estudantes

do ensino médio integrado do IFPA campus Paragominas, beneficiário da política de assistência estudantil, sobre o acompanhamento pedagógico no seu percurso escolar, para a redução da evasão e retenção; e na hipótese: a política de assistência estudantil desenvolvida pelo IFPA no ensino médio integrado não tem conseguido atenuar a evasão e retenção e com isso contribuir para a permanência e êxito escolar. O método da pesquisa

é o Materialismo Histórico-Dialético com a abordagem qualitativa: busca-se abordar a política de assistência estudantil (PAE) nas diferentes dimensões, em especial nas dimensões subjetivas que influenciam sua efetivação no contexto escolar. Utilizará a revisão de literatura, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, desenvolvida no IFPA Campus Paragominas, com a aplicação da entrevista semiestruturada e realizará a

análise de conteúdo para compreender os elementos que influenciam o objeto da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.			
Bairro: Guamá		CEP: 66.075-110	
UF: PA	Município: BELEM		
Telefone: (91)3201-7735	Fax: (91)3201-8028	E-mail: cepccs@ufpa.br	

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.843.176

Analisar a visão dos estudantes do ensino médio integrado do IFPA campus Paragominas, beneficiário da política de assistência estudantil, sobre o acompanhamento pedagógico no seu percurso escolar, para a redução da evasão e retenção.

Objetivo Secundário:

a) Analisar o desenvolvimento da política de assistência estudantil no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais; b) demarcar o processo de implementação da política de assistência estudantil do IFPA a partir da instituição do PNAES; c) constatar a visão dos estudantes, beneficiários da assistência estudantil, sobre o acompanhamento pedagógico em seu percurso acadêmico no EMI do IFPA Paragominas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa tem o risco de perda do sigilo da sua identidade, ou seja, o risco de seu nome vir a ser conhecido; porém, para evitar esse risco, deixamos claro que sua identidade será conhecida somente pela pesquisadora responsável e que, na divulgação dos resultados do estudo, o seu nome não irá aparecer, pois serão usados códigos (E1, E2, E3...). Durante a entrevista serão tomadas as medidas necessárias para que estejam presentes apenas a pesquisadora e o(a) participante. Seu nome ficará no anonimato para preservar a sua identidade e privacidade. Esta pesquisa também tem o risco de produzir constrangimentos, insatisfação ou estresse. Para minimizar este risco, será disponibilizado um local reservado, climatizado, para proporcionar conforto; será feito um agendamento, conforme a sua disponibilidade, em dia e hora de sua preferência, assim como você poderá escolher outro local que lhe seja mais conveniente para sua comodidade; comprometemo-nos a não ultrapassar o limite de duas horas diárias de seu tempo, no entanto, será respeitado o seu limite de tempo, se você desejar. Como medida de confidencialidade, garantimos a proteção

das informações dadas em confiança por você, através da guarda pela pesquisadora do conteúdo da entrevista, quer seja na forma de transcrição ou na forma de áudio, por cinco anos, sendo os arquivos, após esse período, destruídos.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, esperamos que este estudo contribua com a produção de evidências científicas para desenvolver ações práticas e teóricas que contribuam para a permanência e enfrentamento da evasão nos cursos de ensino médio integrado.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.843.176

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº6.792.654, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como, pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2252598.pdf	08/05/2024 20:40:44		Aceito
Outros	Devolutiva_pendencias_MCristina.docx	08/05/2024 20:39:57	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_tese_MariaCristina_2.pdf	08/05/2024 20:37:59	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL_MariaCristina_Atual.pdf	08/05/2024 20:36:40	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_ass.pdf	08/05/2024 20:26:26	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Cronograma	Cronograma_2.pdf	08/05/2024 20:24:50	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tese_Maria_Cristina.pdf	14/01/2024 21:28:42	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Outros	TERMO_DE_ACEITE_DO_ORIENTADOR.pdf	14/01/2024 21:25:18	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Outros	termo_consentimento_assinado.pdf	14/01/2024 21:22:27	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Outros	declaracao_de_isencao_de_onus_financieiro.pdf	14/01/2024 21:20:35	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_ao_CEP_assinado.pdf	14/01/2024 21:17:08	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Declaração de	Termo_compromisso_pesquisador.	14/01/2024	Maria Cristina	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.843.176

Pesquisadores	pdf	21:15:27	Afonso Ferreira	Aceito
Outros	pendencias_Maria.pdf	14/01/2024 21:13:39	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma_Brasil_Ma_Cristina_folha_de rosto assinado.pdf	14/01/2024 21:07:45	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Outros	Carta.pdf	23/11/2023 18:31:18	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	23/11/2023 18:29:41	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_ass.pdf	23/11/2023 17:16:16	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_ifpa.pdf	23/11/2023 17:12:45	Maria Cristina Afonso Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 23 de Maio de 2024

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br