



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO

OS DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROBLEMATIZANDO A MERITOCRACIA E
AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DE
DESIGUALDADES SOCIAIS SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Erechim
2023

SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO

**OS DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROBLEMATIZANDO A MERITOCRACIA E
AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DE
DESIGUALDADES SOCIAIS SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas

Erechim
2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Frاندoloso, Silvia Lethicia
OS DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROBLEMATIZANDO A
MERITOCRACIA E AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL
NO CONTEXTO DE DESIGUALDADES SOCIAIS SOB UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR / Silvia Lethicia Frاندoloso. -- 2023.
211 f.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2023.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2.
Permanência. 3. Assistência Estudantil. 4. Meritocracia.
5. Desigualdade Social. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO

**OS DESAFIOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PROBLEMATIZANDO A
MERITOCRACIA E AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO
CONTEXTO DE DESIGUALDADES SOCIAIS SOB UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof. Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 18/08/2023

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

THIAGO INGRASSIA PEREIRA
Data: 02/10/2023 09:55:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
(UFFS/Erechim)



Documento assinado digitalmente

ANDRÉ MICHEL DOS SANTOS
Data: 02/08/2023 11:30:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. André Michel dos Santos
(UNISC/UFRGS)



Documento assinado digitalmente

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT
Data: 02/08/2023 09:30:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt
(UFFS/Erechim)

Este trabalho é dedicado a minha família e a todos que, de alguma forma, contribuíram comigo nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Para muitas pessoas a conclusão de uma trajetória intensa como a de um mestrado é vista como resultado do esforço e dedicação individual. E, realmente, não há como negar as exigências, sendo necessário reconhecer o mérito individual pelo empenho. Contudo, para mim, essa caminhada não foi trilhada sozinha e não teria sido possível se eu não tivesse um conjunto de variáveis e de pessoas que contribuíram para esse trabalho se concretizar. Assim, agradeço...

Inicialmente a Deus, pelo dom da vida, pela saúde, pela oportunidade de continuar vivendo e acompanhando o desenvolvimento do meu filho e pela serenidade concedida nesse período.

Ao meu esposo, Dilamar, por ser “ouvido” nos momentos difíceis e de grande ansiedade, por estar sempre ao meu lado me incentivando, me apoiando, me motivando e também comemorando minhas conquistas e vitórias. Sem você tudo seria mais difícil. Obrigada por fazer parte da minha vida e aceitar evoluir junto comigo.

Ao meu filho, Joaquim, que, com apenas seis anos, soube compreender os momentos de ausência e os motivos pelos quais a mãe ficava em “frente ao computador”, e não ao seu lado brincando. Saiba, Joaquim, que você é o motivo de tudo. Amo você infinitamente.

Aos meus pais, Silvio e Edite, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e valores transmitidos desde a infância, por terem sido minha base e a estrutura para que eu pudesse buscar melhores condições de vida. Eu sou, também, o resultado de vocês.

Às minhas irmãs, Barbara e Haiala, e ao meu irmão Iago, por alegrarem a minha vida, por compreenderem minhas ausências nos encontros familiares quando precisei me dedicar aos estudos. Sou mais feliz com vocês.

À minha orientadora, Zoraia Aguiar Bittencourt, pelo carinho, atenção e paciência em todos os momentos desde o meu ingresso no PPGICH. Por confiar na minha proposta e enriquecer o trabalho com suas orientações e contribuições. Você é maravilhosa como orientadora e como pessoa.

Ao professor Thiago Ingrassia Pereira, por aceitar compor a banca de avaliação e contribuir grandemente com o estudo. Também pelas inquietações advindas das reflexões nas disciplinas de *Educação, Meritocracia e Desigualdade Social* e *Educação Meritocracia e Justiça Social*. Duas disciplinas que me trouxeram grandes inquietudes e me fizeram ter vontade de seguir estudando o tema a partir de pesquisas e aprofundamento teórico.

Ao professor e colega de profissão, Assistente Social André Michel dos Santos, pelas trocas profissionais e por também aceitar compor a banca e contribuir enormemente para qualificar este estudo com sua expertise e reflexões sempre pertinentes.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por conceder-me afastamento das atividades profissionais e oportunizar a qualificação com dedicação integral aos estudos. Essa possibilidade foi fundamental para a realização desta pesquisa, além de contribuir grandemente para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos meus colegas da Coordenação de Assistência Estudantil do IFRS – *Campus Erechim*, Cristiane, Fernanda, Guilherme, Marilise e Régis, por assumirem algumas de minhas atividades, o que possibilitou o meu afastamento, especialmente Cristiane, Fernanda e Régis por todo apoio e incentivo desde o início desta jornada.

Às colegas Assistentes Sociais dos demais *Campi* do IFRS que se dispuseram a auxiliar na execução das atribuições privativas do Serviço Social, especialmente à colega Nayara pela parceria, apoio e incentivo de sempre.

À minha grande amiga e Assistente Social Darlene, pelas trocas profissionais, pela amizade e pela parceria neste período em que fiquei afastada. Sua colaboração também foi fundamental para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos.

Aos meus amigos mais próximos, especialmente às amigas que conquistei no vôlei, uma atividade esportiva que passei a praticar durante essa jornada e que, sem dúvidas, ajudou a amenizar a ansiedade que um trabalho como este causa. Aline e Elaine, a amizade de vocês alegrou meus dias na etapa final de elaboração deste trabalho.

Agradeço também a oportunidade de dar continuidade a minha formação acadêmica em uma instituição de ensino pública e gratuita, cuja qualidade me faz ter vontade de dar continuidade aos estudos, além de continuar acreditando que a educação pode transformar o mundo por meio das pessoas.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu processo de formação e estiveram presentes nesta caminhada.

Gratidão!

“Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades.”

Aristóteles.

RESUMO

A Dissertação ora apresentada está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Tendo como centralidade de estudos a Política de Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa objetivou verificar os desafios da Assistência Estudantil para garantir a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva dos estudantes que recebem o auxílio estudantil oferecido pelo IFRS – *Campus* Erechim no contexto de uma sociedade meritocrática e desigual. De natureza qualitativa, de campo e exploratória, a pesquisa se estabelece de maneira interdisciplinar a partir de reflexões acerca do Serviço Social, da Educação e da Sociologia. Como meios para o aprofundamento teórico, utilizou-se pesquisa bibliográfica, pesquisa de estado do conhecimento e pesquisa documental. Para a coleta de dados, aplicou-se questionários on-line com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha para 27 estudantes e egressos dos cursos superiores e técnicos subsequentes do IFRS - *Campus* Erechim que receberam ou recebem auxílio estudantil entre os anos de 2021 e 2023. Para o procedimento de sistematização e análise dos dados obtidos na pesquisa empírica, utilizou-se a Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam a Assistência Estudantil como essencial para a permanência e o êxito de estudantes em condições socioeconômicas menos favorecidas. Por outro lado, apontam também as fragilidades e as limitações que ainda impedem o avanço da Assistência Estudantil para se consolidar como política pública de educação que pode equiparar as oportunidades e minimizar as desigualdades sociais, tais como os cortes no orçamento das Instituições Federais de Ensino, o repasse financeiro insuficiente para atender os estudantes que dela necessitam em sua integralidade, a exigência de contrapartida para manter o auxílio financeiro e a necessidade de promover mais espaços de esclarecimento sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sobre a Política de Assistência Estudantil. Tal política pública é permeada por contradições em face das dificuldades encontradas para alcançar os objetivos a que se propõe e se efetivar como um direito social. Contudo, as opiniões externadas pelos participantes da pesquisa não deixam dúvidas quanto ao significativo papel da Assistência Estudantil para a permanência e a conclusão dos estudos, assim como da educação na ampliação de oportunidades pessoais e profissionais que possibilitam o rompimento dos padrões sociais estabelecidos em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Permanência. Assistência Estudantil. Meritocracia. Desigualdade Social.

ABSTRACT

This dissertation is related to the Interdisciplinary Graduate Program in Humanities at the Federal University of the Southern Frontier - Campus Erechim. Having its studies on the Student Assistance Policy in Professional and Technological Education, the research aimed to verify the challenges of Student Assistance to ensure the retention and academic success from the students' perspective, who receive the student assistance offered by the IFRS - Campus Erechim in the context of a meritocratic and unequal society. This qualitative, field and exploratory research promotes an interdisciplinary reflections on Social Work, Education and Sociology. Bibliographic, state of knowledge and documentary research were used to provide theoretical deepening. For data collection, 27 students and alumni of the higher education and subsequent technical courses of the IFRS - Campus Erechim, who received or receive student assistance between the years of 2021 and 2023, answered online questionnaires with open, closed and multiple-choice questions. We used Content Analysis for the systematization and analysis of the data obtained in the empirical research. The results show that Student Assistance is essential for the retention and success of students in less favored socioeconomic conditions. On the other hand, they also show the weaknesses and limitations that still prevent the advance of Student Assistance to consolidate itself as a public education policy that can equalize opportunities and minimize social inequalities, such as cuts in the budget of Federal Educational Institutions, insufficient financial transfer to meet the needs of students who need it in its entirety, the requirement of a counterpart to maintain financial assistance and the need to promote more spaces for clarification about the National Student Assistance Program (PNAES) and about the Student Assistance Policy. This public policy is full of contradictions because of the difficulties found to achieve the goals it proposes to reach and to become effective as a social right. However, the opinions expressed by the research participants leave no doubt about the significant role of Student Assistance for the retention and completion of studies, as well as education in expanding personal and professional opportunities that make it possible to break down the established social patterns in our society.

Keywords: Professional and Technological Education. Retention. Student Assistance. Meritocracy. Social Inequality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	71
Figura 2 – Localização dos <i>Campi</i> do IFRS no Rio Grande do Sul	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos selecionados para análise	101
Quadro 2 – Distribuição das produções acadêmicas por Região, Estado e Instituição	105
Quadro 3 – Resultados e conclusões dos trabalhos pertencentes à Categoria 1.....	110
Quadro 4 – Resultados e conclusões dos trabalhos pertencentes à Categoria 2.....	114
Quadro 5 – Fontes para pesquisa documental	123
Quadro 6 – Etapas do Estado do Conhecimento	125
Quadro 7 – Percepções dos Estudantes Usuários sobre o valor recebido	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das produções acadêmicas por ano de publicação.....	103
Gráfico 2 – Distribuição das produções acadêmicas por graduação do(a) pesquisador(a)	104
Gráfico 3 – Distribuição das produções acadêmicas por Programa de Pós-Graduação	105
Gráfico 4 – Distribuição das produções acadêmicas por região.....	106
Gráfico 5 – Distribuição das produções acadêmicas por tipo de instituições de ensino	107
Gráfico 6 – Distribuição das produções acadêmicas por categoria.....	108
Gráfico 7 – Evolução das Matrículas em Cursos Técnicos no Brasil – 2016 a 2021.....	140
Gráfico 8 – Distribuição das Matrículas nos Cursos Técnicos por Modalidade no Brasil – 2016 a 2021	140
Gráfico 9 – Faixa Etária dos participantes da pesquisa	150
Gráfico 10 – Vínculo do Participante com o IFRS – <i>Campus</i> Erechim	151
Gráfico 11 – Representação da Renda Individual e Familiar.....	152
Gráfico 12 – Utilização do Auxílio Estudantil	153
Gráfico 13 – Modalidade do Auxílio Estudantil	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valores dos auxílios estudantis pagos entre fevereiro de 2021 e abril de 2023 ...	146
Tabela 2 – Informações sobre Auxílios Estudantis no IFRS – <i>Campus</i> Erechim	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CMGOAE	Comissão Mista de Gestão do Orçamento da Assistência Estudantil
CNB/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONSUP	Conselho Superior
DA	Diretório Acadêmico
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GTPAE	Grupo de Trabalho Permanente em Assistência Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IF	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAE	Política de Assistência Estudantil
PBP	Programa Bolsa Permanência
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNE	União Nacional de Estudantes
UTF	Universidade Tecnológica Federal
UTFPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	DESIGUALDADE SOCIAL E MERITOCRACIA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	28
2.1	MERITOCRACIA NO SISTEMA EDUCACIONAL: O MÉRITO EXISTE?	31
2.2	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS	40
2.3	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	47
2.3.1	Novos rumos para a Rede Federal de Educação Profissional Brasileira: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	66
3	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO	73
3.1	DA HISTÓRIA ÀS CONFIGURAÇÕES ATUAIS.....	74
3.1.2	A implementação do PNAES: desafios da Assistência Estudantil como direito de inclusão e permanência	83
3.1.3	Limites e possibilidades do Serviço Social na Educação e na Assistência Estudantil	89
4	ESTADO DO CONHECIMENTO: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM DEBATE.....	100
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	118
5.1	PESQUISA QUALITATIVA	118
5.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	121
5.3	PESQUISA DOCUMENTAL	122
5.4	PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO	124
5.5	PESQUISA DE CAMPO	127
5.6	ANÁLISE DE DADOS	131
6	O UNIVERSO PESQUISADO: DO LÓCUS À PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRS.....	134
6.1	O IFRS <i>CAMPUS</i> – ERECHIM	134
6.1.2	A evasão no período pandêmico do Coronavírus (COVID-19).....	137

6.2	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRS	142
6.2.1	A Assistência Estudantil no <i>Campus</i> – Erechim	147
6.2.2	Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa e suas percepções sobre a Assistência Estudantil.....	149
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	189
	APÊNDICE B – Modelo de Questionário.....	192
	APÊNDICE C – Termo de Ciência e Autorização do IFRS para realização da pesquisa.....	199
	APÊNDICE D – Parecer de aprovação do CEP	200

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, que tem como centralidade de estudos A Política de Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica, traz reflexões sobre a importância da Política de Assistência Estudantil, enquanto Política Pública, instrumentalizadora e potencializadora da permanência dos estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A Assistência Estudantil, hoje entendida como um direito social voltado para as classes populares, teve sua origem vinculada à consolidação das universidades, sendo direcionada para atender os filhos da elite brasileira. Por muito tempo, constituiu-se como um conjunto de práticas desarticuladas da vida acadêmica com ações pontuais sem qualquer regulamentação ou critérios de seleção dos estudantes.

Apesar de ainda não ter se consolidado como uma lei, a Assistência Estudantil é um direito conquistado pela sociedade, por meio de reivindicações e lutas sociais pela equidade de oportunidades nas Instituições Federais de Ensino, constituindo-se em uma significativa estratégia de superação das desigualdades sociais na democratização da Educação Superior brasileira.

As políticas de democratização e expansão do ensino público superior viabilizaram o acesso para jovens oriundos de classes populares e de grupos desiguais, o que alterou substancialmente o perfil do público que acessa esse nível de ensino no Brasil. Como consequência desse processo, houve a necessidade de proporcionar condições para que estes estudantes pudessem permanecer e concluir os estudos.

Com este objetivo foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem o propósito de ampliar as condições de permanência na Educação Superior pública federal, e, desta forma, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e contribuir para promoção da inclusão social na educação (BRASIL, 2010). Assim, como política pública, a Assistência Estudantil foi regulamentada pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, cujo documento segue até os dias atuais servindo de parâmetro para as ações nas instituições de ensino técnico-profissional e superior.

Cabe ressaltar a relevância social do presente estudo, em especial quando esta trata da Política de Assistência Estudantil como promotora da permanência dos estudantes na Educação

Profissional e Tecnológica, que busca garantir auxílios financeiros aos estudantes que necessitam, além de outros serviços e ações universais, em um cenário de profunda imersão das políticas públicas no contexto do capital, da desresponsabilização do Estado, do ajuste fiscal, da crescente flexibilização e da precarização da política de educação.

As políticas sociais são planejadas e operacionalizadas em concordância com as reformas neoliberais, com o estímulo de privatizações, de ajustes estruturais da economia e com as limitações dos gastos públicos. Assim, conforme Piana (2009), as políticas sociais brasileiras estão ligadas às condições econômicas, políticas e sociais vivenciadas pelo país. Diante disso, todas as políticas sociais brasileiras possuem tais características e são influenciadas no modo como são constituídas as suas ações, inclusive a política de educação.

Com a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, o Estado confirma sua responsabilidade com a política de educação. No entanto, a defesa por um estado neoliberal deixou esta importante política social em segundo plano na agenda de dirigentes políticos, ocasionando uma redução significativa nos gastos públicos com as políticas educacionais.

A redução de investimentos na educação já vem sendo praticada há alguns anos, mas foi em 2016, com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que congelou o teto nos investimentos do governo em diversas áreas por 20 anos, que os cortes se tornaram mais contundentes. Nesse sentido, a PEC 241 foi o marco inicial de cortes mais severos à educação, já que ela modifica a Constituição Federal com intuito de limitar os gastos do Estado.

Neste contexto, é importante elucidar as consequências e os rebatimentos da atual conjuntura social, política e econômica sobre a condução das políticas públicas, aqui se tratando da Política de Assistência Estudantil, mais especificamente no que se refere às reais possibilidades do fortalecimento na garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições públicas que oferecem a Educação Profissional e Superior.

Importa esclarecer que este estudo está atrelado a minha experiência profissional enquanto Assistente Social inserida na Política de Educação, atuando diretamente na Assistência Estudantil por meio da elaboração e execução de projetos e ações que visam à permanência dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. Essa aproximação com a temática da pesquisa despertou o desejo de ampliar habilidades e competências científicas para

fortalecer este campo como área de conhecimento. Assim, posso dizer que a opção pelo tema não foi pensada de forma imparcial, mas traz consigo todas as angústias e as aprendizagens das experiências profissionais.

Nessa direção, o ingresso no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul, (UFFS) – *Campus Erechim*, mais especificamente na Linha de Pesquisa – Educação, Culturas e Cidantias Contemporâneas, oportunizou importantes reflexões, as quais contribuíram para pensar de forma interdisciplinar o objeto de estudo e culminaram na elaboração desta Dissertação, intitulada *Os Desafios da Permanência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: problematizando a meritocracia e as estratégias de permanência estudantil no contexto de desigualdades sociais sob uma perspectiva interdisciplinar*.

São inúmeros os desafios para atuação do Assistente Social na política de educação. Enquanto demanda crescente aos profissionais do Serviço Social, produz significativos e desafiadores avanços permeados por inúmeras incertezas, bem como escassa produção de material teórico. Com isso, percebe-se a importância de contribuir com estudos e pesquisas que culminem na produção de conhecimento e suscitem reflexões importantes acerca de ações e de projetos a serem executados nessa área de atuação.

As perspectivas dos estudos sobre permanência estudantil de Freitas (2021), Lima (2019), Magalhães (2013), Nunes (2016), Oliveira (2013), Radaelli (2013), Santos (2015), Silva (2020) e Souza (2016) apresentam interesse principalmente em analisar as políticas de permanência nas instituições após a expansão¹ das universidades e da implementação das políticas de reserva de vagas, que ampliaram o número de vagas na Educação Superior e garantiram o acesso aos grupos socialmente desfavorecidos.

A implantação das cotas² na Educação Superior representou uma conquista para a classe popular e acarretou uma mudança do perfil socioeconômico dos estudantes, trazendo consigo a

¹ Sobre a expansão das universidades importa esclarecer que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) faz parte de um conjunto de ações do Governo Federal do Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e garantir condições de permanência na Educação Superior.

² A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, garante a reserva de 50% das vagas das universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para estudantes oriundos de escolas públicas. Das vagas reservadas, metade deve ser destinada a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*

necessidade de implementação de políticas de Assistência Estudantil para permanência, prioritariamente dos estudantes que acessam a universidade por meio desta política e não possuem condições socioeconômicas para permanecer e concluir os estudos com êxito. Os resultados e conclusões destes estudos apontam que somente a efetivação das políticas de acesso não garante a efetivação do direito à Educação Superior, devendo ser complementadas por políticas de permanência estudantil.

Além disso, as investigações de Albuquerque (2017), Araújo (2018), Araujo (2018), Borges (2015), Galindo (2018), Lago (2018), Marafon (2015), Nascimento (2019), Parente (2013), Pozobon (2019), Silva (2017), Silveira (2017) e Souza (2015) mostram grande interesse em verificar de que maneira as Instituições de Ensino Superior estão conduzindo e executando as ações previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado pelo Decreto 7.234/2010, para assegurar a permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Neste quesito, as tendências observadas na configuração das ações e serviços ofertados pelas instituições têm a prevalência da oferta de bolsas e auxílios para sanar as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia e transporte para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, as instituições têm desenvolvido ações e ofertado serviços de caráter universal, destinados a todos os estudantes sem critério de renda e vulnerabilidade.

Os resultados e conclusões destas pesquisas apontam que a Política de Assistência Estudantil é um mecanismo importante que colabora para a permanência estudantil e tem cumprido um dos seus principais objetivos, que é contribuir para a redução das desigualdades sociais. Contudo, precisa de avanços e ainda encontra grandes desafios para se consolidar como um direito social e atender a todos que dela necessitam.

É importante salientar que, apesar de o PNAES ser uma normativa nacional, cada Instituição de Ensino Superior tem autonomia para regulamentar as suas ações de acordo com as necessidades de seu corpo discente. Assim, na mesma direção do que vem sendo pesquisado em outras instituições, esta investigação pretende compreender de que forma a Assistência

e metade para estudantes com renda familiar bruta superior a um salário mínimo e meio *per capita*. Em ambos os casos, deverão ser reservadas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, proporcionalmente ao censo do IBGE (BRASIL, 2012).

Estudantil contribui para a permanência na perspectiva dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis, especificamente no IFRS – *Campus* Erechim. Neste sentido, o propósito deste trabalho é, para além de produzir conhecimento, suscitar reflexões que resultem na proposição e na implementação de ações desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino, especialmente no IFRS, inclusive, subsidiando novas propostas de estudo na área. Espero, com isso, contribuir com o aprimoramento dos processos de Assistência Estudantil e com possíveis soluções para redução dos níveis de evasão encontrados na instituição.

Além disso, a atuação em instituição de ensino requer aperfeiçoamento contínuo, visto que as mudanças no cenário educacional são constantes e os paradigmas das ciências passam por frequentes reformulações. Isso exige que os profissionais tenham a capacidade de articular a teoria e a prática da sua área de atuação, buscando sempre ampliar os saberes comuns a outras ciências numa perspectiva interdisciplinar. Neste sentido, o desenvolvimento de pesquisas tem como referência o paradigma de um novo olhar que seja capaz de ligar as diversas áreas envolvidas no trato da questão social, aprofundando e comprovando as construções teóricas, ou seja, recriando o conhecimento científico.

Na atualidade, os profissionais terão uma demanda cada vez maior no campo das ciências especializadas, como é o caso do assistente social, que possui uma bagagem teórica e metodológica apta a realizar pontes de reflexão com as demais áreas sobre seu objeto de trabalho a partir dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Para Martinelli (1999, p.23), “o saber não é posse individual de cada profissional, é heterodoxo, é pleno, é construção permanente. Então, se queremos produzir práticas sociais que tenham a dimensão do coletivo, temos que dialogar com saberes múltiplos”. Desta forma, é importante que os estudos perpassem por várias áreas do conhecimento para que resultem na produção de novos conhecimentos e subsídios qualificados para as discussões e as ações que poderão ser desenvolvidas no ambiente profissional.

Neste sentido, tenho o propósito de estabelecer uma relação interdisciplinar com o tema a partir de reflexões e estudos que perpassam pelos referenciais teóricos do Serviço Social, da Educação e da Sociologia. Como consequência disso, construir novos olhares que possam contribuir para a consolidação da Política de Educação como um direito fundamental e da Assistência Estudantil como um direito social.

A idealização desta pesquisa está atrelada, também, aos desafios encontrados pelo Assistente Social, quando da sua inserção profissional na educação, de construir uma prática de qualidade em favor da equidade e da justiça social, ou seja, perceber as desigualdades sociais expressas neste campo de atuação, respeitando as diferenças e buscando possibilidades que colaborem para a sua superação. Além disso, buscar compreender a dinâmica social e mobilizar potenciais políticos e institucionais, dando ênfase na articulação de um conjunto de serviços públicos e de defesa dos direitos da cidadania.

Nesse viés, tem-se nas instituições de ensino um espaço onde é possível verificar as manifestações da questão social e suas expressões impostas pelos processos de reprodução social. Assim, essas contradições apresentam-se como desafios demasiadamente complexos na busca por estratégias eficazes para garantir não somente o acesso, mas a permanência e o êxito acadêmico. Desse modo, o interesse em estudar de forma mais aprofundada numa perspectiva interdisciplinar sobre os assuntos relacionados ao cotidiano profissional mostra-se como uma oportunidade de ampliar conhecimentos, qualificar a atuação e contribuir para o aperfeiçoamento dos serviços prestados no espaço sócio-ocupacional.

Nessas circunstâncias, esta pesquisa tem como problema: Quais os desafios da política de Assistência Estudantil para garantir a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva dos estudantes que recebem auxílio estudantil, especificamente no IFRS – *Campus* Erechim, no contexto de uma sociedade meritocrática e desigual?

Assim, o objetivo geral constitui-se em Analisar a Política de Assistência Estudantil e verificar quais os desafios para garantir a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva dos estudantes que recebem o auxílio estudantil oferecido pelo IFRS – *Campus* Erechim, no contexto de uma sociedade meritocrática e desigual, tendo como objetivos específicos: 1) Conceituar a Política de Educação como direito fundamental com vistas a problematizar o impacto da meritocracia e das desigualdades sociais no acesso, na permanência e no êxito dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica³; 2) Contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica e a Política de Assistência Estudantil no Brasil; 3) Analisar as diretrizes da

³ A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentada pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Tem a finalidade precípua de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. (BRASIL, 2004).

Política de Assistência Estudantil no IFRS verificando se os auxílios estudantis ofertados contribuem para a permanência dos estudantes no *Campus* Erechim; 4) Desvelar as necessidades dos sujeitos que utilizam a Assistência Estudantil; 5) Analisar como se efetiva a permanência estudantil sob a perspectiva dos estudantes que recebem auxílio estudantil, especificamente no IFRS – *Campus* Erechim, no contexto meritocrático e desigual; 6) Traçar o perfil dos estudantes atendidos pela Assistência Estudantil do IFRS – *Campus* Erechim, pretendendo subsidiar a implantação de ações e serviços que atendam às necessidades dos mesmos.

O estudo foi realizado no IFRS – *Campus* Erechim seguindo a abordagem de pesquisa qualitativa, de campo e exploratória. A investigação iniciou por meio de pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Essa primeira etapa teve como objetivo fazer um levantamento do que já foi publicado a respeito do objeto de estudo e serviu como modelo teórico inicial de referência que auxiliará na construção do trabalho (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Num segundo momento, com os objetivos de realizar um mapeamento, obter uma visão geral e identificar as tendências atuais dos estudos sobre a temática, realizei uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (BDTD) para construção de um Estado do Conhecimento a partir da metodologia indicada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Além disso, para complementar as informações obtidas por outras técnicas ou desvelar novos aspectos sobre a problemática da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), realizei análise documental com enfoque qualitativo nas legislações, normativas e documentos pertinentes ao estudo. Com isso, foi possível problematizar e dar visibilidade ao processo de garantia de direitos dos estudantes ao ingressar, permanecer e concluir seu curso, bem como debater a forma como vem se efetivando a Política de Assistência Estudantil.

Como instrumento para a coleta de dados, utilizei questionários com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, obtendo, assim, informações que proporcionaram uma análise acerca da realidade dos sujeitos sociais que vivenciam a Política de Assistência Estudantil no IFRS - *Campus* Erechim e analisar os entraves e os sucessos da sua efetividade.

A análise de dados foi realizada a partir do método de Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin, com base nas respostas aos questionários que foram preenchidos por 27

estudantes atendidos pela Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Rio Grande do Sul, *Campus Erechim*.

Para apresentar o estudo realizado, esta Dissertação foi organizada em sete capítulos, iniciando por esta introdução, que se caracteriza como primeiro capítulo. O segundo capítulo é direcionado para algumas considerações sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no qual abordo conceitos e concepções sobre a meritocracia no sistema educacional a partir de autores como Barbosa (2006), Sandel (2020), Dubet (2004), Valle e Ruschel (2010), Souza (2009); e sobre os reflexos das desigualdades sociais na Educação como direito fundamental, utilizando referências teóricas de Cury (2002), Mészáros (2005), Arroyo (2018), Ponce (2001), Ciavatta e Ramos (2021), entre outros. Este segundo capítulo, ainda, contempla uma contextualização histórica sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil fundamentada em Manfredi (2002), Cunha (2000), Caires e Oliveira (2018), Santos (2010), Romanelli (2010), Kuenzer (1999), Moura (2007), Pacheco (2011), sendo finalizado com algumas considerações sobre a criação dos Institutos Federais.

O terceiro capítulo é dedicado para apresentação da Política de Assistência Estudantil, no qual procuro trazer desde aspectos históricos até a sua consolidação como política pública, utilizando contribuições reflexivas de Kowalski (2012), Dutra e Santos (2017), Araújo (2007), Graeff (2014), Back (2017), entre outros. Além disso, faço uma breve contextualização do Serviço Social como profissão, procurando evidenciar os limites e as possibilidades de atuação dos Assistentes Sociais na Política de Educação e na Assistência Estudantil.

Com esse levantamento teórico, pretendi compreender os motivos da associação equivocada entre o Serviço Social, a Assistência Social e a Assistência Estudantil e das marcas deixadas pelas práticas assistencialistas desde a sua gênese, utilizando referências como Yazbek (2009), Netto (2017), Iamamoto (2010), Martinelli (2011), Sposati (2015), Pereira (2012), Cavalheiro (2013), entre outros.

No quarto capítulo, apresento os resultados da pesquisa do Estado do Conhecimento, realizado para obter um panorama geral das discussões sobre o tema desta investigação, para o qual utilizei os conceitos e reflexões apresentadas, sobretudo, por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e pesquisas de autores como Parente (2013), Pozobon (2019), Albuquerque (2017), Nascimento (2019), entre outros.

No quinto capítulo, esboço o percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa. Nele apresento de forma detalhada o tipo de pesquisa, o lugar e os sujeitos participantes do estudo, além dos instrumentos e técnicas que foram utilizados para obter os resultados esperados.

O sexto capítulo foi reservado para apresentar o local de onde emergiram as inquietações e as problematizações da presente pesquisa, situando-o em seu contexto social e trazendo à tona as percepções dos sujeitos envolvidos na temática com base nos resultados da pesquisa empírica realizada com estudantes atendidos pela Assistência Estudantil do IFRS – *Campus Erechim*.

Por fim, no último capítulo, teço as considerações finais do estudo, no qual apresento minhas reflexões sobre os desafios e as possibilidades para o fortalecimento da Assistência Estudantil como política pública e como direito social.

2 DESIGUALDADE SOCIAL E MERITOCRACIA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Os constantes avanços científicos e tecnológicos provocam transformações no mundo do trabalho e tornam as exigências de elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional cada vez mais urgentes e necessárias. O Estado, por sua vez, tem a incumbência de elaborar medidas para garantir o acesso à Educação como um direito universal que está previsto na legislação brasileira, levando em consideração as normas e as diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996).

Apesar disso, o acesso e a permanência a uma educação de qualidade ainda encontram grandes desafios em face às profundas desigualdades sociais advindas do sistema capitalista e das políticas neoliberais. Neste cenário, surgem algumas indagações e a necessidade de refletir criticamente para compreender em que medida o direito à educação tem sido concretizado e até que ponto as políticas educacionais têm cumprido seu papel em um país com desigualdades sociais tão evidentes.

De acordo com Araújo (2011, p. 282), as políticas públicas de educação no Brasil têm um processo “tardio e inacabado”, pois, enquanto outros países conduziam e articulavam seus sistemas educacionais como uma responsabilidade do Estado desde o século XIX, “ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões” (ARAÚJO, 2011, p. 280).

Essa desigualdade é confirmada pelo fato de que, em 2019, na Região Nordeste, 49,1% das pessoas com 25 anos ou mais não tinham instrução ou possuíam Ensino Fundamental incompleto, e apenas 12,1% completaram a Educação Superior. Enquanto, na região Sudeste, a proporção dessa população era de 32,5% sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto e 20,5% com nível superior completo⁴.

Outro dado importante é o percentual de pessoas alfabetizadas no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), o índice de

⁴ Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, 2020.

peças analfabetas de 15 anos ou mais foi estimado em 6,6%, ou seja, 11 milhões de analfabetos.

Mais uma vez, é possível identificar grande disparidade entre as regiões em relação às taxas de analfabetismo. Com 13,9%, a Região Nordeste foi a que apresentou o maior índice de analfabetismo, seguida da Região Norte com 7,6%, Centro-Oeste com 4,9% e as Regiões Sul e Sudeste com 3,3% cada. Nestes índices, percebe-se uma diferença quatro vezes maior entre a região Norte e as duas regiões (Sul e Sudeste) que apresentaram o menor índice. Ademais, é preocupante verificar taxas tão altas de analfabetismo num país que possui em sua Constituição Federal a Educação como um dos direitos fundamentais.

Apesar dos avanços nas Políticas Educacionais ocorridos nos últimos anos com vistas à universalização da Educação, “ainda persistem desigualdades sociais, educacionais e fracasso escolar como obstáculos à escolarização dos mais pobres” (MELLO; MOLL, 2020, p. 3). Os índices nos mostram que a escolaridade brasileira ainda é baixa, havendo uma grande discrepância entre as regiões, fato que contraria o que estabelece a legislação brasileira no que diz respeito à educação como direito universal. Esse cenário dá pistas de que a Educação ainda precisa avançar para que possa ser um ambiente igualitário e democrático. Para Mello e Moll (2020, p. 8):

Há um caminho a ser percorrido e, para isso, é necessário a existência de políticas públicas que recoloquem o país no rumo do desenvolvimento social e econômico com inclusão social e da educação enquanto direito, o que é uma tarefa complexa que requer a emancipação do povo oprimido.

Como resultado de um processo histórico, a educação se constitui no contexto de constantes disputas entre os setores dominantes da sociedade e as camadas populares, onde a camada popular busca possibilidades de ocupar espaços que garantam o poder econômico, político e social para amenizar os efeitos das desigualdades sociais. A luta pelos “direitos sociais e pela conquista da hegemonia de uma concepção de mundo, de uma outra subjetividade, que tenha em pauta um projeto de desenvolvimento articulado aos anseios e necessidades do povo” (MELLO; MOLL, 2020, p. 8) é fundamental para vencer ou amenizar a desigualdade social. Ainda, para as autoras:

Estudantes, professores e gestores, uma vez protagonistas, precisam estar atentos à

questão da defesa da educação enquanto direito social, e componente fundamental de um projeto societário pautado no desenvolvimento econômico com inclusão social, hoje, ameaçado pela lógica perversa e excludente dos interesses do capitalismo neoliberal mundial e suas políticas educacionais. As políticas públicas escolares, enquanto diretrizes educativas, devem conduzir a escola pública no cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação enquanto direito social (MELLO; MOLL, 2020, p. 17).

Leis e normas educacionais mais democráticas são cada vez mais necessárias, mas insuficientes para garantir propostas críticas, tendo em vista as políticas neoliberais e a lógica de mercado vigente no país. Nas palavras de Freire (1994, p. 89), “seria realmente uma ingenuidade, que só os ‘inocentes’ podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem”. Não há interesse da classe dominante que os “dominados” tenham uma educação emancipadora para que tenham a capacidade de perceber criticamente as contradições existentes na sociedade. Conforme Haddad (2003, p. 124):

Nos últimos anos, premidos pelas políticas neoliberais e pela hegemonia dos valores do mercado, muito pouco se veiculou sobre a educação como um direito para a formação para a cidadania, como formação geral do indivíduo. O discurso hegemônico é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra. Não podemos desqualificar a importância que tem a educação como processo de preparação para o mercado, mas ele é absolutamente insuficiente para explicar todas as dimensões do que é a Educação como Direito Humano.

Partindo dessa concepção, as políticas educacionais não deveriam ser conduzidas sob influência do contexto econômico e mercadológico, mas ter como parâmetros a construção de uma cidadania participativa e a formação de sujeitos críticos que compreendam o contexto de injustiças sociais a que estão inseridos e tenham capacidade e autonomia para buscar e acessar outros direitos. No entanto, a conjuntura dessas políticas ainda sofre grande influência dos ideais neoliberais que têm como estratégia colocar a educação como prioridade⁵, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades, supervalorizando o mérito individual como estratégia para alcançar o sucesso.

⁵ A prioridade, neste caso, seria uma escolarização tecnicista, pragmática e utilitária.

Nas próximas subseções farei algumas reflexões acerca do mérito e da meritocracia no sistema educacional vislumbrando evidenciar de que forma esse ideal acaba por reforçar as desigualdades sociais na medida em que não leva em consideração todas as variáveis a que os indivíduos estão expostos em sociedade. Além disso, faço algumas considerações sobre a Educação como direito fundamental e a forma como as políticas neoliberais afetam esse direito por privilegiarem o capital em detrimento dos trabalhadores culminando nas desigualdades sociais e na incessante dominação de uma classe sobre a outra.

Ainda, faço um apanhado geral sobre a historicidade da Educação Profissional no Brasil, que tem suas origens no regime escravocrata, e por longos anos perpetuou a dualidade entre o ensino profissionalizante, voltado para as classes subalternas formando mão de obra qualificada para atender as demandas de mercado, e propedêutico, voltado para a elite formando profissionais intelectuais. Por fim, concluo as subseções apresentando a atual configuração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que teve novos rumos somente após o ano de 2003 culminando na criação dos Institutos Federais.

2.1 MERITOCRACIA NO SISTEMA EDUCACIONAL: O MÉRITO EXISTE?

Para dar início a este complexo debate, nos deparamos com os seguintes questionamentos: afinal, o que é meritocracia? Para que ter mérito?

A meritocracia é uma palavra quase escondida na Língua Portuguesa, tanto em relação ao seu significado quanto em relação ao seu conceito, pois há pouca preocupação por parte da sociedade em compreendê-la. As discussões sobre o tema acabam se diluindo em outros assuntos, como desempenho, competência, justiça social, neoliberalismo, produtividade, entre outros (BARBOSA, 2006).

Segundo Barbosa (2006, p. 22), ideologicamente, podemos definir meritocracia como um “conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um, ou seja, o reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. Ela confirma o fato de que a posição que os indivíduos ocupam na sociedade decorre do seu esforço e dedicação, assim sendo, dos seus méritos individuais. Ainda para a autora:

[...] o termo meritocracia refere-se a uma das mais importantes ideologias e ao principal critério de hierarquização social das sociedades modernas, o qual permeia todas as dimensões de nossa vida no âmbito do espaço público. Entretanto, nada mais enganoso e ao mesmo tempo sugestivo, do ponto de vista sociológico, do que essa dimensão implícita atribuída a meritocracia na sociedade brasileira. (BARBOSA, 2006, p. 21)

A meritocracia surgiu como forma de acabar com os privilégios da aristocracia hereditária, que estabelece a posição social de acordo com o nascimento e acaba sendo uma forma de justiça que dá oportunidade de ascender financeiramente, por mérito, àqueles que não tiveram a sorte de nascer em “berço de ouro”. Para Sandel (2020, p. 172), “uma meritocracia possibilita às pessoas melhorar suas condições ao exercitarem seus talentos e sua engenhosidade. Esse é um argumento potente a seu favor.” Contudo, ainda nas palavras do autor:

[...] uma meritocracia não dá cabo da desigualdade. Precisamente, porque as pessoas são diferentes em seus talentos e ambições, algumas acendem mais alto que outras. Mas pelo menos pode-se dizer que essas desigualdades refletem o mérito das pessoas em vez de refletir a circunstância em que nasceram. (SANDEL, 2020, p.172)

Nestes termos, é possível dizer que a meritocracia é uma desigualdade justa? Consoante a Dubet (2004), se pensarmos que as desigualdades advindas do nascimento são inaceitáveis em uma sociedade democrática, o mérito pessoal seria uma alternativa para se construir desigualdades legítimas. Desta maneira, os indivíduos têm a oportunidade de alcançar o sucesso e ascensão social de acordo com seus esforços e dedicação. Ainda para o autor:

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. (DUBET, 2004, p. 541)

Ocorre que esta ideia meritocrática de uma escola justa não elimina as desigualdades, tendo em vista que o “modelo de igualdade de oportunidade meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542), e, nestas condições, percebe-se que o modelo meritocrático está longe de seu êxito, pois, de acordo com Dubet (2004, p. 543), “a competição não é perfeitamente justa”.

Ademais, há de se evidenciar que os privilégios continuam a ser transmitidos por herança familiar e de classe, mesmo que agora não estejam mais representados unicamente pela consanguinidade,

[...] mas como produto ‘natural’ do ‘talento’ especial, como ‘mérito’ do indivíduo ‘privilegiado’. Assim, ‘os privilégios’ que resultam disso não seriam ‘desigualdades fortuitas’, como no passado com a dominância do status de sangue, mas ‘desigualdades justas’ porque decorrentes do esforço e desempenho diferencial do indivíduo. O que assegura, portanto, a ‘justiça’ e a legitimidade do privilégio moderno é o fato de que ele seja percebido como conquista e esforço individual (SOUZA, 2009, p. 43).

O argumento do mérito individual é utilizado como forma de justificar que as oportunidades são dadas de forma igualitária a todos os indivíduos, a diferença ocorre de acordo com a dedicação e o esforço de cada um. O fato é que, mesmo não estando mais atreladas à aristocracia hereditária, as condições de nascimento concedem, ou não, melhores possibilidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades e competências. Essa questão é bem retratada por Sandel (2020) ao argumentar que os ricos e os poderosos passam suas vantagens para suas crianças, perpetuando, assim, os privilégios e convertendo, de forma implícita, a meritocracia em aristocracia meritocrática.

Nesse sentido, “a meritocracia é um mito, uma promessa distante ainda a ser resgatada”, pois é um “ideal falho, um projeto moral e político vazio que reflete uma concepção empobrecida de cidadania” (SANDEL, 2020, p. 178). Mesmo que o sistema evoluísse e que tivesse melhorias, não seria perfeito porque não há espaço de destaque para todos, apenas para os melhores, apenas para os que são selecionados pelo próprio sistema. Ou seja, a reprodução das desigualdades é inerente ao processo, pois gera mais derrotados do que vitoriosos. Nas palavras de Dubet (2004, p. 545):

Não nos deixemos, porém, levar por ilusões: mesmo que o modelo meritocrático seja aperfeiçoado, ele tem seus próprios limites intrínsecos e não deixará de nos desapontar, pois algumas de suas fraquezas dizem respeito à sua própria natureza e ao fato de que fatalmente produz mais vencidos do que vencedores.

Outra questão importante que vale a reflexão diz respeito ao discurso de que todos merecem ser recompensados de acordo com seus talentos e habilidades. Sandel (2020) questiona: por que os talentos devem determinar o destino e o merecimento estar a eles

atrelado? Para o autor, o talento não é resultado de uma ação individual, mas da sorte⁶ por ter nascido com essa ou aquela habilidade, e ter esse talento reconhecido pela sociedade também não é resultado do esforço, mas de sorte igualmente.

O autor exemplifica com a situação de um grande atleta do basquete, que, “para além de ser abençoado com talentos atléticos prodigiosos, também tem a sorte de viver em uma sociedade que o valoriza e recompensa. Não é resultado de uma ação dele viver nos dias de hoje, quando as pessoas amam o esporte no qual ele se destaca” (SANDEL, 2020, p. 181).

Essa mesma lógica também pode ser aplicada a pessoas que se destacam em áreas que não possuem reconhecimento pela sociedade. A habilidade pode existir e pode haver também muito esforço e dedicação, mas e o sucesso será auferido? E o esforço, em si, é sinônimo de sucesso? Esforço sem habilidade resulta em sucesso? Esforço e habilidade sem sorte é garantia de sucesso?

Pode ser muito sugestivo e encantador acreditar que o sucesso é resultado das ações individuais, que cada um recebe de acordo com seu merecimento, sendo responsável pelo seu próprio destino.

Isso é um contexto libertador porque podemos ser agentes humanos autorrealizados, autores da nossa sina, mestres do nosso destino. É também moralmente satisfatório, porque sugere que a economia pode reagir à noção antiga da justiça, dando às pessoas o que lhes é devido. Mas o reconhecimento de que nossos talentos não são resultado de nossas próprias ações complica essa ideia de autorrealização. Coloca em questão a crença meritocrática de que superar preconceito e privilégio é suficiente para produzir uma sociedade justa. Se nossos talentos forem dons aos quais devemos gratidão – seja à loteria genética, seja a Deus – será equívoco e vaidade pressupor que merecemos os benefícios que fluem deles. (SANDEL, 2020, p. 182)

Ainda para Sandel (2020), esforço importa, mas não é tudo. Raramente o sucesso é resultado apenas de trabalho árduo. O autor pondera que o sucesso é uma fusão complexa entre habilidade e esforço difícil de explicar e que o argumento meritocrático não se refere a uma “afirmação sociológica sobre eficácia do esforço, mas uma alegação moral sobre a ação humana e liberdade” (SANDEL, 2020, p. 183), já que defende a ideia de que sob certas condições todos são responsáveis pelo seu próprio sucesso e capazes de alcançar a liberdade.

⁶ A sorte tem relação com circunstâncias que as pessoas não determinam, já que ninguém escolhe a família que vai nascer ou a habilidade que vai ter.

No Brasil, “os ideais meritocráticos estão desde muito tempo no centro da reflexão sobre a educação nacional, que considera o mérito escolar como arquétipo do mérito pessoal” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 82). Examinando as constituições federais brasileiras, Valle e Ruschel (2010, p. 83) verificaram, a partir de uma diversidade de palavras correlatas ao mérito, que “a intenção meritocrática se faz presente na política educacional brasileira desde o momento em que se idealizou um sistema nacional de educação”.

Contudo, segundo as autoras, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases que se concretiza a construção dos ideais meritocráticos na escola brasileira, que reafirma “a igualdade de oportunidades” e “ênfatiza o aproveitamento, o rendimento, a habilitação e a certificação, atestando simultaneamente os dons e méritos pessoais, considerados como as únicas fontes legítimas do êxito e dos privilégios” (SANDEL, 2020, p. 89). Isso confirma a importância das capacidades e dos talentos individuais para um sistema que seleciona os melhores a partir de processos classificatórios e avaliativos, e desconsidera as variáveis a que os indivíduos estão expostos na sociedade, como, por exemplo, condições de moradia, alimentação adequada, apoio familiar, acesso a tecnologias, internet, entre outras tantas que poderiam ser citadas aqui.

A meritocracia passa a falsa ideia de que todas as pessoas podem alcançar o sucesso a partir de seu desempenho individual e podem ascender financeiramente por mérito próprio. E, num primeiro momento, parece ser esse um critério que garante a justiça, já que, *a priori*, o acesso se dá de forma igualitária e o ponto de partida é o mesmo para todos.

A questão é que, nesse cenário, não se leva em consideração as condições ofertadas aos sujeitos para que possam alcançar o sucesso por méritos individuais. Ignora-se que as oportunidades são distintas entre aqueles que têm acesso privilegiado a uma educação de qualidade com suporte familiar e financeiro para estudar e aqueles que, na contramão, estão às margens da sociedade, restritos pelas desigualdades e pelas condições de vida, muitas vezes indignas:

[...] certos alunos que possuem acesso precário à educação, quando alcançam sucesso, representam uma exceção. Essa ideia reforça a noção de que, para alcançar o sucesso, deve-se ‘fazer por merecer’, quando na realidade as oportunidades são distintas entre os alunos, principalmente na rede pública, em que, mesmo com todos os seus esforços, os alunos são limitados por suas condições de vida desiguais (FÁVERO; OLIVEIRA; FARIA, 2021, p. 3).

Como consequência, pessoas com condições privilegiadas de acesso e de permanência na educação acabam sendo exemplos positivos de que depende somente do próprio esforço para conquistar os objetivos, enquanto que, na verdade, aqueles que tiveram acesso precário e limitado e, mesmo assim, ascenderam financeiramente representam a exceção.

A partir desta legitimação, é natural atribuir ao mérito individual o sucesso das pessoas que tiveram melhores oportunidades, ficando imperceptível a relação intrínseca do desempenho com as condições de vida. A desigualdade se perpetua na medida em que os que tiveram mais oportunidades terão melhor desempenho e como consequência melhor renda, maior reconhecimento e status, presumindo que suas conquistas resultam unicamente de seu próprio esforço; enquanto, do outro lado, os que tiveram chances reduzidas e baixo desempenho terão o insucesso atribuído à falta de dedicação e de capacidade, corroborando, assim, a justiça do resultado. Não lhes resta alternativa que não seja se conformar e acreditar que a humilhação é merecida e que precisa de mais dedicação.

Destarte, as consequências para os que não atingem os resultados esperados são perversas, pois são responsabilizados pelo fracasso e julgados por não terem se esforçado o suficiente e não terem sido capazes de aproveitar as oportunidades. Nessa situação, fica evidente a naturalização deste processo pela sociedade e, portanto, invisível, inquestionável.

Nestes termos, a meritocracia associa o orgulho dos vitoriosos ao desprezo pelos perdedores, o que a torna intolerável e cruel para a maioria dos indivíduos. A meritocracia também faz com que as pessoas sejam mais egoístas, menos autocríticas e mais propensas a agir de maneira discriminatória, já que têm como parâmetros a lógica da competição em que os melhores sempre vencem⁷.

Esta crueldade ilusória do modelo meritocrático pode ser percebida quando, ao se adotar o “ideal de competição justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso”

⁷ Na entrevista “Os melhores sempre vencem?”, o filósofo Luiz Felipe Pondé assegura que ter mérito não garante o sucesso, pois o sucesso depende de uma série de variáveis, inclusive, do reconhecimento das habilidades e competências por parte da sociedade. Para ele, quem vence não deveria atribuir o sucesso apenas ao seu próprio esforço e as suas qualidades pessoais, porque, muito provavelmente, quase todo mundo que tem sucesso deve muito mais a outras variáveis do que a si mesmo. Assim, os melhores nem sempre vencem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tqe4lWoVj4c>. Acesso em: 14 jun. 2022.

(DUBET, 2004, p. 543), uma vez que lhes foram oferecidas as mesmas chances para alcançar o sucesso. Esta condição tem consequências perversas que afetam a autoestima dos fracassados, que, “atraídos para uma competição da qual foram excluídos, acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas” (DUBET, 2004, p. 543).

Outrossim, ao impedir que o fracasso seja percebido como resultado de um conjunto de outras variáveis, a meritocracia reforça as desigualdades sociais, pois “esconde elementos importantes que caracterizam os sujeitos envolvidos na corrida”, ao mesmo tempo em que “naturaliza as condições sociais da existência e, ideologicamente, faz com que os perdedores passem a se considerar os únicos culpados de sua condição” (FÁVERO; OLIVEIRA; FARIA, 2021, p. 6).

A crença na meritocracia dá condições para reprodução das desigualdades, pois despreza as diferenças sociais e econômicas e pensa os sujeitos isolados, em um mundo paralelo, distante das questões sociais que os cercam. De acordo com Souza (2009, p. 43), a meritocracia é uma ilusão bem fundamentada de que os privilégios modernos são justos. Para ele, “o “privilégio” individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos. O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade”. Essa é a “mágica⁸” que precisa acontecer para que a meritocracia funcione.

Negligenciar os privilégios implica em negar que “existem precondições sociais para o sucesso supostamente individual” (SOUZA, 2009, p. 22) e atribuir todo e qualquer fracasso à preguiça e à incapacidade, desvinculando o indivíduo das suas condições sociais e econômicas, neutralizando todos os fatores que condicionam as oportunidades que cada um tem de desenvolver suas habilidades ou até adquirir qualificações mais valorizadas. Nesta perspectiva, é possível dizer que:

[...] não existe o ‘talento inato’, o mérito ‘individual’ independentemente do ‘bilhete premiado’ de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa. O indivíduo privilegiado por um aparente ‘talento inato’ é, na verdade, produto de

⁸ A mágica é justamente o fato de separar o indivíduo da sociedade, ou seja, o indivíduo estaria alheio às variáveis sociais para conquistar seus objetivos. Somente assim a lógica meritocrática poderia ser vista como um modelo justo que premia os melhores. (SOUZA, 2009).

capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo. Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que enseja o cálculo e a percepção da vida como um afazer ‘racional’) são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de ‘mérito individual’ mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que ‘cai do céu’, mas é produzido por heranças afetivas de ‘culturas de classe’ distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la. (SOUZA, 2009, p. 22-23)

A falácia do modelo meritocrático funciona como um motor fundamental para a naturalização dos resultados desiguais que legitimam e reproduzem as desigualdades sociais. Além do mais, ao preconizar a igualdade de oportunidades, a meritocracia reconhece o domínio da elite, que com seus privilégios acaba definindo as formas como o reconhecimento do mérito é estabelecido. Duru-Bellat (2006 apud VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 80) assinala o mérito como “uma espécie de ‘verniz moral’ e tem sido evocado para justificar a estratificação social e as desigualdades”.

Por ser controlado pelos grupos que perduram no poder, o esquema meritocrático aparece como ideologia e exerce um papel crucial na reprodução social. As pesquisas referentes aos aspectos subjetivos das desigualdades têm demonstrado que os dominantes impõem a meritocracia como esquema de interpretação e de legitimação da realidade, enquanto que os dominados têm dificuldades para imaginar uma interpretação alternativa de sua situação e são levados à ‘desvalorização de si’. (DURU-BELLAT, 2006 apud VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 80).

Assim, o ideal meritocrático apresenta-se como uma ideologia legítima “constituindo-se num modelo de referência que permite a uma minoria acumular todas as vantagens sociais: o poder, o dinheiro, o trabalho qualificado, o bem-estar, o prestígio profissional e pessoal” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 80), o que vai de encontro aos princípios da equidade e da justiça social.

Com todas as suas contradições, os ideais meritocráticos permeiam as relações sociais e são naturalizados pela sociedade que acredita ser a forma mais justa para que cada um receba o que merece de acordo com seu esforço. Nesse contexto, parece evidente que este modelo esteja presente e seja referência também no sistema educacional e, logicamente, o mérito

individual seja utilizado como parâmetro para selecionar os melhores estudantes que terão notas equivalentes à dedicação.

Para Valle e Ruschel (2010, p. 81), o mérito escolar é a alavanca da meritocracia, sendo “atribuída à escola a responsabilidade de revelar os talentosos e de justificar suas classificações”, passando despercebida a “contradição entre o princípio da igualdade dos alunos e a necessidade de torná-los desiguais” pelo simples fato de possuírem diferenças.

Destarte, as desigualdades são reproduzidas com o argumento de que todos terão as mesmas oportunidades e não se questiona o fato de que a igualdade meritocrática ignora as diferenças e, portanto, está longe de ser justa. Mesmo que o ponto de partida seja igual para todos, as diferenças continuarão existindo e os obstáculos não desaparecerão a partir da garantia e da igualdade de acesso às instituições educacionais. Em outras palavras, não basta garantir o acesso sem compreender que existem variáveis sociais que influenciam diretamente na permanência e no êxito dos estudantes.

Após as argumentações aqui apresentadas, é importante retomar a indagação inicial: o mérito existe? As considerações realizadas fazem acreditar que sim, o mérito existe. O que pode e deve ser passível de questionamentos e reflexões é a forma como ele é utilizado para as competições sociais, que, inevitavelmente, resultam em vencedores e perdedores. Os primeiros acreditam que são merecedores do sucesso por conta do seu próprio esforço e dedicação, enquanto os segundos são culpabilizados e assumem a responsabilidade pelo fracasso como se realmente não existisse nenhuma variável que pudesse influenciar nos resultados.

Desta maneira, tanto quem vence quanto quem perde ignora as diferenças e as condições sociais, naturalizando a meritocracia e acreditando ser um modelo justo que recompensa cada um de acordo com o seu merecimento. Para uns, as glórias do sucesso pelo talento, pelas capacidades e esforço. Para outros, a crueldade e a humilhação do insucesso pela incapacidade e pela preguiça.

Neste sentido, pensar em direito à educação sem considerar as chances e oportunidades que cada indivíduo tem para ingressar e permanecer nas instituições impede que a educação seja de fato universal e acessível para todos os indivíduos. A influência das políticas neoliberais e de que forma elas afetam o direito à educação reforçando as desigualdades sociais é assunto a ser discutido na próxima seção.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

A importância da educação na sociedade é incontestável. A formação é um instrumento essencial e determinante para a capacitação ao trabalho e para a formação da consciência crítica dos seres humanos.

Na atual conjuntura econômica brasileira, baseada no capitalismo, que é caracterizado pela revolução tecnológica e pela globalização, denota-se ainda maior relevância à educação, uma vez que somente com o desenvolvimento da capacidade crítica se torna possível a evolução de um Estado de Direito.

O acesso à educação é um meio que oportuniza ao indivíduo uma chance de se reconhecer como capaz, é uma oportunidade de crescimento, um caminho de opções em busca de oportunidades de transformação. Para Cury (2002, p. 260):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais têm maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Na concepção de Mészáros (2005, p.76), “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação”. Nessa perspectiva, a educação é um instrumento de transformação social, já que possibilita que indivíduos elaborem uma posição crítica sobre a realidade aprimorando a sua autonomia e emancipação para o pleno exercício da cidadania, pautadas na defesa de seus direitos. Assim, a educação passa a ser “uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” que se converte em instrumento para a redução das desigualdades e das discriminações (CURY, 2002, p. 261).

Vislumbrando o pleno exercício da cidadania, a legislação brasileira traz a educação como um direito fundamental e universal, um instrumento de formação do exercício da cidadania e da emancipação social, tendo o comprometimento primordial à formação integral do ser humano, sendo, desta forma, um dos direitos mais valiosos de uma sociedade democrática que contribui decisivamente para a melhoria de vida de cada cidadão por meio do desenvolvimento pessoal e social.

O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas e tem como suporte as legislações que estabelecem como responsabilidade do Estado a garantia de igualdade de oportunidades e a responsabilidade de intervir no combate às desigualdades.

A educação é um direito fundamental de natureza social e está prevista na Constituição Federal de 1988, no art. 205, o qual garante: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), e no artigo 206, que elenca como um princípio do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Nessa mesma perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB) também estabelece a igualdade como um princípio.

Destaca-se, então, a importância da discussão sobre o processo de construção igualitária de uma sociedade democrática e justa no momento em que se concebe a educação como direito inalienável a todos os seres humanos. Para Kowalski (2012, p. 23),

A educação, um dos pilares fundamentais dos Direitos Humanos, afirmados como universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana, considera-se, contudo, um direito de terem sua concretização assegurada como dever do Estado, por meio da formulação de políticas públicas.

O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos (ARAÚJO, 2011). Assim, educação não é apenas direito da pessoa, mas é elemento constitutivo e deve ser assegurado pelo Estado, que precisa buscar meios para que esse direito esteja ao alcance de todos a fim de possibilitar a melhoria da qualidade de vida da sociedade e proporcionar o desenvolvimento econômico e cultural. De acordo com IBGE/PNAD (2020, p. 101),

A literatura sobre resultados educacionais demonstra que as pessoas mais escolarizadas registram maior nível de ocupação, auferem maiores rendimentos e têm mais chances de mobilidade social ascendente. Ao mesmo tempo, governos também têm incentivos para fornecer infraestrutura e políticas adequadas para ampliar as oportunidades educacionais

Para Araújo (2011, p. 287), “o direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida”. Com isso, evidencia-se a importância da qualificação para a redução das desigualdades sociais, tendo em vista que por meio dela os indivíduos desenvolvem suas potencialidades e autonomia na busca de melhores condições de vida vislumbrando a superação da pobreza e a possibilidade de ascensão social.

A desigualdade social se apresenta como uma problemática histórica e latente na sociedade brasileira e precisa ser enfrentada no campo das políticas públicas sociais, tendo como horizonte mais amplo a igualdade de oportunidades e a redistribuição da riqueza socialmente produzida, com vistas à promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para isso, é necessário, inicialmente, reconhecer a sua existência com a consequente exclusão social, pois, mesmo com tantas pessoas vivendo em situação de miséria e fome, a pobreza é assunto ignorado por muitos setores da sociedade e considerado também como aspecto que define e distingue o sujeito em sociedade, originando, nesse contexto, discursos de que isso é uma opção de vida, demarcando os limites de acesso, de inclusão e de exclusão a uma educação de qualidade e a melhores condições de vida, intensificando os limites entre os que têm acesso e os que se mantêm à margem da sociedade. Conforme com Arroyo (2018, p. 10),

Enquanto não se dá a centralidade devida às carências materiais da pobreza, a tendência será reduzi-la a uma questão moral, à falta de valores, a mentalidades primitivas em relação ao trabalho. Com base nessa visão, os(as) pobres estariam desempregados(as) porque seriam indolentes. É principalmente dessa forma que esses sujeitos têm sido pensados em nossa cultura social: responsáveis por sua pobreza e desemprego.

Culpabilizar os sujeitos pela condição social em que se encontram é negar a desigualdade social existente e reafirmar a visão de que a pobreza é sinônimo de inferioridade, o que contribui cada vez mais com a degradação contínua das condições de vida por parte da população.

Ainda segundo Arroyo (2018), a caracterização dos pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, desse modo, alocá-los nas posições mais baixas da ordem social,

econômica, política e cultural. Desta forma, o pobre, além de ser impossibilitado de exercer seus direitos, é culpabilizado e criminalizado por sua condição. Esse julgamento moral da pobreza vai ao encontro da lógica meritocrática, que isenta a discussão sobre a desigualdade social quando a reduz ao campo da moralidade. De acordo com Sandel (2020, p. 51):

O lado negativo do ideal meritocrático está embutido em sua promessa mais sedutora, a de domínio e a de vencer pelo próprio esforço. Essa promessa vem com um fardo difícil de carregar. O ideal meritocrático coloca um peso grande na concepção de responsabilidade pessoal. Responsabilizar as pessoas pelas coisas que elas fazem é bom, até certo ponto. Respeitar a capacidade delas de pensar e agir por elas mesmas, como agentes morais e cidadãos. Mas uma coisa é responsabilizá-las por agirem de acordo com a moral; outra coisa é pressupor que somos, cada um de nós, totalmente responsáveis por nossa sina.

O fenômeno da pobreza é uma produção da humanidade, é fruto das relações injustas postas no modo como a sociedade se organiza e das condições sociais produzidas historicamente. Então, ser pobre ou sair da condição de pobreza não tem relação moral com o mérito, pois não depende do esforço individual ou de escolhas pessoais. Os indivíduos não podem ser responsabilizados por viverem em condições que lhes estão sendo impostas pela sociedade injusta, que nega a existência da desigualdade social, culpabilizando-os pela falta de oportunidades.

O sistema educacional, por sua vez, é caracterizado pelas relações sociais e de produção. Constituiu-se a partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas, quando os interesses e as necessidades da classe social dominante passaram a delimitar o campo da Educação na medida em que passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos. Em outras palavras, o sistema educacional é fruto de um processo histórico que separa a sociedade em grupos econômicos desiguais estabelecendo uma relação entre classes sociais antagônicas.

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto contra a qual seria loucura rebelar-se. (PONCE, 2001, p. 34)

A demanda pela apropriação da atividade intelectual e pelas técnicas de produção fez com que a classe dominante entendesse a educação como um componente essencial para a

manutenção da desigualdade social, já que os conhecimentos científicos se tornaram fundamentais para o desenvolvimento do sistema produtivo, como confirmado por Ferreira e Bittar (2008, p. 638):

Com a atual etapa do desenvolvimento das forças produtivas atingida pelas relações capitalistas de produção, ou seja, a fase da revolução técnico-científica, as fábricas de chaminés estão, paulatinamente, dando lugar a um novo *locus* do trabalho. Nele, ao contrário da grande indústria capitalista do século XIX, a qualificação dos trabalhadores se coloca como questão fundamental, pois, não basta apenas saber ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas.

Analisando pela lógica do sistema capitalista, a desigualdade tem sua origem nas relações de produção e nas relações sociais estabelecidas por meio do trabalho assalariado, uma vez que tanto a desigualdade social quanto o sistema educacional encontram suas raízes no próprio processo produtivo, que é inerente à sociedade capitalista. Nessa lógica, o sistema educacional acaba exercendo um papel importante na manutenção da alienação, uma vez que as escolas são um espaço estratégico de convivência social marcado pela reprodução da dinâmica da sociedade capitalista (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

A particularidade da educação no Brasil carrega marcas da vinculação do Estado com a reprodução do capital e tem vinculação com um complexo de relações políticas, econômicas e sociais próprias de sua formação societária e com o processo de constituição do Estado (ALGEBAILLE, 2009). Essa particularidade reflete no processo de reprodução social por meio de um conjunto de elementos, dentre eles as políticas sociais.

A política de educação, em especial, adquire maior relevância no processo de configuração da força de trabalho, a qual sustenta as contradições das políticas sociais que precisam atender às necessidades da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responder às demandas para valorização do capital. Por conseguinte, é possível entender a importância da escolarização a partir do desenvolvimento da industrialização, que tinha o objetivo de formar para o trabalho, sem negar as características das relações sociais vividas anteriormente. De acordo com Ciavatta e Ramos (2021, p. 17):

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Assim, ao configurar uma área de conhecimento, os estudos em Trabalho e Educação têm a

categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista como central, compreendendo a relação com a educação como uma unidade constituinte historicamente da formação humana, contraditoriamente cindida com a formalização da educação escolar e com a instituição de um tipo de ensino próprio para a classe trabalhadora, distinto daquele destinado às elites.

A história da educação brasileira destinada aos mais pobres fundamenta-se na herança colonial que nega a educação elementar à maioria da população. Com isso, compreende-se a divisão entre o trabalho manual e intelectual e a desvalorização do primeiro como uma cultura do regime escravocrata que se mantém até os dias atuais na sociedade brasileira (MORAES, 2021).

Assim, a política de educação se articula com as particularidades burguesas, cuja cultura escravocrata, colonizadora e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo impossibilitou por muito tempo e de várias formas a universalização da educação. Em outras palavras, a burguesia brasileira, enquanto classe dominante, nunca teve como objetivo uma escolarização efetiva para a classe trabalhadora, a fim de prepará-la para o trabalho, pois, assim, a colocaria em condições de concorrer com o próprio capitalismo central. Aos que vivem do trabalho destinam-se conhecimentos genéricos que lhes possibilitarão inserção no mercado de trabalho flexibilizado.

É por meio da sua essência contraditória que a política de educação se constitui parte integrante do processo de reprodução da vida social, realizando as funções do Estado no que se refere ao controle e à difusão dos valores hegemônicos na sociedade necessários ao desenvolvimento da sociedade capitalista.

Dessa forma, a vinculação entre política educacional e reprodução social pode ser compreendida a partir das mediações estabelecidas entre educação e trabalho. Para Ciavatta (2009, p. 29), essas mediações respondem ao econômico, “mas atendem simultaneamente às necessidades ligadas à reprodução global da sociedade, o que inclui, além da qualificação para o trabalho, a reprodução da vida, as dimensões cultural, política e ideológica do processo educativo”.

Para atender às demandas do capital, o trabalho precisa ser organizado e gerido de forma a incrementar a produtividade com a redução de custos, adequação das tecnologias e dos requerimentos de qualificação do trabalhador ao processo de valorização do capital para a

consolidação do regime de acumulação do capital. Assim, o capital espera que, através da educação, seja moldado o perfil de trabalhadores que se adaptem às suas necessidades.

Nesse sentido, a política de educação é marcada pelas contradições entre o capital e o trabalho e se configura num espaço de disputa de projetos societários, devido ao lugar de destaque que exerce nas esferas econômica, política e social. Sua “dinâmica histórica como instância da vida social ocupa um lugar de destaque no largo espectro do pensamento e da ação política, demarcando uma arena de disputas intensamente polarizadas”, evidenciando como as desigualdades sociais são reproduzidas. (ALMEIDA, 2007, p.1)

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. (CFESS, 2013, p. 19)

É evidente que a educação ocupa um importante espaço no processo de expansão capitalista, contudo, é preciso destacar também o lugar que ocupa no âmbito das lutas sociais voltadas para a superação das mais diversas formas de opressão e pelo reconhecimento dos direitos sociais, em especial da classe trabalhadora. “A educação organizada sob forma de política pública se constitui em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista” (CFESS, 2013, p. 20).

O sistema educacional brasileiro é reflexo de políticas que visam o desenvolvimento de um modelo de sociedade que se fundamenta em ideias neoliberais, sendo resultado da prática social que se dá em meio a relações sociais antagônicas. Tendo em vista estas relações, as políticas de educação precisam promover um processo de emancipação dos sujeitos, tornando-os mais críticos e cientes da realidade concreta que os circunda. Somente assim, é possível que ocorra um rompimento com a cultura hegemônica de uma classe sobre a outra, que explora para acumular riqueza. Essa consciência é fundamental para o enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais.

Neste contexto, é possível apontar a Educação Profissional e Tecnológica como elemento estratégico para construção social, pois qualifica os cidadãos em bases técnico-

científicas e ético-políticas, a partir de dimensões conceituais e práticas amplas e complexas que não se restringem a, simplesmente, treinar para a empregabilidade e executar tarefas instrumentais. É assim que essa modalidade de ensino ganha cada vez mais importância para a inserção de trabalhadores na sociedade contemporânea, que apresenta grandes transformações sociais e tecnológicas (BRASIL, 2004).

Na próxima seção, apresento uma breve contextualização sobre a Educação Profissional no Brasil, a qual foi marcada por avanços e retrocessos ao longo da história. Apresento também os avanços que consolidaram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e conferiram novos rumos com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentada pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Tem a finalidade precípua de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. O principal objetivo é ofertar cursos voltados aos estudantes e profissionais que buscam preparação ou ampliação das qualificações para o mundo do trabalho, sendo desenvolvida por meio de cursos e programas de “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e, III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004).

Para o Ministério da Educação:

A educação profissional e tecnológica, em termos universais, e no Brasil em particular, reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. Suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são amplas e complexas, não se restringindo, portanto, a uma compreensão linear, que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais. No entanto, a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita

aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade. (BRASIL, 2004, p.7)

Apesar disso, autores e estudos apontam para uma histórica dualidade estrutural na educação brasileira marcada pela existência de escolas diferentes destinadas para classes sociais distintas, ou seja, uma educação dirigida à formação das elites, e outra de caráter mais instrumental, voltada para os filhos dos trabalhadores. De acordo com Moura (2010a, p. 61):

[...] até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. [...] O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso.

Olhando para a história da educação brasileira, é possível identificar que o acesso à escolarização era direcionado para os filhos de famílias abastadas e só passou a ser importante para todos quando houve a necessidade de preparar a classe trabalhadora para atender aos interesses do capital, que necessitava de mão de obra qualificada para o exercício de tarefas manufatureiras e aperfeiçoamento das técnicas de produção. “Esse cenário confirma que a sociedade brasileira assumia como legítima a educação propedêutica para os filhos dos ricos e a Educação Profissional para os filhos da classe trabalhadora” (MORES, 2018, p. 16). Seguindo essa lógica, a Educação Profissional, desde o princípio, esteve voltada para a classe operária, que desempenhava tarefas manuais e que exigia mais esforço operacional, havendo uma distinção com a elite, que detinha o conhecimento teórico, já que tinha uma educação mais voltada para atividades intelectuais.

Ao iniciar os estudos sobre essa temática, ficou evidente que a trajetória da Educação Profissional vem de longa data e está intrinsecamente ligada à formação de mão de obra para o trabalho. Não tenho aqui a pretensão de abarcar toda a história desta modalidade de ensino, mas é necessário fazer um apanhado geral da sua historicidade para compreender os processos e tecer reflexões importantes de como ela se concretiza nos dias atuais.

É importante destacar que, de acordo com Souza e Benites (2021), há uma divergência entre autores sobre a origem da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. Alguns consideram que as primeiras manifestações dessa modalidade de ensino se deram com as práticas cotidianas desenvolvidas pelos nativos, antes da chegada dos portugueses.

Outros referem que as práticas podem ser identificadas no Brasil Colônia, na relação do homem não livre (escravo) com o desenvolvimento do trabalho manual. Entretanto, Souza e Benites (2021, p. 6) concluem que “os vestígios do que se pode conceber como Educação Profissional apareceram nos primeiros anos do século XIX, com a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, em 1809”. Antes disso, não existiam ações estruturadas ou propostas de ensino sistematizado que possam ser consideradas como Educação Profissional.

Manfredi (2002) considera que as práticas de aprendizagem, que persistem até os dias atuais, já podem ser evidenciadas a partir dos hábitos e dos costumes dos povos indígenas na chegada dos portugueses ao Brasil. Naquela época, o preparo para o trabalho e as práticas educativas eram integradas às rotinas de sobrevivência e efetivavam-se por meio da observação e da participação direta nas atividades de caça, pesca, plantio, colheita, construção e confecção de objetos. Assim, os mais novos observavam os mais velhos, repetiam e aprendiam o ofício que garantia a sobrevivência. “Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 67).

Ainda, segundo a autora, os povos indígenas foram “os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos” (MANFREDI, 2002, p. 67).

Já, no período de colonização, a economia era baseada na agroindústria açucareira, e o sistema escravocrata de produção era predominante. A mão de obra escrava dos índios e dos negros africanos era utilizada para os trabalhos manuais e que exigiam esforço físico.

Os escravos trabalhavam para movimentar a economia baseada na extração e no comércio de madeira e na agroindústria açucareira, enriquecendo os proprietários das terras. Quanto maiores a riqueza e a prosperidade geradas nas fazendas e nos engenhos, maior era a distância socioeconômica entre os trabalhadores e os senhores. Assim, crescia, também, o preconceito contra os trabalhos pesados e de cunho manual que eram destinados apenas aos escravos e àqueles socialmente próximos deles. (CAIRES; OLIVEIRA, 2018, p. 12)

Neste cenário, tanto a elite quanto homens livres rejeitavam essas atividades para não se igualar aos escravos e deixar claro que havia distinção entre as classes sociais. O desprezo

estava mais relacionado à condição social daqueles⁹ que executavam o trabalho pesado do que com o tipo de trabalho em si (CUNHA, 2000b).

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000b, p. 90)

Diante disso, nota-se que o regime escravocrata “deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana”, visto que “o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’” (MANFREDI, 2002, p. 71).

De acordo com Cunha (2000b), assim como existiam atividades desprezadas pelos homens brancos e livres, havia também as que os interessavam. Para essas atividades, eram elaboradas normas que impediam ou, pelo menos, desincentivavam o seu exercício por negros, mulatos, mouros e judeus. Ainda para o autor:

A defesa do branqueamento contra o denegrimento da atividade era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros). Uma e outra expressavam, ideologicamente, não a discriminação do trabalho manual das demais atividades sociais, simplesmente, mas sim a daqueles que o executavam. [...] Assim, não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. (CUNHA, 2000b, p. 90).

Com isso, para Manfredi (2002), a distinção social existente desde o período colonial escravocrata contribuiu para a formação dos conceitos em relação ao trabalho, preservando a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, influenciando também nas estratégias para a

⁹ Escravos e seus descendentes, principalmente devido ao sinal étnico da liberdade e da dignidade – cor da pele.

educação, que levou a sociedade a compreender que a educação para o trabalho é destinada para classes menos favorecidas.

Ainda, há de se ressaltar a função que os jesuítas tiveram na Educação Profissional, quando, ainda no período colonial, por meio da Companhia de Jesus¹⁰, formavam artesãos e demais profissionais para atender ao mercado urbano consumidor que surgiu com a expansão da agroindústria açucareira e da intensificação da atividade extrativa de minérios. Para Manfredi (2002), os colégios e as residências dos jesuítas foram os primeiros núcleos de formação para o trabalho, onde, por meio das chamadas “oficinas-escolas”, os irmãos oficiais¹¹ exerciam e ensinavam atividades diversas. Eles reproduziam as práticas que aprenderam na Europa e davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias de produção (CUNHA, 2000a, p. 32). Assim, “além de terem um papel importante na catequese e na educação dos índios, os jesuítas também construíram escolas para colonizadores, particularmente para os setores da elite” (MANFREDI, 2002, p. 69).

De acordo com Cunha (2000a), os Jesuítas possuíam o controle direto e indireto das instituições escolares no reino português, já que dispunham de vários estabelecimentos de ensino secundário e podiam, inclusive, controlar a admissão à Educação Superior. Sobre isso, autor esclarece que:

Em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e ‘escolas de ler e escrever’. A Companhia de Jesus tinha, para suas escolas, uma pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios, tudo isso condensado na *Ratio Studiorum*. Os colégios desses padres foram ganhando prestígio, com o passar do tempo, junto a nobreza de Portugal, a ponto de, ainda no século XVI, a Companhia de Jesus receber a direção do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, no qual vieram a ser realizados os exames de ingresso a universidade. (CUNHA, 2000a, p. 32).

¹⁰ Para Caires e Oliveira (2018), desde a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, em 1549, o ensino ministrado pelos jesuítas, de caráter clássico, intelectual e humanista, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

¹¹ “Na organização da Companhia de Jesus, havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados para o desempenho de atividades de apoio como tarefas domésticas, religiosas e mecânicas. Na Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos e a homens livres, fossem negros, mestiços ou índios”. (CUNHA, 2000a, p. 32)

O ano de 1759 foi um marco histórico para o sistema escolar da época, quando, devido a causas econômicas, políticas e ideológicas, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal, desorganizando o sistema escolar e obrigando o Estado a criar seu próprio aparato para substituir o existente, que ocorreu após a transferência do reino português para o Brasil em 1808. Neste ano, o Brasil deixou de ser colônia para se tornar sede do reino português, desencadeando uma série de mudanças econômicas, políticas e educacionais muito significativas, como considera Manfredi (2002, p. 72):

Extinguiram-se as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metrópole-Colônia. A economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas. Iniciou-se a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole. Ao mesmo tempo, gestou-se a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura.

A partir da autorização para o funcionamento de indústrias manufatureiras, houve o incentivo para a criação do Colégio das Fábricas em 1809, instituído com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI. De acordo com Cunha (2000b), o Colégio das Fábricas era constituído de artífices e aprendizes portugueses e objetivava a formação de mão de obra fabril. Possuía caráter assistencial, por esse motivo, abrigava órfãos, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil, que eram capacitados para os mais diversos ofícios.

Contudo, a implantação das indústrias não ocorreu como o esperado¹² e a instituição encerrou suas atividades, definitivamente, no ano de 1812. Apesar disso, foi um modelo positivo e pode ter sido o primeiro esforço governamental para a profissionalização do ensino no país, servindo de referência para outros estabelecimentos que vieram a ser instalados. De acordo com Caires e Oliveira (2018, p. 32), a partir de então, “por mais de um século, a instrução

¹² “A concorrência inglesa e os interesses ‘internacionais’ do comércio português não induziram ao surgimento de estabelecimentos industriais, pelo menos na velocidade esperada. Por outro lado, parece que a existência de um estabelecimento de aprendizagem manufatureira desligada da produção dificultava o cumprimento de sua função formativa”. (CUNHA, 2000a, p. 76)

de base manual passou a ser ministrada pelas instituições de órfãos e crianças abandonadas, caracterizando essa modalidade de ensino como prioridade”.

Ainda em consonância aos estudos de Caires e Oliveira (2018), a Proclamação da Independência, em 7 de setembro de 1822, instituiu um novo regime político e administrativo no Brasil e, em 1824, foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, que tratava da gratuidade à instrução primária e da organização dos colégios e universidades. As autoras destacam que a gratuidade referida não teve base prática devido à falta de recursos e da segregação social mantida pela continuidade do regime escravocrata. Neste sentido, mesmo após a mudança de regime político e a busca por uma nova orientação para a Educação, manteve-se a visão de destinar a profissionalização à camada menos favorecida da sociedade.

De acordo com Santos (2010), a primeira tentativa de organizar o ensino público do país ocorreu por meio de um projeto de lei aprovado em 1827, que definiu os diferentes níveis de instrução e estruturou os estabelecimentos responsáveis por ministrá-los, os quais foram divididos em quatro níveis: “Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo ensino superior” (SANTOS, 2010, p. 209).

Além disso, o projeto previa que nas Pedagogias fossem ministrados conteúdos de geometria, mecânica e agrimensura e que nos Liceus fosse introduzido o ensino do desenho, já que era necessário à capacitação para as artes e ofícios. Para as meninas, especificamente, ficou definida a obrigatoriedade do ensino de costura e bordado, fato que evidencia como a questão de gênero era latente à época.

Santos (2010, p. 209) destaca que:

A estruturação do ensino no Brasil, aliada ao aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX, constituíram-se nos fatores que propiciaram a intensificação da organização de sociedades civis, com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios. Nessas sociedades, a direção ficava a cargo dos nobres, fazendeiros, comerciantes e dos funcionários da burocracia estatal.

Com isso, mais uma vez é possível perceber que o caráter assistencialista da Educação Profissional assume formas de exclusão social por favorecer os detentores do poder e, ao mesmo tempo, formar os pobres e desvalidos, objetivando mão de obra qualificada para servir a elite.

Muitas dificuldades foram encontradas após a aprovação do projeto em 1827 para assegurar a oferta da educação no país. Em 1834, o Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834) reorganizou a educação brasileira estabelecendo normas para o ensino primário e secundário e acabou por “suscitar uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central)” (ROMANELLI, 2010, p. 39), na medida em que delegou às províncias o encargo de regulamentar e promover a educação primária e secundária, excluindo de sua competência as Faculdades e as Academias, que ficaram sob a responsabilidade do poder central, instância administrativa superior.

Isso gerou um monopólio da Educação Superior e influenciou na composição do currículo da Educação Secundária, que, também devido à pressão da classe dominante para acelerar a formação de seus filhos, acabou sendo direcionada para a preparação à Educação Superior, transformando os colégios de ensino secundários em meros cursinhos preparatórios para os exames de admissão à Educação Superior existente. Os exames eram realizados pelos mesmos cursos que também definiam os critérios para a seleção.

A falta de organização e de recursos impossibilitou a criação de um sistema organizado de educação por parte das províncias, e a educação secundária passou a ser regida pela iniciativa privada, já o ensino primário foi relegado ao abandono. “O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos” (ROMANELLI, 1986, p. 40)

Objetivando disseminar o ensino secundário, foi fundado o Colégio D. Pedro II, em 1837 no Rio de Janeiro. O atual Colégio Pedro II destinava-se à formação de cunho humanístico e literário e se tornou referência nacional para esse nível de ensino. “Com o tempo, o ensino secundário foi sendo desenvolvido, por ampliação e diferenciação, mas, sempre, em virtude do ensino superior, tendência persistente, aliás até os dias atuais” (CUNHA, 2000a, p. 70).

Nessa época a Educação Superior objetivava a formação de quadros qualificados para desenvolver atividades de produção e atender à burocracia do Estado, e o ensino secundário, de cunho seletivo e propedêutico, preparar para o nível superior. Já o ensino das primeiras letras era ofertado por poucas escolas e acabou por se tornar “um tipo de ensino apartado do secundário/superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais”, contrariando a

Constituição de 1824, que dizia “garantir instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Mais do que a ambição desse dispositivo, quando comparado com a disponibilidade de recursos, o regime escravocrata tornou essa proclamação destituída de base prática” (CUNHA, 2000a, p. 71).

A partir da década de 40 do século XIX, foram instituídas as Casas de Educandos e Artífices em dez capitais¹³ brasileiras. Estas casas eram mantidas integralmente pelo governo, mas eram vistas mais como obra de caridade do que de instrução pública, já que a prioridade era atender crianças e jovens em estado de mendicância, ou seja, órfãos e desvalidos. O público encaminhado para essas instituições tinha acesso à instrução primária e à qualificação para alguns ofícios e era submetido ao modelo de aprendizagem vigente no âmbito militar com padrões rigorosos de disciplina e de hierarquia. Quando concluíam aprendizagem, se tornavam artífices e precisavam permanecer desenvolvendo as atividades nas oficinas por três anos para pagar a qualificação e, ao final do triênio, ser remunerado pelo trabalho. (MANFREDI, 2002)

Em 1975, 21 anos após a Reforma da Instrução Primária e Secundária decretada¹⁴ por Couto Ferraz, foi criado, no Rio de Janeiro, um dos principais estabelecimentos destinados a atender crianças e adolescentes entre seis e doze anos de idade que viviam em extremo estado de pobreza. O Asilo dos Meninos Desvalidos amparava os órfãos e, ao mesmo tempo, formava mão de obra qualificada (CAIRES; OLIVIERA, 2018).

Outras instituições importantes para a época foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant¹⁵ (1854), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1856), criados por D. Pedro com o objetivo de atender meninos cegos, surdos e mudos por meio da aprendizagem de ofícios compatíveis com suas limitações físicas. É importante salientar que essas ações não tinham como objetivo a inclusão das pessoas com deficiência, e sim a formação para o trabalho e o aproveitamento da mão de obra de baixo custo.

¹³ Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará e Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865) (CAIRES; OLIVEIRA, 2018).

¹⁴ “O Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, assinado por Couto Ferraz introduziu medidas especiais para atender aos menores abandonados. Tais medidas incluíam a criação de asilos, nos quais as crianças recebiam a instrução referente ao Primeiro Grau e à capacitação para um ofício”. (CAIRES; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

¹⁵ Conforme informações obtidas por meio do portal do MEC, atualmente o Instituto Benjamin Constant é um centro de referência nacional para questões relativas à deficiência visual. Além da escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições em geral e oferece reabilitação física.

Ainda, na segunda metade do século XVI, o aumento da produção manufatureira e a expansão da economia cafeeira propiciaram a criação de sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. Essas entidades contavam com a contribuição de sócios, doações de benfeitores e recursos públicos. Os recursos provenientes do poder público tiveram grande importância para a manutenção das escolas de ofícios criadas por essas organizações e só foram viabilizados devido à influência de membros da burocracia do Estado que também atuavam nessas entidades como membros das direções. (SANTOS, 2010).

Dentre as várias organizações desse tipo, destaca-se a Sociedade Propagadora de Belas Artes, que foi fundada em 1857 no Rio de Janeiro e ficou responsável por administrar e conservar o primeiro Liceu fundado em 1858. Depois desta iniciativa, foram criados vários Liceus, por diversas outras sociedades em diferentes localidades, dentre elas: Salvador (1872), Serro (1879), Recife (1880), São Paulo (1882), Florianópolis (1883), Maceió e Manaus (1884) e Ouro Preto (1886).

De acordo com Santos (2010, p. 210), o Liceu de Arte e Ofícios do Rio de Janeiro tinha como principal objetivo “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais”. Os cursos eram gratuitos e acessíveis para os filhos dos sócios e para qualquer indivíduo livre, sendo proibido para os escravos, perpetuando, assim, a discriminação da mão de obra escrava praticada durante o período colonial, mesmo após a reestruturação das instituições de capacitação da força de trabalho. Para Manfredi (2017, p. 70):

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

Neste cenário, apesar das iniciativas voltadas para a capacitação profissional, durante o Brasil Imperial, manteve-se cunho assistencialista e discriminatório do período anterior, já que

o ensino profissional permaneceu sendo direcionado aos desfavorecidos da sorte, ou seja, à parcela menos favorecida socialmente.

Evidencia-se, assim, que os quase 400 anos do regime escravocrata no Brasil, que acabou em 1888 com a Lei Áurea, foi um período que “indubitavelmente, corroborou para a discriminação e o preconceito dirigidos aos ofícios manuais, existentes desde os primórdios da colonização brasileira” (CAIRES; OLIVEIRA, 2018, p. 42)

O fim do império, ocorrido com a Proclamação da República em 1889, e os primeiros anos do período republicano¹⁶ foram marcados pela extinção da escravatura e pelo avanço do capitalismo. A aceleração da industrialização, da urbanização e das inovações tecnológicas contribuíram para uma nova fase no contexto brasileiro, exigindo maior qualificação profissional dos trabalhadores. Em virtude dessa nova conjuntura econômica e política, o sistema educacional e a Educação Profissional ganharam uma nova configuração por meio de iniciativas do poder público. “Os destinatários não eram apenas os pobres e os ‘desafortunados’, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” (MANFREDI, 2017, p. 72) para consolidar o capitalismo industrial.

Assim, o início do século XX marcou a história da Educação Profissional no Brasil, quando houve um esforço público para organização dessa modalidade de ensino, que deixou de ter a preocupação precípua com o atendimento de menores abandonados e órfãos, em instituições que tinham a finalidade também de abrigá-los, para a preparação de operários ao exercício profissional com objetivo de atender às demandas do mercado, que, devido ao incipiente processo de industrialização, necessitava de trabalhadores mais qualificados (MOURA, 2010a).

A primeira das medidas mais concretas que sinaliza a responsabilidade do Estado com formação profissional foi em 1906, quando Nilo Peçanha, presidente do Estado do Rio de Janeiro, criou cinco escolas profissionais – três para o ensino manufatureiro e duas para o ensino agrícola. Na época, o presidente da República, Afonso Pena, prometia investimentos na Educação Profissional, considerada pelos industriários um poderoso instrumento para a solução da questão social, sendo um dos elementos indispensáveis para o progresso da nação¹⁷.

¹⁶ “Período conhecido como Primeira República que vai até os anos de 1930”. (MANFREDI, 2017, p. 71)

¹⁷ “Isso porque a ideologia conservadora e progressista atribuía ao industrialismo valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a

Contudo, apesar das promessas, a nível nacional os investimentos só aconteceram em 1909, quando Nilo Peçanha assume a Presidência da República após a morte de Afonso Pena e, a exemplo do que havia feito no estado do Rio de Janeiro, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada unidade da federação, por meio do Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. O referido decreto teve grande importância na história da Educação Profissional no Brasil, pois, além de ser o marco inicial das atividades do Governo Federal no âmbito do Ensino de Ofícios, considera Nilo Peçanha como fundador do ensino profissional no Brasil (CAIRES; OLIVEIRA, 2018).

Esse novo sistema de Educação Profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito. É importante enfatizar que as escolas foram instaladas uma em cada capital, com exceção do Rio de Janeiro, que teve a sua localização na cidade natal do Presidente da República. Para Cunha (2000b, p. 95):

Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo), havia interesses mais palpáveis, em termos políticos, como o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais das oligarquias pelo governo federal, controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligados à agricultura cafeeira. Dito de outro modo: as escolas de aprendizes artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal.

Assim, pode-se observar que a distribuição das escolas seguiu um critério mais político do que econômico, uma vez que, exceto São Paulo, os polos manufatureiros da época não foram contemplados devido a interesses políticos, inclusive para beneficiar a classe dominante.

As referidas escolas, ainda segundo Cunha (2000), formavam todo um sistema escolar, pois tinham uma estrutura própria de organização e estavam submetidas a uma legislação específica, o que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por

função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. Só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões". (CUNHA, 2000b, p. 94)

particulares, governos estaduais e até mesmo outras instituições mantidas pelo próprio governo federal. A finalidade das instituições era a formação de menores operários e contramestres que pretendiam aprender um ofício por meio do ensino prático e técnico.

Sob a influência de preceitos catolicistas e de pensamentos positivistas, havia uma preocupação com a manutenção da ordem social e com a continuidade da formação profissional dos desafortunados (CAIRES; OLIVEIRA, 2018), pois o trabalho era considerado um elemento formador de caráter e de personalidade, sendo um dever do governo formar cidadãos úteis à nação, como consta na justificativa do Decreto que considerava:

Que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909).

Destarte, a Educação Profissional deveria assumir uma pedagogia de cunho preventivo e corretivo. Caires e Oliveira (2018) esclarecem que preventivamente o ensino proporcionaria disciplinamento e capacitação técnica para crianças e jovens, evitando, assim, que escolhessem caminhos contrários à moral e aos bons costumes (pecado, vícios, crimes e subversão político-ideológica). Além disso, serviria de correção àqueles que já tivessem cometido algum tipo de desvio de conduta.

Devido às dificuldades econômicas enfrentadas durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o país precisou investir na instalação de indústrias, que serviriam para atender à demanda existente com produtos de primeira necessidade, além de dinamizar a economia. Com a industrialização em crescimento, houve a necessidade de aumentar a oferta do ensino profissional e melhorar os métodos de ensino e aprendizagem (CAIRES; OLIVEIRA, 2018).

Nesse contexto, de acordo com Kuenzer (1999), outras alternativas foram propostas para remodelar e impulsionar a Educação Profissional Brasileira, que, até o ano de 1932, era voltada para as demandas de um processo produtivo, no qual as atividades direcionadas para os setores secundário e terciário eram incipientes e não davam acesso à Educação Superior. Já, para as elites, o ensino primário era seguido pelo ensino secundário propedêutico e complementado pelo ensino superior que se dividia em ramos profissionais. Assim, havia

[...] uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho. [...] A estas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (KUENZER, 1999, p. 123)

Em resumo, para a classe dominante, privilegiada socialmente, a educação era voltada para o ingresso em cursos superiores que dariam um direcionamento profissional intelectualizado, enquanto que, para os trabalhadores, existia uma oferta de educação voltada para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas de produção. Nesse sentido, a educação diferenciada e direcionada de acordo com as funções do sistema produtivo, estabelecidas socialmente, corrobora e perpetua a dualidade estrutural no sistema educacional que impera desde o período colonial com o sistema escravocrata.

Para Santos (2010), a década 30 foi um período marcado por grandes mudanças políticas, econômicas e sociais no país. O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) promoveu a consolidação do capitalismo a partir da opção por um modelo de desenvolvimento econômico fundamentado pela industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agroexportador, alterando, com isso, o perfil da sociedade, que passou a habitar os centros urbanos. Para atender a esse novo modelo socioeconômico, o governo se viu obrigado a criar mecanismos educacionais e iniciou uma reestruturação na educação brasileira.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que ficou responsável pela gestão dos estabelecimentos escolares federais, inclusive das Escolas de Aprendizes, e, em 1931, foi instituída a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ampliando, assim, os espaços disponibilizados para assegurar a estrutura do Ensino Profissional (SANTOS, 2010).

A propósito, com processo de industrialização acelerado, o caráter elitizado da educação se tornou foco de manifestações e reivindicações dos movimentos sociais pela reestruturação do sistema educacional. Essas manifestações culminaram na elaboração, em 1932, do

Manifesto¹⁸ dos Pioneiros da Educação Nova, que criticava a histórica dualidade do sistema escolar brasileiro e defendia uma escola democrática, capaz de proporcionar oportunidades para todos, sem distinções. O referido documento influenciou na elaboração da Constituição Federal promulgada em 1934 e, conseqüentemente, do Plano Nacional de Educação, que teve um capítulo destinado à Educação Profissional, denominada de Ensino Especializado. A aprovação deste plano foi inviabilizada pelo golpe que instaurou a fase ditatorial da Era Vargas. (CAIRES; OLIVEIRA, 2018).

Em 1937, foi outorgada uma nova Constituição Federal, que não teve a mesma amplitude da anterior em relação à educação, mas incluiu o ensino técnico, profissional e industrial como dever do Estado. Neste mesmo ano, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser Liceus Industriais e ofereciam todos os ramos e graus de ensino. Em 1942, foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo formação profissional em nível equivalente ao secundário. (MINEIRO; LOPES, 2020).

Nesse mesmo ano, a reforma de Capanema promoveu algumas alterações no ensino, fazendo um ajuste entre as propostas pedagógicas já existentes e as mudanças que estavam acontecendo no mundo do trabalho. Kuenzer (1999, p. 123) afirma que essa foi a “primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizações”, já que abriu a possibilidade de alunos das escolas técnicas participarem das seleções para o ingresso na Educação Superior. Contudo, essa oportunidade reafirmou a dualidade estrutural já existente, pois continuou não reconhecendo como ciência o saber próprio de um campo específico do trabalho, precisando comprovar domínio em conteúdos¹⁹ voltados para a formação das elites. Desse modo, para a autora:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções

¹⁸ “O clima educacional, então vivenciado, foi marcado por um ‘conflito’ deflagrado entre duas concepções de educação: uma de cunho tradicional, que foi defendida pelos representantes, principalmente, das escolas católicas, que reivindicavam tanto o ensino particular confessional, quanto o direito das famílias escolherem a educação para seus filhos; e a outra, favorável a uma educação gratuita, laica, de qualidade e de cunho democrático, ligada ao movimento escolanovista”. (CAIRES; OLIVEIRA, 2018, p. 57)

¹⁹ “Para ingressar no nível superior o candidato precisava comprovar domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”. (KUENZER, 1999, p. 123)

de dirigentes; outro para os que, com poucos anos de escolaridade serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 1999, p. 124)

Nesse contexto, o sistema de ensino passou a ser complementado pela iniciativa privada com a criação do SENAI, em 1942, e do SENAC, em 1946, que objetiva atender às demandas da indústria e do comércio. Assim, ensino público e privado se articulavam para “atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada” (KUENZER, 1999, p. 124).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser autarquias e tiveram a denominação alterada para Escolas Técnicas Federais, que, mesmo subordinadas ao MEC, eram dotadas de autonomia administrativa, didática e gestão. Ao mesmo tempo, foi sendo constituída uma rede de escolas agrícolas (SILVA et al., 2009).

A promulgação da primeira LDB (Lei nº 4.024/61), em 1961, conferiu mudanças significativas à Educação Profissional. De acordo com Kuenzer (1999, p. 124, grifo da autora), “pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a *plena equivalência* entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento dos estudos”. Contudo, a autora afirma que, mesmo assim, a dualidade estrutural não é superada por ainda existirem ramos distintos de ensino que visavam atender às necessidades do mercado produtivo, formando trabalhadores instrumentais e intelectuais com projetos pedagógicos diferenciados.

Outro marco importante de expressivas mudanças no ensino brasileiro foi a Reforma de 1º e 2º grau, a Lei 5.692/71. Dentre as alterações promovidas pela referida Lei, está a denominação dos cursos que passaram a ser 1º grau (primário e ginásial) e 2º grau (colegial). Além disso, tornou obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau, ou seja, o currículo do 2º grau passou a ser técnico-profissional, compulsoriamente.

Para Moura (2007), a reforma acima citada surge com objetivo de eliminar a dualidade estrutural, visto que tornou compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau, e todas as escolas públicas e privadas do país deveriam se adaptar. Contudo, segundo o autor, o caráter obrigatório ficou restrito ao âmbito público, já que as escolas privadas continuaram com seus currículos propedêuticos visando à formação das elites. Ainda, nos sistemas estaduais de

ensino, a profissionalização não foi implantada completamente, pois “a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o ‘mercado de trabalho’, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão” (MOURA, 2007, p. 12).

Ainda, segundo Moura (2007), contrariando o discurso de acabar com a dualidade na educação, na prática, ao invés de ampliar a duração e incluir os conteúdos da formação profissional aos conhecimentos das Ciências, das Letras e das Artes, aconteceu que o 2º grau acabou assumindo um caráter instrumental e de baixa complexidade, já que não havia base científica sobre conhecimentos relativos ao mundo do trabalho, muito menos investimentos adequados para infraestrutura e formação de professores. Todas essas dificuldades foram resultado da própria concepção de desenvolvimento do país e das decisões políticas de um governo que implantou a reforma autoritariamente.

De acordo com Caires e Oliveira (2018), a Lei 5.692/71 foi sendo alterada ao longo dos anos e, em 1982, o termo “qualificação para o trabalho” foi alterado por “preparação para o trabalho”. Essa modificação teve uma significação abrangente e genérica, tanto que qualquer conteúdo poderia ser associado à profissionalização. Assim, a “oferta da habilitação profissional, principal marca da concepção tecnicista, priorizada no período de arbítrio, no âmbito do Ensino de 2º Grau, ficou a critério do estabelecimento escolar, o que, na prática, restabeleceu a oferta de uma educação de cunho não profissionalizante” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 89)

Dessa maneira, para Manfredi (2017, p. 100):

Desde a promulgação da Lei n. 5.692/71 até a aprovação da nova LDB até 1996, o sistema formal de ensino profissionalizante compunha-se de uma rede de escolas públicas mantidas pela União (rede federal) e pelos estados e municípios (redes estaduais e municipais), sendo administrativamente ligadas a esses níveis, e de outra rede mantida por entidades privadas, incluindo o Sistema S.

No ano de 1978, a Lei n.º 6.545 transformou três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que foram equiparadas aos centros universitários e, além dos tradicionais cursos técnicos, passaram a ofertar cursos de graduação, pós-graduação e promover cursos e atividades de extensão e pesquisa (CAIRES; OLIVEIRA, 2018). Ao longo

dos anos, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se CEFET e formaram a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994 (SILVA et al., 2009).

A década de 80 foi uma importante época para a sociedade brasileira, pois ocorre a redemocratização do país em 1985 com a entrada de um governo civil que assumiu e inaugurou o regime democrático. Em um cenário de lutas e reivindicações, a atual Constituição Brasileira é promulgada em 1988 na perspectiva de assegurar um Estado Democrático de Direito. Em continuidade ao processo de participação democrática, no final dos anos 80 e o início dos anos 90, houve uma intensificação dos debates sobre as direções que deveriam ser dadas à educação nacional. Assim, em 1996, foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96), que estabelece bases para uma nova educação e transforma radicalmente o sistema educacional.

É necessário ressaltar que tanto a Constituição Federal de 88 quanto a LDB de 96 trazem a educação como um direito universal e podem ser consideradas um marco para essa política pública, já que foram as primeiras leis a estabelecerem instrumentos jurídicos capazes de assegurar o seu cumprimento. Especialmente em relação à Educação Profissional, a LDB dedicou um capítulo considerando-a uma modalidade educacional, priorizando a articulação entre essa modalidade e o Ensino Médio, diferentemente do que ocorria anteriormente, e, assim, não integra mais o ensino regular.

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 16/99, a LDB

[...] configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que 'a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva'. Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.

A regulamentação da Educação Profissional ocorreu por meio do Decreto 2.208, que separou o Ensino Médio da Educação Profissional, e o Ensino Técnico passa a ter apenas o caráter de complementar o Ensino Médio. De acordo com Moura (2007, p. 16-17):

A partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subseqüente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica.

Embora a LDB preconizasse uma articulação entre essas duas modalidades de ensino, o Decreto promove uma desarticulação ao torná-las sistemas paralelos, rompendo com a equivalência e reestabelecendo a dualidade estrutural que se tentava superar com as legislações de 1961 e 1971, as quais validavam o saber sobre o trabalho “quando buscavam a construção de modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre a tecnologia e as humanidades” (KUENZER, 1999, p. 135). Essa nova estrutura²⁰ é um retrocesso na medida em que inviabiliza a continuidade dos estudos sem a conclusão do Ensino Médio, e os novos cursos profissionais não exigem escolaridade anterior para a realização de cursos de nível básico e médio.

Importa destacar que, apesar de ser uma conquista e avançar enquanto direito social garantido constitucionalmente, a regulamentação da Educação Profissional foi pensada a partir de concepções neoliberais visando responder aos interesses governamentais e produtivos, pois, além de reduzir os custos com a política pública, disponibiliza capacitação rápida de trabalhadores para atender às demandas do capital.

A lógica neoliberal que permeou a elaboração das políticas públicas por muito tempo só começa a ter novos rumos a partir de 2003, quando o governo deu início a novas medidas que visavam à ampliação do acesso à educação, à permanência e à aprendizagem dos estudantes. No final de 2005, o MEC criou o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, tendo como objetivo a ampliação e a reorganização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica em todo o território brasileiro. Os desdobramentos e os reflexos desse processo serão discutidos e apresentados a seguir.

²⁰ “Ao sistema escolar compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio, a ser complementado pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação, já formação profissional de nível básico, médio e tecnológico passa a ser objeto de outro sistema, que ocorre paralelamente e que, para os primeiros níveis não exige escolaridade anterior”. (KUENZER, 1999, p. 134-135)

2.3.1 Novos rumos para a Rede Federal de Educação Profissional Brasileira: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Como é possível perceber no percurso histórico apresentado, a Educação Profissional traz em sua historicidade profundas marcas da segregação social e da dualidade estrutural que explicam a condução das políticas educacionais até final do século XX.

O início dos anos 2000 é marcado por um governo que foi de encontro às concepções neoliberais e priorizou o investimento nas políticas públicas e sociais dando novos rumos à Educação brasileira, em especial à Educação Profissional e Tecnológica. Para Manfredi (2017, p. 323), com o plano de intencionalidades nos dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou em 2003,

[...] tentou-se resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a educação profissional passou a ter um papel importante. No discurso, as políticas públicas no campo da educação profissional e tecnológica pautaram-se em outra lógica: da educação profissional como um direito social, portanto dever do Estado; a construção de mecanismos de participação e controle social; o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social.

Ainda segundo a autora, o governo enfrentou grandes dificuldades de estabelecer uma política educacional contrária à anterior e manteve a mesma fragmentação e descontinuidade nos primeiros anos de gestão. No entanto, “tratou de criar instrumentos legais que dessem conta de um novo marco regulatório e que servissem de base institucional para as futuras reformas no sistema de Educação Profissional e Tecnológica” (MANFREDI, 2017, p. 332). Assim, com outra intencionalidade, estabeleceu-se um maior comprometimento do Estado com a política de Educação, em especial com a Educação Profissional e Tecnológica, conferindo-lhes outra direção.

Ao analisar a proposta de formação profissional deste governo, Ferretti (2018, p. 264-265) considera que se buscou:

[...] superar tudo o que havia sido produzido antes em matéria de educação profissional, pois não só retomou a oferta conjunta de formação geral e específica existente nas escolas técnicas públicas estaduais e federais como o fez sob perspectivas teórico-epistemológicas e filosóficas que conferiram outro sentido à

formação profissional, integrando-a à formação geral, tendo em vista a constituição de sujeitos sociais não apenas em condições de desempenhar tecnicamente uma profissão, mas de ter sobre ela, sobre o trabalho e sobre a organização deste sob o capital uma visão de totalidade.

Uma ação importante foi a criação, ainda em 2003, do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que visava estabelecer uma articulação entre Estado e Sociedade Civil em relação às propostas voltadas para a área. Já, em julho de 2004, o governo promulgou o Decreto 5.154, que regulamentou o artigo 36 da LDB e conferiu um novo formato para os níveis²¹ dessa modalidade de educação, revogando, assim, o Decreto 2.208/97, que tornava compulsória a separação entre o Ensino Médio e Profissional. Os cursos de Ensino Médio passaram a ser ofertados de forma²² integrada, concomitante e subsequente.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a possibilidade de integração entre a formação geral e a formação técnica no Ensino Médio foi uma estratégia para superar a dualidade educacional, pois visava uma formação integral do ser humano. Contudo, como percebido por Caires e Oliveira (2018, p. 144), a nova estrutura e as formas de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio evidenciaram o caráter conciliador do governo “na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos político-ideológicos”.

Em novembro de 2005, por meio da Lei 11.195, o governo viabilizou a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que tinha o objetivo de aumentar a quantidade de instituições federais de educação em todo o território brasileiro. Segundo Caires e Oliveira (2018, p. 152),

[...] o referido plano visava atender ao crescimento da demanda social pela Educação Profissional e Tecnológica, por meio de instituições públicas, gratuitas e de

²¹ “Com base no Decreto 5.154/04, os níveis da educação profissional e tecnológica passaram a ser: a) Formação inicial e contínua de trabalhadores; b) Educação profissional técnica de nível médio; c) Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”. (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 176)

²² As formas integrada e a concomitante são direcionadas para estudantes que concluíram o ensino fundamental. Na integrada o estudante terá uma única matrícula para o ensino médio e o profissional que será ofertado em uma única instituição podendo haver uma integração entre ambos. Já na forma concomitante o estudante terá duas matrículas distintas havendo uma complementariedade entre o ensino técnico e o profissional, podendo ser ofertada na mesma ou em instituições distintas. Já a forma subsequente é a direcionada para estudantes que já tenham concluído o ensino médio (AMARAL; OLIVEIRA, 2007).

reconhecida qualidade, na oferta dessa modalidade de educação. O atendimento se referia não, apenas, ao aumento do número de vagas, mas, também, à diversificação da oferta de cursos, em consonância com o desenvolvimento dos processos produtivos e da definição de novos perfis profissionais.

Assim, a primeira fase do referido plano ocorreu nesse mesmo ano, “com a construção de 64 novas unidades de ensino [...] e a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil” (BRASIL, 2009, p. 5), que serviu de modelo, para mais tarde, outras instituições²³ apresentarem seus projetos institucionais, pleiteando, também, a transformação de Centros Educacionais em Universidades Tecnológicas Federais (UTF), com o objetivo de aprimorar e ampliar suas funções sociais.

A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional se deu no ano de 2007 com a meta de entregar “mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional”. (BRASIL, 2009, p. 6)

Ampliando o número de instituições, o governo deu início a um processo de crescimento nunca antes visto na história da educação, como enfatizado por Caires e Oliveira (2018, p. 154):

A partir desse conjunto de ações governamentais, [...] a Rede Federal vem experimentando a maior expansão de sua história. Enquanto foram construídas 140 escolas técnicas de 1909 a 2002, entre 2003 e 2010 o MEC entregou à população 214 unidades de ensino, totalizando 354 instituições de Educação Profissional e Tecnológica e mais de 400 mil vagas ofertadas em todo o país.

Para além de uma ampliação de instituições, que criou oportunidades de acesso à educação para a população em todo o território brasileiro, as ações desenvolvidas pelo governo neste período foram das mais importantes e reais tentativas²⁴ para superar a histórica dualidade estrutural entre a Educação Profissional e propedêutica, tendo em vista que buscavam ofertar um ensino que, além de qualificar para o trabalho, desenvolvesse os sujeitos na sua integralidade, ou seja, em todas as dimensões humanas.

²³ CEFET de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.

²⁴ Não significa afirmar que superou a dualidade estrutural.

Nessa perspectiva, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, o governo institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais – IF. Em consonância à Lei, atualmente constituem a referida Rede Federal de Educação: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

A proposta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é baseada em uma nova concepção para o ensino público. É um projeto inovador que busca o desenvolvimento integral de sujeitos habilitados para inserção no mundo do trabalho e que, para além disso, tenham a capacidade de compreender e transformar a realidade, superando a lógica neoliberal a partir de uma sociedade mais justa e igualitária. Com esta intenção, a Educação Profissional e Tecnológica pode ser considerada como uma estratégia de contribuir, não só com o desenvolvimento econômico e tecnológico, mas também, e principalmente, com o fortalecimento do processo de inserção cidadã da população. (PACHECO, 2011).

Nessa perspectiva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são o resultado do que se construiu de melhor ao longo da história das políticas de Educação Profissional e representam um salto qualitativo na oferta do ensino público na medida em que assumem o compromisso com “a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias” (SILVA, 2009, p. 8). Assim, o Instituto Federal é caracterizado por ser:

[...] um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2011, p. 17).

A Lei 11.892/2008 confere, então, uma reorganização às instituições de Educação Profissional e Tecnológica, pautada em uma nova concepção que garante natureza jurídica de autarquia com autonomia administrativa. Isso possibilitou a implantação de uma estrutura multicampi e pluricurricular, articulando a Educação Básica Profissional com a Educação

Superior e oferecendo cursos em diferentes modalidades fundamentadas nos conhecimentos técnicos e tecnológicos com organização pedagógica verticalizada.

A verticalização do ensino, um dos fundamentos dos Institutos Federais, é materializada a partir da oferta de cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, cursos superiores, especializações, mestrados e doutorados voltados, prioritariamente, para a pesquisa de inovação e tecnologia, ou seja, possibilita uma trajetória que se inicia na Educação Básica e pode se estender para a graduação e pós-graduação. De acordo com Pacheco (2011, p. 18):

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

Percebe-se, portanto, que os IF representam um novo modelo institucional na oferta de Educação Profissional e Tecnológica no país na medida em que articulam:

[...] diferentes componentes curriculares, para que os estudantes, mediante a realização e a conclusão dos cursos, adquiram uma formação humanística e técnica voltada à análise e à visão da importância da regionalidade, bem como à formação do ser humano e à inclusão. De igual modo, ocorre a articulação na educação superior, porém direcionada preferencialmente aos cursos de licenciaturas e tecnólogos, fundamentais para o desenvolvimento regional e local em seu território de abrangência, com vocação produtiva, econômica, social e cultural. (KRZYSCZAK; PAIM; BALKE, 2021, p. 35)

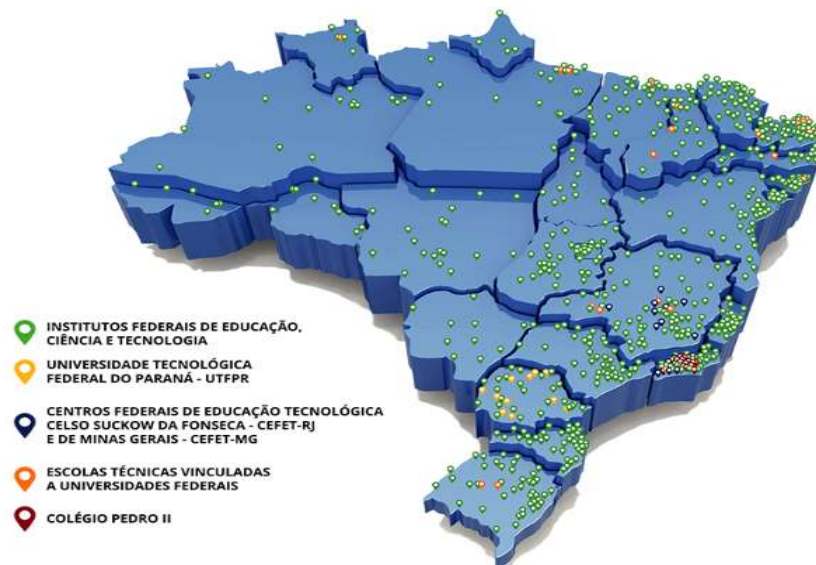
Além disso, a articulação com outras políticas sociais constitui observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. Nesse sentido, a compreensão de Educação Profissional e Tecnológica vai além de um ensino meramente instrumentalizador de mão de obra qualificada para atender às demandas de mercado, mas constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. (PACHECO, 2011)

Assim, atuando nas áreas de pesquisa e extensão e possibilitando a verticalização do ensino, os IF deixam de ser apenas escolas de formação profissionalizante e passam a oferecer uma “formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 15).

Importa destacar que, apesar das dificuldades enfrentadas no início do governo que iniciou em 2003, o que se viu nos próximos 15 anos foram grandes investimentos na Política de Educação, em especial na área profissional, que ampliou expressivamente o acesso ao ensino científico e tecnológico, com projetos ousados e inovadores em prol de uma formação integral dos sujeitos e suas implicações para o desenvolvimento tecnológico e econômico do país.

Os avanços culminaram na expansão da Rede Federal de Educação, que em 2019 contava com mais de 661 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II (BRASIL, 2022), conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 1 - Instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Extraído da Internet²⁵

²⁵ Disponível em: portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes

Contudo, após grandes avanços nas políticas públicas e sociais, 2019 passa a ser um marco histórico para a educação, não de avanços, mas de retrocessos, com a entrada de um governo neoliberal de Jair Messias Bolsonaro, que desmantela, deliberadamente, as ferramentas mínimas para o andamento de um projeto distributivo e participativo por outro autoritário e concentrador de renda e riqueza, privilegiando o capital em detrimento dos indivíduos.

Assim, o que se vê atualmente é o desmonte da educação em um cenário de cortes orçamentários, sucateamento das instituições, tentativas de privatização e intervenções nas reitorias. Tais ações confirmam a verdadeira face da concepção de educação de um governo autoritário de extrema-direita, que prioriza formar sujeitos com capacidade técnica para servir ao mercado, e não sujeitos conscientes que produzam conhecimento a serviço da coletividade.

Nesse cenário de grandes dificuldades nas políticas sociais, em especial, nas políticas educacionais, verifica-se também grandes obstáculos para a permanência estudantil na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente para as classes populares. Desta forma, o próximo capítulo é destinado para algumas reflexões e considerações sobre a Política de Assistência Estudantil e os desafios para sua consolidação como direito social.

3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

A legislação brasileira traz a educação como um direito fundamental e universal, um instrumento de formação do exercício da cidadania e emancipação social, tendo o comprometimento primordial à formação integral do ser humano, sendo, desta forma, um dos direitos mais valiosos de uma sociedade democrática.

Para Alves (2002, p. 1), “a universidade tem a tarefa de formar agentes culturais mobilizadores que usem a educação como instrumento de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania.” Nesse sentido, as ações para a democratização da Educação Superior devem estar voltadas não apenas ao acesso, mas também para a permanência dos estudantes que possuem dificuldades de concluir os estudos por conta das desigualdades socioeconômicas.

As noções de permanência também permeiam a discussão em torno da temática da Assistência Estudantil, pois, considerando que a educação é um instrumento capaz de propiciar a redução da desigualdade social, é sensato entender que a Política de Assistência Estudantil é também mecanismo fundamental nesse processo, pois tem por finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico.

Neste capítulo, procuro analisar o percurso histórico até a implantação da Política de Assistência Estudantil nas instituições federais, visando compreender como se deu o processo para que ela se concretizasse como direito dos estudantes do sistema público de ensino, já que visa prover recursos²⁶ necessários para que os mesmos possam desenvolver e concluir seus estudos, minimizando o percentual de abandono, trancamento de matrículas e evasão na Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, faço uma breve contextualização do Serviço Social como profissão, procurando evidenciar os limites e as possibilidades de atuação dos Assistentes Sociais na Política de Educação e na Assistência Estudantil, tentando compreender os motivos da

²⁶ Neste contexto, não me refiro apenas a recursos financeiros, mas a todo o suporte que o estudante precisa ter para que possa concluir seus estudos com êxito. Isso inclui ações universais e atendimentos (social, pedagógico e psicológico) individualizados realizados pela equipe responsável.

associação equivocada entre o Serviço Social, a Assistência Social e a Assistência Estudantil e das marcas deixadas pelas práticas assistencialistas desde a sua gênese.

3.1 DA HISTÓRIA ÀS CONFIGURAÇÕES ATUAIS

A Assistência Estudantil é um programa nacional focalizado no âmbito educacional que busca garantir a permanência e o êxito de estudantes nas Instituições Federais de Ensino, constituindo-se em uma significativa estratégia de superação das desigualdades sociais na democratização da Educação Superior brasileira. Apesar de ainda não ter se consolidado como uma Lei, a Assistência Estudantil é um direito conquistado pela sociedade por meio de reivindicações e lutas sociais pela igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, um dos princípios da Educação estabelecidos pela Constituição Federal (CF) de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Ao falar da Assistência Estudantil como política pública e como direito social, é importante destacar que esta conquista foi resultado de muitas lutas dos movimentos estudantis, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Embora as lutas venham de longa data, o reconhecimento legal da Assistência Estudantil é relativamente recente, já que somente em 2007 se tornou política pública por meio da Portaria 39/2007, quando passou a ser obrigatória nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) dispondo de orçamento próprio.

A referida Portaria, publicada pelo Ministério da Educação, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e considerou a Assistência Estudantil como uma estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais e reconheceu a sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal. Assim, o PNAES objetiva viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico nas situações de repetência e de evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras do discente. (BRASIL, 2007).

Em julho de 2010, o PNAES passou a ter mais estabilidade e força jurídica com a publicação do Decreto nº 7.234/2010. A partir deste novo ordenamento jurídico, as ações de Assistência Estudantil, que antes eram direcionadas apenas para as Instituições Federais de Ensino Superior, passaram a abranger também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e as necessidades do seu corpo discente. (BRASIL, 2010).

Entretanto, apesar de atualmente a Assistência Estudantil atender estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, seu percurso histórico evidencia que ela já existia desde a década de 1930 quando se destinava a garantir a permanência dos filhos da elite nos cursos universitários fora do país. De acordo com Kowalski (2012), a primeira prática de auxílio estudantil pode ser verificada com a instalação da Casa²⁷ do Estudante Brasileiro em Paris, durante o governo Washington Luiz em 1928.

Nessa época, o acesso à Educação Superior era restrito e elitizado, ou seja, a possibilidade de cursar uma graduação era privilégio das famílias que tinham condições financeiras para custear as despesas com a Educação de seus filhos no exterior, já que no Brasil não havia investimento do governo nessa área, o que dificultava ainda mais o acesso. Constatase, com isso, que a Assistência Estudantil surge para atender aos interesses das classes dominantes, embora tenha adquirido outro significado ao longo do tempo e hoje ser destinada para garantir a permanência na Educação Superior de estudantes oriundos das classes populares.

No Brasil, mais especificamente, as ações de Assistência Estudantil têm suas origens atreladas à consolidação das universidades na década de 1930, durante o governo Getúlio Vargas, quando a Educação passou a ser mais valorizada e necessária para reorganização da sociedade. Vale ressaltar que “nesse período as ações de assistência ao estudante constituíam-se em mecanismos emergenciais e focalizados, que se inserem na agenda educacional brasileira diante das exigências de modernização do país que demandavam a escolarização da classe trabalhadora”. (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 150)

²⁷ Tratava-se de uma residência universitária destinada aos jovens que se dirigiam à França para estudar e tinham dificuldades de fixar moradia no país, cabendo ao governo brasileiro o repasse de recursos tanto para a edificação das estruturas quanto para manutenção da casa e dos estudantes.

Desta forma, o governo instituiu uma política nacional com diretrizes e normas que resultariam numa reforma da Educação Superior e na primeira tentativa de regulamentar a assistência para estudantes. A constituição do Conselho Nacional de Educação e do Estatuto de Organização das Universidades Brasileiras, por meio de Decretos presidenciais em 1931, conferiu um modelo único de organização didático-pedagógica e administrativa às universidades (KOWALSKI, 2012).

Importa destacar que, a partir desses Decretos, os estudantes passaram a ter representatividade nas instituições por meio da criação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos Diretórios Acadêmicos (DA). Por conseguinte, além de participar das decisões da instituição por meios dos representantes legais do DCE, os estudantes também passaram a organizar grupos reivindicatórios com objetivo de criar estratégias para responder às suas demandas enquanto corpo discente.

Doravante, começam a surgir algumas ações focalizadas para atender às reivindicações estudantis, dentre elas, a concessão de bolsas para os estudantes que atendessem aos critérios de justiça e de oportunidade. Esses critérios eram alicerçados nos méritos individuais, e a situação de vulnerabilidade era comprovada por meio de uma declaração²⁸ de pobreza, que precisava ser confirmada por meio da observação do comportamento do estudante. Caso a situação de pobreza fosse considerada verdadeira, o estudante seria merecedor do benefício. (KOWALSKI, 2012).

No início dos anos de 1930, começou a funcionar, na cidade do Rio de Janeiro, a Casa do Estudante do Brasil, que era uma entidade beneficente, sem fins lucrativos e tinha o objetivo de auxiliar os estudantes carentes²⁹. Esta casa tinha três andares e um restaurante popular no primeiro andar, conhecido como bandejão, que servia comida boa e barata, e era frequentado por estudantes pobres da cidade e outras pessoas que se faziam passar por estudantes para usufruir da estrutura. Nos moldes da casa do Estudante de Paris, esta casa também recebia

²⁸ Fornecida por órgãos assistenciais da época.

²⁹ Este termo era utilizado à época para denominar os estudantes que precisavam de auxílio estudantil. Atualmente entende-se inapropriada a utilização deste termo, uma vez que ela não corresponde à realidade dos estudantes que demandam a assistência estudantil, os quais necessitam sanar suas necessidades mais emergentes como alimentação, moradia e transporte. (KOWALSKI, 2012).

recursos do governo Vargas para manutenção, mas mantinha seu caráter de apoio e de solidariedade aos estudantes, sem conotações políticas. (ARAÚJO, 2007).

Apesar disso, foi somente na Constituição Federal de 1934 que a Assistência Estudantil teve a sua primeira regulamentação e passou a ser uma responsabilidade do Estado. Em seu artigo 157, esta Constituição Federal estabeleceu que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam destinar uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação de fundos para a educação. O parágrafo segundo deste artigo determinou que parte destes fundos deveria ser aplicada em “auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (BRASIL, 1934).

Nesse cenário, houve uma maior preocupação para assegurar as condições de permanência na Educação Superior com algumas iniciativas de investimento na Assistência Estudantil, embora, segundo Cavalheiro (2013, p. 31), ainda estava distante de ser uma política universalizada, pois tinha “caráter fragmentado e focalista e estava a serviço dos interesses da emergente burguesia nacional”. Era um programa de governo, fruto do compromisso firmado por Vargas com a sociedade pela modernização do país, que demandava a escolarização da classe trabalhadora e se limitava ao fornecimento de alimentação de baixo custo, moradia³⁰ e algumas ações pontuais de saúde.

Com a necessidade de organizar a representação estudantil, em agosto de 1937, apoiada pelo Ministério da Educação, a Casa do Estudante do Brasil realiza o 1º Conselho Nacional de Estudantes e cria a União Nacional dos Estudantes (UNE), uma importante entidade democrática comprometida com as causas estudantis e com as lutas políticas da coletividade em prol da Assistência Estudantil no cenário nacional brasileiro. Para Dutra e Santos (2017, p. 151):

A criação da UNE no bojo das organizações dessa residência universitária já aponta para sua ligação com a AE. A preocupação dos universitários com questões referentes à assistência ao estudante já pode ser vista em 1938, na convocação para o II Congresso Nacional dos Estudantes, quando traz entre suas teses o tópico ‘Situação Econômica’ do estudante [...]. Durante esse evento foi aprovado o plano de reforma educacional que pretendia apresentar soluções para os problemas educacionais constatados na época, destacando entre outros pontos a necessidade de se auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, o que sinalizava o início de uma

³⁰ Por meio da Casa do Estudante.

conscientização por parte dos estudantes da importância da AE nas universidades brasileiras.

A década de 1940 foi um marco para a Assistência Estudantil, que teve alguns avanços legais com rebatimentos no fortalecimento das ações para auxiliar os estudantes. Na Constituição Federal de 1946, o artigo 172 indicou a obrigatoriedade de serviços de assistência educacional para assegurar condições e eficiência aos estudantes que necessitassem. (BRASIL, 1946). A Constituição Federal de 1967 manteve essa obrigatoriedade, mas, pela primeira vez, assegura a igualdade de oportunidades na Educação em seu artigo 168. Também, em seu artigo 175, passa a garantir o ensino público igualmente gratuito no nível médio e superior para os que provassem insuficiência de recursos. (BRASIL, 1967).

Não obstante, todos esses avanços legais na área da Educação, foi somente em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 4.024/1961) que a Assistência Estudantil deixa de ser vista como uma ajuda e passa a ser compreendida como um direito para todos os estudantes que precisassem. Intitulada de Assistência Social Escolar, deveria ser prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendessem ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade. No artigo 90, é possível perceber a importância que a assistência ao estudante vai ganhando, uma vez que incumbe aos sistemas de ensino prover, orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e enfermagem aos estudantes (BRASIL, 1961).

Neste sentido, o que se vê até a década de 1960 no campo da Assistência Estudantil é uma política de governo, com ações limitadas e pontuais sujeitas às vontades governamentais para sua concretização. Para Dutra e Santos (2017), a década de 1960 foi um marco para a Assistência Estudantil, visto que, a partir desse período, a sociedade civil passou a ter mais clareza sobre essa temática à medida que o movimento em prol da reforma universitária, que era integrado por estudantes, intelectuais e comunidade acadêmica, se fortalecia ao liderar as reivindicações em torno da democratização da Educação Superior e das demandas estudantis.

Assim, nos primeiros anos da década de 70, um novo contexto pode ser verificado com as mudanças ocorridas na Educação Superior brasileira devido à Reforma de 1968, que “estabeleceu um novo modelo universitário através da modernização de parte significativa das universidades federais, instituições estaduais e mesmo as confessionais, que foram

incorporando gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma”. (PINTO, 2015, p. 54).

É importante ressaltar o papel ativo do movimento estudantil nesse cenário, que se manteve atuante durante todo esse período, pautando especialmente o debate sobre a Reforma universitária e a democratização da Educação Superior. Para Araújo (2007), com a Reforma, os estudantes pretendiam transformar a universidade em um instrumento de desenvolvimento do país e popularizar seu acesso, já que a Educação Superior permanecia elitizada e acessível para os poucos que tinham condições de arcar com as despesas.

Contudo, conforme Dutra e Santos (2017), em 1964, a UNE sofreu perseguições políticas durante a ditadura militar (1964-1985) e teve sua representatividade legalmente retirada, passando a atuar na ilegalidade. Desta forma, as lutas pela Educação e pela Assistência Estudantil foram abaladas e só voltaram a ser mais consistentes em 1970 com a reestruturação da UNE, após sinais de enfraquecimento do regime militar. Como consequência, somente a partir da década de 70, voltaram as possibilidades de reestruturação da AE em âmbito nacional com a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional. Ainda segundo as autoras, esse Departamento foi extinto posteriormente.

Uma nova LDB foi promulgada em 1971 (Lei nº 5.692/1971), e nesta nova edição pode-se verificar um avanço importante na denominada assistência educacional. O artigo 62 tratava de assegurar a eficiência escolar dos estudantes mais necessitados, e o parágrafo primeiro descrevia que os serviços de assistência educacional seriam destinados para garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar, nos quais estavam inclusos auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. (BRASIL, 1971)

Outro importante marco para Assistência Estudantil foi a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 1987, a fim de intervir num cenário em que as ações ainda se davam de forma fragmentada, não tinham legitimidade nem apoio governamental. A criação do Fórum ocorreu a partir das discussões sobre os problemas decorrentes do acesso e da permanência na Educação Superior, nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões realizadas pela

Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e está relacionada ao contexto socioeconômico e político do Brasil na década de 80, que foi marcado pelo início do processo de redemocratização da sociedade brasileira. (FONAPRACE, 2012)

Atualmente, o FONAPRACE congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil e se preocupa com as políticas de promoção e apoio aos estudantes desde meados de 1984, quando já se reuniam em busca de estratégias adequadas para assegurar a qualidade da Educação Superior, bem como a permanência dos alunos nas IFES. Objetivando a redemocratização da Educação Superior, o FONAPRACE intencionava viabilizar o ingresso aos estudantes de baixa renda nas universidades. Dessa forma, “não bastava garantir o acesso; era necessário fomentar condições concretas para a permanência desses alunos” (KOWALSKI, 2012, p. 93).

Neste cenário, o FONAPRACE teve fundamental importância na luta pela consolidação de uma política voltada para a assistência ao estudante, sendo até hoje um dos principais atores responsáveis por buscar a “melhoria do sistema universitário, com o objetivo de garantir, na perspectiva da inclusão e do direito social, a igualdade de oportunidade aos estudantes”. (FONAPRACE, 2007, p. 01)

A promulgação da nova Constituição Federal de 1988 foi um marco para a primazia dos princípios democráticos e representou um significativo avanço para a sociedade em relação aos direitos fundamentais e sociais. O documento não tratou especificamente da Educação Superior, mas abriu espaço para discussões mais concretas em torno da democratização da educação, mediante à universalização do acesso e às condições de permanência, já que trouxe em seu artigo 206, inciso I, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

Esse texto foi corroborado pela LDB de 1996, que ofereceu amparo legal para justificar a formulação de políticas públicas para assistência ao estudante, legitimando a AE nas Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, tanto a CF quanto a LDB contribuíram com a concepção de um ensino mais democrático, que passa a ser considerado a partir de uma perspectiva mais equitativa. De acordo Kowalski (2012, p. 94):

Essa fase se caracteriza por uma maior atenção do governo em relação ao favorecimento de condições mais justas de permanência e acesso ao ensino superior e é neste movimento que a política de assistência estudantil também entra numa fase mais madura em relação aos direitos dos estudantes, os quais perpassam pelo acesso aos programas de apoio estudantil, no sentido de dar possibilidades para que esse segmento possa permanecer no espaço universitário e findar seus cursos. Todavia, esse processo se constitui entre disputas de interesses e percalços políticos, em que as discussões sobre a PAE aconteciam de forma fragmentada e restrita a algumas IFES, que na maioria das vezes, era impulsionada pelos movimentos estudantis. Também, neste período de 1990, foi registrada certa limitação de recursos, numa perspectiva nacional, para o financiamento da assistência estudantil.

Importa destacar que nesse período o apoio estudantil dependia muito da sensibilidade dos gestores e do poder de convencimento dos setores responsáveis sobre a necessidade de investimentos, já que a AE era compreendida, pela comunidade universitária, como gastos adicionais ao orçamento. Nesse cenário, os programas de apoio ao estudante aconteciam isoladamente dependendo do esforço de cada instituição (FONAPRACE, 2012) e passavam por um momento de grave limitação de recursos, devido à negação dos governantes em prover recursos para a AE (KOWALSKI, 2012). Não existia legislação específica que tratasse desses repasses e, pelo contrário, a LDB desresponsabilizava o Estado quando trazia em seu artigo 71, inciso VI, que não constituiriam despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, “alicerçada na convicção de AE como estratégia de redução das desigualdades sociais, o FONAPRACE, as lideranças estudantis e as Universidades, com apoio da ANDIFES, começaram a dar mais visibilidade para a AE” (FONAPRACE, 2012 p. 21), oferecendo dados confiáveis e concretos para a formulação e a implantação de políticas sociais que pudessem garantir a permanência dos estudantes em suas instituições.

Nessa direção, o FONAPRACE procurou desenvolver um trabalho sistemático nas IFES para determinação do perfil socioeconômico e cultural dos seus discentes. O objetivo era identificar a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, bem como os principais indicadores sociais relacionados às necessidades estudantis que pudessem fundamentar propostas para formulação e para implementação de políticas sociais direcionadas à permanência dos estudantes na Educação Superior. Para esse trabalho, o FONAPRACE contou com a colaboração dos profissionais envolvidos com a assistência de praticamente todas as

IFES, que se dispuseram a auxiliar nas pesquisas a partir da elaboração de instrumentos que apresentassem os dados necessários. (FONAPRACE, 2012)

Assim, foram realizadas duas pesquisas nacionais, a primeira entre 1996 e 1997 e a segunda entre 2003 e 2004. A primeira pesquisa foi realizada no segundo semestre letivo de 1996 e contou com a participação de 84,62% das 52 IFES brasileiras, que existiam à época. Na segunda, realizada em 2004, esse percentual chegou a 88,68%, o que foi considerado como forte participação das IFES. (ANDIFES, 2007). Segundo Parente (2013, p. 27):

Esses estudos apontaram alguns fatores que seriam fundamentais para a garantia das condições justas de permanência na graduação como: a) moradia; b) alimentação; c) saúde; d) transporte e) creche. O projeto entende que esses fatores devem fazer parte de uma Política de Assistência Estudantil comprometida em formar cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade, cabendo também a instituição se comprometer com as questões sociais.

Além disso, os dados dessas pesquisas evidenciaram que uma parcela significativa (44,29%) de discentes pertencia às classes menos favorecidas (categorias C, D, E) e encontrava grandes dificuldades de permanecer na instituição devido às suas condições materiais e financeiras, constituindo, assim, uma demanda potencial para a Assistência Estudantil. Outrossim, o resultado dessas pesquisas também comprovou que o perfil dos estudantes da Educação Superior vinha se transformando ao longo do tempo, e as universidades não eram mais ocupadas apenas pela elite econômica. (FONAPRACE, 2012).

Ficou claro que a efetivação da possibilidade de real diversidade só teria ampliação se fossem estabelecidas as condições que transferissem capital cultural e conhecimento àqueles que mais precisavam das Instituições Públicas de Ensino (ANDIFES, 2007). Isso possibilitou a ampliação das discussões em defesa da Assistência Estudantil e contribuiu para a sua legitimação em âmbito governamental.

Desta forma, a partir de muitos debates junto ao MEC acerca da necessidade de ações governamentais que atendessem às necessidades dos estudantes para permanência nas instituições e das lutas pela concretização de uma Política de Assistência Estudantil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi elaborado pela FONAPRACE e encaminhado à ANDIFES em 4 de abril de 2001.

De acordo com Dutra e Santos (2017), o Plano acabou tornando-se um documento orientador para todas as ações relativas ao tema, pois estabelecia diretrizes para a definição de ações, apontava as áreas estratégicas que poderiam ser desenvolvidas nas IFES e demonstrava ao governo a necessidade de destinação de recursos financeiros para a AE por meio de verbas específicas na matriz orçamentária anual do MEC.

Até aqui apresentei a trajetória histórica da Assistência Estudantil, desde sua origem em 1930, quando ainda era destinada para atender a elite nos cursos universitários. Na próxima seção, procuro explicar o processo de implantação do PNAES nas instituições federais de ensino, seus desafios e possibilidades como uma política pública de inclusão e permanência estudantil.

3.1.2 A Implementação do PNAES: desafios da Assistência Estudantil como direito de inclusão e permanência

A partir de 2007, o Plano Nacional de Assistência passou a ser adotado pelo Ministério da Educação e deu embasamento para a Portaria Normativa nº 39 do MEC, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e foi implementado pelo Decreto 7.234 em 2010, sendo hoje o principal documento norteador dos programas e projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino para garantir a permanência dos estudantes na Educação Superior. Araújo (2017, p. 87) afirma que:

A institucionalização do PNAES na agenda governamental significou uma grande conquista tanto para os estudantes quanto para todos aqueles que lutam no âmbito da educação brasileira pela garantia de condições de permanência para os estudantes que, apesar de conseguirem ingressar nas instituições escolares brasileiras, especificamente nas IES, não conseguem permanecer por falta de condições socioeconômicas. Foi ainda, um marco no reconhecimento da assistência estudantil enquanto política pública com um direcionamento em âmbito nacional pelo Ministério da Educação a partir de sua normatização.

De acordo com o Decreto, o PNAES tem a finalidade de promover a ampliação das condições de permanência dos estudantes na Educação Superior Pública Federal, tendo como objetivos: democratizar as condições de permanência na Educação Superior Pública Federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da

Educação Superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Com esses objetivos, o PNAES promove a equidade na medida em que contribui para que as classes populares, ao ingressar na Educação Superior, que foi historicamente elitizada, tenham êxito acadêmico e concluam seus cursos, minimizando, assim, as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Além disso, como parte do processo educativo, o PNAES deve ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Parente (2013, p. 28), ao permear essas três dimensões do fazer acadêmico, a Assistência Estudantil “viabiliza o caráter transformador da relação educação e sociedade”.

É importante ressaltar que o parágrafo único do art. 4º do PNAES estabelece que as ações desenvolvidas pela Assistência Estudantil devem viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, agindo, preventivamente, nas situações de retenção e de evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Neste sentido, o Decreto autoriza as Instituições Federais de Ensino Superior a promoverem ações nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Percebe-se, portanto, que a Assistência Estudantil abrange ações que propiciem condições de saúde, acesso aos instrumentais didáticos pedagógicos necessários à formação de profissionais nas mais diferentes áreas do conhecimento, acompanhamento às necessidades educativas especiais, bem como provimento dos recursos mínimos à sua sobrevivência, como moradia, alimentação e transporte.

Cada instituição tem autonomia para definir as prioridades, os critérios e as metodologias de seleção a partir das suas especificidades e das necessidades identificadas no seu corpo discente. Contudo, devem atentar para o art. 5º do PNAES, que prioriza o atendimento de estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Como foi possível verificar até aqui, a Política de Assistência Estudantil surge com a proposta de garantir a permanência, provendo recursos necessários para que os alunos possam transpor obstáculos e superar questões que impeçam o bom desempenho acadêmico. Visa permitir “[...] que o estudante se desenvolva perfeitamente bem durante a graduação e obtenha

um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula” (VASCONCELOS, 2010, p. 609). O propósito central dessa ação é diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização na Educação Superior, tendo como foco contribuir para que haja melhoria no desempenho acadêmico, para evitar ou reduzir os índices de evasão. Para Santos e Freitas (2014, p. 185-186):

A busca pela diminuição das desigualdades socioeconômicas é um imperativo no processo de democratização da universidade e da sociedade brasileira. Contudo, esse processo de democratização deve ir além do acesso às IFES públicas e gratuitas; há necessidade de se criar mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam reduzindo os efeitos das desigualdades vivenciadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais mais pauperizados e excluídos social e economicamente.

Nesse sentido é que a política de Assistência Estudantil afirma sua importância e apresenta-se como um direito social voltado para promover a equidade, equalizando as oportunidades para além do acesso à Educação Superior e Profissional.

A respeito desse tema, Back (2017, p. 64) afirma que “a assistência estudantil é fundamental para a permanência e para o desempenho acadêmico e, muitas vezes, condição estruturante de permanência na Educação Superior para estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica”, contribuindo, assim, para equalização das oportunidades, uma vez que,

em condições adversas, o desempenho acadêmico é desigual. Os estudantes classes C, D e E não dispõem de recursos para suprirem suas necessidades básicas, e ainda menos, para as despesas típicas do universitário. Para o desempenho do seu papel social, o estudante precisa de livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação, participação em eventos acadêmicos e culturais. Soma-se a essas desvantagens o baixo capital cultural representado pela insuficiência de acesso à cultura como, por exemplo, o baixo nível de escolaridade do chefe da família e até mesmo o acesso ao estudo de uma língua estrangeira. (FONAPRACE, 2007, p. 9)

Nesse sentido, verifica-se que a falta de condições para suprir as necessidades básicas interfere diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem e que democratizar a Educação Superior vai muito além do acesso, já que a oferta de vagas não é suficiente para que os estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica

permaneçam na instituição e tenham êxito acadêmico. Devido às condições socioeconômicas, esses estudantes encontrarão dificuldades de arcar com os custos gerados para sua formação e podem ocasionar o baixo aproveitamento, o atraso na conclusão do curso ou até mesmo a desistência.

Segundo Dutra e Santos (2017), dentre os fatores elencados para a evasão/permanência, costuma se sobressair a questão econômica, porém nem sempre esse é o único motivo. Silva e Nogueira (2015) asseveram que a permanência do estudante na Educação Superior pode estar relacionada a múltiplos fatores, que englobam desde questões que antecedem o ingresso, e que dizem respeito a sua trajetória socioeconômica e cultural, questões relativas aos entraves vivenciados durante o percurso formativo e até questões relacionadas às expectativas do seu futuro profissional. “Esses aspectos, em geral, expressando-se de forma relacionada, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento” (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 45).

Ao encontro dessa análise, Andrade (2014, p. 11) afirma que a evasão também está relacionada a outros fatores, que podem ser:

[...] de ordem contextual, pedagógica e psicológica, como falta de identificação com o curso; decepção com o mercado de trabalho, com o curso ou com a instituição de ensino; dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho; baixo preparo escolar anterior ao ingresso; alto nível de exigência do curso; dificuldades financeiras; falta de didática, baixa qualificação ou pouco engajamento dos professores para lecionar; falta de apoio familiar; e dificuldade de relacionamento com pares e professores.

Nessa perspectiva, é necessário, para além das questões de ordem econômica, compreender os sujeitos na sua integralidade, visto que permanecer na instituição não está condicionado exclusivamente a carências materiais. Envolve também outros fatores, os quais dizem respeito a desejos e interesses dos estudantes, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, às características da instituição, às situações pessoais e familiares, dentre tantos outros (SILVA; NOGUEIRA, 2015). Assim, verifica-se a importância de contemplar os diversos aspectos que influenciam na vida dos sujeitos, tais como questões psicológicas, pedagógicas, afetivas, sociais entre outras. Neste aspecto, Back (2017, p. 65) ressalta

[..] a importância de uma rede de apoio de profissionais técnicos que possam identificar e trabalhar com demandas desta natureza, por meio de acompanhamento social, psicológico ou pedagógico, desenvolvendo ações em prol do processo de ensino e aprendizagem. Esses profissionais compõem as equipes multidisciplinares da assistência estudantil e possuem a possibilidade de atuar de forma interdisciplinar nas diversas demandas que se apresentam.

Para isso, as IFES precisam reconhecer a Assistência Estudantil como um direito e como um espaço de cidadania e, para além do repasse financeiro, buscar outras formas de promover ações para atender os estudantes na sua formação integral, considerando aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos. Contudo, as dificuldades financeiras também devem ser consideradas, conforme aponta Andrade (2014, p.13):

Por outro lado, as dificuldades financeiras também merecem atenção, especialmente quando as condições básicas de manutenção não são atendidas. A falta de infraestrutura básica de moradia e ambiente de estudo, a necessidade de trabalhar para sustentar a família, dificuldades para o deslocamento à universidade, má alimentação e indisponibilidade de deixar o(s) filho(s) aos cuidados de outra pessoa quando vai às aulas podem impactar na dedicação aos estudos e comprometer a permanência no curso.

Para dar conta destas demandas é que a Assistência Estudantil foi pensada e pode ser compreendida como uma ação inserida no campo das políticas públicas de Educação Superior, que busca atender às necessidades sociais básicas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. De acordo com Alves (2002, p. 3):

A busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Essa democratização não se pode efetivar apenas mediante o acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

É necessário criar, manter e ampliar os programas que garantam o apoio aos alunos de baixa renda como forma de garantir a sua permanência, dando-lhes oportunidade para otimizar seu tempo de vida acadêmica e contribuir para seu melhor desempenho de formação integral. Para tanto, urge perceber-se a relevância de compreender a Assistência Estudantil como parte

integrante da Política de Educação e “entendê-la como indissociável do processo de garantia do direito à Educação Superior, bem como reconhecer a importância e indispensabilidade de suas ações para uma parcela significativa de estudantes” (BACK, 2017, p. 63).

Inserir a Assistência Estudantil na práxis acadêmica é, além de romper com a ideologia tutelar da ajuda, do favor e do clientelismo, compreendê-la como um direito social conquistado e consolidado. Assim, a Assistência Estudantil se reafirma como uma política pública que supera as práticas assistencialistas por meio da execução de programas, projetos e ações que visam à proteção social dos sujeitos que dela necessitam, tornando-se, assim, uma importante estratégia para a permanência na Educação Superior e contribuindo para a superação das desigualdades sociais.

Contudo, algumas contradições são percebidas entre a concepção de direito à educação e a Política de Assistência Estudantil como estratégia de permanência. Em consonância aos estudos de Graeff (2014, p. 84), o auxílio estudantil é entendido como uma ajuda quando se exige uma contrapartida dos estudantes para conceder-lhes condições materiais objetivas para permanecer nas instituições. A contradição está no fato de que, ao não atender às condicionalidades, o estudante perde o “benefício” remetendo a “uma perspectiva de ‘aluno cliente’ que necessita trocar a ‘benesse recebida’” e, neste sentido, o direito é negado, dificultando as condições de permanência.

Sobre esse assunto, Kowalski (2012, p. 151) afirma que:

[...] a garantia de direito é compreendida pela lógica da contrapartida, ou seja, se, por um lado, há a concessão de direito, por outro lado, há o dever do aluno em dar uma contrapartida (‘pagamento’) em relação àquilo que lhe foi confiado. Essa relação se configura na existência de determinados sujeitos políticos, tipificados pela figura de ‘cidadãos-consumidores’ de serviços, que ora se apresentam como ‘cidadãos pobres’, portanto, merecedores da assistência estudantil.

Neste caso, a garantia do direito acaba sendo questionável na medida em que o beneficiário precisa dar algo em troca como forma de garantir esse direito. Isso parece estar “em desacordo com a concepção universalista de direitos” (KOWALSKI, 2012 p. 152), configurando-se mais como um favor do que como um direito social consolidado e garantido por Lei. Retira-se o direito, desresponsabilizando o Estado e culpabilizando o próprio estudante por suas condições, seguindo, assim, a lógica meritocrática.

Nesse cenário, fica evidente que a questão do mérito está presente na condução da Política de Assistência Estudantil nas instituições que estabelecem condicionalidades para punir os estudantes no caso de descumprimento, mesmo não sendo determinado pelo PNAES. As condicionalidades, nesta circunstância, representam resquícios elitistas por desconsiderar as variáveis sociais às quais o estudante está exposto, entendendo que ele deve fazer por merecer independente de suas condições. Assim, a punição reforça a meritocracia, já que a perda do auxílio financeiro acaba agravando a sua situação do estudante, que necessita ser atendido e compreendido na sua integralidade, para além do repasse financeiro, como já mencionado.

Apesar disso, há de se concordar que a aprovação do PNAES foi um importante marco e um avanço para as políticas públicas de educação, já que, a partir dele, a Assistência Estudantil adquire uma nova concepção e passa a ser desenvolvida a partir de outras perspectivas, mais comprometidas com as demandas dos estudantes das camadas populares e mais vulnerabilizadas. Contudo, devido a seu caráter seletivo e focalizado, ainda encontra limites e desafios para sua consolidação como um direito social para que de fato venha a ser um instrumento de universalidade do acesso e da permanência na Educação Superior e Profissional.

Pode-se dizer, contudo, que as novas configurações da Assistência Estudantil, agora como uma política pública voltada para atender o público mais vulnerável, necessita de profissionais especializados para atender as demandas emergentes. Esse é o caso do Assistente Social que compõe as equipes mínimas e também encontra grandes desafios para atuação.

Nessa perspectiva, na próxima seção, faço uma breve contextualização do Serviço Social, desde sua gênese, para compreender de que forma práticas assistencialistas influenciam para a associação equivocada da profissão com a Assistência Social e desta com a Assistência Estudantil.

3.1.3 Limites e possibilidades do Serviço Social na Educação e na Assistência Estudantil

Para falar do Serviço Social na Educação e na Assistência Estudantil, faz-se necessário situá-lo enquanto profissão que acompanhou as transformações históricas da sociedade, sendo parte integrante no contexto contraditório das relações de produção e reprodução social. De acordo com Ramos (2016, p. 54):

Para compreender a função social da profissão é necessário considerar seu surgimento nos marcos do capitalismo na sua fase monopolista, como uma especialização do trabalho coletivo, que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social, no interior do processo de reprodução social capitalista. Este movimento requer a ruptura com uma visão a-histórica e técnico-burocrática que permeia as análises e a prática profissional desde sua origem.

Segundo Yazbek (2009a), a institucionalização do Serviço Social como profissão na sociedade capitalista tem sua explicação no contexto contraditório de um conjunto de processos sociais, políticos e econômicos, que caracterizam as relações entre as classes sociais, e está associada à progressiva intervenção do Estado nos processos de regulação social. Neste sentido, o Serviço Social brasileiro se institucionaliza e se legitima profissionalmente como um dos recursos mobilizados pelo Estado e pela classe burguesa, com apoio da Igreja Católica, para trabalhar no enfrentamento e regulação da Questão Social.³¹

A Questão Social surge em consequência do processo de acumulação e expansão capitalista. A partir dos anos 30, quando a intensidade e extensão de suas manifestações no cotidiano da vida social adquirem expressão política, os profissionais de Serviço Social são requisitados para atender as mazelas sociais como executores de políticas públicas. (GAZOTTO, 2019). Destaca-se que o objetivo era atender demandas de ordem burguesa pautadas em um projeto político e econômico conservador. De acordo com Netto (2017, p. 18), “o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica”.

Especificamente no Brasil, o Serviço Social tem uma trajetória institucional engendrada no idealismo cristão, arraigado nas bases do pensamento da igreja católica, e sob o advento da expansão capitalista. Na época, a profissão era exercida apenas por mulheres que tratavam os problemas sociais com uma tendência paternalista, fundamentada na caridade e na

³¹A Questão Social é expressão das desigualdades sociais constitutivas do capitalismo. Suas diversas manifestações são indissociáveis das relações entre as classes sociais que estruturam esse sistema e, nesse sentido, a Questão Social se expressa também na resistência e na disputa política (YAZBEK, 2009a). Para Yamamoto (2010), a Questão social é apreendida como *o conjunto das* expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

religiosidade, ou seja, eram “moças boazinhas” que cuidavam dos “pobres”. Buscava-se este perfil entre as damas da sociedade burguesa com apoio do Estado e da Igreja Católica.

De acordo com Yazbek (2009b, p. 167), a ação emergente do Serviço Social tem “sua fonte na Doutrina Social da Igreja, no ideário franco-belga de ação social e no pensamento de São Tomás de Aquino (séc. XII): o tomismo e o neotomismo”. Essa relação conferiu-lhe à profissão um caráter apostolado, que compreendia a Questão Social como problema moral e religioso sob responsabilidade individual dos sujeitos. Assim, a apropriação de matrizes teóricas alicerçadas no pensamento conservador refletiu diretamente no campo teórico-metodológico e na forma de apreender e intervir na realidade social.

Em um contexto de expansão e secularização do mundo capitalista, a atuação profissional era orientada por “posicionamentos de cunho humanista conservador contrários aos ideários liberal e marxista na busca de recuperação da hegemonia do pensamento social da Igreja face à ‘questão social’” (YAZBEK, 2009b, p. 168). Neste sentido, condizente com a ordem burguesa, a intervenção incidia especialmente sobre os valores e comportamentos das famílias e indivíduos para integrá-los à sociedade e melhor adaptá-los às relações sociais vigentes.

Para Martinelli (2011, p. 123/124), o Serviço Social brasileiro teve seu início marcado pela aliança com a burguesia sustentando o processo de acumulação capitalista:

Penetrando em sua essência e desvendando a complexa trama de articulações que o envolveram, o que se tem é o caráter estratégico, é a sua natureza de projeto conservador, burguês, impregnado pela concepção de política e de ação social produzida pela visão de mundo da burguesia. Nela, tanto uma quanto outra configuravam mecanismos de preservação de seu poder hegemônico, de concentração e controle das lutas sociais, além de guardarem, de acordo com sua ótica, uma força disciplinadora capaz de garantir a difusão do modo capitalista de pensar e sua interiorização pela classe trabalhadora. Enfim, a identidade atribuída ao Serviço Social pela classe dominante era uma síntese de funções econômicas e ideológicas, o que levava à produção capitalista como uma estratégia para garantir a expansão do capital.

Percebe-se, portanto, que essa identidade da profissão beneficiava a burguesia, uma vez que facilitava o controle sobre a classe trabalhadora. Além disso, fortalecia a ilusão da hegemonia do capital como sendo um ideal a ser alcançado por toda a sociedade. “Através dessa mistificação do capitalismo, o Estado e a classe dominante procuravam naturalizar sua política

controlista e repressiva, situando-a como um instrumento indispensável para garantir a ordem social” (MARTINELLI, 2011, p. 124), e os benefícios concedidos aos trabalhadores ocultavam as verdadeiras intenções subjacentes.

A partir da década de 40, o Serviço Social precisou de aperfeiçoamento técnico, tendo em vista que a intervenção baseada na fé e na caridade já não respondiam mais às demandas geradas pelo avanço das forças produtivas e das novas configurações do desenvolvimento capitalista. Assim, o conservadorismo católico que marcou o início do Serviço Social brasileiro abriu espaço para o conservadorismo da teoria social positivista e começa a ser tecnificado com base nas propostas de trabalho do Serviço Social norte-americano. Segundo Yazbek (2009b, p. 170):

No caso do Serviço Social, um primeiro suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização vai ser buscado na matriz positivista e em sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social. Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos, como dados, que se apresentam em sua objetividade e imediatez.

Nesta direção, fundamentada na matriz positivista, a prática profissional no Serviço Social, nesta fase, baseou-se na perspectiva funcionalista, com uma intervenção fragmentada, burocratizada e manipulatória que objetivava o ajustamento dos indivíduos à sociedade. A preocupação maior era voltada para a manutenção da harmonia e da ordem social, buscando uma reforma moral do homem e da sociedade, naturalizando e desvinculando a questão social da totalidade, transferindo a responsabilidade e culpabilizando os sujeitos por sua condição.

Embora voltada para os interesses capitalistas, é importante ressaltar que o positivismo foi uma teoria que possibilitou a profissionalização do Serviço Social a partir de uma atuação técnica baseada na ciência, e não mais na religião e no senso comum.

Na década de 60, em meio a novas configurações que caracterizaram a expansão do capitalismo mundial e um estilo de desenvolvimento excludente e subordinado, ao Serviço Social impõe-se a necessidade de um novo projeto comprometido com as demandas das classes sociais menos favorecidas. Neste contexto, e a partir de questionamentos, não homogêneos aos seus métodos, objetivos e formas de intervenção, a categoria inicia um processo de intenção de

ruptura com o Serviço Social tradicional, desencadeando um movimento denominado de “Movimento de Reconceituação³² do Serviço Social” (YAZBEK, 2009a).

A aproximação com a teoria social de Marx remete a profissão à consciência de sua inserção na sociedade de classes e possibilita a construção de uma nova identidade profissional, tendo o desafio de romper com as bases conservadoras e institucionais. O processo de revisão se tornou global, afetando o método em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político. Nesta direção, as discussões coletivas elevaram o processo de renovação, impactando no campo do ensino, da pesquisa e de suas instituições representativas, e a profissão passa a ter o Marxismo como matriz teórica.

Essa construção coletiva deu uma nova direção ao Serviço Social, que passou a ser pautado em valores, princípios e compromissos com a classe trabalhadora. A partir de uma análise crítica da sociedade capitalista, os Assistentes Sociais passaram a buscar formas de enfrentamento da questão social, redefinindo a prática profissional com base em um Projeto Ético Político comprometido com a equidade e a justiça social.

Apreendendo o movimento da sociedade, a profissão vai ganhando espaço e construindo redes que agregam valor ao fazer profissional e vão delineando a sua identidade. É importante destacar a organização política da profissão efetivada por meio da instituição de seus órgãos representativos, entre elas o conjunto CFESS/CRESS³³, ABEPSS³⁴ e ENESSO³⁵. Concomitante a isso, foi sendo construído todo o aparato jurídico que legitima o exercício profissional, tais como a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/93), o Código de Ética Profissional e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social.

³² O Movimento de Reconceituação do Serviço Social representou um marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica do Serviço Social na América Latina. Emergindo na metade dos anos 1960 e prolongando-se por uma década, foi resultado da contestação ao tradicionalismo profissional que implicou num questionamento global de seus fundamentos ideológicos e políticos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seus *modus operandi* (IAMAMOTO, 2010).

³³ O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) é uma autarquia pública federal que tem a atribuição de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil, em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) (CFESS, 2023).

³⁴ A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) é uma entidade Acadêmico Científica que coordena e articula o projeto de formação em serviço social no âmbito da graduação e pós-graduação (ABEPSS, 2023).

³⁵ A Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) é uma entidade que representa os estudantes do curso de Serviço Social em todo o Brasil. Além de lutar por uma sociedade e uma educação mais justa, luta também por uma formação de qualidade aos estudantes de Serviço Social (ENESSO, 2023).

No campo da Educação, o Serviço Social tem um processo de aproximação recente nos espaços de debate e construção teórica. Contudo, sua “vinculação foi sendo forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora” (CFESS, 2013, p. 15-16), já que necessitavam de mão de obra qualificada para atender aos interesses do capital. Assim, a atuação dos profissionais de Serviço Social na Política de Educação tem relação com o aumento das expressões da questão social oriundas do processo de produção e reprodução das relações capitalistas.

Atualmente, a Política de Educação ainda pode ser considerada uma forte aliada do capital, pois mantém a ideologia dominante de preparar força de trabalho para o mercado. Contudo, apresenta-se como um espaço de luta e de busca pelo acesso e efetivação de direitos sociais. Nesse espaço contraditório, de lutas e conflitos, o Estado busca a implementação de políticas sociais que acompanham o movimento da sociedade capitalista como uma tendência a ser cada vez mais seletista, focalista e fragmentada (GAZOTTO, 2019).

É neste cenário que os Assistentes Sociais se inserem e precisam compreender a Política Educacional como uma política social imbricada de interesses diversos e convergentes no campo político, econômico, social e cultural, que sofreu mudanças significativas, acompanhando os processos de transformações societárias.

Para o conjunto CFESS/CRESS (2013, p. 07), a atuação profissional na Política de Educação deve se efetivar “em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de socializabilidade humanizadoras”.

Considerando as relações sociais na esfera da historicidade e da totalidade, a Assistência Estudantil, como Política Educacional, visa garantir a permanência e o êxito dos estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesta perspectiva, é um instrumento que possibilita a consolidação do direito à Educação.

Todavia, como já visto nesta Dissertação, a Assistência Estudantil teve seu início voltado para atender aos filhos da elite que estudavam no exterior. Quando regulamentada, ficou reduzida ao repasse material com ações de caridade direcionada aos vulneráveis que

declarassem pobreza. Sob esse prisma, a Política de Assistência Estudantil é comumente confundida com a história da Assistência Social e até mesmo do Serviço Social.

De acordo com Sposati et al. (2007), na década de 1930, a Assistência Social era executada por voluntariado em prol da caridade para sanar as necessidades básicas dos menos favorecidos. Todavia, neste momento histórico, a pobreza não era compreendida como uma expressão da Questão Social, mas como uma disfunção pessoal e social. Os sujeitos que necessitavam de Assistência Social eram vistos como acomodados e incapazes de exercer seus direitos e estavam à mercê dos mais abastados.

Nesta mesma época e neste contexto é que surgem as primeiras escolas de Serviço Social fundamentadas pelos preceitos da Doutrina Social da Igreja. Essas escolas formavam Assistentes Sociais para desempenhar atividades assistencialistas, considerando em suas práticas os valores cristãos sob um caráter doutrinário e moralizante. Assim, a Assistência Social era compreendida como um favor, como bondade da elite para com aqueles que necessitavam de ajuda para suprir suas necessidades básicas. Era executada por Assistentes Sociais que norteavam suas ações a partir dos preceitos cristãos sob um caráter doutrinário e moralizante (SPOSATI et al., 2007).

Ainda de acordo com Sposati (2015), o assistencialismo pelo qual se conduziam as práticas da Assistência Social disfarçava o autoritarismo e forjava um humanitarismo a fim de amenizar as tensões, sem efetivamente promover a melhora das condições de vida dos mais necessitados, nem mesmo viabilizar o acesso deste público a serviços e políticas públicas efetivas.

Neste sentido, mesmo após décadas de renovação, ainda hoje permanece sobre as ações do Assistente Social uma percepção assistencialista resultante daquelas concepções que fundamentaram a criação do Serviço Social no Brasil, assim como das Políticas de Assistência Social e da Assistência Estudantil. Essa é uma visão que precisa ser desmistificada, tendo em vista que a Assistência Social e a Assistência Estudantil são Políticas Públicas diferentes, que se constituem em campo de atuação do Assistente Social. Ambas são garantidoras de direitos sociais e não podem ser confundidas, muito menos entendidas como ajuda, favor ou benesse. Já o profissional de Serviço Social é um agente promotor de cidadania e equidade social que atua na perspectiva de viabilizar esses direitos sociais.

Importa esclarecer que tanto a Política de Assistência Social quanto a Política de Assistência Estudantil configuram-se como Políticas Públicas destinadas a atender necessidades básicas de público-alvo distinto. A Assistência Social atende segmentos sociais particulares (famílias e indivíduos) que estejam em situação de vulnerabilidade social (PEREIRA, 2012). Já a Assistência Estudantil visa proporcionar recursos mínimos para que estudantes em vulnerabilidade social tenham condições de permanecer nas instituições e concluir a formação profissional.

Assim, as duas políticas sociais atendem pessoas em situação de vulnerabilidade social, porém isso não justifica que uma política substitua a outra em relação às necessidades básicas dos sujeitos envolvidos. Entretanto, tendo em vista o caráter seletivo e focalizado, elas perdem o caráter universalista, exigindo do Assistente Social a capacidade de fazer uma análise mais aprofundada do real, para além das aparências.

De acordo com Araújo (2015, p. 124), esse espaço se torna bem fecundo para a intervenção do Assistente Social, pois,

Permite ao profissional utilizar estratégias e técnicas que possibilitam perpassar a mera aparência, que vai além do imediato, no intuito de apreender e buscar obter uma maior aproximação do real e assim conhecer a totalidade da realidade vivida pela maioria dos estudantes, que conseguem chegar ao nível superior de estudo no Brasil.

Nesse aspecto, cabe aos profissionais, com sua expertise, estarem atentos às demandas dos estudantes e comprometidos com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social ao conduzir as intervenções nas Instituições de Ensino, tendo em vista as contradições existentes neste campo de atuação. Uma dessas contradições diz respeito à Educação ser um direito universal, mas o acesso e a permanência não ser garantido a todos. Além disso, a Política Pública que objetiva viabilizar a permanência nas instituições é focalizada e seletiva, e não atende a todos os estudantes, muito menos a todos que precisam, sendo necessário selecionar dentre os que apresentam os critérios de vulnerabilidade estabelecidos na legislação.

Ramos (2016) destaca que na área da Assistência Estudantil os Assistentes Sociais sempre foram requisitados para realizar estudos socioeconômicos objetivando a concessão de bolsas assistenciais. Atualmente esta demanda permanece como sendo a principal função dos profissionais, contudo, ganha contornos atuais, somando-se a novas atribuições. A partir de

critérios estabelecidos por cada instituição de ensino, os Assistentes Sociais realizam avaliações socioeconômicas para concessão de benefícios estudantis.

Para tal atividade, o profissional emprega sua competência técnico-operativa e ético-política, podendo utilizar os instrumentos que entender pertinentes e necessários, tais como análise documental, entrevistas, visitas domiciliares entre outros. Todavia, tendo em vista a “ampliação das vagas e da demanda por assistência estudantil, além das variações na destinação de recursos para a área, a possibilidade efetiva de utilização desses instrumentais é cada vez mais reduzida, se restringindo, muitas vezes, à mera análise dos documentos” (RAMOS, 2016, p. 76).

A autora ainda considera que o trabalho do Assistente Social se insere num processo de trabalho coletivo, assim, os impactos das flutuações no orçamento, da ampliação do acesso e do reduzido número de servidores atingem a Assistência Estudantil como um todo, imprimindo mudanças nos processos de trabalho tanto do próprio Assistente Social quanto dos demais profissionais que atuam na Política de Assistência Estudantil.

A questão é que, por vezes, essas mudanças visam atender com maior agilidade a expressiva demanda e a quantidade acaba se sobressaindo à qualidade, o que precariza os serviços prestados. A partir desta análise, “é possível inferir que não só as demandas institucionais, mas as requisições dos usuários e a própria ação profissional reiteram o quadro de bolsificação da assistência estudantil” (RAMOS, 2016, p. 77).

À vista disso, Cavalheiro (2013), ao pesquisar sobre o trabalho do Assistente Social nos Institutos Federais Gaúchos, aponta para a sobrecarga de trabalho dos profissionais, tanto em relação à grande demanda de avaliações socioeconômicas para concessão de auxílio estudantil, quanto à execução de atividades administrativas indispensáveis ao acompanhamento e distribuição dos benefícios. Ou seja, os Assistentes Sociais acabam envolvidos em tarefas burocráticas que poderiam ser designadas a servidores administrativos e deixam de propor e executar outros projetos e ações nas instituições, ou até mesmo, realizar um acompanhamento mais sistemático aos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis e demais estudantes. Assim,

Essa burocratização é um dos limitadores mais elencados pelos profissionais do Serviço Social no seu cotidiano: estar sobrecarregado em tarefas administrativas, que poderiam ser delegadas a outros servidores, resguardando o sigilo de informações que o profissional considerar necessário. Porém, na ausência de um servidor administrativo, o assistente social não se furta de fazer tais tarefas, pois é

comprometido com os usuários dos programas, para que esses não fiquem prejudicados na percepção dos auxílios, como no caso de bolsas de auxílio financeiro (CAVALHEIRO, 2013, p. 191).

Isso confirma o comprometimento dos profissionais com os usuários e com os princípios do Serviço Social, pois, mesmo com a sobrecarga de trabalho burocrático e administrativo, atuam no sentido de garantir os direitos e não prejudicar os estudantes que necessitam dos recursos financeiros para permanecer nas instituições.

Sobre essa questão, Cavalheiro (2013, p. 185-186) assevera que os profissionais relevam comprometimento com o Projeto Ético-Político Profissional, pois atuam no “horizonte da garantia dos direitos sociais mediante os limites ideológicos, estruturais e institucionais que se apresentam no cotidiano profissional, visto que, dependem de condições institucionais para exercer seu trabalho”. A autora ainda assegura que os Assistentes Sociais adotam

[...] uma direção social no seu cotidiano de trabalho, fundamentados no projeto hegemônico do Serviço Social, orientados pelos princípios, direitos e deveres inscritos nas normativas profissionais, no que se refere às competências e atribuições requeridas. Para trabalhar na perspectiva do Projeto Ético-Político, o profissional também deve ter ciência dos limites e das possibilidades presentes no contexto social, econômico, político e institucional (CAVALHEIRO, 2013, p. 186).

Neste sentido, a atuação dos Assistentes Sociais é atravessada por contradições, limites e possibilidades. Com uma trajetória marcada por condicionantes que permearam suas intervenções nas amarras do movimento capitalista, o Serviço Social foi construindo um aparato teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político que norteia práticas voltadas para a viabilização de direitos sociais e comprometimento com a classe trabalhadora.

Na Educação, os profissionais encontram grandes desafios para materialização do Projeto Ético-Político, considerando a focalização e a seletividade da Política de Assistência Estudantil e as requisições institucionais que limitam seus processos de trabalho. Contudo, apesar dos limites impostos pelas contradições das políticas e das exigências institucionais, os profissionais mantêm o comprometimento com os estudantes numa perspectiva de viabilizar os direitos ao buscar garantir a permanência deles nas instituições de ensino.

Essa postura se revela extremamente importante ao ponto em que colabora para desmistificar a concepção de ajuda e de caridade, tanto em relação ao Serviço Social quanto à

Política de Assistência Estudantil, contribuindo também para a equalização das desigualdades sociais.

O próximo capítulo é destinado para apresentação dos resultados da pesquisa do Estado do Conhecimento, realizada com intuito de traçar um panorama do que vem sendo publicado sobre a Assistência Estudantil e identificar quais as perspectivas destes estudos em relação à permanência e ao êxito estudantil após a sua regulamentação.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM DEBATE

Esta etapa da pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as produções acadêmicas existentes sobre a Assistência Estudantil e a Permanência dos estudantes por ela atendidos, a fim de obter uma visão geral do que vem sendo discutido e estudado sobre o tema. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a apreensão do conhecimento anterior em determinada área ou campo científico é importante para que seja possível inovar na produção científica.

Como estratégia para ampliar o escopo sobre o assunto proposto nesta pesquisa, contei com os princípios do Estado do Conhecimento, que consiste na “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS, 2021, p. 21).

A pesquisa foi realizada entre os dias 22 de abril e 05 de maio de 2022, tendo como fonte os dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). A BDTD é uma plataforma digital que disponibiliza teses e dissertações já publicadas. Ela possui um sistema de busca avançada que possibilita adicionar filtros e palavras-chave que facilitam a pesquisa por assuntos específicos e a localização dos trabalhos que mais se aproximam ao tema desejado.

Na minha busca, em todas as palavras-chave pesquisadas, utilizei os filtros por resumo e título com data delimitada entre 2010 e 2022. A data inicial coincide com o ano de publicação do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e tem por finalidade ampliar as condições de permanência na Educação Superior Pública Federal.

Numa primeira consulta, com a palavra-chave Política de Assistência Estudantil no resumo, foram localizados 286 trabalhos e no título 68. Considerei elevado o número de publicações para análise e optei por refinar a pesquisa utilizando, então, os descritores Assistência Estudantil e Permanência. Para essa busca, no resumo, foram encontrados 206 estudos e no título 32. Optei por analisar os trabalhos cujos termos Assistência Estudantil e Permanência encontram-se no título, já que, via de regra, o título designa o conteúdo de um trabalho. É importante salientar que, após essa decisão, realizei a mesma pesquisa sem recorte temporal e constatei que não havia produções anteriores à publicação do Decreto 7.234/2010.

É importante esclarecer que não tive a pretensão de abarcar todas as produções existentes acerca do tema, até porque existem inúmeras possibilidades de repositórios e descritores, o que tornaria o trabalho muito abrangente, necessitando de maior tempo para identificar as pesquisas que realmente interessam a este estudo.

Seguindo a metodologia proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), após a construção do *corpus* de análise, parti de uma leitura flutuante das 32 publicações encontradas na última busca para a construção das três etapas de uma pesquisa de Estado do Conhecimento: a Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e a Bibliografia Categorizada. A primeira etapa, a Bibliografia Anotada, constitui-se na organização da referência bibliográfica completa dos trabalhos encontrados. Desta forma, realiza-se a leitura dos resumos destes trabalhos para extração de algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra.

Nesta direção, relacionei todos os trabalhos em um quadro constando as informações sugeridas, o que facilitou a seleção dos estudos que compuseram o *corpus* de análise. Selecionei 22 pesquisas que mais se aproximavam à temática proposta e excluí as que possuíam debate sobre público-alvo muito específico, como estudantes-mães, migrantes, trabalhadores entre outros. No quadro abaixo, elenquei os estudos selecionados para análise.

Quadro 1- Estudos selecionados para análise

Nº	LISTA DE TÍTULOS SELECIONADOS	ANO	AUTOR
1	Assistência estudantil como política de permanência na UFPB	2017	ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de
2	Assistência estudantil na universidade pública: de qual permanência falamos?	2018	ARAÚJO, Lucas Pinheiro
3	Gestão das políticas de assistência estudantil: possibilidades para permanência no ensino superior	2018	LAGO, Tânia Maria
4	O impacto da assistência estudantil na permanência dos estudantes no Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE)	2018	GALINDO, Aline Kátia Ferreira
5	A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco	2016	NUNES, Roseli Souza dos Reis
6	Estudo das relações entre a permanência no ensino técnico e a assistência estudantil no IFTM – <i>Campus</i> Paracatu	2015	SOUZA, Terezinha Rosa de Aguiar

7	Acesso e Permanência na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014)	2016	SOUZA, Daniele Graciane de
8	A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de pedagogia: da permanência à conclusão.	2017	SILVEIRA, Antonia Vanessa Freitas
9	Ações afirmativas e assistência estudantil na Universidade: uma abordagem sobre as medidas de permanência da UERJ	2015	SANTOS, Sabrina Albuquerque
10	A política de assistência estudantil a partir da execução do programa auxílio permanência no Instituto Federal de Alagoas - <i>campus</i> Palmeira dos Índios: a permanência pelo auxílio	2015	BORGES, Cintia Cinara Moraes
11	Política De Assistência Estudantil Como Estratégia De Permanência De Jovens Pobres Na Educação Superior: O Caso Da Universidade Federal Do Amapá	2019	NASCIMENTO, Patricia Teodoro De Souza
12	A política de assistência estudantil na educação superior pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013)	2015	MARAFON, Nelize Moscon
13	Assistência Estudantil e o seu Papel na Permanência dos Estudantes de Graduação: A Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro	2013	MAGALHÃES, Rosileia Pinheiro de
14	A Política Pública de Assistência Estudantil: uma análise sobre a contribuição do benefício da residência universitária para a permanência na UFPB	2019	LIMA, Fábio Danilo Rolim de
15	Assistência estudantil e ensino médio integrado: um estudo sobre as relações entre o Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer e a permanência escolar	2017	SILVA, Carlos Eduardo Correia da
16	Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará <i>Campus</i> Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior	2018	ARAUJO, Sandy Andreza de Lavor
17	Para além do acesso: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília: realidade e perspectivas	2020	SILVA, Flávia Alves da
18	Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFC: a permanência discente como direito à educação dos estudantes do <i>Campus</i> de Sobral.	2021	FREITAS, Franklin Carter Lopes de
19	O Momento das Ações para a Permanência no Ensino Superior: Visitando a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Juiz de Fora.	2013	OLIVEIRA, Maria Elizabete de
20	Permanência na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul	2013	RADAELLI, Andressa Benvenutti
21	Políticas de assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS: estratégias de permanência do estudante na educação superior	2019	POZOBON, Luciane Leoratto
22	Da legislação à prática: uma análise do programa auxílio permanência, da política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília para os estudantes em vulnerabilidade social	2013	PARENTE, Andréa Pinto Graça

Fonte: Elaborado pela autora

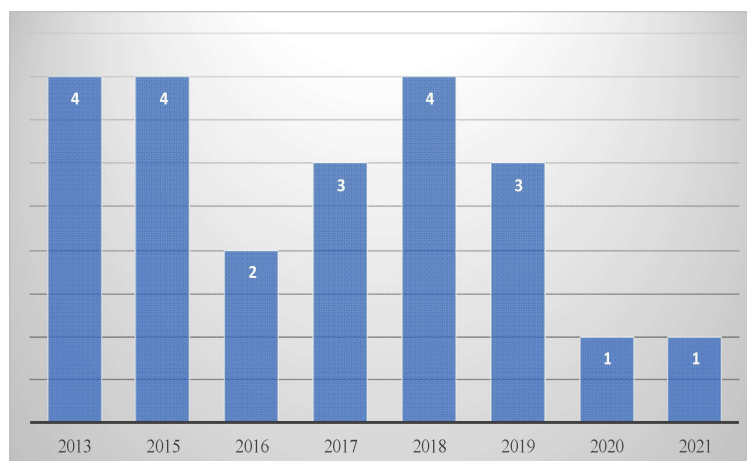
Com os trabalhos selecionados, foi possível passar para a segunda etapa, a Bibliografia Sistematizada. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 65), nessa etapa “já se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador”.

Nessa direção, realizei uma análise mais detalhada dos resumos e identifiquei algumas características importantes que merecem destaque. Foi possível observar que todas as pesquisas são dissertações produzidas a partir de 2013, três anos após a publicação do Decreto que ampliou o acesso dos estudantes à Assistência Estudantil e conferiu mais estabilidade às ações do Programa. Importa ressaltar que, dentre os trabalhos encontrados, não houve ocorrência de nenhuma tese.

A concentração das pesquisas nos Programas de Mestrado pode estar relacionada ao fato do tema ser recente, já que ganhou mais visibilidade somente a partir do seu ordenamento jurídico no ano de 2010, quando começou a despertar o interesse de pesquisadores que ainda estão aprofundando os conhecimentos na área.

No gráfico 1, é possível verificar a distribuição das produções acadêmicas por ano de publicação, o que corrobora o argumento acima apresentado.

Gráfico 1 – Distribuição das produções acadêmicas por ano de publicação

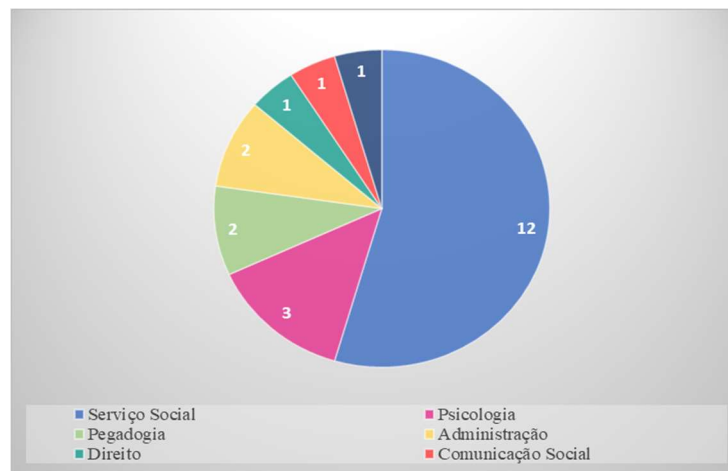


Fonte: Elaborado pela autora

Visando identificar quais profissionais têm se interessado e estudado sobre o tema, realizei o levantamento sobre a graduação dos autores. Essa informação é relevante para saber

se há predominância de alguma categoria profissional que se debruça sobre o assunto e, assim, tentar entender qual a motivação para as pesquisas.

Gráfico 2 – Distribuição das produções acadêmicas por graduação do(a) pesquisador(a)



Fonte: Elaborado pela autora

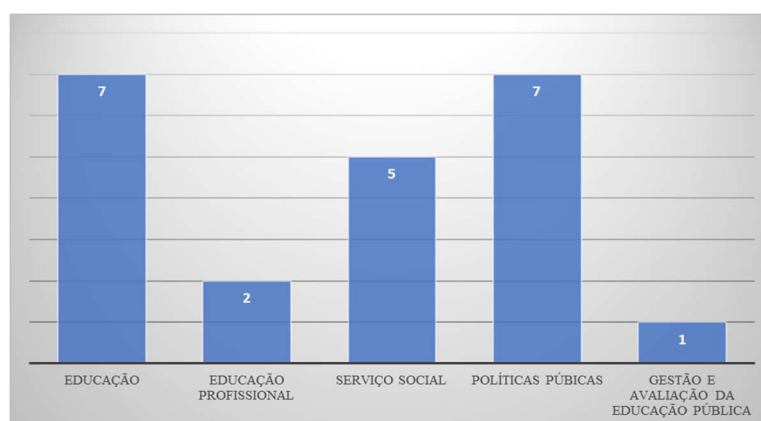
O gráfico acima revela uma diversidade de categorias que produzem conhecimento acerca dos aspectos que envolvem a permanência a partir da implementação da Assistência Estudantil. Todavia, é possível perceber a prevalência dos profissionais de Serviço Social, visto que 55% (12 de 22) dos trabalhos analisados foram produzidos por Assistentes Sociais. Este dado pode ser justificado pelo fato desses profissionais serem essenciais para a operacionalização da Assistência Estudantil como uma política de inclusão social nas instituições públicas. Não obstante haja exclusividade, pois as equipes são, ou deveriam ser, compostas por outros profissionais, como pedagogo, psicólogo e outros técnicos de acordo com cada realidade. (JUNIOR; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020).

Ao encontro dessa informação, em pesquisa realizada com Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul, com o objetivo de investigar a ação profissional destes no PNAES, Cavalheiro (2013, p. 181) destaca que 100% dos profissionais entrevistados atuam no planejamento, no monitoramento, na avaliação e na execução do Programa de Assistência Estudantil. Por conseguinte, o profissional de Serviço Social “se reconhece enquanto ator fundamental para a gestão e para implementação de uma

política pública, devido à formação ligada aos direitos humanos, à equidade social, à política social, aos direitos sociais, à participação popular e ao controle social”.

Contudo, há uma pluralidade dos tipos de Programa de Pós-Graduação onde as pesquisas são desenvolvidas. Como pode-se observar no gráfico 3, as produções acadêmicas não se limitam ao Serviço Social. Apesar de serem os Assistentes Sociais que demonstram maior interesse na área, a maior ocorrência de estudos é nos Programas de Pós-Graduação em Educação (7) e Políticas Públicas (7), seguidas do Serviço Social (5), Educação Profissional (2) e Gestão e Avaliação da Educação Pública (1).

Gráfico 3 – Distribuição das produções acadêmicas por Programa de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora

Seguindo com a análise, apresento no quadro 2 informações sobre as regiões, estados e instituições onde as pesquisas foram realizadas

Quadro 2 - Distribuição das produções acadêmicas por Região, Estado e Instituição

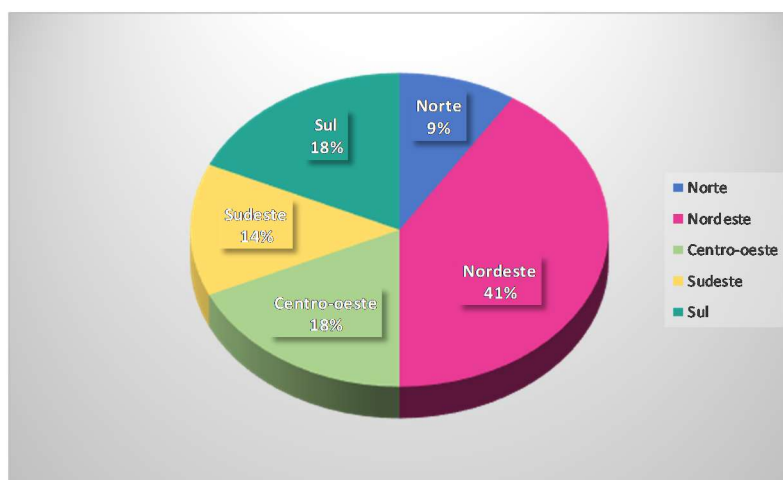
Região	Pesquisa por Região	Estado	Pesquisas por Estado	Instituição	Pesquisas por Instituição
Nordeste	9	Ceará	3	Universidade Federal do Ceará	2
				Universidade Estadual do Ceará	1
		Paraíba	3	Universidade Federal da Paraíba	3
		Pernambuco	3	Universidade Federal de Pernambuco	3
Norte	2	Pará	1	Universidade Federal do Pará	1

		Tocantins	1	Universidade Federal do Tocantins	1
Centro-Oeste	4	Brasília	3	Universidade de Brasília	3
		Mato Grosso	1	Universidade Federal do Mato Grosso	1
Sudeste	3	Rio de Janeiro	1	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	1
			1	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
		Minas Gerais	1	Universidade Federal de Juiz de Fora	1
Sul	4	Paraná	2	Universidade Federal do Paraná	1
			1	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1
		Rio Grande do Sul	1	Universidade Federal de Santa Maria	1
		Santa Catarina	1	Universidade Federal de Santa Catarina	1

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que as pesquisas sobre Assistência Estudantil e Permanência têm maior incidência na região Nordeste, onde se concentram 41% delas (conforme ilustrado no gráfico 4), e estão igualmente distribuídas em três estados: Ceará, Paraíba e Pernambuco, seguidas das regiões Centro-Oeste e Sul com 18%, Sudeste com 14% e, por último, o Norte com 9% dos trabalhos analisados.

Gráfico 4 – Distribuição das produções acadêmicas por região



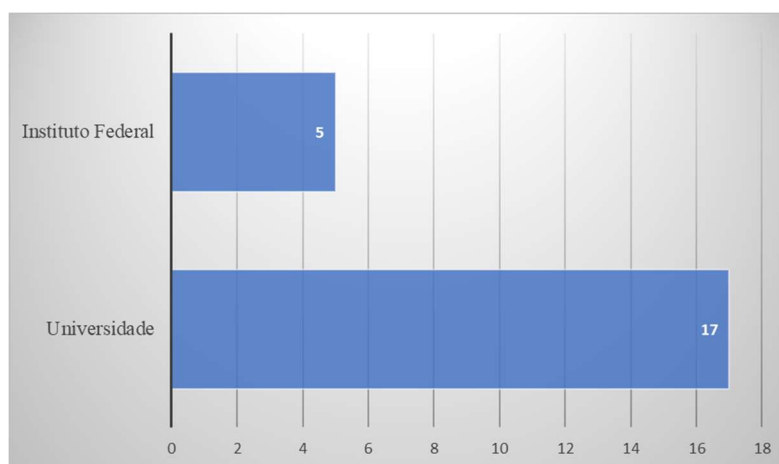
Fonte: Elaborado pela autora

Desperta atenção o fato de terem sido localizadas apenas quatro pesquisas na região Sul, sendo somente uma no estado do Rio Grande do Sul. Essa informação ratifica a relevância deste estudo, que poderá contribuir para apreensão da realidade dos estudantes que necessitam da Assistência Estudantil para permanecer nas instituições do estado, assim como motivar o interesse e subsidiar outras investigações nessa região.

Outra observação importante diz respeito à distribuição de 22 trabalhos em 15 instituições diferentes, havendo maior concentração na Universidade Federal da Paraíba, na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade de Brasília com três trabalhos desenvolvidos em cada uma. Outrossim, é perceptível a maior incidência de pesquisas realizadas por instituições públicas federais (18) em comparação a instituições estaduais (3) e privadas (1).

No gráfico 5, trago dados sobre o tipo de instituição de ensino onde as pesquisas foram realizadas. Fica clara a preponderância de estudos que apresentaram a realidade da Assistência Estudantil nas Universidades (77%) em relação aos Institutos Federais (23%), foco deste estudo. Este é um dado que corrobora a relevância e a necessidade de explorar a temática na Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista a baixa incidência de estudos até o momento.

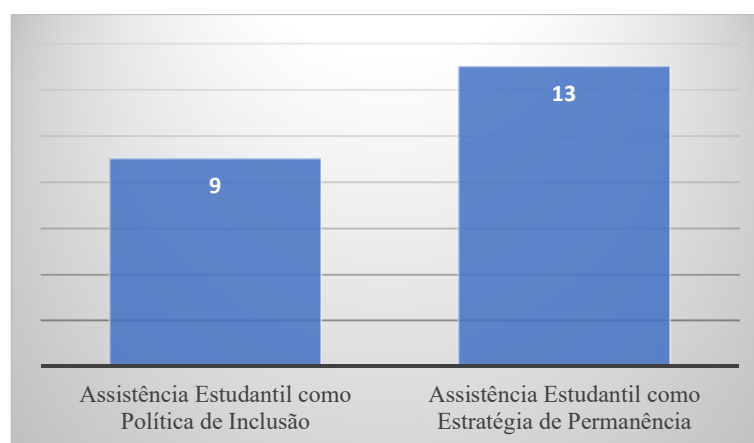
Gráfico 5 – Distribuição das produções acadêmicas por tipo de instituições de ensino



Fonte: Elaborado pela autora

Após finalizada a Bibliografia Sistematizada, já é possível verificar o que aproxima e o que distancia as produções quando discutem a Assistência Estudantil, possibilitando determinar categorias de análise a partir da organização das publicações em blocos temáticos para a construção da terceira etapa, a Bibliografia Categorizada. Consoante a Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), essa etapa consiste em uma análise mais aprofundada do conteúdo das produções e seleção das unidades de sentido, ou seja, palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações. Nesse sentido, foi possível definir duas categorias, como representado no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Distribuição das produções acadêmicas por categoria



Fonte: Elaborado pela autora

A categoria 1 foi intitulada *Assistência estudantil como Política de Inclusão* e é composta por nove dos 22 trabalhos, os quais abordam a temática da Assistência Estudantil após a implantação das políticas de ações afirmativas, que transformou a forma de ingresso nas Instituições de Ensino Superior, alterando também o perfil socioeconômico dos estudantes. As instituições, que antes eram locais restritos à elite detentora de melhores condições socioeconômicas, passaram a ser ocupadas por um maior número de estudantes de origem popular, ou seja, das classes menos favorecidas economicamente. Nesse viés, a democratização do acesso à Educação Superior possibilitou o ingresso de sujeitos historicamente excluídos, o que demandou ampliação de políticas para a permanência nas IFES como forma de garantir a equidade e a justiça social.

As discussões presentes nas publicações que fazem parte da Categoria 1 apontam que historicamente as universidades foram ocupadas predominantemente pela elite brasileira, que, devido melhores condições socioeconômicas, investia na escolarização de seus filhos e, como consequência, adquiria melhores níveis de conhecimento para as exigências dos processos seletivos. (NUNES, 2016)

Após anos de estagnação e abandono das universidades públicas nos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1991-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreu a expansão das universidades públicas, impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado no governo do Presidente Lula e, mais recentemente, o ingresso diferenciado estabelecido pela Lei de Cotas 12.711/2012, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, ocasionando um maior número de estudantes de origem popular nas Instituições de Ensino Superior. (NUNES, 2016)

A conquista das políticas de reserva de vaga na Educação Superior representou a luta pela garantia do direito à Educação Superior dos grupos socialmente desfavorecidos e trouxe como demanda latente a necessidade de implantação de políticas de Assistência Estudantil para permanência, uma vez que a implementação das cotas na Educação Superior acarretou em mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes. Neste sentido, entende-se que somente a efetivação das políticas de acesso não garante a efetivação do direito a esse nível de educação, devendo ser complementadas por políticas de permanência estudantil (SOUZA, 2016).

Sobre essa temática, Oliveira (2013, p. 16) afirma que questões da desigualdade econômico-social e educacional podem ser apontadas como preocupações que impelem à ação os agentes públicos e a sociedade em geral, mas reforça que a educação pode ser entendida como “uma das respostas ou caminho mais efetivo para alteração das condições socioeconômicas que impedem o exercício pleno da cidadania, além das condições mínimas necessárias para superação da condição de subdesenvolvimento dos países”. Nesse sentido, a autora também aponta que estudos sobre equidade “colaboram para a compreensão do espectro do desenvolvimento de políticas públicas e ações sociais voltadas à minimização das desigualdades sociais e econômicas que grupos socialmente desfavorecidos têm sofrido” (OLIVEIRA, 2013, p. 16).

Para Lima (2019), a expansão da Educação Superior no Brasil ocorreu sob as expectativas neoliberais impostas pela lógica capitalista com forte influência dos organismos internacionais, mesmo assim, proporcionou a inclusão de uma parcela da sociedade que antes era impedida de frequentar as Instituições Federais de Educação Superior devido às baixas condições socioeconômicas. Para atender à demanda gerada pelas políticas de democratização de acesso, foi necessário instituir medidas voltadas para garantir, ou pelo menos aumentar, as possibilidades de êxito acadêmico dos estudantes que não possuíam condições de se manter na instituição para concluir o curso. Em vista disso, o PNAES “tornou-se a esperança de sucesso acadêmico de muitos jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica”, já que o objetivo do Programa é auxiliar os estudantes para que possam desenvolver plenamente seus estudos enquanto estiverem matriculados na graduação presencial das IFES (LIMA, 2019, p. 11)

Ainda se tratando da ampliação de vagas na Educação Superior, Radaelli (2013, p. 16) considera que a expressiva expansão, em termos numéricos, não pode ser tratada como um processo de democratização do acesso. Isso porque tal democratização não aconteceu de maneira efetiva, tendo em vista que muitos estudantes abandonavam os cursos logo após o ingresso, gerando altos índices de evasão.

Para a autora, “o que se evidenciou foi um processo de ‘massificação’, ou seja, expansão acompanhada da ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, conseqüentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas para esse nível educacional” (RADAELLI, 2013, p. 16). Diante disso, a autora considera a Assistência Estudantil como um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e a implantação de ações, as quais visam contribuir para a permanência e a conclusão dos cursos e auxiliar na redução da evasão e da retenção. No Quadro 3 são apresentados os resultados e conclusões dos trabalhos pertencentes à Categoria 1.

Quadro 3 - Resultados e conclusões dos trabalhos pertencentes à Categoria 1

Conclui-se que a assistência estudantil é um programa com muita visibilidade na universidade e constituísse num apoio fundamental para a permanência dos estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas. Os que não conseguem a assistência estudantil buscam outras formas de apoio, como as bolsas monitoria, iniciação científica, extensão, os estágios e outros. No entanto, se não

conseguem recursos para financiar os estudos têm a sua permanência no curso ameaçada (NUNES, 2016, p. 10).

Dentre os resultados alcançados foi possível identificar a importância do Programa para a permanência e na conclusão em tempo hábil dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na instituição, mesmo em tempos de desmonte nas políticas públicas no atual governo (FREITAS, 2021, p. 07).

Assim, nossa pesquisa apontou que a residência universitária da UFPB foi significativamente contributiva para 87% (oitenta e sete por cento) dos investigados. Ademais, foram propostas algumas ações aos gestores da instituição, visando aprimorar o desempenho acadêmico e a permanência com sucesso dos discentes assistidos (LIMA, 2019, p. 07).

Os resultados obtidos indicam que os programas de assistência estudantil existentes na UFRJ têm grande importância para a permanência dos estudantes em condição de desigualdade social e econômica. Apontam também para a necessidade de ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa dos diversos serviços que compõem os programas de assistência estudantil (MAGALHÃES, 2013, p. 05-06).

Os resultados da pesquisa indicam que, das ações desenvolvidas nesse sentido, prevalecem programas que ofertam bolsas ou auxílios financeiros para subsidiar os gastos com moradia, alimentação e transporte e que, para esses estudantes, tal iniciativa é essencial para permanência na universidade e obtenção do diploma. Verificamos, ainda, que o processo de reformas para a educação superior implementado no Brasil, principalmente no âmbito do REUNI, está impregnado de objetivos ideológicos, ações e contradições que se estabelecem em relação aos pressupostos teóricos e práticos, apresentando elementos que, ao mesmo tempo, resultam na reforma do Estado e buscam dar sustentação aos interesses sociais (RADAELI, 2013, p. 06).

A análise da política de assistência estudantil da UFPR no período de 2010 a 2014 foi conclusiva no sentido de afirmar que ela possibilita a oferta de melhores condições para que o aluno com fragilidade socioeconômica permaneça na instituição. No entanto, levando em consideração que a evasão na educação superior é uma problemática que possui várias facetas e determinantes, a efetivação da política de permanência necessita estar articulada a outras ações para potencializar a permanência do aluno (SOUZA, 2016, p. 06).

Os principais resultados evidenciaram que a Política de Assistência Estudantil da UnB constitui política fundamental para assegurar as condições de permanência aos estudantes cotistas sociais. Todavia, em virtude, principalmente, da quantidade limitada de vagas para acesso aos programas, essa política não atende a todos os estudantes que a requisitam, mostrando-se insuficiente para garantir a permanência desse perfil discente. Ademais, a participação dos estudantes cotistas sociais na pesquisa mostrou que suas necessidades, no que se refere à permanência, não estão afetadas, apenas, ao âmbito financeiro. Em síntese, três outras áreas foram reiteradas pelos discentes: transporte/locomotão; saúde mental; ensino/aprendizagem. Esses resultados evidenciam que a realidade discente clama por uma política de assistência estudantil ampla e articulada que garanta de fato a permanência estudantil, na perspectiva de democratização da educação superior (SILVA, 2019, p. 07).

Considera-se que a assistência estudantil na UERJ está se processando, atendendo parcialmente às necessidades dos alunos que precisam buscar outras formas de apoio para a permanência na Universidade. Este aspecto observado compromete o desenvolvimento das ações afirmativas na

UERJ, na medida em que as dimensões de acesso e permanência no ensino superior encontram-se interligadas (ALBUQUERQUE, 2015, p. 139).

A partir da apresentação do desenho e formato de atendimento aos alunos da UFJF tendo em vista as suas modalidades de apoio estudantil, foram demonstrados dados que repercutem o aumento do número de alunos ingressantes nos cursos de graduação da referida universidade e que o fluxo de atendimento dentro da política de assistência estudantil, no período estudado, produziu efeitos importantes na resposta institucional na função de constituir-se um dos pilares fundamentais para a diminuição da evasão dadas as barreiras socioeconômicas. Estes resultados preponderantes foram visualizados tanto nos cursos tradicionais da UFJF quanto nos novos cursos introduzidos pelo Reuni (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* do EC.

A categoria 2 foi intitulada *Assistência Estudantil como Estratégia de Permanência* e é composta por 13 trabalhos que a conceituam como uma política social no âmbito educacional e fazem uma análise das contribuições e dos impactos dos programas ofertados na permanência e no êxito dos estudantes por ela atendidos.

Foi possível observar que, nos trabalhos que compõem essa categoria, é predominante a discussão acadêmica sobre os elementos de constituição da permanência estudantil na Educação Superior. Assim sendo, o debate sobre como as Instituições de Ensino de diferentes regiões do Brasil estão conduzindo e executando as ações previstas no PNAES para garantir a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é o mais frequente nos estudos analisados. Neste sentido, há uma recorrência de estudos que almejam compreender de que forma a oferta dos serviços de Assistência Estudantil, respaldada pelo PNAES, contribui para a permanência e o êxito dos estudantes.

Nestes termos, os estudos buscam, tal como a Dissertação de Souza (2015, p. 9), “analisar a existência das relações entre o programa de Assistência Estudantil e a permanência dos estudantes” com o objetivo de investigar em que medida ela é “condição suficiente para garantir a permanência dos alunos” nos cursos técnicos e superiores, avaliando também se o programa cumpre com seus objetivos (MARAFON, 2015) e qual a sua “incidência sobre a vida acadêmica dos estudantes” (BORGES, 2015, p. 8).

Os trabalhos agrupados nessa categoria concordam que a Política de Assistência Estudantil consiste na promoção e na garantia do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes pertencentes às classes populares no Ensino Técnico e Superior. Partem da concepção de que a Educação é um mecanismo fundamental para o exercício da cidadania e

que a Assistência Estudantil, enquanto política social de direito, deve contribuir efetivamente para reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais, relacionadas, principalmente, ao acesso a uma educação de qualidade, através de mecanismos que garantam a permanência estudantil nas instituições, permitindo que conclua a trajetória acadêmica com sucesso (NASCIMENTO, 2019).

Para Parente (2013, p. 15), “a Política de Assistência Estudantil é um mecanismo de promoção e condições de permanência e apoio à formação acadêmica de estudantes que se encontrem em vulnerabilidade social” por meio da implementação de ações que minimizem as necessidades socioeconômicas e pedagógicas, buscando promover a justiça social e a formação integral do corpo discente, garantindo a permanência e evitando a evasão. Ao encontro dessa estratégia, o PNAES visa a redução dos índices de retenção e evasão na Educação Superior, democratizando as condições de permanências, agindo, assim, no combate aos aspectos de desigualdades sociais que incidem sob corpo estudantil (ARAÚJO, 2018).

Por muito tempo, a Assistência Estudantil foi um conjunto de práticas desarticuladas da vida acadêmica, e não eram entendidas como um direito social. As ações eram pontuais, sem regulamentação nem critérios para a seleção de estudantes, dependendo da boa vontade dos dirigentes. Somente após o processo de redemocratização, criam-se possibilidades de reivindicações e acesso aos direitos sociais por meio da implantação de políticas públicas como forma de reverter a histórica situação de desigualdade social brasileira (BORGES, 2015).

De acordo com Souza (2015), a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, o Estado passa a ser agente central das ações sociais, atuando como principal gestor e intervencionista das políticas sociais. Assim, os programas assistenciais não são mais compreendidos como assistencialistas, mas como políticas públicas voltadas ao exercício da cidadania. Essas políticas e programas também estão presentes no âmbito educacional com o propósito de auxiliar os estudantes em seu percurso formativo, buscando evitar a evasão por falta de condições socioeconômicas. Isso porque a educação como responsável pela formação e capacitação de trabalhadores também assume responsabilidades institucionais para enfrentamento das demandas sociais, estabelecendo políticas públicas e programas assistenciais.

Nesse cenário, a luta por “estratégias assistenciais na política de Educação Superior é um elemento que se articula à defesa de um projeto de educação amplo e democrático para

sociedade brasileira, uma bandeira histórica dos movimentos sociais”. (ARAÚJO, 2018, p. 11). O avanço percebido no âmbito da elaboração dessas estratégias é notável a partir de 2007 com a regulamentação do PNAES, que marca a primeira iniciativa, na política de educação, de uma orientação comum às Instituições de Ensino Superior de assistência a estudantes.

Tendo como base as produções desta categoria acerca da permanência estudantil, observa-se a presença de algumas tendências na configuração das ações e dos serviços assistenciais ofertados pelas instituições. Dentre elas, a prevalência da oferta de bolsas e auxílios para sanar as necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia e transporte para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Contudo, os autores entendem que, para além da oferta de ações direcionadas às questões socioeconômicas, as instituições têm desenvolvido ações e ofertando serviços de caráter universal, destinados a todos os estudantes sem critério de renda e de vulnerabilidade. De acordo com Lago (2018, p. 15), “a Assistência Estudantil é algo que ultrapassa a assistência às carências materiais e financeiras do estudante”. Faz-se necessário, então, “proporcionar ao mesmo o acesso às vantagens sociais, como saúde (física e psicológica), esporte, lazer, moradia digna, transporte e cultura, principalmente ter ações que minimizem as desigualdades sociais, impostas pela pobreza”. (LAGO, 2018, p. 15).

Nesse sentido, os autores concordam que a Assistência Estudantil deve atender públicos diferentes, ampliando o leque de projetos e ações. Ao analisar as conclusões dos trabalhos pertencentes a esta categoria, percebe-se que os resultados são diversos, como é possível verificar no Quadro 4.

Quadro 4 - Resultados e conclusões dos trabalhos pertencentes à Categoria 2

[...] as políticas de Assistência Estudantil, já implementadas na instituição, alcançam parcialmente os estudantes que realmente delas precisam. Embora os resultados apontem investimentos da gestão com criação de vários programas de Assistência Estudantil, os mesmos não vêm atuando de forma integrada, não contam com gestão de um departamento específico e, funcionam de forma isolada, desarticulada uns dos outros, não compartilham seus planos nem resultados. Conclui-se que se fazem necessárias melhorias, especialmente no monitoramento e avaliação dos mesmos, bem como necessidade de maior atenção aos motivos da não permanência, para que sejam criadas ações articuladas para a prevenção da evasão/promoção da permanência. (LAGO, 2018 p. 7)

[...] a permanência estudantil se apresentou no percurso investigativo como uma atribuição institucional, que atravessa todo o período de formação superior, onde as ações de assistência compreendem parte do atendimento das demandas estudantis. Assim, a permanência estudantil deve

ser tomada como uma responsabilidade institucional e, portanto, transversal aos diversos setores e classes profissionais que mediam o processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário (ARAÚJO, 2018, p. 8).

Os resultados obtidos apontam a existência de uma relação entre a assistência estudantil e a permanência no ensino técnico, todavia também indica outros fatores que contribuem para essa permanência (SOUZA, 2015, p. 9).

[...] o recebimento do Auxílio Permanência proporcionou aos estudantes, um rendimento acadêmico de 76,95, portanto, acima da média exigida (60,00). Quanto à frequência evidenciou-se um percentual de faltas de 10,46%, isto é, abaixo da média permitida (PARENTE, 2013, p. 7).

[...] a Política de Assistência Estudantil tem evoluído no Brasil, através, principalmente da regulamentação do PNAES (2010), favorecendo a redução das desigualdades e permanência dos estudantes nos cursos das IFES. No entanto, os estudantes conhecem parcialmente as nuances da política, o que requer um trabalho dos profissionais envolvidos com a assistência estudantil (BORGES, 2015, p. 8).

Fica evidente nos resultados a importância das ações de assistência estudantil para os estudantes com benefício socioeconômico, principalmente no que tange a assistência material. Também aparece, nos dados, que os estudantes, em sua grande maioria, consideram que a assistência estudantil da UFSC cumpre com o seu objetivo. No entanto, ainda se observa em suas respostas que eles a consideram insuficiente e que tecem críticas da forma como ela é efetivada na instituição, principalmente em relação a gestão das moradias estudantis, o valor das bolsas, a pouca divulgação das ações, a falta de profissionais e de ações para atender as demandas de saúde mental (POZOBON, 2019, p. 9).

Os resultados obtidos pela pesquisa revelaram que o Piel contribui para a permanência dos alunos na instituição, auxiliando, também, de certa forma, na busca da melhoria do rendimento escolar do participante. O programa se torna importante não só pelo pagamento de auxílio financeiro ao usuário, mas também pela promoção do esporte e lazer, que são atividades com oferta limitada para os adolescentes e jovens da região (SILVA, 2017, p. 8).

O resultado da pesquisa confirma a necessidade da assistência estudantil como fator de justiça redistributiva, uma vez que existem estudantes que não possuem condições econômicas de manter-se na universidade pública sem o apoio do Estado. Tal política, de caráter residual se faz permeada de conflitos e tensões, em face disparidade entre a redução de recursos para políticas de educação superior no contexto neoliberal e as necessidades dos segmentos sociais subalternizados. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 7).

[...] a política em questão, se constitui em uma oportunidade real para a permanência estudantil de inúmeros sujeitos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, ou impossibilitados de permanecer e concluir esse nível de ensino dada a ausência ou precariedade de condições biopsicossociais e econômicas” (ARAÚJO, 2018, p. 8).

Na visão dos estudantes, o PBP complementou a sua formação por meio do aperfeiçoamento profissional, cultural e inserção na comunidade acadêmica. Em relação ao atendimento das necessidades básicas de permanência, evidenciou-se que isso foi possível com a complementação da bolsa por outros programas socioassistenciais da UFSC, de forma que o Programa alcançou em parte os seus objetivos. Conclui-se, mesmo assim, que embora precisam ser ampliados e aprimorados, programas desta natureza são extremamente importantes para a permanência dos estudantes com

baixa condição socioeconômica nas universidades, para que as políticas de expansão do acesso caminhem em direção à universalidade e, efetivamente, contribuam para a formação integral, humanista e emancipatória (MARAFON, 2015, p. 5).

[...] os desafios impostos à Assistência Estudantil são muitos e, um deles é o fato de que a Assistência Estudantil na UNIFAP tem garantido a permanência dos estudantes que já são usuários, no entanto, existe uma demanda reprimida no qual o volume de recurso destinado a esta instituição não permite atender e, observou-se também a necessidade de maior aproximação dos atores envolvidos nessa política, para fins de (Re) construção coletiva com a participação, principalmente, dos estudantes usuários, para que então, as ações realmente venham de encontro com as necessidades estudantis na UNIFAP, prevendo também maior visibilidade e transparência aos processos (NASCIMENTO, 2019, p.7).

Os principais resultados encontrados apontam que ser bolsista reduz em 55,4% as chances de evasão. Identificamos também que quanto maior for o coeficiente de rendimento, a probabilidade de evadir reduz em 44%. Por outro lado, constatamos que, quanto maior o tempo de permanência (em semestres) do estudante, maior o risco de evasão. Concluimos que a implantação da Política de Assistência Estudantil vem atingindo, entre outros objetivos, a redução nos índices de evasão dos estudantes beneficiários (GALINDO, 2018, p. 7).

[...] observou-se que os documentos oficiais apresentam a Assistência ao estudante como prioridade, porém, quando se analisa a abrangência das ações, nota-se que ainda há um longo caminho para que a Assistência Estudantil seja realidade para a maioria dos Estudantes da UFPA. A insuficiência de ações de Assistência Estudantil, também, é ressaltada na análise com relação aos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, visto que a pesquisa de campo também aponta para a necessidade de ampliação das ações de Assistência ao Estudante (SILVEIRA, 2017, p. 8).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* do EC.

Diante desses dados, o cenário que se apresenta é de que a Política de Assistência Estudantil é um mecanismo importante que colabora para a permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica nas Instituições de Ensino Técnico e Superior, principalmente em relação à assistência material e financeira. Neste quesito, é possível dizer que a Assistência Estudantil tem cumprido um dos seus principais objetivos, que é contribuir para a redução das desigualdades sociais. Contudo, percebe-se também que precisa de avanços e ainda encontra grandes desafios para se consolidar como um direito social e atender a todos que dela necessitam.

Na mesma direção dos estudos aqui analisados, esta investigação intenta compreender de que forma a Assistência Estudantil colabora para a permanência e para o êxito na perspectiva dos estudantes do IFRS – *Campus* Erechim. Importa ressaltar que a maioria das pesquisas são voltadas para verificar a contribuição e a eficácia da Assistência Estudantil nas Universidades Federais. Poucos dos estudos analisados neste Estado do Conhecimento tratam da permanência

dos estudantes nos Institutos Federais, tampouco falam mais especificamente sobre a Educação Profissional no Brasil, foco desta investigação. Ademais, nenhuma das pesquisas analisadas traz à discussão as consequências e os reflexos do mérito individual e da meritocracia na sociedade e no sistema educacional.

No próximo capítulo, descrevo o percurso metodológico a ser seguido para realização desta pesquisa.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nos capítulos precedentes, apresentei os objetivos e a problemática da pesquisa, além dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo. Neste capítulo, busco caracterizar o percurso metodológico que está sendo utilizado para a construção deste trabalho, que tem como objetivo Analisar a Política de Assistência Estudantil e verificar quais os desafios para garantir a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva dos estudantes que recebem o auxílio estudantil oferecido pelo IFRS – *Campus* Erechim, no contexto de uma sociedade meritocrática e desigual. Para este fim, a metodologia deste estudo está organizada em seis seções, nas quais descrevo os caminhos que serão seguidos para a concretização da pesquisa.

Inicialmente teço algumas considerações sobre abordagem qualitativa, natureza pela qual está baseada esta investigação. Em seguida, situo a pesquisa bibliográfica, que deu o direcionamento teórico ao estudo, e a pesquisa documental, que auxiliou, principalmente, na compreensão e fundamentação dos aspectos legais relacionados à temática. Logo após, descrevo como foi realizada a pesquisa do Estado do Conhecimento, que teve por objetivo fazer um levantamento do que já está sendo pesquisado sobre o tema proposto. Por fim, apresento quais instrumentos foram utilizados para a coleta de dados na pesquisa de campo e qual técnica foi utilizada para a análise das informações coletadas.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Na tentativa de responder ao problema de pesquisa, este estudo segue uma abordagem qualitativa, pois pretende apreender as percepções dos sujeitos em relação ao objeto a ser estudado.

Em consonância à Minayo (2009), uma pesquisa qualitativa se configura por ser uma abordagem indicada para o estudo de aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, que busca compreender as relações nas suas crenças e valores, isto é, busca dar respostas às questões quando estas não podem ser quantificadas por não resultarem em dados objetivos. Nessa perspectiva, a autora afirma que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos

motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Assim, pretendo desvelar as necessidades dos sujeitos buscando, a partir de uma análise mais qualificada e particularizada, a compreensão da realidade em que estão inseridos com base em suas percepções e perspectivas.

Aprofundar o conhecimento sobre os fenômenos considerando a singularidade das relações requer conhecer plenamente os sujeitos com os quais dialogamos. Sendo assim, é necessário buscar compreender os sentidos e significados, olhando para os participantes como sujeitos de sua própria história. Em consonância com Martinelli (2012, p. 23), “a pesquisa qualitativa tem o objetivo de evidenciar o que os participantes pensam a respeito do assunto pesquisado”, levando-se em consideração o que eles têm para dizer, sendo necessário para isso “o contato direto com os sujeitos de pesquisa”, elemento indispensável para que seja possível captar as suas percepções. Ainda, segundo Martinelli (2012, p. 25):

É preciso enfatizar que há alguns pressupostos muito importantes que fundamentam o uso de metodologias qualitativas de pesquisa. O primeiro é reconhecer a singularidade do sujeito. Cada pesquisa é única, pois se o sujeito é singular, conhecê-lo significa ouvi-lo, escutá-lo, permitir-lhe que se revele. O segundo pressuposto é que essas pesquisas partem do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não apenas as circunstâncias de vida. E o terceiro pressuposto que se expressa no reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o saber como elaborar sua experiência social cotidiana.

Para se construir uma pesquisa qualitativa, é necessário partir da realidade dos próprios sujeitos participantes, cabendo ao pesquisador compreender suas histórias para decifrar os significados expressos nas suas vivências. Desta forma, é possível obter informações relevantes que podem contribuir para a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno estudado.

Esta pesquisa se propõe a estudar aspectos subjetivos sobre as necessidades e as expectativas dos estudantes que necessitam da Assistência Estudantil para permanecer na instituição e obter êxito na sua vida acadêmica. Nessa perspectiva, faz-se necessário, por meio de uma abordagem qualitativa, olhar para a realidade dos sujeitos e fazer uma análise mais ampla e aprofundada da dinâmica social a que estão inseridos, para, assim, compreender seus sentidos e significados e dar respostas mais qualificadas as suas necessidades.

Na pesquisa qualitativa, é necessário manter um contato direto e prolongado com o objeto de estudo no universo de suas ocorrências, já que os fenômenos são muito influenciados

pelo seu contexto e as circunstâncias particulares são essenciais para que se possa entendê-lo. Isso é, presenciar o maior número de vezes as manifestações da situação a ser estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Seguindo por essa lógica, farei a pesquisa com estudantes que estejam recebendo o auxílio estudantil, para que, assim, seja possível verificar se a Política de Assistência Estudantil do IFRS realmente atende às suas necessidades e compreender até que ponto ela viabiliza a permanência e o êxito no percurso acadêmico dos beneficiários.

Para Lüdke e André (2015), nas pesquisas qualitativas, os dados coletados são predominantemente descritivos, e o pesquisador precisa ficar atento a todos elementos presentes na situação estudada, mesmo que pareçam insignificantes. Isso porque todos os dados da realidade são importantes para a análise e a compreensão do problema a ser investigado, evidenciando, assim, maior preocupação com o processo do que com o produto.

A pesquisa qualitativa, então, depende muito da habilidade do pesquisador em decifrar os sentidos e os significados das situações expostas pelos participantes para compreender a realidade e construir as hipóteses que nortearão o estudo e possibilitarão as reflexões necessárias para a produção de novos conhecimentos.

O 'significado' que as pessoas dão as coisas e a sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 14)

Ao encontro dessa ideia, uma das preocupações que o pesquisador deve ter é com a capacidade de suas compreensões ao interpretar e revelar os pontos de vista dos participantes, sendo necessário encontrar formas de conferi-las com os próprios sujeitos da pesquisa ou até mesmo com outros pesquisadores para que suas percepções possam ser confirmadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015)

Seguindo essa lógica, essa pesquisa é de natureza qualitativa na medida em que envolverá a obtenção de dados descritivos a partir da aproximação e do contato direto com os participantes e com a temática a ser estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, com a preocupação de sempre confirmar as reflexões e as interpretações em relação ao que apresentarem os participantes do estudo.

5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Toda pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar a temática da investigação a ser realizada. Para Gil (2011, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. É a partir do levantamento e da revisão desse material que o trabalho científico terá um direcionamento teórico, sendo essa uma etapa primordial para o desenvolvimento da pesquisa científica, já que ela permite uma maior proximidade com o fenômeno a ser estudado.

Nessa perspectiva, o investigador se apropria do conhecimento teórico já existente sobre o que deseja pesquisar para sistematizar o seu estudo. Segundo Lakatos e Marconi (2002), a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Assim, ela auxilia desde o início da investigação, pois é feita com o intuito de identificar os trabalhos científicos já existentes sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando desde a escolha do problema e de um método adequado. Ainda, segundo Lakatos e Marconi (2002, p. 83), a pesquisa bibliográfica:

[...] servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Assim, valendo-se de dados e categorias teóricas já desenvolvidas por outros autores, o pesquisador terá uma referência para desenvolver seu estudo e os textos utilizados tornam-se fontes para a base teórica que direcionará a pesquisa.

Nesse viés, para nortear as discussões relacionadas a políticas educacionais, meritocracia no sistema educacional e os reflexos das desigualdades sociais na Educação como direito fundamental, foram levantados subsídios com a utilização da pesquisa bibliográfica, referenciada por diferentes autores como Freire (1894), Mello e Moll (2020), Haddad (2003), Barbosa (2006), Sandel (2020), Dubet (2004), Valle e Ruschel (2010), Souza (2009), Cury (2002), Mészáros (2005), Arroyo (2018), Ponce (2001), Ciavatta e Ramos (2021), entre outros. Os autores que deram embasamento teórico para apresentar o histórico da Educação Profissional e Tecnológica e a criação da Rede Federal de Educação foram Manfredi (2002),

Cunha (2000), Caires e Oliveira (2018), Santos (2010), Romanelli (2010), Kuenzer (1999), Moura (2007), Pacheco (2011).

Para abordar a Política de Assistência Estudantil, utilizei contribuições reflexivas de Kowalski (2012), Dutra e Santos (2017), Araújo (2007), Graeff (2014), Back (2017). Por fim, para contextualizar as atribuições do Serviço Social na Política de Educação e na Assistência Estudantil articulo referenciais teóricos de Yazbek (2009), Netto (2017), Yamamoto (2010), Martinelli (2011), Sposati (2015), Pereira (2012), Cavalheiro (2013) entre outros.

5.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Para complementar a pesquisa bibliográfica, realizei uma pesquisa documental com enfoque qualitativo utilizando fontes primárias, ou seja, dados e informações extraídos de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2011, p. 50). A pesquisa documental é uma importante técnica para compreensão dos fenômenos a serem estudados, já que permite uma contextualização histórica, social, cultural e econômica de um lugar ou grupo de pessoas.

As fontes utilizadas para a pesquisa documental são as mais diversificadas e dispersas, e “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45), ou seja, qualquer material escrito ou falado que possua informações pertinentes ao objeto de estudo.

Ainda que seja pouco explorada, não só na área da educação como em outras áreas, a análise documental, de acordo com Lüdke e André (2015, p. 45), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Como técnica complementar, valida e aprofunda os dados obtidos por meio de outros procedimentos, como entrevistas e questionários, ou aponta elementos novos que ainda não haviam sido identificados, mas que precisam de maior elucidação.

Nessa perspectiva, para a pesquisa documental, foram utilizados os documentos que seguem especificados no quadro abaixo:

Quadro 5 - Fontes para Pesquisa Documental

DOCUMENTO	OBJETIVO
Lei 11.892/2008 - Lei de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia	Compreender os objetivos da criação dos Institutos Federais.
Decreto 7.237/2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Verificar as finalidades do Programa Nacional de Assistência Estudantil.
Resolução Consup nº 086/2013 – Política de Assistência Estudantil do IFRS.	Analisar os princípios e diretrizes que estabelecem a organização, as competências e o modo de funcionamento dos diferentes órgãos da Assistência Estudantil no IFRS.
Instrução Normativa PROEN Nº 01/2020 - Diretrizes para as avaliações socioeconômicas no âmbito do IFRS.	Observar as diretrizes das avaliações socioeconômicas realizadas pelos profissionais de Serviço Social para concessão do auxílio estudantil.
Instrução Normativa PROEN Nº 10/2018 – Institui e normatiza a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil, de acordo com a classificação dos grupos de vulnerabilidade dos estudantes do IFRS.	Conhecer os parâmetros utilizados para divisão dos recursos da Assistência Estudantil e compreender como são definidos os valores dos auxílios estudantis pagos aos estudantes no IFRS
Instrução Normativa PROEN Nº 09/2018 – Normatiza as Diretrizes de Apoio à/ao Estudante da Assistência Estudantil na modalidade presencial em conformidade com a Política de Assistência Estudantil do IFRS.	Esclarecer sobre as modalidades de auxílio estudantil existentes no IFRS.
Planilhas de controle de estudantes beneficiários do Auxílio Estudantil do IFRS – <i>Campus</i> Erechim	Verificar quem são os estudantes beneficiários do auxílio estudantil no IFRS – <i>Campus</i> Erechim, assim como identificar quais serão os sujeitos participantes da pesquisa.
Planilhas de pagamentos mensais do auxílio estudantil no IFRS – <i>Campus</i> Erechim	Constatar os valores dos auxílios estudantis pagos aos sujeitos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível verificar, os documentos analisados se referem a legislações federais que tratam dos Institutos Federais e da Política de Assistência Estudantil; resoluções, instruções normativas do IFRS; planilhas de beneficiários de auxílios estudantis e planilhas mensais de pagamento do IFRS - *Campus* Erechim.

5.4 PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A utilização da pesquisa de Estado do Conhecimento (EC) teve como objetivo realizar um mapeamento do que já vem sendo pesquisado sobre os impactos da Política de Assistência Estudantil na permanência e no êxito dos estudantes nas instituições públicas de ensino no Brasil. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas denominadas como Estado do Conhecimento têm:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Partindo disso, foi possível obter uma visão geral do que foi e vem sendo produzido a respeito da temática a ser pesquisada, o que permitiu uma ordenação do progresso das pesquisas, possibilitando identificar as contribuições e os avanços encontrados pelos autores e conferir maior visibilidade às produções existentes.

O Estado do Conhecimento é uma metodologia de pesquisa de caráter bibliográfico que está sendo cada vez mais utilizada para estabelecer o estado da pesquisa em um determinado campo do conhecimento. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21), o “estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Ainda para as autoras, “a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido em seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar uma tese ou dissertação qualificada” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 21).

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 158):

O Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Nesse sentido, a pesquisa e a sistematização do que já vem sendo pesquisado e produzido serviu como um orientador para os próximos passos da investigação, uma vez que “localiza e norteia a pesquisa a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

O mapeamento sobre determinado tema é fundamental para apreensão do processo da pesquisa e auxilia o investigador a compreender em que medida sua pesquisa se aproxima, se distancia e em quais pontos pode avançar em relação ao que já vem sendo estudado. Com a identificação de tendências, o pesquisador poderá segui-las ou direcionar seu estudo para as lacunas encontradas na análise dos conteúdos, o que possibilitará a inovação em seu trabalho.

Segundo Morosini e Fernandes (2014), o levantamento das ideias já existentes por meio da construção do Estado do Conhecimento também é significativo em relação às fontes do estudo, pois confere mais segurança sobre as referências bibliográficas que podem ser utilizadas, já que possibilita identificar quais são os autores que mais aparecem nos estudos de tal temática.

Para a construção do Estado do Conhecimento, é necessário seguir sistematicamente as etapas que compõem a sua metodologia. Essas etapas, em consonância com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), são denominadas de Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva e serão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Etapas do Estado do Conhecimento

ETAPA	DEFINIÇÃO
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do Estado do Conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.

4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.
-----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021)

Seguindo estes passos, o trabalho foi iniciado por uma busca de teses e dissertações disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) para identificar quantos trabalhos já foram publicados. Utilizando a busca avançada em todas as palavras-chave pesquisadas, utilizei os filtros por resumo e título com data delimitada entre 2010 e 2022. A data inicial da pesquisa coincide com o ano de publicação do Decreto 7.237/2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Após esta consulta, realizei a Bibliografia Anotada, na qual relatei a referência completa, número, autor, título e resumo de todos os trabalhos encontrados. A partir da leitura dos resumos, selecionei as pesquisas que mais se aproximam com o meu objeto de estudo.

Com o *corpus* de análise definido, foi possível realizar a Bibliografia Sistematizada a partir de uma análise mais aprofundada que resultou na elaboração de quadros e gráficos que apresentam informações importantes sobre os trabalhos analisados. Partindo dos resultados da etapa anterior, foi possível passar para a Bibliografia Categorizada, sendo essa a terceira e última etapa³⁶, que consiste em agrupar os trabalhos selecionados em blocos temáticos, estabelecendo categorias de análise das informações. Nesse sentido, agrupei os estudos de acordo com os assuntos que mais se aproximam a fim de construir categorias temáticas para a escrita do que vem sendo pesquisado sobre a importância da Política de Assistência Estudantil para a permanência e para o êxito acadêmico.

Desta forma, foi possível chegar a duas categorias, as quais serviram de base para a elaboração do texto analítico. Nesta parte, descrevi as recorrências entre as pesquisas abordando os aspectos que sobressaem como tendências dos estudos que compuseram o *corpus* de análise.

³⁶ Considerando que Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) informam que a Bibliografia Propositiva (última etapa de uma pesquisa de Estado do Conhecimento) é uma etapa opcional, o presente estudo executou as três primeiras etapas (Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada).

A partir disso, foi possível tecer algumas considerações finais sobre os estudos analisados, identificando aproximações e distanciamentos entre o que já existe de publicações em teses e dissertações do país com o estudo que ora se apresenta.

5.5 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo tem por finalidade observar e compreender diferentes aspectos de uma determinada realidade a partir de um recorte do público estudado. É um estudo mais aprofundado, realizado no local em que os fatos e fenômenos acontecem. Segundo Gonsalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Para isso, é necessário escolher o local e identificar quais serão os sujeitos da pesquisa para que seja possível, a partir de técnicas e instrumentos, fazer a coleta de dados e informações que serão observadas e analisadas posteriormente para obtenção dos resultados que se almeja.

Nesse sentido, os sujeitos participantes da pesquisa foram 27 estudantes e egressos dos cursos superiores e técnicos subsequentes do IFRS - *Campus* Erechim que receberam ou recebem auxílio estudantil entre os anos de 2021 e 2023³⁷. Dentre os egressos estão concluintes e desistentes. A intenção de incluir pessoas que já não fazem mais parte da instituição auxiliará a compreender se o auxílio estudantil contribuiu para seu êxito acadêmico ou se nos casos de desistências o mesmo auxílio não foi suficiente para garantir a sua permanência e a conclusão do curso.

Para a seleção dos participantes, foram solicitadas à Coordenação de Assistência Estudantil do IFRS – *Campus* Erechim as planilhas utilizadas para controle de beneficiários dos auxílios estudantis onde constam os dados pessoais e as informações sobre os auxílios por eles recebidos. A partir da consulta e análise das informações dessas planilhas, foram selecionados aleatoriamente estudantes que recebem ou receberam auxílio estudantil entre os anos de 2021

³⁷ Este recorte temporal foi pensado considerando a necessidade de abarcar estudantes com matrícula ativa e/ou que tenham concluído/evadido recentemente.

e 2023. É importante esclarecer que esses dados foram acessados apenas pela pesquisadora e por sua orientadora e foram utilizados unicamente com o intuito de estabelecer contato com os estudantes para convidá-los a fazer parte do estudo.

Para a coleta de dados, foram utilizados questionários com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. De acordo com Gil (2011, p. 121), o questionário pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”. As perguntas devem ser respondidas sem a presença de um entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2002) nos momentos iniciais da pesquisa quando se deseja coletar informações amplas de um número considerável de sujeitos (TRIVINÕS, 1987).

O uso do questionário como técnica para coleta de dados representa um instrumento importante para a obtenção dos resultados no estudo, devendo o pesquisador maximizar sua reflexão na elaboração das perguntas, dada a complexidade do universo e da temática pesquisada. Nesse sentido, a escolha pela forma das perguntas foi intencional e pensada para que o participante pudesse ser mais rápido e objetivo em algumas respostas e, ao mesmo tempo, tivesse liberdade em outras, nas quais poderia escrever livremente, usando sua própria linguagem e emitindo sua opinião.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), perguntas abertas possibilitam investigações mais profundas e precisas, entretanto, têm o inconveniente de dificultar a análise dos dados, que acaba sendo mais complexa, cansativa e demorada. Já perguntas fechadas são formadas por opções de resposta preenchidas previamente para o participante escolher. Elas não abrem espaço para explicações, e a pessoa precisa apenas concordar, discordar ou escolher uma opção. Ao contrário das perguntas abertas que estimulam a reflexão e resultam em respostas completas, as perguntas fechadas exigem poucas palavras, são mais fáceis e rápidas de responder.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira parte teve como objetivo identificar o perfil dos participantes da pesquisa a partir de 12 perguntas voltadas para caracterização sociodemográfica e acadêmica do participante. A segunda parte pretendeu explorar a percepção dos participantes sobre a Assistência Estudantil do IFRS - *Campus* Erechim, constituindo-se de 15 perguntas que dizem respeito ao recebimento dos auxílios estudantis e aos serviços e ações ofertadas pela Assistência Estudantil do *campus*.

Cabe aqui destacar a “preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato” (DESLANDES, 2019, p. 55). Desta forma, a reflexão sobre os aspectos éticos implicados na realização da pesquisa foi constante durante todo o desenrolar da investigação, sendo essa uma categoria fundamental para o desenvolvimento científico e para a preservação dos direitos humanos universalmente consolidados.

Os estudantes selecionados foram convidados a participar da pesquisa por e-mail, no qual constava o link de acesso ao questionário on-line. O e-mail com o convite para participar da pesquisa foi encaminhado com o destinatário em formato oculto (cco) para que não houvesse identificação dos candidatos ou exposição de seus dados a outras pessoas que não a pesquisadora e a equipe de pesquisa.

Todos os sujeitos selecionados foram convidados a participar da pesquisa e consultados quanto ao seu interesse em fazer parte do estudo. As ações a que estariam submetidos foram devidamente esclarecidas sempre respeitando a integridade, a privacidade e a autonomia dos indivíduos. Para esse fim, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentou todas as informações necessárias para que pudesse decidir sobre a participação. Somente após o esclarecimento e a concordância deu-se prosseguimento às ações da pesquisa.

É importante esclarecer que este estudo não colocou em risco a vida de seus participantes e não teve caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário poderia ocasionar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Nesse sentido, a participação na pesquisa poderia causar cansaço, aborrecimento, estresse, desconforto ao responder o questionário e medo de não saber responder ou de ser identificado. Por fim, registrou-se sobre os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Também, explicitou-se as limitações dos pesquisadores para assegurar total confiabilidade e potencial risco da violação dos meios tecnológicos.

Para prevenir ou minimizar os riscos, o anonimato foi preservado, e o participante poderia interromper o processo quando desejasse, sem danos ou prejuízos à pesquisa e a si próprio. Foi garantido o sigilo em relação às respostas, as quais foram tidas como confidenciais

e utilizadas apenas para fins científicos. Garantiu-se aos participantes todos esclarecimentos necessários para responder as questões.

Caso os riscos identificados de alguma forma viessem a se concretizar, o participante seria encaminhado para o setor de psicologia da UFFS - *Campus* Erechim para atendimento especializado com a psicóloga do *campus*. Além disso, o participante e a Instituição envolvida seriam informados a respeito do ocorrido, podendo o participante solicitar a retirada de seus dados da pesquisa.

Uma vez que o questionário foi aplicado a partir de uma ferramenta virtual, criou-se um link de acesso ao instrumento, o qual foi encaminhado individualmente para o e-mail pessoal de cada participante com o convite para participar da pesquisa. Essa medida visou assegurar total confidencialidade ao acesso ao ambiente do questionário, bem como evitar a violação do mesmo e o vazamento das informações prestadas.

Como a coleta de dados para esta pesquisa ocorreu em ambiente virtual, os participantes foram informados sobre a importância de guardar uma cópia do documento eletrônico em seus arquivos.

Todos os dados da pesquisa que foram obtidos através de meios eletrônicos virtuais foram baixados em um dispositivo local, sendo excluídos de ambientes virtuais, como nuvens, e serão armazenados pelo prazo de cinco anos num dispositivo sem acesso à internet em local privado de acesso exclusivo da pesquisadora e sua orientadora. Após esse período de cinco anos, os dados serão excluídos do dispositivo de armazenamento para garantir a confiabilidade do estudo. Cada participante foi nomeado por números para que não houvesse o armazenamento com a identificação.

Tendo em vista a necessidade de revisão ética e científica das pesquisas envolvendo seres humanos, o projeto do estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS, para garantir a dignidade, os direitos e o bem-estar dos participantes.

Ao final da pesquisa, todos os estudantes que participaram receberão o estudo para leitura, e a pesquisadora se disponibilizará para sanar qualquer dúvida ou prestar esclarecimento a respeito dos dados apresentados como resultado de sua pesquisa. De igual forma, a instituição (IFRS) também receberá o estudo e, caso haja interesse, poderá ser realizada a devolutiva oral para possível diálogo entre os profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes que fazem uso dos serviços ofertados pela Assistência Estudantil na instituição.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise está presente em várias etapas do estudo, uma vez que, desde o início, é necessário fazer uso de “procedimentos analíticos para verificar a pertinência das questões selecionadas frente as características específicas da situação estudada”. Apesar disso, é utilizada de forma mais “sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 53).

Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo, que, segundo Chizzotti (2005, p. 98), é “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento”, que tem por objetivo “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações expressas ou ocultas”, partindo de informações individuais que auxiliem a interpretar e entender o cenário de uma forma geral.

Para Bardin (2011, p. 44), a Análise de Conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Ou seja, um instrumento necessário para interpretar e compreender os sentidos e significados das diversas formas de comunicação. Isso exige um grande esforço do pesquisador, que precisa ter a capacidade de desviar seu olhar para decifrar as mensagens implícitas nos dados coletados.

Na metodologia explorada por Bardin (2011) para organizar a Análise de Conteúdo, devem ser contempladas três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

A pré-análise é caracterizada como uma fase de organização do material a ser analisado. Nela é preciso estabelecer uma estratégia de trabalho com procedimentos bem definidos para “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2011, p. 125). Essa etapa envolve uma leitura flutuante do material para escolher quais documentos serão submetidos à análise e constituir um *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formular hipóteses e objetivos e elaborar indicadores que orientarão a interpretação e preparação formal do material.

Quando findadas as diferentes operações da pré-análise, a análise propriamente dita nada mais é do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Porém, a exploração do material é uma “fase longa e fastidiosa, que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 125).

Para a codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. A enumeração é realizada através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência).

Depois da codificação, “a maioria dos procedimentos de análise organiza-se ao redor de um processo de categorização”, sendo ela “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

No tratamento dos resultados obtidos, as informações são trabalhadas de forma que sejam significativas e válidas. Isso pode ser realizado por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada e poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 2011, p. 165).

Seguido essa metodologia, a análise foi realizada com base no conteúdo dos questionários respondidos pelos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Rio Grande do Sul, *Campus Erechim* - RS. Para isso, após a coleta de dados e a conclusão da pré-análise, o material foi explorado e, posteriormente, os assuntos foram agrupados por categorias, buscando articular as informações coletadas por meio dos questionários e do referencial teórico adotado neste estudo, objetivando uma análise mais precisa e qualificada dos seus conteúdos.

O próximo capítulo é dedicado à apresentação das conclusões e resultados da pesquisa de campo, no qual analisei os dados coletados com objetivo de apreender a percepção dos estudantes do IFRS – *Campus Erechim* sobre a Assistência Estudantil e compreender se esta

política pública realmente atende suas necessidades para ampliar as condições de permanência e de êxito.

6 O UNIVERSO PESQUISADO: DO *LÓCUS* À PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRS

Os capítulos anteriores foram destinados a apresentar a Política Pública investigada, a problemática, os objetivos, os aspectos metodológicos, além do referencial teórico que fundamenta este estudo. Este capítulo é reservado para apresentar o local de onde emergiram as inquietações e problematizações desta pesquisa, situando-o em seu contexto social e trazendo à tona as percepções dos sujeitos envolvidos na temática apresentada.

6.1 O IFRS *CAMPUS* ERECHIM

O histórico da implantação e do desenvolvimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) está associado à história da Rede de Educação Profissional, como já apresentado anteriormente. Em 2008, com a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro, é criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e também os Institutos Federais, que buscam congregar as instituições profissionalizantes nos estados ou em regiões em uma única instituição. De acordo com a Lei, os Institutos Federais são autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e gozam de prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

A nível nacional, a constituição dos IF ocorreu de diferentes formas. Em algumas situações, houve a transformação de Centro Federal ou de Escola Técnica em Instituto, sem agregação de outras instituições. Em outras, que foi o caso do IFRS, “houve a congregação entre autarquias (CEFETs e EAFs) e escolas vinculadas às universidades e escolas técnicas, constituindo uma diversidade organizacional e cultural bastante diversa”. (FIGUEIREDO, 2014, p. 34). No Rio Grande do Sul, foram criados três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o IFRS, cuja Reitoria foi sediada na cidade de Bento Gonçalves, o IF Sul-riograndense, com sede em Pelotas, e o IF-Farroupilha com sede em Santa Maria.

O IFRS foi criado a partir da união de três autarquias federais de Educação Profissional no Rio Grande do Sul: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Incorporaram-se também a esse Instituto duas instituições vinculadas a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal

da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. “A partir da unificação dessas unidades de educação profissional iniciou-se o processo de reorganização institucional com o objetivo de construir novos parâmetros para uma nova institucionalidade” (FIGUEIREDO, 2014, p. 34) e, atualmente, o IFRS conta com 17 *campi* nas cidades de Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão, conforme ilustrado na figura 2:

Figura 2 – Localização dos *Campi* do IFRS no Rio Grande do Sul



Fonte: Extraído da Internet³⁸

O IFRS - *Campus* Erechim, *locus* da pesquisa, está situado no município de Erechim, localizado ao Norte do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai. Está vinculado à AMAU - Associação de Municípios do Alto Uruguai, entidade formada por 32 municípios da região. Segundo estimativa do IBGE em 2021, Erechim é considerada a segunda cidade mais populosa no Norte gaúcho com 107.368 habitantes, compreende 431 m² e está a aproximadamente 360 km da capital do estado, Porto Alegre.

³⁸ Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/>

Em 2007 o município de Erechim era³⁹ considerado um dos principais polos de desenvolvimento industrial do Norte do Estado, com mais de 500 indústrias de micro, pequeno, médio e grande porte, que atuavam em setores como metal-mecânica, alimentos, agroindústria, eletromecânica, móveis, vestuário, calçados, entre outros. Para atender esta demanda e fortalecer as potencialidades do município em desenvolvimento, evidenciou-se a necessidade de investimento na educação profissional, científica e tecnológica, o que se tornou possível com a implantação do IFRS - *Campus* Erechim. (PROJETO PEDAGÓGICO DO TÉCNICO EM ALIMENTOS, 2010)

O *Campus* Erechim teve seu início ainda no ano de 2006 com a implantação da Escola Técnica Federal do Alto Uruguai. Em 2007 a Prefeitura Municipal doou terreno e prédios para a instituição, que, em novembro de 2009, iniciou efetivamente as atividades como condição de *Campus* do IFRS, após autorização do MEC. Inicialmente foram ofertados quatro cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio e oferta atualmente 16 cursos dentre técnicos integrados (3)⁴⁰ e subsequente (6)⁴¹ ao Ensino Médio, Graduação (5)⁴² e Pós-Graduação Lato Sensu (2)⁴³.

Além dos cursos de formação técnica e superior, o *Campus* oferta cursos de extensão voltados à comunidade interna e externa e atua em linhas de pesquisas com bolsas de fomento externo aprovadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), oferecendo bolsas de fomento interno através de iniciação científica ou tecnológica e auxílio à pesquisa. Até o momento o IFRS – *Campus* Erechim contabilizou 1627 profissionais formados. Destes, 398 nos cursos superiores, 61 nos cursos técnicos concomitantes, 18 nos cursos técnicos integrados e 1150 nos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio. Além disso, 11 estudantes concluíram a pós-graduação *lato sensu* na instituição.

³⁹ Em 2023, Erechim continua sendo um dos principais polos de desenvolvimento industrial do Norte do Rio Grande do Sul. Atualmente a economia erechinense baseia-se principalmente no setor industrial, cuja representatividade é atualmente de 37,53%. São aproximadamente 700 empresas de porte variado que produzem 37,96% da arrecadação municipal. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM)

⁴⁰ Técnico em: Informática, Mecatrônica e Design Gráfico.

⁴¹ Técnico em: Alimentos, Finanças, Logística, Mecânica, Modelagem do Vestuário e Produção de Moda.

⁴² Tecnologia e Design de Moda, Tecnologia em Marketing, Administração, Engenharia de Alimentos e Engenharia Mecânica.

⁴³ Gestão Estratégica e Inteligência de Negócios e Especialização em Modelagem Criativa com Ênfase em Sustentabilidade

É importante destacar o compromisso do IFRS com ações afirmativas e com programas de inclusão social e digital. Para atender com responsabilidade e de forma aplicada às diferentes demandas sociais dos estudantes e da comunidade acadêmica como um todo, o *Campus Erechim* conta com o apoio de sete núcleos: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), Núcleo de Memória (NuMem), Núcleo de Estudos em Agroecologia, Segurança Alimentar e Nutricional e Educação Ambiental (NEA) e Núcleo de Arte e Cultura (NAC).

Com relação ao quadro de pessoal, atualmente o *Campus Erechim* conta com uma equipe de 120 servidores, formada por 67 docentes e 53 técnicos-administrativos efetivos, além de estagiários e profissionais que prestam serviço por empresas terceirizadas.

O número total de estudantes regulares no início das atividades em 2009 era de 188 e chegou a 1.263 em 2018. De acordo com informações obtidas do setor responsável, em abril de 2023 o número de estudantes com matrícula regular é de 792. Importa destacar que o relatório de Autoavaliação Institucional do *Campus Erechim* referente ao ano de 2022 traz um número inferior a esse. Consta neste relatório que “o total de estudantes do *Campus Erechim* ao final de 2022 foi de 103 no Ensino Médio Integrado, 09 no Técnico Concomitante, 254 no Técnico Subsequente e 332 na Graduação, totalizando 698 estudantes no *Campus*” (CPA, 2023, p. 28).

O aumento do número de estudantes entre os anos de 2009 e 2018 contrasta com o declínio em 2022. Como no ano de 2023 os números voltaram a aumentar, é possível relacionar essa oscilação no número de estudantes ao impacto do período pandêmico nas instituições de ensino entre os anos de 2020 e 2022, assunto que será brevemente tratado a seguir.

6.1.2 A evasão no período pandêmico do Coronavírus (COVID-19)

A pandemia do COVID-19 parou o mundo e obrigou as pessoas a se afastarem devido às restrições de circulação e de atividades. A alta possibilidade de infecção e o grande número de mortes prolongou as medidas de distanciamento entre pessoas, afetando todos os setores da sociedade, especialmente a educação, que necessitou de inúmeros ajustes do ensino presencial

para o formato remoto. Gestores, professores, servidores e estudantes encontraram inúmeras dificuldades e limitações para adaptação a essa nova realidade imposta pela pandemia.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a crise causada pela Covid-19, em 2020, levou à paralisação das aulas em escolas e em universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo. À época a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (*International Commission on the Futures of Education*) já alertava para a gravidade da situação, ponderando que, mesmo com o retorno às atividades presenciais, a emergente recessão econômica ameaçaria exacerbar as desigualdades, podendo inclusive reverter o progresso obtido na expansão do acesso educacional e na melhoria da qualidade da aprendizagem em todo o mundo (UNESCO, 2020).

No Brasil, e em todo o mundo, todos os segmentos da sociedade sofreram o impacto da pandemia: da saúde à economia, da produção industrial à cultural, do turismo aos serviços essenciais. Entretanto, destaca-se o setor educacional como um dos segmentos mais severamente atingidos pelo fechamento generalizado das instituições de ensino e, conseqüentemente, seus “desafios à garantia da aprendizagem, ao financiamento das atividades, à manutenção das condições de permanência e êxito escolar, além das incontornáveis perdas de vidas contabilizadas entre estudantes e trabalhadores da educação” (INEP, 2022, p. 8).

A medida, que era para ser temporária, tendo em vista as projeções iniciais de que a pandemia perduraria por no máximo 90 dias, acabou se estendendo por muito mais tempo do que o previsto. Assim, o prolongamento da quarentena adiou o retorno às aulas presenciais, e as Instituições de Ensino foram autorizadas a substituir o formato presencial pelo formato remoto. Por conta dos riscos à saúde pública, escolas, universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários precisaram fazer ajustes nos planos de desenvolvimento institucional, nos projetos pedagógicos de cursos e no gerenciamento departamental, a fim de lidar com a situação de emergência, reduzir danos pedagógicos e assegurar a qualidade da Educação Superior (GUSSO et al., 2020).

Apesar de todos os esforços para atender à nova demanda educacional causada pela pandemia, as dificuldades encontradas foram imensas, especialmente no que diz respeito à substituição das aulas presenciais por atividades on-line inesperadamente e de forma emergencial. Consoante a Gusso et al. (2020, p. 07):

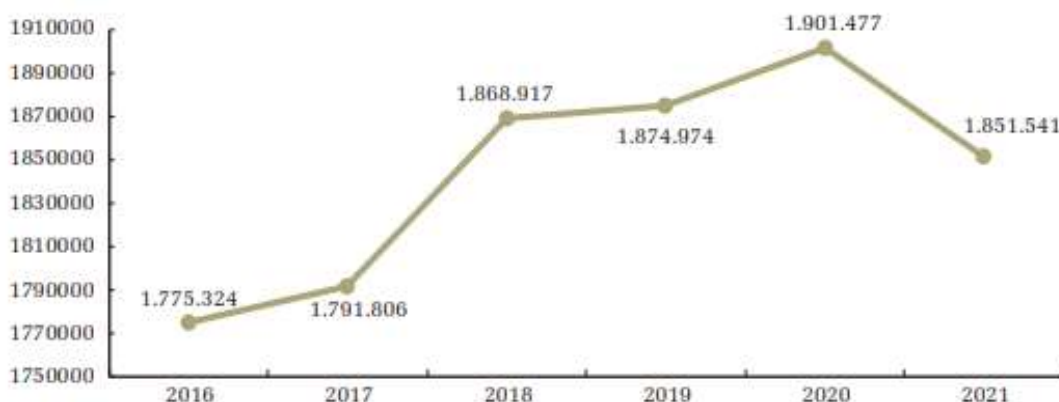
Em muitos casos, não houve preparação dos professores para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar aulas na modalidade on-line. Não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente, nem mesmo se dimensionou se os estudantes teriam acesso às aulas dessa forma. Houve pouca preocupação com aspectos como o registro de frequência, carga-horária das disciplinas, processos de avaliação etc. Isso produziu sobrecarga e ansiedade para os professores, baixa eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes, podendo acarretar inclusive aumento da evasão nos cursos.

Ao encontro desta constatação, pode-se compreender que os obstáculos foram imensos para a educação durante o período pandêmico, principalmente para estudantes de baixa renda que não possuíam as condições necessárias, especialmente pelo acesso limitado à internet e a falta de equipamentos eletrônicos compatíveis com a necessidade para acompanhar aulas e atividades on-line, uma vez que o acesso aos equipamentos de tecnologia de informação e comunicação tem relação com a condição socioeconômica dos indivíduos.

Desta forma, se a totalidade dos jovens teve prejuízos educacionais em razão da pandemia, é possível que aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham sido ainda mais prejudicados. Senkevics, Basso e Caseiro (2022) ponderam que, com a transição das atividades cotidianas para formas de interação remota, a posse ou o acesso a equipamentos que permitam conectividade à internet possam ter agravado a produção de desigualdades sociais e educacionais durante e após a pandemia.

Assim, é provável que esses estudantes que tiveram a situação econômica agravada pela pandemia sejam justamente aqueles que não conseguiram ingressar no Ensino Técnico/Superior ou aqueles que tiveram de desistir dos cursos causando um alto índice de evasão nas instituições de ensino. Santos et al. (2022, p. 92), em estudo realizado sobre os impactos da pandemia na oferta e no desenvolvimento de cursos técnicos, constatam que, “durante a pandemia, houve um recuo do número de matrículas nos cursos técnicos. Em 2020, o total de matrículas havia atingido 1.901.477 e recuou, em 2021, para 1.851.541, representando uma perda de 50 mil matrículas e interrompendo a tendência de alta apresentada desde 2016”. Tal dado está representado no gráfico 7.

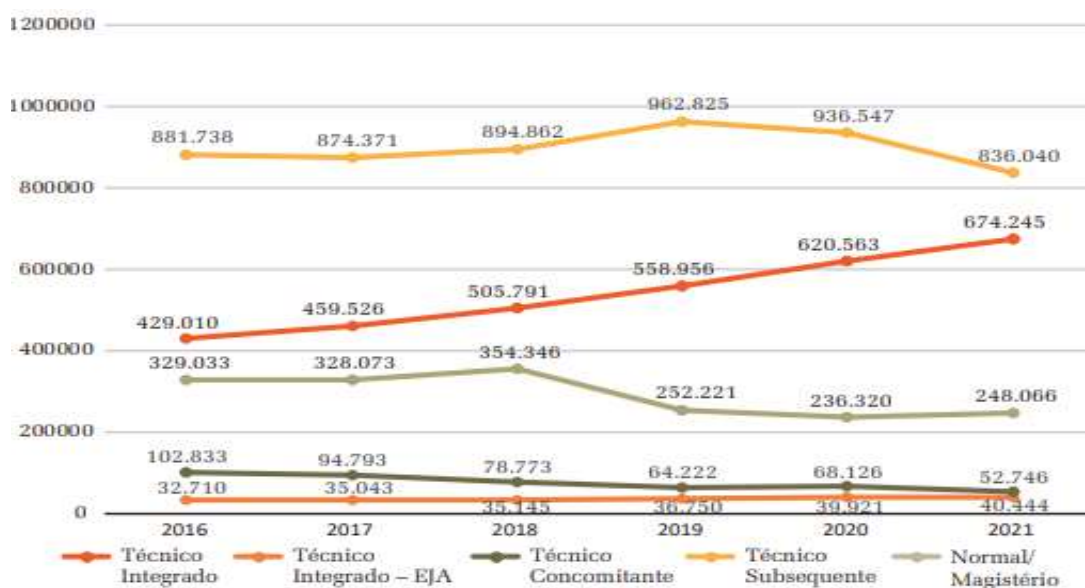
Gráfico 7 – Evolução das Matrículas em Cursos Técnicos no Brasil – 2016 a 2021



Fonte: Santos et al (2022, p. 96)

Importa destacar que os dados representados no gráfico 7 não fazem distinção entre os diferentes tipos de oferta dos cursos técnicos (subsequente, integrado, concomitante). Contudo, segundo Santos et al. (2022), essa distinção entre o público que frequenta cada modalidade de ensino é especialmente relevante para que se possa constatar as dinâmicas na oferta dos cursos no período pandêmico. No gráfico 8, é possível verificar a distribuição das matrículas nos cursos técnicos por modalidade entre os anos de 2016 e 2021.

Gráfico 8 – Distribuição das Matrículas nos Cursos Técnicos por Modalidade no Brasil – 2016 a 2021



Fonte: Santos et al (2022, p. 96)

Santos et al. analisam o Gráfico 8 e identificam que o ritmo de crescimento do número de matrículas se manteve nos cursos técnicos integrados, cujo público é constituído por estudantes das faixas etárias mais jovens, entre 14 e 19 anos. Já a redução do número de matrículas dos cursos subsequentes, entre os anos de 2020 e 2021, “pode estar associada à sua vinculação intrínseca às dinâmicas do mundo do trabalho, do emprego e das ocupações, à formação para o trabalho e, principalmente, ao impacto da conjuntura econômica” (SANTOS et al., 2022, p. 98).

Os autores ainda asseguram que essa realidade tem relação com as medidas sanitárias utilizadas durante a pandemia, pois essas medidas, dentre elas o isolamento social,

[...] provocaram a suspensão das atividades econômicas nas áreas de comércio, indústria e prestação de serviços e, conseqüentemente, o aumento do desemprego, [...]. O rebaixamento dos salários, a diminuição das jornadas de trabalho, a perda do emprego, a informalidade e a precarização dos vínculos trabalhistas foram processos que se avolumaram na pandemia. As novas condições do mercado de trabalho podem ter levado muitos estudantes dos cursos técnicos subsequentes a interromperem a sua formação. (SANTOS et al., 2022, p. 98).

Considerando que a educação profissional tem relação direta com o mundo do trabalho, logicamente, essa modalidade de ensino acaba sendo afetada pela conjuntura econômica do país. À vista disso, os cursos técnicos subsequentes, que atendem mais estudantes trabalhadores, tiveram mais evasão e menos matrículas do que os cursos técnicos integrados, que atendem mais estudantes em idade escolar obrigatória, por fazerem parte da Educação Básica.

Neste sentido, o fechamento das instituições de ensino e a interrupção das atividades presenciais repercutiam negativamente no processo educativo, aumentando o déficit educacional e intensificando as desigualdades, tendo em vista as diferentes realidades socioeconômicas. Como consequência, muitas trajetórias acadêmicas foram interrompidas e refletiram no elevado número de evasão e baixo número de matrículas durante o período pandêmico.

Após os esclarecimentos sobre as consequências do período pandêmico na drástica redução de estudantes nas instituições públicas de ensino, passo a descrever sobre a Assistência Estudantil, especificamente no IFRS, assunto esse que será apresentado na próxima seção.

6.2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRS

Em se tratando da Política de Assistência Estudantil, foi possível identificar, pela trajetória histórica já apresentada, que a sua institucionalização e regulamentação tem uma relação com a permanência nas universidades. Na Educação Profissional, essa trajetória teve início em 2010, quando os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram incluídos no Programa Nacional de Assistência Estudantil e passaram a receber recursos do MEC para o desenvolvimento de ações voltadas para a permanência estudantil. Essa realidade motivou a regulamentação da Política de Assistência Estudantil em cada instituição, estabelecendo princípios e diretrizes para a implantação de ações voltadas para a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes, em consonância ao Decreto 7.231/2010.

Apesar de uma mesma diretriz nacional, dada pelo PNAES, as políticas de assistência ao estudante assumem características determinadas pelas variações regionais e locais. Com o processo de interiorização da Educação Profissional, cada instituição possui uma normatização da política de assistência estudantil. Desta forma, as ações nos diversos IF assumem configurações diferentes por conta das peculiaridades das demandas de seus discentes, pela cultura e até mesmo pela trajetória histórica de cada instituição.

No IFRS, a Política de Assistência Estudantil (PAE), aprovada por meio da Resolução n. 86, de 3 de dezembro de 2013, é o “conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem a organização, as competências e o modo de funcionamento dos diferentes órgãos da Assistência Estudantil para a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes” (IFRS, 2013, s.p), obedecendo aos princípios estabelecidos no seu art. 2º:

- I. enfrentamento às desigualdades sociais para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal;
- II. busca pela equidade de condições de acesso, permanência e diplomação qualificada dos discentes com vistas à inclusão, preservando o respeito à diversidade;
- III. priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante;
- IV. transparência na divulgação dos recursos, benefícios, serviços, programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para a obtenção e para a manutenção dos mesmos;
- V. gestão democrática;
- VI. respeito às particularidades locais e regionais dos câmpus;
- VII. trabalho integrado junto aos Núcleos Institucionais relacionados às políticas de ações afirmativas, colaborando desta forma com a construção de uma cultura de inclusão na Instituição, com a democratização da educação e promoção da equidade;
- VIII. busca

pela equidade nos critérios de distribuição dos recursos entre os câmpus; IX. trabalho integrado com as Direções de Ensino dos câmpus; X. trabalho Integrado com as Comissões Permanentes de Seleção. (IFRS, 2013, s.p)

A estrutura da Assistência Estudantil do IFRS compreende a Assessoria de Assistência Estudantil, o Grupo de Trabalho Permanente em Assistência Estudantil (GTPAE), as Coordenações de Assistência Estudantil e as Comissões de Assistência Estudantil.

A Assessoria de Assistência Estudantil faz parte da Pró-Reitoria de Ensino do IFRS e tem a função de planejar, implementar e acompanhar a Política de Assistência Estudantil em conjunto com o GTPAE, de forma integrada aos demais órgãos da Assistência Estudantil.

O GTPAE é um órgão colegiado propositivo e consultivo de Assistência Estudantil que auxilia a Assessoria de Assistência Estudantil na implementação, regulação, planejamento, acompanhamento e avaliação da PAE do IFRS, seus programas, projetos e ações. Fazem parte do GTPAE a Assessoria de Assistência Estudantil e os Coordenadores das Coordenações de Assistência Estudantil de cada *campus*.

As Coordenações de Assistência Estudantil dos *campi* são os órgãos subordinados às suas Direções-Gerais e de Ensino e possuem em seu âmbito a função de planejar, executar e acompanhar a Política de Assistência Estudantil, trabalhando de forma integrada às demais coordenações e setores do seu *campus* e à Comissão de Assistência Estudantil local. Fazem parte das Coordenações de Assistência Estudantil nos *campi* o coordenador, indicado pela direção geral, e a equipe técnica, composta por, no mínimo, um pedagogo, um psicólogo e um assistente social.

As Comissões de Assistência Estudantil possuem, em seu âmbito, a função de apoiar as Coordenações de Assistência Estudantil no planejamento, na execução e no acompanhamento da Política de Assistência Estudantil. São regulamentadas por Regimento Interno Próprio e compostas pelo Coordenador da Assistência Estudantil, dois servidores docentes e dois servidores Técnico-Administrativos em Educação, com mandato de dois anos, e por dois discentes, com mandato de um ano.

Atualmente, cada um dos 17 *campi* possui uma Coordenação de Assistência Estudantil, que são setores de referência no apoio ao estudante. Atendendo a um dos principais objetivos da Política de Assistência Estudantil, busca-se reduzir os índices de retenção e de evasão e melhorar a qualidade de vida dos discentes a fim de colaborar com a formação integral, humana

e cidadã. A Assistência Estudantil do IFRS possui um amplo escopo de atenção e atende a diferentes públicos da comunidade acadêmica, com programas e projetos que vão desde ações de Caráter Universal, ofertados a todos os estudantes, até o Programa de Benefícios, ofertados a um público específico.

As Ações de Caráter Universal são serviços e atendimentos ofertados pelas equipes multiprofissionais que contemplam todos os estudantes regularmente matriculados, sem quaisquer distinções. Essas ações compreendem apoio psicológico, pedagógico e social, orientação familiar, mediação de relações ensino-aprendizagem, encaminhamentos realizados dentro da rede pública, intervenções nos processos institucionais de acolhimento ao estudante, programas de promoção de saúde, entre outros. (IFRS, 2013)

Já o Programa de Benefícios compreende ações de iniciativas voltadas à equidade de oportunidades e à melhoria das condições socioeconômicas dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. As ações são pautadas tendo em vista o enfrentamento das desigualdades sociais, ampliando e fortalecendo as condições de frequência, de permanência e de êxito dos estudantes oriundos de escola pública, com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio, prioritariamente.

Atualmente, o IFRS oferta duas modalidades de auxílio estudantil: o Auxílio Permanência, que consiste no repasse financeiro ao estudante, a fim de auxiliar nas despesas referentes à vida estudantil; e o Auxílio Moradia, que objetiva colaborar com as despesas decorrentes de aluguel, no caso de estudantes oriundos de outros municípios que passaram a residir no município onde está localizado o *campus* a que está vinculado.

Para ter direito a qualquer um dos auxílios, o estudante precisa inscrever-se nos editais publicados pela instituição e entregar a documentação solicitada, a qual será submetida à avaliação socioeconômica realizada por profissional de Serviço Social, que definirá os instrumentais técnico-operativos a serem utilizados, podendo, inclusive, realizar entrevistas ou visitas domiciliares quando houver necessidade. “As avaliações socioeconômicas levarão em consideração a renda e demais expressões⁴⁴ das desigualdades sociais vivenciadas pelos grupos familiares” (IFRS, 2020, s.p).

⁴⁴ As expressões das desigualdades sociais compreendem fragilidades nos seguintes âmbitos: renda (sendo prioritário àquele com renda de até 1,5 salário familiar *per capita* mensal), patrimônio, arranjo familiar, situação de moradia, situação de saúde, contexto educacional, condições de trabalho/ocupação, mobilidade, territorialidade,

Os auxílios serão deferidos quando o estudante atender aos critérios de renda e de vulnerabilidade estabelecidos previamente por regulamentação, sendo classificados em quatro grupos de vulnerabilidade (G1, G2, G3 e G4), sendo que quanto maior o indicador, maiores são as expressões das desigualdades sociais as quais o estudante e seu grupo familiar são expostos.

Para garantir a equidade e a isonomia dos processos, os critérios de pagamento são definidos pelo GTPAE, que é assessorado pela Comissão Mista de Gestão do Orçamento da Assistência Estudantil (CMGOAE). Apesar da autonomia na elaboração com editais, todos os *campi* do IFRS devem seguir os critérios, os quais não podem divergir dos estabelecidos, especialmente em relação aos valores de pagamento dos auxílios.

A classificação nos grupos de vulnerabilidade também determina os valores do auxílio permanência que serão repassados aos estudantes. Os valores destinados a cada grupo serão determinados pela Comissão Mista de Gestão do Orçamento da Assistência Estudantil do IFRS (CMGOAE), com base no orçamento disponível, bem como pelo quantitativo de estudantes que tiveram o auxílio deferido no decorrer do ano letivo. Para a definição dos valores correspondentes a cada grupo de vulnerabilidade, a CMGOAE realiza o cálculo a partir de uma fórmula já estabelecida. Os valores não são fixos e podem sofrer alterações mensais.

O grupo que representa maiores expressões de desigualdade social (G1) receberá o maior auxílio e, assim, sucessivamente para os demais grupos de vulnerabilidade. O Auxílio Moradia será um valor único e terá como teto o valor do grupo de maior vulnerabilidade (G1) do ano vigente. Na tabela 1, é possível verificar os valores dos auxílios estudantis pagos aos estudantes entre⁴⁵ fevereiro⁴⁶ de 2021 e abril de 2023.

acesso a programas sociais e serviços, questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, violações de direitos sociais entre outras situações que deflagram as desigualdades sociais. (IFRS, 2020)

⁴⁵ Mesmo recorte temporal da pesquisa de campo.

⁴⁶ Conforme informativo do IFRS disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/auxilio-estudantil/> no mês de janeiro de 2021 não havia previsão de recebimento de orçamento para pagamento do auxílio estudantil. Dessa forma, o processo de solicitação de empenho e execução orçamentária no mês de janeiro não foi encaminhado e os estudantes não receberam auxílio estudantil.

Tabela 1 – Valores dos auxílios estudantis pagos entre fevereiro de 2021 e abril de 2023

Mês/Ano	G1	G2	G3	G4	Moradia
Fevereiro/2021	R\$ 118,00	R\$ 84,00	R\$ 51,00	R\$ 17,00	R\$ 157,00
Março a agosto/2021	R\$ 218,00	R\$ 156,00	R\$ 93,00	R\$ 32,00	R\$ 157,00
Setembro a dezembro/2021	R\$ 317,00	R\$ 227,00	R\$ 136,00	R\$ 45,00	R\$ 227,00
Janeiro e fevereiro/2022	R\$ 118,73	R\$ 84,81	R\$ 50,87	R\$ 16,96	R\$ 157,00
Março e abril/2022	R\$ 217,00	R\$ 155,00	R\$ 93,00	R\$ 31,00	R\$ 157,00
Mai a julho/2022	R\$ 313,00	R\$ 223,00	R\$ 134,00	R\$ 45,00	R\$ 379,00
Agosto a novembro/2022	R\$ 320,00	R\$ 229,00	R\$ 137,00	R\$ 46,00	R\$ 379,00
Dezembro/2022	R\$ 523,76	R\$ 374,12	R\$ 224,47	R\$ 74,82	R\$ 379,00
Janeiro e fevereiro/2023*					R\$ 379,00
Março e abril/2023	R\$ 253,00	R\$ 178,00	R\$ 108,00	R\$ 36,00	R\$ 379,00

Fonte: Elaborado pela autora⁴⁷

*Nos meses de janeiro e fevereiro de 2023, não houve pagamento do auxílio permanência por ser período de férias.

Como condicionalidade para manutenção do pagamento do auxílio estudantil, o estudante deverá manter a frequência global⁴⁸ de 75%, a qual será auferida mensalmente pela equipe da CAE. É importante ressaltar que, no caso de infrequência⁴⁹, o estudante poderá apresentar justificativa plausível à equipe da CAE, que fará as intervenções necessárias para decidir sobre a interrupção ou não do auxílio.

Neste sentido, como Política Pública, a Assistência Estudantil do IFRS se consubstancia por meio de Programas, Projetos e Benefícios, bem como pelo acompanhamento dos estudantes por equipes multiprofissionais que atuam no sentido de garantir, para além do acesso, as condições para a permanência, sejam elas financeiras ou de atendimentos psicológicos, pedagógicos ou sociais adequados às suas necessidades, com vistas à obtenção do êxito

⁴⁷Dados extraídos dos informativos de pagamento do auxílio estudantil, disponíveis em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/auxilio-estudantil/> e das planilhas de pagamento fornecidas pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFRS – *Campus* Erechim.

⁴⁸ A frequência global é definida como sendo a média ponderada calculada a partir da consideração das diferentes cargas horárias, das aulas e frequências já registradas e atualizadas até o momento da aferição das disciplinas em que o/a estudante estiver matriculado/a. (IFRS, 2022).

⁴⁹ Considerando a frequência abaixo de 75%.

acadêmico e à conclusão do curso. A próxima seção é destinada para apresentar brevemente a Assistência Estudantil no *Campus Erechim*.

6.2.1 A Assistência Estudantil no *Campus Erechim*

No *Campus Erechim*, a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) é o setor responsável pela consolidação da Política de Assistência Estudantil. Sumariamente a CAE busca equalizar os efeitos das desigualdades sociais e ampliar as condições de acesso, permanência e êxito acadêmico dos estudantes ao implementar ações que contribuem para a inclusão social, o respeito à diversidade e a consolidação da cidadania. Está vinculada à Direção de Ensino e atualmente dispõe de uma equipe multiprofissional constituída por dois assistentes de alunos⁵⁰, uma psicóloga, uma assistente social⁵¹, uma pedagoga e uma enfermeira.

O trabalho desenvolvido pela equipe intenta acompanhar os estudantes nos diferentes contextos da comunidade acadêmica. O acompanhamento se dá de forma integrada aos demais setores do *Campus*, por meio de atendimentos individuais e coletivos, atentando às demandas educacionais de modo a identificar, acompanhar e encaminhar questões sociais, psicológicas e pedagógicas que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com esse propósito, além dos auxílios estudantis destinados a um público mais específico, a CAE também desenvolve ações de caráter universal voltadas a todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos técnicos e superiores do *campus*. As ações universais compreendem desde o acolhimento, orientação e atendimento individualizado aos estudantes que necessitam até intervenções coletivas por meio de palestras e oficinas.

O Programa de Benefícios se concretiza por meio do repasse financeiro aos estudantes que atendem aos critérios estabelecidos pelas normativas internas e pelos editais publicados anualmente pelo *campus*. Os recursos financeiros destinados ao Programa de Benefícios são administrados pela Reitoria, cabendo ao *campus* a responsabilidade de organização de todo o processo de seleção e acompanhamento dos estudantes beneficiários.

⁵⁰ Sendo que, atualmente, um dos assistentes de alunos exerce também a função de coordenador.

⁵¹ Função ocupada pela autora que se encontra em afastamento para qualificação até agosto de 2023.

Esse processo consiste inicialmente pela publicação de edital próprio, que é válido para todo o ano letivo. Os estudantes precisam se inscrever nas etapas que são definidas e destinadas para cada caso (renovações, inscrições para novos estudantes, inscrições para ingressantes) e entregar a documentação comprobatória da situação socioeconômica. Após o período de inscrições, são realizadas as avaliações socioeconômicas por profissional de Serviço Social, que verifica quais estudantes atendem aos critérios, classificando-os nos grupos de pagamento (G1, G2, G3, G4) de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS).

É importante destacar que o IVS expressa um conjunto de variáveis que se traduzem pela falta de oportunidades e ausências de direitos, não se reduzindo unicamente à renda dos estudantes. Neste sentido, para a realização da avaliação socioeconômica, leva-se em consideração, além da renda bruta familiar, demais variáveis sociais, como número de integrantes do grupo familiar, condições de moradia, transporte, bens patrimoniais, doenças crônicas e deficiência, entre outros agravantes que os sujeitos estão expostos e que podem influenciar nas condições socioeconômicas que comprometam a permanência na instituição.

Na Tabela 1, é possível verificar informações relativas ao número de estudantes que receberam auxílio estudantil entre os anos de 2015 e 2022, bem como ao volume de recursos aplicados no pagamento dos auxílios no *Campus Erechim*.

Tabela 2 – Informações sobre Auxílios Estudantis no IFRS – *Campus Erechim*

Ano	Estudantes Matriculados	Porcentagem de auxílios*	Auxílio Permanência	Auxílio Moradia**	Valor Aplicado
2015	995	29,94 %	298	13	R\$ 472.867,01
2016	1158	31,60 %	366	25	R\$ 606.220,50
2017	1195	26,77 %	320	41	R\$ 510.741,00
2018	1264	26,81 %	339	49	R\$ 573.663,08
2019	1256	23,80 %	299	60	R\$ 574.471,15
2020	1213	17,72 %	215	50	R\$ 503.804,10
2021	1011	23,63 %	239	47	R\$ 458.165,92
2022	698	13,75 %	96	23	R\$ 353.700,00

Fonte: Elaborado pela autora⁵²

*Porcentagem de auxílios em relação à quantidade de estudantes matriculados na instituição

**O Auxílio Moradia é acumulado ao Auxílio Permanência

⁵² Dados extraídos dos Relatórios de Autoavaliação Institucional do *Campus Erechim*, disponíveis em <https://ifrs.edu.br/erechim/institucional/avaliacao-institucional/relatorios-de-autoavaliacao>.

Com exceção de 2020 e 2022, o primeiro e o último ano da pandemia do Coronavírus, é possível verificar na Tabela 1 que a porcentagem de beneficiários dos auxílios estudantis em relação aos estudantes matriculados manteve-se entre 26,63% e 31,60%, uma variação de 7,97%. Já, se comparar a maior porcentagem em 2016 (31,60%) e a menor em 2022 (13,75%), houve uma variação de 17,85%, podendo-se perceber o quão prejudicados foram os estudantes mais vulneráveis durante o período pandêmico, como retratado anteriormente. A seguir, passo a apresentar o resultado da análise dos dados coletados por meio de questionários.

6.2.2 Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa e suas percepções sobre a Assistência Estudantil

A amostra deste estudo compreende estudantes, egressos ou evadidos dos cursos técnicos subsequentes e superiores do IFRS - *Campus* Erechim que receberam auxílio estudantil entre os anos de 2021 e 2023. Foram enviados 250 e-mails, sendo que destes, 27 (10,8%) pessoas responderam ao questionário de pesquisa on-line. Como os participantes desta pesquisa não foram identificados, para a transcrição dos relatos serão utilizadas as iniciais de Estudante (E) Usuário (U), seguido do número correspondente à ordem de recebimento da resposta. Nem todos os participantes são estudantes na instituição atualmente, porém, como a pesquisa diz respeito ao período em que ainda eram estudantes e usuários da Assistência Estudantil, optou-se por manter essa denominação.

Além disso, é importante ressaltar que a opção pela utilização do termo “usuário⁵³” parte da compreensão de que os participantes são percebidos como sujeitos de direitos, e não como pessoas que estão usufruindo de algum benefício ou vantagem. Compreende-se que os estudantes que receberam ou recebem o auxílio estudantil estão ou estavam exercendo seus

⁵³ É importante esclarecer que os profissionais de Serviço Social utilizam o termo “usuários” para denominar os sujeitos que atendem. Neste sentido, adoto esta terminologia por ser Assistente Social e entender que os estudantes que participaram desta pesquisa são usuários da Política de Assistência Estudantil e não beneficiários. Além disso, acredito que este trabalho será referência para profissionais de Serviço Social que atuam na Assistência Estudantil e utilizam esta denominação enquanto Assistentes Sociais. Outro aspecto importante a ser esclarecido é que, por vezes, este termo é relacionado à drogadição (usuários de drogas). Contudo, este não é um entendimento do Serviço Social nem das políticas sociais que assim se referem às pessoas que utilizam os serviços.

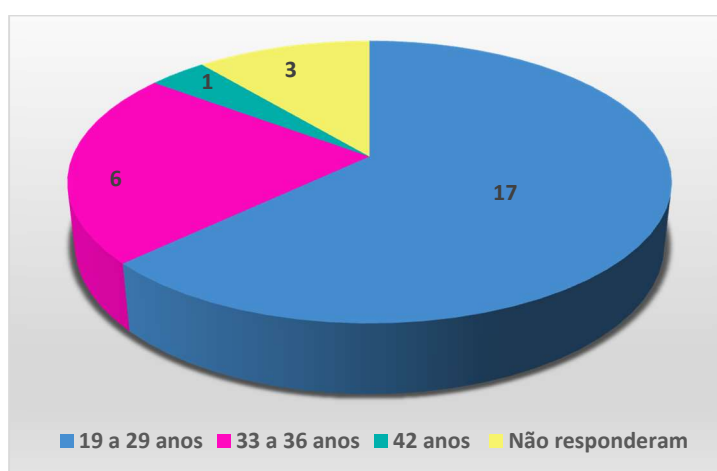
direitos como usuários da Política de Assistência Estudantil e que o termo beneficiário pode remeter ao entendimento de benefício ou ajuda.

Os dados aqui apresentados constituem parte dos objetivos do estudo, que consistem em traçar o perfil dos estudantes atendidos pela Assistência Estudantil do IFRS – *Campus* Erechim, além de desvendar suas necessidades e analisar como se efetiva a permanência estudantil sob a perspectiva destes estudantes.

Assim, traçar o perfil socioeconômico dos estudantes usuários e compreender como percebem a Política de Assistência Estudantil no IFRS - *Campus* Erechim, além de proporcionar um diagnóstico mais preciso sobre quem é o público que utiliza os serviços, serve também como subsídio para verificar se esta política pública cumpre com o seu papel de promover equidade de oportunidades e minimizar os efeitos das desigualdades sociais ao viabilizar e garantir a permanência por meio do auxílio estudantil.

A maioria dos participantes é do gênero feminino (74,07%) e de cor branca (77,78%). A faixa etária dos participantes é entre 19 e 42 anos, sendo que 62,96% têm entre 19 e 29 anos, 22,22% têm entre 33 e 36 anos, 3,70% têm 42 anos e 11,12% não compreenderam a pergunta e deram outras respostas, conforme representado no gráfico 9.

Gráfico 9 – Faixa Etária dos participantes da pesquisa

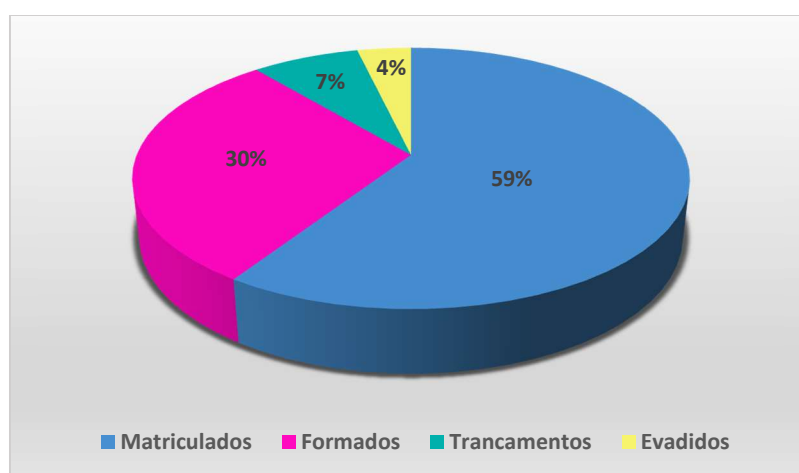


Fonte: Elaborado pela autora

Dos 27 estudantes usuários que responderam aos questionários, 16 ainda são estudantes na instituição, 8 já estão formados, 2 trancaram o curso e 1 evadiu (gráfico 10). Dos dois casos

de trancamento, um retomou os estudos e concluiu sua formação profissional no curso superior de Design de Moda. O participante evadido informou que o motivo da desistência foi a pandemia, assim como o segundo caso de trancamento, que pretende retomar os estudos em 2024.

Gráfico 10 – Vínculo do Participante com o IFRS - *Campus* Erechim



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à modalidade dos cursos, 11 participantes frequentam ou frequentaram cursos superiores (40,74%), 12 cursos técnicos (44,44%) e 4 não responderam (14,81%). O ingresso ocorreu entre os anos de 2014 e 2023, sendo 13 pelo acesso universal (48,14%), 11 por Reserva de vaga (40,74%), 2 não lembram (7,48%) e 1 não sabe (3,70%). O maior número dos participantes (25) reside no município de Erechim, sendo que destes, 9 precisaram mudar de cidade por conta dos estudos. Dos 5 que residem sozinhos somente 1 informou depender dos pais para sobrevivência.

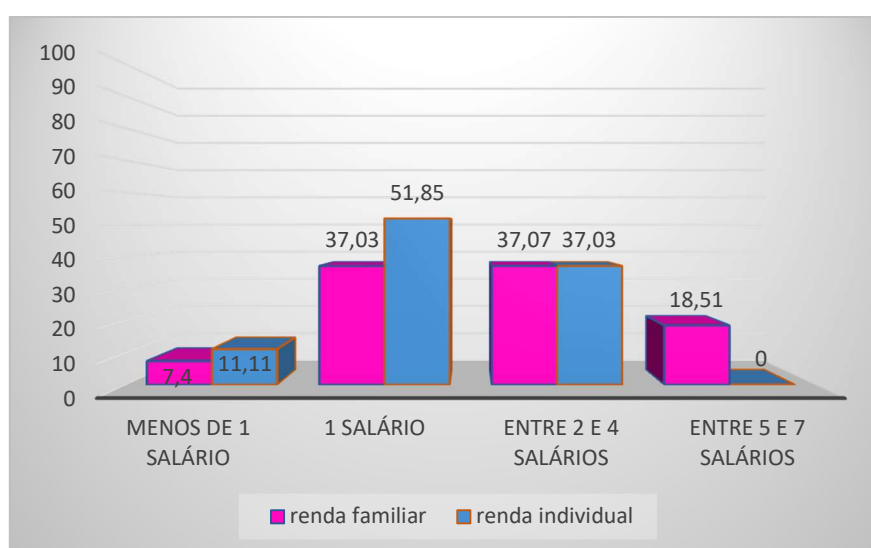
No que se refere à composição familiar, 20 informaram residir com familiares⁵⁴, 5 residem sozinhos e 2 não responderam. Quanto às condições de trabalho, 15 possuem vínculo empregatício formal, 3 trabalham informalmente e 9 não trabalham. Dos 9 que responderam

⁵⁴ Pais (6), irmãos (2), pais e irmãos (4), pais, irmãos e filhos (1), cônjuge (1), cônjuge e filhos (3), filhos (2), cônjuge e avó (1).

não trabalhar, 2 são bolsistas, 2 sobrevivem com benefício previdenciário, 4 são mantidos pela família e 1 não respondeu.

Quanto à renda, uma das principais variáveis analisadas para a concessão do auxílio estudantis, observa-se que a minoria (18,51%) possui renda familiar entre cinco e sete salários mínimos e a maioria (44,43%) sobrevive com renda familiar de até um salário mínimo (gráfico 10).

Gráfico 11 – Representação da Renda Individual e Familiar

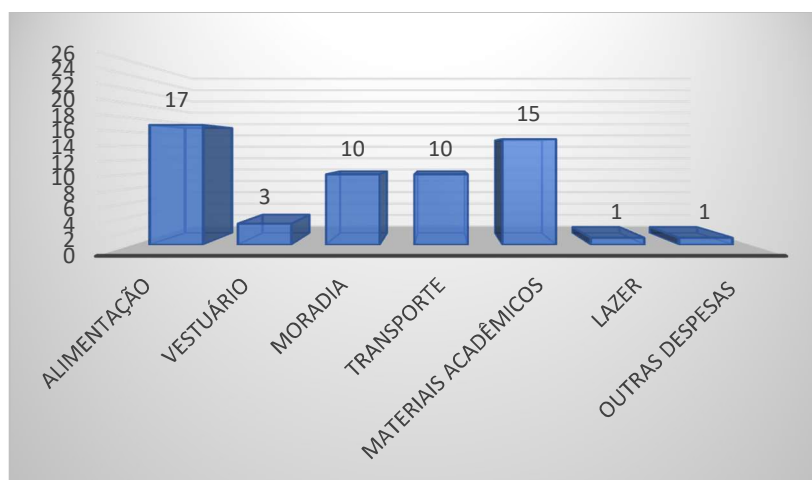


Fonte: Elaborado pela autora

A partir das informações apresentadas sobre trabalho e renda, é possível identificar a vulnerabilidade socioeconômica deste grupo de estudantes usuários, já que a maioria reside com familiares e possui renda bruta familiar de até um salário mínimo. Além disso, 44,44% possuem vínculo informal ou não trabalham, demonstrando a precarização das condições de trabalho.

Outra informação importante que contribui com esta análise é de que os estudantes usuários utilizam o auxílio estudantil para subsidiar despesas básicas para sobrevivência, e não apenas os custos relacionados aos estudos (gráfico 12). Ainda, para 22,22%, o auxílio estudantil é a principal fonte de renda.

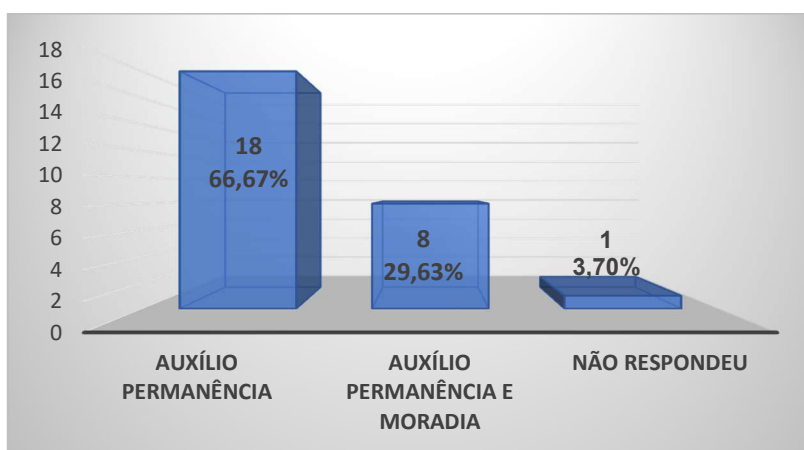
Gráfico 12 – Utilização do Auxílio Estudantil



Fonte: Elaborado pela autora

Os gastos com moradia (aluguel e financiamento de imóvel) fazem parte das despesas de 34,7 % dos estudantes usuários, mesmo que somente 29,63% recebam o auxílio moradia (gráfico 12). Ou seja, mesmo recebendo somente o auxílio permanência, uma parcela dos estudantes usuários utilizam o recurso para custear despesas com moradia.

Gráfico 13 – Modalidade do Auxílio Estudantil



Fonte: Elaborado pela autora

Com esse dado, pode-se confirmar que, para permanecer na instituição, os estudantes usuários precisam do auxílio estudantil para subsidiar as despesas com alimentação, moradia,

transporte e materiais acadêmicos prioritariamente, além de outras necessidades que influenciam na permanência e no desempenho do estudante até sua conclusão. Como afirmam Andrade e Teixeira (2017, p. 514-515):

As dificuldades financeiras do estudante universitário merecem atenção, especialmente quando as condições básicas de manutenção não são atendidas. A falta de infraestrutura básica de moradia e ambiente de estudo, a necessidade de trabalhar para sustentar a família, dificuldades para o deslocamento à universidade, má alimentação e indisponibilidade de deixar o(s) filho(s) aos cuidados de outra pessoa quando vai às aulas podem impactar na dedicação aos estudos e comprometer a permanência no curso

A despeito disto, importa ressaltar que 29,63% dos estudantes usuários continuaram enfrentando dificuldades para se manter na instituição, mesmo recebendo o auxílio estudantil. De acordo com o relato destes estudantes (Quadro 7), o custo de vida é alto e o valor repassado não é suficiente para sanar as necessidades de se manter na instituição:

Quadro 7 – Percepções dos Estudantes Usuários sobre o valor recebido

RESPOSTAS	
EU1	No atual momento eu estou recebendo R\$108,00 de auxílio, um valor significativo mas que não consegue custear muitos gastos, levando em consideração que o curso tem aula todos os dias da semana e inclui alguns sábados.
EU20	Sim porque tenho contas pra pagar da casa, tenho um filho de 14 anos que pago transporte pra ele também ir na escola e o lanche lá no IFRS também quando pego tem que pagar então não é fácil.
EU1	O dinheiro era contado para as necessidades básicas, não tinha para lazer.
EU3	Baixo valor, pois o micro está custando R\$ 290,00.
EU3	Devido ao auxílio ter reduzido drasticamente em alguns meses eu precisava de ajuda da família para complementar.

Fonte: Elaborado pela autora

Os relatos apresentados acima demonstram que, mesmo recebendo apoio financeiro, os estudantes continuam com dificuldades de arcar com as suas despesas, o que significa que esse apoio financeiro é insuficiente para garantir a permanência e a conclusão dos cursos. Esses

dados também podem revelar o cenário de desigualdades sociais a que os estudantes de baixa renda estão expostos, pois a busca pela sobrevivência impossibilita-os de maior dedicação aos estudos, podendo ser um obstáculo para uma formação qualificada. Esta é uma realidade que extrapola os limites da dimensão acadêmica em que se pode verificar como os reflexos da pobreza impactam na formação acadêmica e social desses estudantes, que ficam restritos de uma vivência mais ampla e integral na formação acadêmica.

De acordo com Magalhães (2013), a desigualdade social se perpetua para esse grupo de estudantes, que, embora tenham ingressado em uma instituição pública de ensino, possuem trajetórias acadêmicas permeadas por dificuldades de diversas ordens, para além das financeiras, mas que, em geral, são estabelecidas especialmente pelos aspectos econômicos.

Neste sentido, as ações de assistência estudantil e programas de permanência devem ter como foco esse segmento de estudantes e devem ter como objetivo proporcionar desde o apoio à sobrevivência mínima, com o provimento de recursos materiais até o suporte às questões de saúde, às necessidades de acompanhamento pedagógico, o acesso à cultura e ao lazer, entre outros. Essa é uma concepção que considera que a assistência estudantil deve se constituir numa política pública de permanência que garanta aos estudantes de classes populares condições favoráveis para uma formação superior com qualidade (MAGALHÃES, 2013, p. 91).

No que se refere aos valores serem baixos e não atenderem às necessidades dos estudantes, pode-se perceber nos últimos anos uma drástica redução no orçamento das instituições de ensino, e isso impactou diretamente nos valores repassados aos estudantes. Este é um cenário que compromete a permanência e a inclusão social dos estudantes de forma que o direito à educação também acaba por ser ameaçado.

Mesmo não atendendo de forma integral as necessidades dos estudantes, é unanimidade entre os participantes de que o auxílio, de certa forma, contribui para a permanência e a conclusão do curso, pois “muitos estudantes utilizam do auxílio para se alimentar ou até mesmo para custear algum gasto como transporte” (EU8), “ajuda a manter os materiais” (EU2) e “auxilia no transporte” (EU3). O EU23 relata que, “se não tivesse o auxílio, não conseguiria estar estudando e residindo em Erechim” e o EU1 relata: “o auxílio estudantil foi primordial para garantir minha permanência no curso, mesmo sendo um valor que não custeava todas as necessidades, porém sem ele eu teria desistido do curso para trabalhar”. No quadro 7, é possível

verificar as demais respostas relativas à contribuição do auxílio estudantil para a permanência e a conclusão dos cursos.

Quadro 7 – Percepções dos Estudantes Usuários relativas à contribuição do auxílio estudantil para a permanência e a conclusão do curso

RESPOSTAS	
EU5	Com o auxílio que eu recebia eu conseguia pagar os custos de transporte, pois de ônibus da em torno de R\$10,00 por dia, sem esse auxílio eu não teria condições de frequentar as aulas.
EU6	Ajudou muito porque talvez eu não tivesse como manter todos os custos
EU9	Como sou de outra cidade, os auxílios contribuem para que eu possa residir em Erechim.
EU10	Toda ajuda financeira é bem-vinda.
EU12	Custo de vida alto
EU16	Apesar de eu morar na mesma cidade, o custo com deslocação é grande. Sou mãe solo e todo valor que vem é bem-vindo porque tudo está bastante caro. Nos dias que tenho aula o dia todo, não consigo voltar para casa no meio dia, então é desse valor que acabo conseguindo almoçar.
EU17	Foi a forma de ficar na cidade para estudar
EU18	Na situação financeira em que me encontrava, os gastos com transporte para o IF era um supérfluo, caso não tivesse auxílio precisaria cortar
EU20	Com certeza me ajuda sim eu consigo pagar minhas passagens pra ir no curso
EU24	Foi essencial no período em que estive estudando e residindo em Erechim, pois ajudava a pagar meu aluguel
EU26	Auxilia nos custos para locomoção
EU27	Me possibilitou pagar transporte, ajudou na compra de materiais.

Fonte: Elaborado pela autora

Para atender a um dos objetivos do PNAES, que é reduzir os índices de evasão e de retenção, almeja-se, com o auxílio financeiro, contribuir de forma eficaz no desempenho acadêmico dos estudantes. De acordo com Vasconcelos (2010), a assistência estudantil tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se

durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, assim, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula.

Para Andrade e Teixeira (2014), as dificuldades financeiras dos estudantes precisam de atenção, especialmente quando as condições básicas de manutenção não são atendidas. A falta de infraestrutura básica de moradia e ambiente de estudo, a necessidade de trabalhar para sustentar a família, as dificuldades para o deslocamento à universidade e a má alimentação podem impactar na dedicação aos estudos e comprometer a permanência no curso.

Neste sentido, buscou-se apreender a percepção dos estudantes usuários se há efetivamente alguma relação entre o desempenho e o recebimento do auxílio estudantil. As respostas demonstram que, para mais da metade dos estudantes usuários que responderam ao questionário (55,55%), o apoio financeiro fez alguma diferença no desempenho, pois, em alguns casos, o estudante podia se dedicar mais aos estudos: “[...] desta forma eu não precisava trabalhar e, portanto, meu desempenho sempre foi muito bom” (EU6); “o fato de poder só estudar, me ajudou a ter um desempenho melhor” (EU23).

Além disso, os participantes relatam que, quando as necessidades básicas são atendidas, há menos preocupações, o que facilita a concentração para estudar:

[...] quando você consegue manter uma parte básica como as principais contas pagas automaticamente se cria uma ‘paz’ que permite a concentração nos estudos (EU1).

A verba do auxílio me deixava mais tranquilo quanto minha permanência para estudar em Erechim (EU 24).

Com a ajuda do auxílio era uma preocupação a menos (EU 27).

[...] vou mais tranquila e consigo fazer as aulas mais tranquila (EU 20).

Contudo, para 44,74% dos estudantes usuários que participaram da pesquisa, o auxílio estudantil não teve nenhuma relação com o desempenho, alegando que o “[...] interesse e dedicação seriam os mesmos se não tivesse o auxílio” (EU18) e que o “desempenho foi o mesmo antes e durante o auxílio” (EU17). É importante ressaltar que, das 11 respostas negativas, apenas 3 estudantes justificaram o posicionamento.

Não resta dúvidas da necessidade de manter e ampliar programas que garantam apoio financeiro aos estudantes em vulnerabilidade social, garantindo-lhes a oportunidade de otimizar o seu tempo de vida acadêmica para contribuir com uma formação mais qualitativa. Desta

forma, é possível, minimamente, equalizar as oportunidades entre os estudantes oriundos das classes populares com os estudantes de classes sociais com maior poder aquisitivo, que, pelas condições econômicas favoráveis, podem dedicar-se somente aos estudos, sem se preocupar com a busca pelas condições de sobrevivência. (VASCONCELOS, 2010).

Entretanto, de acordo com Andrade e Teixeira (2017), os processos de permanência e desempenho sofrem influência de outros fatores que vão para além das questões financeiras. Assim, além de atender as necessidades econômicas dos estudantes em vulnerabilidade social, é necessário que os programas, ações e projetos voltem-se também para atividades de ordem contextual, pessoal, relacional e acadêmica, as quais estão relativamente abarcadas na Política de Assistência Estudantil. Para os autores, o PNAES apresenta lacunas, e a maioria das instituições não investem em ações voltadas ao acompanhamento da evasão e ao seu combate. “Institucionalmente, a tendência dos estudos sobre evasão é orientar-se pelo dimensionamento ou quantificação do fenômeno, sem uma investigação mais aprofundada dos aspectos psicossociais e contextuais implicados” (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017, p. 515).

Acerca das atividades a serem desenvolvidas pela Assistência Estudantil, o PNAES estabelece 10 áreas⁵⁵ que incluem outras ações, além das atividades que visam o suporte financeiro. No entanto, 21 dos estudantes usuários que responderam à pesquisa (77,77%) desconhecem as demais ações e serviços oferecidos. Além disso, dos 5 que alegaram ter conhecimento das demais ações (18,52%), 3 indicaram bolsa de pesquisa como sendo uma ação da Assistência Estudantil e, desses 3, apenas 1 mencionou também auxílio psicológico. É importante esclarecer que bolsas de pesquisa não são oferecidas pela Assistência Estudantil, e sim pelo setor responsável pelas pesquisas na instituição. O Decreto prevê que o PNAES deve ser implementado de forma **articulada** com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não sendo de sua competência a oferta de bolsas desta natureza.

À vista disso, pelas respostas, percebe-se que a maioria considera como assistência estudantil de forma mais imediata as ações e serviços que envolvem a subsistência material.

⁵⁵ As áreas a serem desenvolvidas pela Assistência Estudantil previstas no PNAES são: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Isso indica que este é um recurso material importante para a manutenção das despesas básicas para a realização do curso (MAGALHÃES, 2013).

Embora a maioria dos estudantes não tenha conhecimento sobre demais ações de caráter universal ofertadas pela Assistência Estudantil, a maioria (77,77%) considera que o esporte, a cultura e o lazer são importantes para a permanência estudantil. Eles relatam que essas atividades “fazem bem psicologicamente” (EU15) e “[...] ajudam a manter a mente sã” (EU6). O participante EU27 acredita “que o cuidado/ajuda em todas as esferas representa um impulso para chegar no objetivo que é a formação”, e o participante EU18 expõe que “esses serviços fazem com que a inclusão esteja presente, trazendo um sentimento de pertencimento ao *Campus*”, acreditando que este seja um fator positivo para a permanência estudantil.

Além disso, eles ressaltam a importância dos atendimentos sociais e dos atendimentos psicológicos para diminuir estresse e ansiedade:

Principalmente atendimentos psicológicos, é de grande ajuda para alunos que se sentem ‘perdidos’ no curso, na instituição ou na cidade, já que muitos deixaram suas famílias para fazer uma graduação (EU4).

Certamente sim, por exemplo, durante a pandemia desenvolvi ansiedade e o atendimento psicológico por meio da assistência foi primordial para entender muitas coisas e conseguir “dar a volta por cima (EU1).

Porque hoje são tantos os problemas em casa e isso ajuda sim porque se precisarmos temos ajuda principalmente psicológica isso é muito bom poder conversar com alguém que possa ajudar (EU20).

Durante, e após a pandemia muitos estudantes se beneficiam dos atendimentos sociais e outros, o lazer também ajuda os estudantes a terem mais amigos conhecimentos (EU14).

Apenas dois participantes acreditam que as ações universais não contribuem para a permanência, pois são “coisas diferentes” (EU14). “Não adianta de nada se os professores não colaboram com os alunos, já que são eles os grandes responsáveis entre ficar ou desistir do curso” (EU21).

A legislação traz a educação como um direito fundamental, ficando a cargo do poder público a criação e a implementação de programas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. O auxílio estudantil, por sua vez, é uma alternativa criada pelo Estado para viabilizar a equidade de oportunidades aos estudantes e minimizar os efeitos

das desigualdades sociais por meio do repasse financeiro. Assim, ao fornecer suporte financeiro para que a Educação seja uma realidade, a Assistência Estudantil reconhece os estudantes como sujeitos de direitos coletivos e individuais, ou seja, o auxílio estudantil não é uma ajuda ou mérito, mas um direito preconizado pela legislação vigente.

Observa-se pelas respostas dos estudantes que uma parte deles (51,85%) compreende que o auxílio estudantil é um direito, pois “faz parte de uma política pública” (EU17). Além disso, “quando a constituição diz que é direito de todos o acesso à educação, [...] tudo que é necessário para a manutenção desta deve ser entendido da mesma forma” (EU27).

Contudo, nem todas as respostas traduzem uma compreensão clara do auxílio estudantil como sendo efetivamente um direito. O argumento utilizado por esses participantes não expressam uma convicção que justifique a resposta, como é possível verificar nos relatos:

Acredito ser um direito pois para receber você precisa comprovar através de inúmeros documentos da real necessidade deste (EU1).

É um direito que as pessoas com vulnerabilidade financeira possuem (EU18).

Acredito ser direito do estudante poder receberia auxílio para estudar (EU23).

Dois participantes (7,41%) acreditam que receber auxílio estudantil é resultado do mérito, sendo “uma conquista muito relevante, principalmente para quem depende dela para se manter, muitas vezes, longe de casa (EU9). Dez deles (37,04%) acreditam que o auxílio estudantil é uma ajuda para se manter na instituição (EU2).

Sobre a questão do mérito, uma questão precisa ser considerada. Para a concessão do auxílio estudantil, o estudante tem de atender aos critérios de renda e vulnerabilidade, configurando-se como um direito social. Contudo, para mantê-lo, é necessário que o estudante tenha no mínimo 75% de frequência. Essa é uma condicionalidade que, a princípio, não tem relação com desempenho individual, também não se configura por ser uma disputa social em que vence o melhor. Nesse contexto, pode ser compreendida como resultado do mérito individual, tendo em vista que o estudante precisará mobilizar seus esforços individuais para frequentar as aulas, e, caso não cumpra essa condição, terá seu auxílio suspenso, agravando ainda mais a sua situação.

Apesar de a maioria dos participantes terem respondido que o auxílio estudantil é um direito, é possível verificar na justificativa que eles não têm clareza do que é este direito e não

se percebem como sujeitos de direito. Acreditam que pelo fato de estarem em situação de vulnerabilidade são merecedores e dignos de ajuda e não percebem o suporte financeiro como uma estratégia para equiparar as oportunidades e minimizar os efeitos das desigualdades sociais.

Esse resultado sinaliza a necessidade de trabalhar com os estudantes a fim de promover mais espaços de esclarecimentos sobre o PNAES e sobre a Política de Assistência Estudantil do IFRS. Desta forma, os estudantes usuários serão mais conscientes de seus direitos, podendo, assim, reivindicar maiores e melhores condições de permanência na instituição.

De acordo com Parente (2013), a dimensão informativa é de grande relevância, pois, além de incidir sobre os comportamentos, os valores e as atitudes dos estudantes, também incide no compromisso com uma formação cidadã. É importante perceber que os estudantes que necessitam da Assistência Estudantil para se manter na instituição são oriundos de famílias que historicamente passaram por processos de violação e limitação de direito. Logo, reconhecê-los como sujeitos de direito, e não como merecedores, pode interferir na condução das ações por parte das equipes que executam a política, influenciando também nos processos de formação e nas condições de permanência dos estudantes.

Por fim, na perspectiva de aprimorar o trabalho desenvolvido e visando atender as expectativas dos estudantes usuários, buscou-se saber as sugestões e as críticas sobre os serviços prestados pela Coordenação de Assistência Estudantil do IFRS - *Campus* Erechim. A maioria dos estudantes usuários que deixou alguma contribuição elogiou as ações e os atendimentos realizados pela equipe e reforçou a importância do setor:

A Assistência Estudantil age com excelência, sempre auxiliando, sanando dúvidas, fazendo encaminhamentos. Na minha opinião tem papel fundamental dentro da Instituição e esse elo *Campus*-Aluno (EU18).

Graças a essa oportunidade pude vir de outro estado para estudar e me manter aqui em Erechim (EU23).

Sempre tive o apoio e assistência quando precisei, servidores sempre gentis e humanos em busca de ofertar o melhor. (EU27)

Contudo, uma estudante usuária relatou que se sentiu questionada e considera que a forma de verificação das condições sociais e econômicas não foram conduzidas

apropriadamente, trazendo à tona também o julgamento dos demais atores envolvidos quanto ao recebimento do auxílio estudantil:

No primeiro ano que solicitei o auxílio senti que a forma como fui questionada sobre a real necessidade não foi bem conduzida, faltou empatia, pois apesar de ter trabalhado não tinha reservas de dinheiro pois tinha quitado todas contas e os questionamentos foram de certa forma como que me culpabilizando. Outra coisa, foi ouvir de professores que o pessoal que pedia auxílio na verdade era "bem de vida", na visão da maioria das pessoas o fato de ter roupa e lugar para morar e não ficar reclamando 24 horas por dia que não tem como pagar contas básicas é porque você tem dinheiro. Acredito que muitos não vêem o auxílio como algo para garantir que o estudante não tenha que escolher entre trabalhar ou estudar. Claro isso foram situações pontuais. No geral sempre fui muito bem acolhida pela equipe da assistência estudantil (EU1).

A respeito desse relato, é importante esclarecer que o PNAES faz um recorte de renda e delimita o público que terá direito a receber o auxílio estudantil, pois ele é destinado para atender “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010). Por conta disso, é necessário que todos os processos sejam avaliados, evitando que o auxílio estudantil seja concedido a estudantes que não sejam público-alvo da Assistência Estudantil.

O recorte de renda se dá pelo fato de que um dos objetivos do PNAES é “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (BRASIL, 2010). Ou seja, para que esse objetivo seja realmente alcançado, é preciso atender os estudantes em vulnerabilidade social e econômica, equiparando, assim, as oportunidades com os que possuem condições econômicas mais favoráveis. Assim, é necessário questionar e solicitar documentação que comprove essa condição.

Outra questão importante a destacar é que no IFRS os auxílios estudantis são concedidos somente após avaliação socioeconômica realizada por profissional de Serviço Social, com base na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/1993), no Código de Ética Profissional do Serviço Social e no Projeto Ético-Político Profissional. Para a realização das avaliações, os profissionais levam em consideração a renda e demais expressões das desigualdades sociais vivenciadas pelos grupos familiares, informadas pelo estudante por meio do preenchimento do questionário socioeconômico e da documentação comprobatória entregue no momento da matrícula para estudantes que ingressarem por reserva de vagas ou nos momentos de inscrições para os auxílios estudantis (IFRS, 2018).

Todo o processo para a realização desta atividade é avaliado constantemente pelo coletivo de Assistentes Sociais, que buscam sempre a inclusão social e viabilizam os direitos dos estudantes que precisam da Assistência Estudantil para permanecer na instituição e concluir sua formação com o máximo de qualidade. Não há, em hipótese alguma, a intenção de culpabilizar os estudantes como relatado pela participante; contudo, há necessidade de comprovar as informações para que o público-alvo seja atendido.

Uma das sugestões diz respeito ao que já foi tratado anteriormente. O estudante insiste sobre os valores dos auxílios estudantis serem insuficientes para manutenção da permanência e justifica:

Sei que tudo depende do governo, porém acredito que os valores ofertados deveriam ser maiores, porque eu mesmo trabalhando em mais de um emprego, gasto com deslocamento e se precisasse de mais alguma coisa não teria um dinheiro, para um lanche por exemplo. E acredito que tenham pessoas que vivem basicamente desse auxílio o que é muito triste, pois o valor é extremamente baixo (EU10).

Como o próprio estudante reconhece em sua participação, “tudo depende do governo”. De acordo com dados do Observatório do Conhecimento (2023), devido aos cortes no orçamento que as Instituições de Ensino sofreram nos últimos anos, o PNAES foi encolhendo e deixando-as sem mobilidade orçamentária para expansão. A queda no orçamento coincide com um período de escalada da inflação, que, desde 2015, está acumulada em 59,47%, de acordo com o IPCA medido pelo IBGE. Isso significa que o poder de compra da população foi reduzido a menos da metade, sem que as bolsas de auxílio pudessem ser reajustadas em um ritmo parecido. Além disso, os cortes na rubrica do PNAES começaram pequenos, mas chegaram a quase 20% em 2021.

Outrossim, as Instituições de Ensino estão precisando aprimorar as metodologias de avaliação socioeconômica para fazer a classificação de vulnerabilidade dos estudantes para selecionar os mais vulneráveis entre os estudantes que atendem aos critérios para concessão do auxílio estudantil, e muitos acabam desassistidos. Nesse sentido, “é preciso mais para avançar na assistência estudantil. Dobrar o orçamento e garantir a todos os aptos a assistência é um primeiro passo. O seguinte deve ser um desenho de programa que garanta que o valor das bolsas atendam os estudantes” (OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO, 2023, p. 3).

Esse não é um problema específico do IFRS, pelo contrário, é um problema que tem afetado as instituições de ensino público federal a nível nacional, sendo, inclusive, pauta dos movimentos estudantis e dos órgãos que lutam pelos direitos dos estudantes.

Destarte, apesar de contribuir de alguma forma com a permanência e o êxito dos estudantes das classes populares nas Instituições de Ensino, para efetivamente minimizar os efeitos das desigualdades sociais, promovendo a equidade de oportunidades, a Política de Assistência Estudantil precisa avançar em muitos pontos. Além da ampliação de orçamento, é preciso que ela seja transformada em uma política central e que seja vista como essencial nas Universidades e nos Institutos Federais, assim como é o ensino, a pesquisa e a extensão. Pode-se afirmar, então, que, embora seja fundamental para a manutenção dos estudantes nas Instituições de ensino, ainda é insuficiente para atender às reais demandas dos grupos que vivem em condição de desigualdade social.

Os estudantes usuários da Política de Assistência Estudantil que participaram desta pesquisa externaram suas opiniões e impressões acerca das atuais condições de permanência ofertadas pela instituição. Os apontamentos não deixaram dúvidas quanto ao significativo papel da Assistência Estudantil para a permanência e a conclusão dos estudos, assim como da educação na ampliação de oportunidades pessoais e profissionais que possibilitam o rompimento dos padrões sociais estabelecidos em nossa sociedade. Por outro lado, percebe-se também fragilidades e limitações que ainda impedem o avanço da Assistência Estudantil como direito social e como política pública de educação que pode equiparar as oportunidades entre as classes e minimizar as desigualdades sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo desta Dissertação foram realizadas com o intuito de verificar os desafios da Política de Assistência Estudantil para garantir a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes no contexto de uma sociedade meritocrática e desigual. Para isso, foi necessário resgatar conceitos e processos históricos que contextualizam a evolução das políticas de educação no Brasil, assim como o cenário extremamente desigual que vivenciamos atualmente em nossa sociedade. Apesar de alguns avanços, ainda vivenciamos reflexos de um passado escravocrata marcado por privilégios destinados à elite e exclusão das classes sociais menos favorecidas.

A legislação brasileira traz a Educação como um direito universal, o que significa que todos, independentemente de classe social, têm direito de acessar e concluir os estudos em instituições públicas, cabendo ao Estado propiciar condições para que esse direito seja viabilizado. Contudo, o acesso e a permanência a uma educação pública de qualidade ainda é um grande desafio e uma realidade distante das classes populares.

Desde sua origem, a Educação brasileira foi voltada para os filhos das elites econômicas e passou a ser direcionada para as classes populares somente quando houve a necessidade de qualificar trabalhadores para atender às demandas capitalistas. Fundamentando-se na herança colonial, a educação para os mais vulneráveis sempre foi direcionada para o trabalho manual, enquanto a educação para a elite era direcionada para o trabalho intelectual, desvalorizando o primeiro em detrimento do segundo. Assim, a educação diferenciada e direcionada de acordo com as funções do sistema produtivo corroborou e perpetuou a dualidade estrutural no sistema educacional, que impossibilitou, por muito tempo e de várias formas, a universalização da educação.

Como resultado deste processo histórico, a educação se constitui no contexto de constantes disputas entre os setores dominantes da sociedade e as camadas populares, sendo que as camadas populares buscam possibilidades de ocupar espaços que garantam o poder econômico, político e social para amenizar os efeitos das desigualdades sociais. É por meio dessa essência contraditória que a política de educação se constitui como parte integrante do processo de reprodução da vida social e, ao mesmo tempo em que precisa atender às demandas do capital, moldando o perfil dos trabalhadores de acordo com as necessidades da classe

dominante, precisa promover um processo de emancipação dos sujeitos, tornando-os mais críticos e cientes da realidade concreta que os circunda.

Neste contexto, é possível apontar a Educação Profissional e Tecnológica como elemento estratégico para construção social, pois qualifica os cidadãos em bases técnico-científicas e ético-políticas, a partir de dimensões conceituais e práticas amplas e complexas, as quais não se restringem a, simplesmente, treinar para a empregabilidade e executar tarefas instrumentais.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil perpassou por um processo complexo e fragmentado. Traz em sua historicidade profundas marcas da segregação social e da dualidade estrutural que explicam a condução das políticas educacionais até final do século XX, que eram pautadas a partir de interesses governamentais e produtivos e visavam preparar mão de obra qualificada apenas para atender às demandas do capital.

Essa realidade começou a mudar a partir dos anos 2000, quando o governo passou a priorizar o investimento nas políticas públicas e sociais, dando novos rumos à educação brasileira, em especial à Educação Profissional e Tecnológica. Para além da ampliação de instituições, que criou oportunidades de acesso à educação para a população em todo o território brasileiro, a proposta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica busca o desenvolvimento integral de sujeitos habilitados para inserção no mundo do trabalho, bem como de sua capacidade de compreender e transformar a realidade, superando a lógica neoliberal a partir de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, apesar de sua trajetória intrinsecamente ligada à formação de mão de obra para o trabalho e marcada pela dualidade estrutural, atualmente a Educação Profissional e Tecnológica pode ser considerada uma estratégia para o desenvolvimento econômico e tecnológico e para o fortalecimento do processo de inserção cidadã da população. Nessa perspectiva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são o resultado do que se construiu de melhor ao longo da história das políticas de Educação Profissional e representam um salto qualitativo na oferta do ensino público, na medida em que vão além de um ensino meramente instrumentalizador de mão de obra qualificada para atender às demandas de mercado.

Apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais com a criação dos Institutos Federais e com a democratização e interiorização da Educação Superior no Brasil, a

permanência estudantil sempre enfrentou grandes obstáculos e desafios, especialmente para as classes populares. Nesse sentido, as ações para a democratização da Educação Superior devem estar voltadas não apenas ao acesso, mas também para a permanência dos estudantes das classes populares, que, por conta das condições sociais e econômicas, encontram dificuldades de concluir os estudos.

Essa noção de permanência estudantil perpassa pela discussão em torno da temática da Política de Assistência Estudantil, já que ela tem por finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico.

O resgate histórico realizado a respeito da Política de Assistência Estudantil apontou que a origem de suas ações, no Brasil, está atrelada à consolidação das universidades na década de 1930, quando a Educação Superior passou a ser necessária para reorganização da sociedade. Nessa época, a Educação Superior era um privilégio das famílias abastadas que enviavam seus filhos para estudar no exterior, o que tornava o acesso restrito e elitizado.

A Assistência Estudantil surge, então, para atender aos interesses das classes dominantes e só passa a atender os mais vulneráveis a partir de reivindicações estudantis. As ações eram focalizadas, e os critérios eram alicerçados nos méritos individuais. A situação de vulnerabilidade era confirmada por meio da observação do comportamento do estudante.

Apesar disso, foi somente na Constituição Federal de 1934 que a Assistência Estudantil teve a sua primeira regulamentação e passou a ter caráter de política pública e ser uma responsabilidade do Estado. Foram anos de reivindicações dos estudantes e dos órgãos representativos até a implantação do PNAES em 2007, por meio da Portaria 39/2007, quando passou a ser obrigatória nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES,) dispendo de orçamento próprio. Mais tarde, a Assistência Estudantil passou a ter mais força jurídica, com a publicação do Decreto 7.234/2010, que segue sendo o principal documento norteador dos programas e projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino para garantir a permanência dos estudantes na Educação Superior.

A implantação do PNAES representou um marco histórico na área da Assistência Estudantil e demarcou o seu reconhecimento como um direito para garantir a permanência na educação pública superior. O PNAES assume dimensões mais amplas e prevê o desenvolvimento de ações que propiciem desde o provimento dos recursos mínimos à sua

sobrevivência, como moradia, alimentação e transporte até o acompanhamento dos estudantes e outras demandas que possam influenciar na permanência, não somente de ordem financeira.

Nesse sentido é que a Assistência Estudantil se reafirma como uma política pública voltada para promover a equidade, equalizando as oportunidades para além do acesso à Educação Superior e Profissional, minimizando os efeitos das desigualdades sociais. Assim, se rompe com a ideologia tutelar da ajuda, do favor e do clientelismo, compreendendo a Assistência Estudantil como um compromisso do Estado e como direito social conquistado e consolidado.

Na Educação Profissional, a trajetória da Assistência Estudantil teve início somente em 2010, quando os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram incluídos no PNAES e passaram a receber recursos do MEC para o desenvolvimento de ações voltadas para a permanência estudantil. Apesar de uma mesma diretriz nacional, as ações nos diversos IF assumem configurações diferentes, por conta das peculiaridades das demandas de seus discentes, pela cultura e até mesmo pela trajetória histórica de cada instituição.

No IFRS, a Assistência Estudantil se consubstanciou por meio da Política de Assistência Estudantil, que possui um amplo escopo de atenção e atende a diferentes públicos da comunidade acadêmica, com programas e projetos que vão desde ações de Caráter Universal, ofertados a todos os estudantes, até o Programa de Benefícios, ofertados a um público específico.

Contudo, o levantamento teórico oportunizou algumas reflexões sobre a Assistência Estudantil em relação a sua concepção como política pública e como um direito social consolidado. Uma delas diz respeito à condicionalidade estabelecida pelas instituições para conceder condições materiais e objetivas para os estudantes em vulnerabilidade social permanecerem na instituição.

Neste caso, será que a garantia do direito não acaba sendo questionável na medida em que o estudante precisa dar algo em troca para garantir o auxílio estudantil, configurando-se mais como ajuda ou merecimento do que como um direito, já que o próprio PNAES não estabelece tais condicionalidades? Será que a contrapartida não seria uma forma de desresponsabilizar o Estado e culpabilizar o próprio estudante por suas condições, seguindo, assim, uma lógica meritocrática? Será que para ter direito ao auxílio estudantil o estudante

precisa **provar** que está estudando, ou seja, mostrar que merece continuar recebendo apoio financeiro que serve para equiparar as desigualdades sociais?

Ainda, será que, nesta circunstância, as condicionalidades podem representar resquícios elitistas por desconsiderar as variáveis sociais a que o estudante está exposto, entendendo que ele deve fazer por merecer independente de suas condições? Será que a punição reforça a meritocracia, já que a perda do auxílio financeiro acaba agravando a sua situação do estudante, que necessita ser atendido e compreendido na sua integralidade? Mas, por outro lado, não tem o estudante obrigação de estudar e ter frequência, já que está recebendo um incentivo para tal? Enfim, os questionamentos e reflexões não se esgotam aqui e precisam de mais pesquisas e aprofundamentos teóricos que possam responder com mais clareza questões como essas.

Outra reflexão, que pode ser considerada uma contradição, está relacionada aos ataques que a Educação vem sofrendo nos últimos anos, que se configura especialmente pelos cortes orçamentários tanto na Política de Educação quanto na Política de Assistência Estudantil. Ou seja, o objetivo pretendido com a operacionalização desta política pública não condiz com os investimentos, tornando os recursos insuficientes para atender todos os estudantes que dela necessitam em sua integralidade.

No âmbito do *Campus* Erechim, a pesquisa empírica realizada com uma amostra de estudantes usuários da Política de Assistência Estudantil foi importante para produzir conhecimento e dimensionar os desafios desta política pública para atingir os objetivos a que se propõe. Sob a percepção dos estudantes usuários, sem fazer generalizações, este estudo apresenta elementos particulares dos sujeitos envolvidos que dão pistas sobre os limites e as possibilidades da Assistência Estudantil em relação às necessidades dos estudantes para a permanência estudantil.

A partir dos elementos obtidos na pesquisa de campo, foi possível evidenciar o importante papel da Política de Assistência Estudantil para os estudantes na busca pela conclusão dos estudos. Para eles, inegavelmente, ela contribui para a permanência, inclusive ao oferecer suporte financeiro, o que proporciona maior tranquilidade para estudar e ter melhor desempenho.

Todavia, foi possível observar fragilidades que podem comprometer a formação profissional dos estudantes mais vulneráveis, tais como os cortes no orçamento das Instituições Federais de Ensino, o repasse financeiro insuficiente para atender os estudantes que dela

necessitam em sua integralidade, a exigência de contrapartida para manter o auxílio financeiro e a necessidade de promover mais espaços de esclarecimento sobre o PNAES e sobre a Política de Assistência Estudantil.

Foi possível confirmar, também, que, para permanecer na instituição, os estudantes usuários precisam do auxílio estudantil para subsidiar as despesas básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia e transporte, além de outras necessidades que influenciam na permanência e no desempenho até a conclusão. Entretanto, mesmo recebendo o apoio financeiro, os estudantes usuários relataram continuar enfrentando dificuldades para continuar estudando, o que corrobora com a afirmativa de que o valor repassado é insuficiente para sanar as necessidades dos que dela necessitam para concluir os estudos.

Percebe-se, com isso, que a política em questão parece ser uma oportunidade real para a permanência estudantil dos sujeitos que historicamente foram excluídos da Educação Superior, mas possui muitas limitações e acaba por não atendê-los em sua integralidade. Não tenho, com isso, a pretensão de defender a sobreposição de políticas públicas, contudo, para que a Educação Superior e a formação profissional sejam uma realidade para o público-alvo da Assistência Estudantil e para que as oportunidades sejam realmente equiparadas, é necessário garantir os mínimos sociais, levando em consideração todas as necessidades e dificuldades que os sujeitos envolvidos encontram na vida acadêmica.

Neste sentido, faz-se necessário tratar os desiguais de forma diferente para que todos possam se aproximar de um mesmo ponto de chegada. Isso não significa igualar os pontos de partida, mas dar condições e suporte àqueles que necessitam para equiparar as oportunidades e quem sabe produzir efeitos positivos contra a desigualdade. Isso é reconhecer as diferenças em uma sociedade extremamente desigual.

Esse cenário reafirma a necessidade de avanços da Assistência Estudantil enquanto direito social, uma vez que os estudantes usuários parecem não compreender essa dimensão da política, entendendo-a como ajuda, favor ou merecimento. Essa constatação foi evidenciada pelo quantitativo de respostas conceituando o auxílio estudantil como ajuda e pela fragilidade dos argumentos nas justificativas do auxílio como um direito.

É importante destacar que, apesar de ser um direito social, reconhecido pela legislação brasileira, as instituições exigem contrapartida dos estudantes que recebem auxílio estudantil. Especificamente no IFRS, para manter o suporte financeiro, o estudante precisa ter uma

frequência mínima estabelecida nas normativas internas. Essa questão não apareceu nas respostas dos estudantes, talvez porque eles concordem com esta condicionalidade ou acreditem ser natural, assim como a meritocracia é naturalizada em nossa sociedade. Mesmo assim, sem chegar a conclusões definitivas, deixo aqui registrada a minha inquietação a respeito.

Essa condicionalidade, a princípio, não se configura como uma competição social, na qual irá vencer o estudante com melhor desempenho, com as melhores notas. Entretanto, precisará mobilizar esforço individual e, de certa forma, precisa mostrar que “merece” continuar recebendo, caso contrário terá sua situação econômica agravada com a suspensão do auxílio estudantil. Neste contexto, será que, ao cobrar esta contrapartida e considerar o mérito individual para manter o auxílio financeiro, a Política de Assistência Estudantil do IFRS fundamenta-se na lógica meritocrática? Deixo no horizonte esta indagação com a sugestão de outros estudos que possam trazer mais argumentos e esclarecimentos.

Deixo registrado também que me propus, neste estudo, a analisar a Assistência Estudantil, mais especificamente o auxílio estudantil a partir da percepção dos estudantes usuários num contexto societário desigual e meritocrático. A meritocracia foi uma temática que me despertou grande interesse de aprofundamento a partir das reflexões suscitadas nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, especialmente nas disciplinas *Educação, Meritocracia e Desigualdade Social* e *Educação, Meritocracia e Justiça Social*, que proporcionaram uma revisão de literatura e viabilizaram um estudo exploratório com possibilidades de análise nas diferentes interfaces.

Contudo, este tema parece não ter uma tradição consolidada de pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, tendo em vista que a maior parte dos trabalhos acadêmicos nas áreas relacionadas a este estudo dialoga na perspectiva dos direitos sociais, das políticas públicas e das desigualdades sociais. Lançando uma luz nova sobre este fenômeno, trago à baila uma perspectiva dos debates que envolve a lógica do mérito individual, do merecimento, do desempenho, de vencedores e perdedores, dos critérios de justiça social, a qual necessita de maior aprofundamento teórico e pode ser objeto de novos estudos.

Em síntese, por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo sob a percepção dos estudantes, foi possível confirmar que a Assistência Estudantil é um direito social, mas precisa avançar em muitos aspectos para se consolidar e desempenhar o papel a que se propõe, qual seja, o enfrentamento das desigualdades sociais e a busca pela equidade de condições de

acesso, permanência e diplomação qualificada dos estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente. Assim, não basta democratizar o acesso, é preciso também dar condições de permanência para garantir a conclusão do curso.

Ainda, cabe destacar que o tema não se esgota neste estudo, necessitando de novas pesquisas que possam contribuir para a equidade e a justiça social no campo da educação e para a consolidação da Assistência Estudantil como direito social. Espero que, de fato, as reflexões aqui apresentadas sirvam de alguma forma para fortalecer esta política pública no combate às desigualdades sociais por meio de processos mais equitativos no contexto da educação pública superior.

REFERÊNCIAS

ABEPS. **QUEM SOMOS**. 2023. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/quem-somos-1>
Acesso em: 10 mar. 2023.

ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de. **Assistência estudantil como política de permanência na UFPB**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:
<http://plone.ufpb.br/nepes/contents/documentos/producoes-bibliograficas/dissertacao-larissa-cavalcanti-assistencia-estudantil-como-politica-de-permanencia-na-ufpb.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. 348 p.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. 2007. Disponível em:
https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: **CFESS**. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior. **Serviço Social em Revista**, Londrina-PR, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em:
<https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v5n1.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

AMARAL, Claudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação Profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciane Rocha. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 167-206.

AMAU. Associação dos Municípios do Alto Uruguai. Disponível em:
<https://www.amau.com.br/site/municipios>. Acesso em: 30 maio de 2023.

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Gestão 2007-2008. Disponível em:
https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

ANDRADE, Ana Maria Jung. **Desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários: Relação com indicadores de Assistência Estudantil**. 2014. 57 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148254/001000409.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 set. 2022.

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, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3051/2709>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ARAÚJO, Aline Souza **A Intervenção do Assistente Social na Assistência Estudantil**. Universidade Federal de Juiz de Fora. 141 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/328/1/alinesouzaaraujo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. [online], n.39, p.279-292, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007. Disponível em: <https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Mem%C3%B3rias-Estudantis.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor. **Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior**. 2018. 210f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40439/5/2018_dis_sadelaraujo.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

ARAÚJO, Lucas Pinheiro. **Assistência estudantil na universidade pública: de qual permanência falamos?** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40086/1909818/Disserta%C3%A7%C3%A3o+final+-+Lucas+Pinheiro+Ara%C3%BAjo.pdf/43b8a2eb-d77c-4586-8049-26bb219ad216>. Acesso em: 03 maio 2022.

ARROYO, Miguel. **Curso de Especialização Pobreza, Desigualdades e Educação**. Brasil, 2018. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

BACK, Larissa Brand. **Política de Assistência Estudantil: Interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas), Universidade Federal Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1218/1/BACK.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 60, 2009.

BORGES, Cintia Cinara Moraes. **A política de assistência estudantil a partir da execução do programa auxílio permanência no Instituto Federal de Alagoas - *Campus Palmeira dos Índios***: a permanência pelo auxílio. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8395?locale=pt_BR. Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro – RJ. Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro – RJ. Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília – DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Diário Oficial da União, 26 set. 1909. Rio de Janeiro. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. **A 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. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, abr. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, 26 nov. 1999. Brasília. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. **O IBC.** Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/publicacoes/revistas/98-institucional/sobre-o-ibc/80-sobre-o-ibc>. Acesso em: 25 jul. 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. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica - Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica.** 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014 -2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais Gaúchos e o Trabalho do Assistente Social: alcances, perspectivas e desafios**. 2013. 253 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/330/1/josiela.pdf>. Acesso em: 18 set 2022.

CFESS. **O CFESS**. 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/o-cfess>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-ASEDUCACAO.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, Cnpq, Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14. mai/jun/jul/ago, p. 89-107, 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 31-60.

DUBET, François. O que é uma escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmvbwx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues Elias; SILVA, Leandro Andrade da; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão; RAMOS, Neide Ana Pereira; SOUZA, Maria das Graças Gazel de Souza; HIPÓLITO, Rodrigo Leite. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD: Revista Eletrônica em Saúde Mental, Álcool e Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762012000100008. Acesso em: 10 jan. 2022.

ENESSO. **QUEM SOMOS**. 2023. Disponível em: <https://enessooficial.wordpress.com/quem-somos/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica às “medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, p. e022024, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665579/27828>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.26, p.635-646, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

FERRETTI, Celso João. Reforma do Ensino Médio: desafios à Educação Profissional. **Revista Holos**, Natal, RN, v.4, p.261-271, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975/pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RS: A Construção de uma nova institucionalidade**. 2014. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4178/26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 set. 2022.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. ANDIFES. – UFU, MG, PROEX, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

FONAPRACE. **20 anos: 1987 - 2007**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos estudantis e Comunitários. Goiânia, 1993. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Franklin Carter Lopes de. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFC**: a permanência discente como direito à educação dos estudantes do *Campus* de Sobral. 133 f. Dissertação – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58080>. Acesso em: 23 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALINDO, Aline Kátia Ferreira. **O impacto da assistência estudantil na permanência dos estudantes no Centro Acadêmico do Agreste**. 2018. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33085>. Acesso em: 03 maio 2022.

GAZOTTO, Mireile 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. 248 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Franca, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182442/Gazotto_MA_te_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 29 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. Metodologia de pesquisa em Serviço Social. **Caderno Técnico SESI**, Brasília, n. 23, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRAEFF, Betina Alves. **A política de assistência estudantil na universidade federal**: da escola pública para o ensino superior. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) –

Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6786/1/000460805-Acessar%2bdocumento-0.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

GUSSO, Hélder Lima; BORDIGNON, Aline Battisti Archer Fernanda; SAHÃO, Luiz Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN; Nádia Kienen; BELTRANELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquiria Maria. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos Educação**, Ibitiré, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005. Acesso em: 02 nov. 2021.

HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela. Direito Humano à Educação. **Relatório Brasileiro Sobre Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais**. Projeto relatores nacionais em Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (DhSEC). Recife/São Paulo, p. 119-154, 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_dhescas_br/relatores_plataforma_dhesc_br_2003.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019: informativo**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e Socioeconômica. v. 43. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

IFRS. **Assistência Estudantil**. 2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/o-que-e-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 27 set. 2022.

IFRS. **Resolução nº 86, de 03 de dezembro de 2013**. Política de Assistência Estudantil do IFRS. Bento Gonçalves, 2013. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_86_13.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

IFRS. **Instrução Normativa PROEN nº 10, de 09 de novembro de 2018.** Institui e normatiza a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil, de acordo com a classificação dos grupos de vulnerabilidade dos estudantes do IFRS, em conformidade com o inciso VIII, do Art. 2º, da Política da Assistência Estudantil (PAE), aprovada pela Resolução CONSUP nº 086, de 03 de dezembro de 2013, e revoga Instrução Normativa PROEN nº 06, de 17 de maio de 2018. Bento Gonçalves. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/IN-10-2018-Divis%C3%A3o-equitativa-dos-recursos-or%C3%A7ament%C3%A1rios-da-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

IFRS. **Instrução Normativa PROEN nº 01, de 03 de fevereiro de 2020.** Define diretrizes para as avaliações socioeconômicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e revoga a Instrução Normativa PROEN nº 08, de 17 de maio de 2018. Disponível: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/02/IN-Proen-01.2020-1-1.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos.** *Campus Erechim.* 2010. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2018/04/Projeto-Pedagogico-do-Curso-Tecnico-em-Alimentos.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

IFRS. **Relatório de Autoavaliação 2022.** Comissão Própria de Avaliação (CPA) - *Campus Erechim.* 2022.

JUNIOR, Dário Vaneli; OLIVEIRA, Maria Albanisa Carlucci de; CARVALHO, Ademar de Lima. Panorama das pesquisas sobre assistência estudantil nas universidades federais brasileiras a partir da implantação do PNAES. **Brazilian Journal of Development.** Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37834-37846, jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11707>. Acesso em: 07 jun. 2022.

KHOLS-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica.** Barra das Garças, v. 33, p. 123-145 – Maio/Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 18 abr. 2022.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio da garantia de direito.** 2012. 179 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KRZYSCZAK, Fábio Roberto; PAIM, Maria Inês Varela; BALKE, Marlova Elizabete. Aspectos Históricos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Educação Profissional e Tecnológica. In: FERREIRA, Liliana Soares [et al.]. **Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul: desafios e perspectivas.** Curitiba: CRV, 2021, p. 31-42.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA, Júnior João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola.** São Paulo: Xamã, 1999, p. 121-139.

LAGO, Tânia Maria. **Gestão das políticas de assistência estudantil:** possibilidades para permanência no ensino superior. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2018. Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1090?locale=pt_BR. Acesso em: 28 abr. 2022.

LIMA, Fábio Danilo Rolin de. **A política pública de assistência estudantil:** uma análise sobre a contribuição do benefício da residência. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16046?locale=pt_BR. Acesso em: 22 abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MAGALHÃES, Rosileia Pinheiro de. **Assistência Estudantil e o seu Papel na Permanência dos Estudantes de Graduação:** A Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23271/23271.PDF>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco, 2017.

MARAFON, Nelize Moscon. **A política de assistência estudantil na educação superior pública:** uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013). 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/13527>. Acesso em: 24 abr. 2022

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras, 2012.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 38, n. 2 p. 1-21, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MÉSZÁROS, Istivan. **Para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antonio Mineiro. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 279-302, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60233/162553> Acesso em: 01 jul. 2022.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth de; SANTOS, Robson dos. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia**. Brasília: Inep/MEC, 2022, v. 7, p. 7 - 12. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/511>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MORAES, Patricia Maccarini. **Permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais**. 2021. 324 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/226812/PGSS0262-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2021.

MORES, Daniela Fátima Mariani. **A trajetória de estudantes adultos na educação profissional de nível médio: compreendendo diferentes dimensões de uma mesma realidade**. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2413>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. 170 p.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. Educação. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116. jan./abril, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MOROSINI Marília Costa; FERNANDES Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOROSINI Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60233/162553>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

NASCIMENTO, Patricia Teodoro De Souza. **Política de Assistência Estudantil como Estratégia de Permanência de Jovens Pobres na Educação Superior: O Caso da Universidade Federal do Amapá**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88827>. Acesso em: 24 maio 2022.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8 ed. 2 reimp. São Paulo: Cortez, 2017.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília: ABEPSS, ano 2, n. 3, p. 41-49, 2001. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1039/1/DISS_2016_Roseli%20Souza%20dos%20Reis%20Nunes.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO. **Fortalecer a Assistência Estudantil**. 2023. Disponível em: <http://observatoriodoconhecimento.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Levantamento-PNAES.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

OLIVEIRA, Maria Elizabete de. **O Momento das Ações para a Permanência no Ensino Superior: Visitando a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5605/1/mariaelizabeteoliveira.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PACHECO, Elieser (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

PARENTE, Andréa Pinto Graça. **DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA: Uma análise do Programa Auxílio Permanência, da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de**

Educação Ciência e Tecnologia de Brasília para os estudantes em vulnerabilidade social. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – UNB, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14765/1/2013_AndreaPintoGracaParente.pdf. Acesso em: 05 maio 2022

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Sobre a política de assistência social no Brasil. In: **Política Social e Democracia. Bravo**, Maria Inês Souza; Pereira, Potyara Amazoneida Pereira (orgs). 5. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

PIANA, Maria Cristina. **A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINTO, Giselle. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25843/25843.PDF>. Acesso em: 15 set. 2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e a luta de classes**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POZOBON, Luciane Leoratto. **Políticas de assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS: estratégias de permanência do estudante na educação superior**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19168>. Acesso em: 27 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/147/economia>. Acesso em: 30 maio 2023.

RADAELLI, Andressa Benvenuti. **Permanência na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/868/1/Andressa%20Radaelli.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RAMOS, Cila Ferreira Portugal. **O trabalho do assistente social na assistência estudantil no contexto de contrarreforma da educação superior**. 2016. 120 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/16070/1/Dissertacao%20-%20Cila%20Ferreira%20Portugal%20Ramos.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que acontece com o bem comum? Tradução Bhuvi Libabeo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 350 p.

SANTOS, Gabriele dos; FREITAS, Leana Oliveira. Ensino superior pública brasileira: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 182-200, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8188/6217>. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, Jamil Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Sabrina Albuquerque. **Ações afirmativas e assistência estudantil na Universidade**: uma abordagem sobre as medidas de permanência da UERJ. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Trabalho) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/16051>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da; MORAES, Gustavo Henrique Moraes. Impactos da Pandemia na Oferta e no Desenvolvimento de Cursos Técnicos. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: Impactos da Pandemia. Brasília: Inep/MEC, v. 7, p. 87- 118. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/511>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: Editora do IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Carlos Eduardo Correia da. **Assistência estudantil e ensino médio integrado**: um estudo sobre as relações entre o Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer e a permanência escolar. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25210>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 134, p. 34-51. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dQkqhYS3WDkMNX3N44JCKf/?format=pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, Flávia Alves da. **Para além do acesso**: a permanência dos estudantes participantes da política de assistência estudantil na Universidade de Brasília: realidade e perspectivas. 2020. 102 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38788>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, Maria das Graças Martins; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Permanência na educação superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Educação em Foco**, ano 18, n. 26, p. 43-68, dez. 2015. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/541/788>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVEIRA, Antonia Vanessa Freitas. **A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de pedagogia: da permanência à conclusão.** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9322>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza; BASSO, Flavia Viana; CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. Impactos da Pandemia no Acesso à graduação. Desigualdades de Participação e Desempenho no ENEM 2019-2021. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia.** Brasília: Inep/MEC, v. 7, p. 49 - 86. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/511>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA, Everton de; BENITES Larissa Cerignoni. Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma história de avanços e retrocessos. **Revista Cocar**, v.15, n. 32, 2021 p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4135>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: o que é, como vive.** 3. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SOUZA, Terezinha Rosa de Aguiar. **Estudo das relações entre a permanência no ensino técnico e a assistência estudantil no IFTM – Campus Paracatu.** 2015. 146 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19075>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SOUZA, Daniele Graciane de. **Acesso e Permanência na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014).** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43506>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SPOSATI, Adaíza de Oliveira et al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SPOSATI, Adaíza de Oliveira; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; FLEURY, Sônia Maria Teixeira. **Os Direitos (dos Desassistidos) Sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19.** Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 05 jun. 2023.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação.** Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse> Acesso em: 05 jun. 2023.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docência**, v. 3, p. 73-92. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1162/984> Acesso em: 22 jun. 2022.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul/dez.2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/11361/6598>. Acesso em: 23 set de 2022.

YAZBEK, Maria Carmelinda. O significado sócio-histórico da profissão. In: ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS/ABEPSS, Brasília/DF, 2009a, p. 143-163. Disponível em: https://www.amures.org.br/uploads/1521/arquivos/1545464_LIVRO_COMPLETO___CFESS_Servico_Social_Direitos_Sociais_e_Competicencias_Profissionais__2009.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelinda. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS/ABEPSS, Brasília/DF, 2009b, p. 164-191. Disponível em: https://www.amures.org.br/uploads/1521/arquivos/1545464_LIVRO_COMPLETO___CFESS_Servico_Social_Direitos_Sociais_e_Competicencias_Profissionais__2009.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL****CAMPUS ERECHIM****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB UMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR desenvolvida por SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO, discente do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob orientação da Professora Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é analisar a Política de Assistência Estudantil e compreender de que forma ela contribui para a permanência estudantil na perspectiva dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis oferecidos pelo IFRS – *Campus* Erechim. O convite a sua participação se deve ao fato de que, a partir da percepção dos estudantes atendidos pela assistência estudantil do IFRS, será possível compreender de que forma ela contribui para

a permanência e o êxito no *Campus* Erechim.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a um questionário com perguntas relativas ao objeto desta investigação que será disponibilizado eletronicamente. O tempo de duração para o preenchimento das respostas será de aproximadamente trinta minutos (0:30).

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa poderá ser a implementação de ações e serviços oferecidos pela assistência estudantil, contribuições para redução dos níveis de evasão e o aprimoramento dos processos da política de assistência estudantil na instituição.

A participação na pesquisa poderá causar cansaço, aborrecimento, estresse, desconforto ao responder o questionário e medo de não saber responder ou de ser identificado. Para prevenir ou minimizar os riscos, o anonimato será preservado e o participante poderá interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Será garantido o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Será garantido ao participante quaisquer explicações que se façam necessárias para responder as questões.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, ____ / ____ / ____

SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO
Pesquisadora Responsável
Contato profissional: (54) 99956-6835
e-mail: silvialethicia@hotmail.com

Endereço para correspondência:
Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS
Rua Domingos Zanella, 104, Bairro Três Vendas, CEP 99713-028 – Erechim – RS - Brasil

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Telefone e Fax: (49) 2049-3745 E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS,
Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 - Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do(a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Modelo de Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Você está convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é analisar a Política de Assistência Estudantil e compreender de que forma ela contribui para a permanência estudantil na perspectiva dos(as) estudantes beneficiários dos auxílios estudantis oferecidos pelo IFRS – *Campus* Erechim. Este estudo poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico, incidindo numa melhor compreensão dos temas propostos e na geração de contribuições para intervenções na área. Sua colaboração será muito importante. Desde já, agradeço sua participação.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: silvialethicia@hotmail.com e pelo telefone: (54)99956-6835

➤ Por favor, responda as seguintes questões:

1 Com relação ao seu vínculo com o IFRS, atualmente você:

- () É estudante
- () Já se formou
- () É desistente
- () Trancou o curso

1.1 Se você é estudante, informe o (s) curso (s) que você está matriculado(a)

1.1.2 Qual o ano de Ingresso no curso? _____

1.2 Se você já se formou, qual o curso? _____

1.3 Se você é desistente, qual o foi o curso e quais os motivos levaram à sua desistência?

1.4 Se você trancou o curso, quais os motivos levaram ao trancamento? Qual a previsão de retomar os estudos no IFRS?

2 Seu ingresso na Instituição se deu por:

() Reserva de vaga (cota)

() Acesso universal

() Não sei

() Não lembro

3 Qual a sua idade? _____

4 Qual o seu gênero?

() Homem

() Mulher

() Outro

4.1 Se você marcou a opção outro, por favor, informe qual: _____

5 Qual a sua cor/raça?

- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena

6 Em que cidade você reside? _____

7 Você mudou de cidade por conta dos estudos?

- sim
- não

8 Com quem você reside?

- amigos (apenas divide aluguel)
- pais e irmãos
- cônjuge
- outro

8.1 Se você marcou a opção outro, por favor informe qual seu vínculo com esta pessoa

9 Você trabalha?

- Sim, com carteira assinada ou contrato
- Sim, informalmente
- Não

9.1 Se você marcou a opção sim, por favor, informe qual a sua ocupação.

9.2 Se você marcou não, por favor, informe como você se mantém financeiramente.

10 Qual a sua renda bruta (incluir os descontos de INSS, IRPF)?

11 Qual a renda bruta (incluir os descontos de INSS, IRPF) da sua família?

12 Você usa/usava transporte público para se deslocar até o IFRS?

() sim

() não

12.1 Se você marcou não, por favor, informe qual o meio de transporte utiliza/utilizava para o deslocamento até o IFRS _____

Parte II: Percepção do(a) participante sobre a Assistência Estudantil

1 Qual auxílio estudantil você recebe/recebia?

() Permanência

() Moradia

() Permanência e Moradia

2 Em que semestre você estava quando começou a receber o auxílio estudantil?

3 Quanto tempo você recebe/recebeu o auxílio estudantil?

4 Como você teve conhecimento sobre a Assistência Estudantil?

5 Quais motivos levaram você a procurar a Assistência Estudantil do IFRS?

6 Qual a importância do auxílio estudantil na composição de sua renda?

() É um complemento da renda

É a principal fonte de renda

É única fonte de renda

7 Quais outras fontes de renda você possui além do auxílio estudantil?

Ajuda da família (pais, irmãos, companheiro)

Ajuda de terceiros (amigos, conhecidos, doações)

Trabalho formal ou informal

Bolsa de ensino, pesquisa ou extensão.

Estágio remunerado

Não possui outra fonte de renda

8 Você utiliza/utilizava o recurso do auxílio estudantil para subsidiar quais necessidades?

moradia (aluguel, condomínio, financiamento de casa)

vestuário

alimentação

materiais acadêmicos (livros, apostilas)

lazer (sair com amigos, cinema)

Outras.

Se você respondeu outras, por favor, informe quais: _____

9 Você ainda enfrenta/enfrentava dificuldades socioeconômicas para permanecer na instituição após receber o auxílio estudantil?

sim

não

Se você respondeu sim, por favor, informe quais: _____

10 Você considera que o auxílio estudantil contribui/contribuiu para sua permanência/conclusão do curso no IFRS

sim

não

10.1 Por quê? _____

11 Você tem/tinha conhecimento de outros serviços/ações ofertados/as pela Assistência Estudantil no IFRS – *Campus Erechim*?

sim

não

11.1 Se você respondeu sim, por favor, informe quais: _____

12 Você sofreu/sofria algum tipo de preconceito ou discriminação por ser/ter sido beneficiário do auxílio estudantil no IFRS?

sim

não

12.1 Se você respondeu sim, por favor, informe qual: _____

13 Você considera que o seu desempenho acadêmico tem/teve alguma relação com o recebimento do auxílio estudantil?

sim

não

13.1 Por quê? _____

14 Você considera que ações e serviços de caráter universal (cultura, esporte e lazer, atendimentos sociais, psicológicos e pedagógicos) podem contribuir para a permanência dos estudantes na instituição?

sim

não

14.1 Por quê? _____

15 Para você, receber o auxílio estudantil é:

Mérito

Sorte

Direito

Ajuda

Nenhuma das alternativas

15.1 Por quê? _____

16 Utilize este espaço para suas considerações, sugestões ou críticas aos serviços ofertados/ações desenvolvidas pela Assistência Estudantil no IFRS – *Campus* Erechim

APÊNCICE C – Termo de Ciência e Autorização do IFRS para realização da pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Sr.
Eduardo Angonesi Predebon
Diretor Geral
IFRS – *Campus* Erechim

Senhor Diretor:

Eu, Silvia Lethicia Frandolozo, matriculada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade federal Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim, sob a orientação da Profª Drª Zoraia Aguiar Bittencourt, solicitamos a V. Sª autorização para coleta de dados nesta instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada **OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL SOB UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**, cujo objetivo é Analisar a Política de Assistência Estudantil e verificar quais os desafios para garantir a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis oferecidos pelo IFRS – *Campus* Erechim.

A coleta de dados ocorrerá por meio da aplicação de questionários aos estudantes e ex-estudantes dos cursos técnicos subsequentes e dos cursos de graduação que são/foram beneficiários de auxílios estudantis. Além disso, será necessário realizar a análise de documentos que dizem respeito ao pagamento dos auxílios estudantis no *campus* Erechim, como relação de estudantes, planilhas de pagamentos e valor dos auxílios estudantis. Importa esclarecer que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins científicos, mantendo-se sigilo de qualquer dado que possa identificar os sujeitos participantes da pesquisa.


Desde já, assumimos o compromisso de disponibilizar os dados obtidos para esta instituição. Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a vossa colaboração.

Erechim, 30 de novembro de 2022.

Silvia
Lethicia
Frandolozo

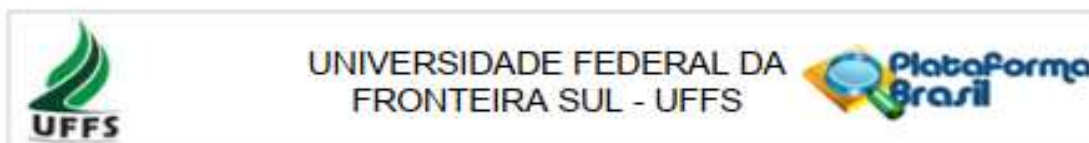
Assinado digitalmente por Silvia Lethicia Frandolozo
CNPJ: 012-Campus Erechim
CPF: 012-Silvia Lethicia Frandolozo
E-mail: angonesi@unifra.br
Assinatura: 012-Silvia Lethicia Frandolozo
Data: 2022.11.30 09:55:41
Perfil: Assinador Versão: 10.0.1

Assinatura do Pesquisador Responsável

 Documento assinado digitalmente
EDUARDO ANGONESI PREDEBON
Data: 2022.11.30 09:53:16-0300
Verifique em: <https://verificador.ifs.br/>

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

APÊNCICE D – Parecer de aprovação do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Desafios da Permanência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: A Assistência Estudantil sob uma perspectiva interdisciplinar.

Pesquisador: SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85738822.5.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.899.674

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO – RESUMO

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo central analisar a Política de Assistência Estudantil e verificar quais os desafios para garantir a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis oferecidos pelo IFRS – Campus Erechim. A pesquisa de cunho qualitativo pretende desvelar as necessidades dos sujeitos atendidos pela Assistência Estudantil e compreender a realidade na qual estão inseridos a partir de suas percepções e perspectivas. O estudo fundamenta-se de maneira interdisciplinar, com reflexões que perpassam os referenciais teóricos do serviço social, da sociologia e da educação. No desenrolar deste estudo, realizou-se a pesquisa de Estado do Conhecimento para obter um panorama geral do que vem sendo publicado sobre a temática; pesquisa documental com enfoque qualitativo nas legislações, normativas e documentos pertinentes ao estudo para problematizar e dar visibilidade ao processo de garantia de direitos dos estudantes; pesquisa bibliográfica que deu embasamento teórico ao estudo; e pesquisa de campo para coleta de dados. A pesquisa de campo será realizada no IFRS – Campus Erechim com aproximadamente 50 estudantes e ex-estudantes que receberam ou recebem os auxílios estudantis entre os anos de 2021 e 2023. Para a coleta de dados, será utilizado questionário on-line com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, o qual será enviado por meio eletrônico. A análise de dados será realizada com base nas respostas aos questionários por meio da Análise de Conteúdo, de Bardin. Desse modo, aponta-se,

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.899.674

com o estudo realizado até então, a intenção de avançar na consolidação da assistência estudantil enquanto direito social para garantir a permanência e o êxito de um número significativo de estudantes na Educação Profissional e Tecnológica.

COMENTÁRIOS: Adequado

TRANSCRIÇÃO – HIPÓTESE: Hipótese: Assume-se com hipótese nesta pesquisa que somente as políticas de acesso não garantem a efetivação do direito à Educação Superior, devendo ser complementadas por políticas de permanência estudantil. Além disso, que a Política de Assistência Estudantil é uma política importante que colabora para a permanência estudantil e contribui para a redução das desigualdades sociais. Contudo, precisa de avanços e ainda encontra grandes desafios para se consolidar como um direito social e atender a todos que dela necessitam. Ou seja, apesar de contribuir para a permanência dos estudantes nas instituições, a Política de Assistência Estudantil não atende todas as necessidades das classes sociais menos favorecidas para que, depois de ingressarem, permaneçam e concluam os cursos obtendo êxito acadêmico.

HIPÓTESE – COMENTÁRIOS: Adequado

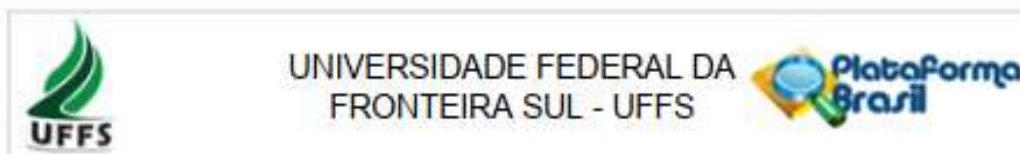
Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – OBJETIVOS:

Objetivo Primário: Analisar a Política de Assistência Estudantil e verificar quais os desafios para garantir a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis oferecidos pelo IFRS – Campus Erechim.

Objetivo Secundário: Conceitualizar a Política de Educação como direito fundamental com vistas a problematizar o impacto das desigualdades sociais no acesso, na permanência e no êxito dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica; Contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica e a Política de Assistência Estudantil no Brasil; Analisar as diretrizes da Política de Assistência Estudantil no IFRS verificando de que forma os auxílios ofertados contribuem para a permanência dos estudantes no Campus Erechim; Desvelar as necessidades dos sujeitos que utilizam a Assistência Estudantil; Analisar como se efetiva a permanência estudantil sob a percepção dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis oferecidos pelo IFRS; Traçar o perfil dos estudantes atendidos pela Assistência Estudantil do IFRS – Campus Erechim, pretendendo

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.899.674

subsidiar a implantação de ações e serviços que atendam às necessidades dos mesmos.

OBJETIVOS- COMENTÁRIOS: Adequados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Transcrição: Riscos

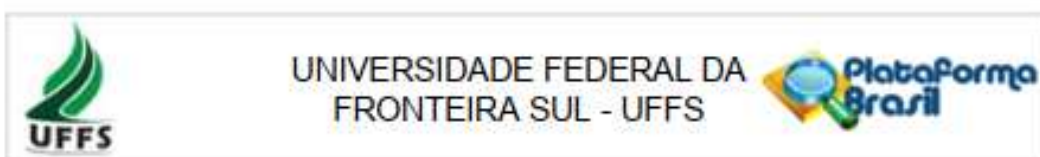
A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário poderá ocasionar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Nesse sentido, a participação na pesquisa poderá causar cansaço, aborrecimento, estresse, desconforto ao responder o questionário e medo de não saber responder ou de ser identificado. Por fim, registra-se sobre os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Também, explicita-se as limitações dos pesquisadores para assegurar total confiabilidade e potencial risco da violação dos meios tecnológicos. Para prevenir ou minimizar os riscos, o anonimato será preservado e o participante poderá interromper o processo quando desejar, sem danos ou prejuízos à pesquisa e a si próprio. Será garantido o sigilo em relação as respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Será garantido ao participante quaisquer explicações que se façam necessárias para responder as questões. Caso os riscos identificados de alguma forma venham a se concretizar, o participante será encaminhado para o setor de psicologia da UFFS - Campus Erechim para atendimento especializado com a psicóloga do campus Liege Barbieri Silveira. Além disso, o participante e a Instituição envolvida serão informados a respeito do ocorrido, podendo o participante solicitar a retirada de seus dados da pesquisa. Uma vez que o questionário será aplicado a partir de uma ferramenta virtual, será criado link de acesso ao instrumento que será encaminhado individualmente para o e-mail pessoal de cada participante com o convite participar da pesquisa. Essa medida visa assegurar total confidencialidade ao acesso ao ambiente do questionário, bem como evitar a violação do mesmo e o vazamento das informações prestadas. Como a coleta de dados para esta pesquisa ocorre em ambiente virtual, os participantes serão informados sobre a importância de guardar uma cópia do documento eletrônico em seus arquivos.

COMENTÁRIOS: Adequado

TRANSCRIÇÃO – BENEFÍCIOS:

Benefícios: Os benefícios de participar desta pesquisa envolvem aspectos relacionados à

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.602-112
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.899.674

colaboração com o avanço dos estudos no campo da Educação Profissional e Tecnológica, principalmente em relação à garantia da permanência estudantil nas instituições de ensino público, de forma que se possa apreender a realidade a que os sujeitos estão inseridos a partir de suas percepções. Com isso haverá a possibilidade da implementação de ações e serviços oferecidos pela assistência estudantil, contribuições para redução dos níveis de evasão e o aprimoramento dos processos da política de assistência estudantil na instituição. .

BENEFÍCIOS – COMENTÁRIOS: Adequado

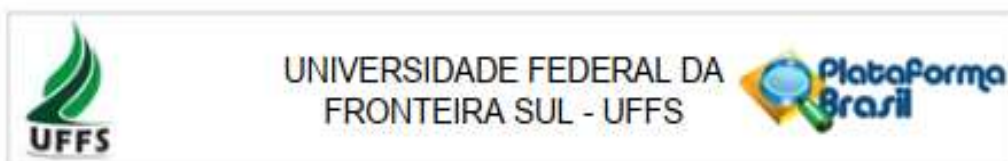
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – DESENHO:

Pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida a partir de uma base teórica construída por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e Estado do Conhecimento. Para coleta de dados, serão utilizados questionários on-line com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Os questionários serão respondidos por alguns estudantes dos cursos técnicos subsequentes e de graduação do IFRS-Campus Erechim. Os dados coletados serão categorizados e analisados pelo viés da Análise de Conteúdo. Todos os participantes terão suas identidades preservadas, garantidas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como pelo Termo de Ciência e Concordância da instituição. Este estudo poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico, incidindo numa melhor compreensão dos temas propostos e na geração de contribuições para intervenções na área. A partir da percepção dos beneficiários da Assistência Estudantil no IFRS – Campus Erechim, será possível construir novos olhares que possam contribuir para a consolidação da Política de Educação como um direito fundamental e da Assistência Estudantil como um direito social. Além disso, servir como referência para uma prática profissional de qualidade em favor da igualdade e da justiça social, percebendo as desigualdades sociais expressas no campo de atuação, respeitando as diferenças e buscando possibilidades que colaborarem para a sua superação. Outrossim, compreender a dinâmica social e mobilizar potenciais políticos e institucionais dando ênfase na articulação de um conjunto de serviços públicos e de defesa dos direitos da cidadania. Desta forma, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento dos serviços prestados no espaço sócio-ocupacional para atender as demandas e necessidades dos sujeitos envolvidos com maior efetividade e eficácia.

Transcrição: Metodologia da proposta

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.899.674

O estudo será realizado no IFRS – Campus Erechim seguindo a abordagem de pesquisa qualitativa, de campo e exploratória. A investigação inicia-se por meio de pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Essa primeira etapa tem como objetivo fazer um levantamento do que já foi publicado a respeito do objeto de estudo e servirá como modelo teórico de referência para a construção do trabalho (MARCONI; LAKATOS, 2002). Assim, para nortear as discussões relacionadas à meritocracia no sistema educacional e os reflexos das desigualdades sociais na Educação como direito fundamental, foram levantados subsídios com a utilização da pesquisa bibliográfica, referenciada por diferentes autores como Freire (1994), Mello e Moll (2020), Haddad (2003), Barbosa (2006), Sandel (2020), Dubet (2004), Valle e Ruschel (2010), Souza (2009), Cury (2002), Mészáros (2005), Arroyo (2018), Ponce (2001), Ciavatta e Ramos (2021), entre outros. Os autores que deram embasamento teórico para apresentar o histórico da Educação Profissional e Tecnológica e a criação da Rede Federal de Educação foram: Manfredi (2002), Cunha (2000), Caires e Oliveira (2018), Santos (2010), Romanelli (2010), Kuenzer (1999), Moura (2007), Pacheco (2011). Para abordar a Política de Assistência Estudantil, utilizei contribuições reflexivas de Kowalski (2012), Dutra e Santos (2017), Araújo (2007), Graeff (2014), Back (2017), e para a construção do Estado do Conhecimento utilizei os conceitos e reflexões, sobretudo de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) e pesquisas de autores como Parente (2013), Pozobon (2019), Albuquerque (2017), Nascimento, (2019) e outros. Num segundo momento, com os objetivos de fazer um mapeamento, obter uma visão geral e identificar as tendências atuais dos estudos sobre as contribuições da Política e Assistência Estudantil para a permanência e para o êxito dos estudantes nas instituições públicas de ensino no Brasil, realizei uma consulta ao repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (BDTD) entre os dias 22 de abril e 05 de maio de 2022. Utilizei os descritores Assistência Estudantil e Permanência no título e recorte temporal de 2010 a 2022. Com essa pesquisa foi possível construir um Estado do Conhecimento utilizando a metodologia indicada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) a partir da Bibliografia Anotada, da Bibliografia Sistematizada e da Bibliografia Categorizada. Além disso, realizei análise documental com enfoque qualitativo, utilizando fontes primárias como legislações federais que tratam dos Institutos Federais e da Política de Assistência Estudantil; resoluções e instruções normativas do IFRS; relatórios de execução orçamentária, planilhas de beneficiários de auxílios estudantis e planilhas mensais de pagamento do IFRS - Campus Erechim. Com isso, será possível complementar as informações obtidas ou, até mesmo, desvelar aspectos novos em relação ao tema e ao problema da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os sujeitos participantes da pesquisa serão aproximadamente

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.899.674

50 estudantes e ex-estudantes dos cursos superiores e técnicos subsequentes do IFRS - Campus Erechim que receberam ou recebem auxílio estudantil entre os anos de 2021 e 2023 e que tenham mais de 18 anos. Dentre os ex-alunos estarão os concluintes e os desistentes. A intenção de incluir pessoas que já não fazem mais parte da instituição auxiliará a compreender se o auxílio estudantil contribuiu para seu êxito acadêmico ou se nos casos de desistências o mesmo auxílio não foi suficiente para a garantir a sua permanência e conclusão do curso. Complementação da metodologia proposta: Como instrumento para a coleta de dados, utilizarei questionários on-line com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha que serão disponibilizados eletronicamente. O questionário está dividido em duas partes. A primeira parte tem como objetivo identificar o perfil dos participantes da pesquisa. Contém 12 perguntas voltadas para caracterização sociodemográfica e acadêmica do participante. A segunda parte pretende explorar a percepção dos participantes sobre a Assistência Estudantil do IFRS - Campus Erechim. É constituído de 15 perguntas que dizem respeito ao recebimento dos auxílios estudantis e aos serviços e ações ofertadas pela Assistência Estudantil do campus. Os participantes serão convidados por meio eletrônico, seus contatos serão consultados nas planilhas de controle de beneficiários que serão fornecidas pela instituição. Assim, para a seleção dos participantes, serão solicitadas à Coordenação de Assistência Estudantil do IFRS – Campus Erechim as planilhas utilizadas para controle de beneficiários dos auxílios estudantis onde constam os dados pessoais e as informações sobre os auxílios por eles recebidos. A partir da consulta e análise das informações dessas planilhas, serão selecionados aleatoriamente estudantes que recebem ou receberam auxílio estudantil entre os anos de 2021 e 2023. Esses dados serão acessados apenas pela pesquisadora e por sua orientadora e serão utilizados unicamente com o intuito de estabelecer contato com os estudantes para convidá-los a fazer parte do estudo. Os estudantes selecionados serão convidados a participar da pesquisa por e-mail, no qual constará o link de acesso ao questionário on-line. O e-mail com o convite para participar da pesquisa será encaminhado com o destinatário em formato oculto (cco) para que não haja identificação dos candidatos ou exposição de seus dados a outras pessoas que não a pesquisadora e a equipe de pesquisa. O questionário será elaborado através do google forms e o participante deverá assinalar ou descrever sua resposta de acordo com suas percepções e concepções. O tempo estimado para responder é de aproximadamente 30 minutos. Na primeira página do questionário estará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sua assinatura se dará através da escolha da alternativa aceito presente no formulário, que será considerado como o aceito do participante a pesquisa. Somente participarão da pesquisa os participantes que assinalarem a opção aceito no TCLE. Ao

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.899.674

final da pesquisa, todos os estudantes que participaram receberão o estudo para leitura, e a pesquisadora se disponibilizará para sanar qualquer dúvida ou prestar esclarecimento a respeito dos dados apresentados como resultado de sua pesquisa. De igual forma, a instituição (IFRS) também receberá o estudo e, caso haja interesse, poderá ser realizada a devolutiva oral para possível diálogo entre os profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes que fazem uso dos serviços ofertados pela Assistência Estudantil na instituição. Todos os dados da pesquisa que sejam obtidos através de meios eletrônicos virtuais serão baixados em um dispositivo local, sendo excluídos de ambientes virtuais como nuvens, e armazenados pelo prazo de cinco anos num dispositivo sem acesso à internet em local privado de acesso exclusivo da pesquisadora e sua orientadora. Após esse período de cinco anos, os dados serão excluídos do dispositivo de armazenamento para garantir a confiabilidade do estudo. É importante esclarecer que não haverá custos com o uso da plataforma para realização dos questionários, pois será utilizada uma ferramenta gratuita

Comentário: adequado

Transcrição: Critério de Inclusão:

Participarão da pesquisa aproximadamente 50 estudantes (regularmente matriculados) e ex-estudantes dos cursos superiores e técnicos subsequentes do IFRS - Campus Erechim que receberam ou recebem auxílio estudantil entre os anos de 2021 e 2023 e que sejam maiores de 18 anos. Dentre os ex-alunos estarão os formados e os evadidos. A intenção de incluir os egressos que concluíram os cursos auxiliará a compreender se o auxílio estudantil contribuiu para seu êxito acadêmico. No caso dos evadidos, o objetivo é perceber se a evasão tem relação com o valor repassado referente ao auxílio estudantil, e nesse caso é insuficiente para garantir a permanência. Ou se a desistência teve influência de outros fatores que não dizem respeito aos auxílios e ações da Assistência Estudantil.

Comentário: adequado

Critério de Exclusão:

Não farão parte da pesquisa estudantes menores de 18 anos nem estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.599.674

Comentário: adequado

Transcrição: Metodologia de Análise de Dados:

A análise está presente em várias etapas do estudo, uma vez que, desde o início, é necessário fazer uso de "procedimentos analíticos para verificar a pertinência das questões selecionadas frente as características específicas da situação estudada". Apesar disso, é utilizada de forma mais "sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados" (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 53). Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, será utilizado o método de Análise de Conteúdo, que, segundo Chizzotti (2005, p. 98), é "um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento", que tem por objetivo "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações expressas ou ocultas", partindo de informações individuais que auxiliem a interpretar e entender o cenário de uma forma geral. Para Bardin (2011, p. 44), a Análise de Conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Ou seja, um instrumento necessário para interpretar e compreender os sentidos e significados das diversas formas de comunicação. Isso exige um grande esforço do pesquisador que precisa ter a capacidade de desviar seu olhar para decifrar as mensagens implícitas nos dados coletados. Na metodologia explorada por Bardin (2011) para organizar a Análise de Conteúdo, devem ser contempladas três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. A pré-análise é caracterizada como uma fase de organização do material a ser analisado. Nela é preciso definir uma estratégia de trabalho com procedimentos bem definidos para "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise." (BARDIN, 2011, p. 125). Essa etapa envolve uma leitura flutuante do material para escolher quais documentos serão submetidos à análise e constituir um corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formular hipóteses e objetivos e elaborar indicadores que orientarão a interpretação e preparação formal do material. Quando findadas as diferentes operações da pré-análise, a análise propriamente dita nada mais é do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Porém, a exploração do material é uma "fase longa e fastidiosa, que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (BARDIN, 2011, p. 125). Para a codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

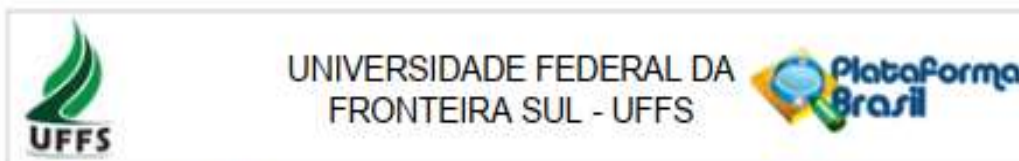
CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.899.674

tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência. A enumeração é realizada através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coocorrência (análise de contingência). Depois da codificação, "a maioria dos procedimentos de análise organiza-se ao redor de um processo de categorização", sendo ela "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 2011, p. 147). No tratamento dos resultados obtidos, as informações são trabalhadas de forma que sejam significativas e válidas. Isso pode ser realizado por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada e poderá "apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor" (BARDIN, 2011, p. 165).

Seguido essa metodologia, a análise será realizada com base no conteúdo dos questionários respondidos pelos estudantes beneficiários da Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Rio Grande do Sul, Campus Erechim - RS. Para isso, após a coleta de dados e a conclusão da pré-análise, o material será explorado e, posteriormente, os assuntos serão agrupados por categorias a serem definidas, buscando articular as informações coletadas por meio dos questionários e do referencial teórico adotado neste estudo, a fim de que haja uma análise mais precisa e qualificada dos seus conteúdos.

Transcrição: Desfecho Primário:

A partir da realização desta pesquisa, espera-se compreender quais são os desafios da Política de Assistência Estudantil para garantir permanência dos estudantes beneficiários dos auxílios estudantis no IFRS – Campus Erechim com base em suas percepções. Pretende-se também, suscitar diálogos e reflexões institucionais que contribuam para o aprimoramentos dos serviços ofertados pela Assistência Estudantil no IFRS - Campus Erechim

Desfecho Secundário: Não se aplica

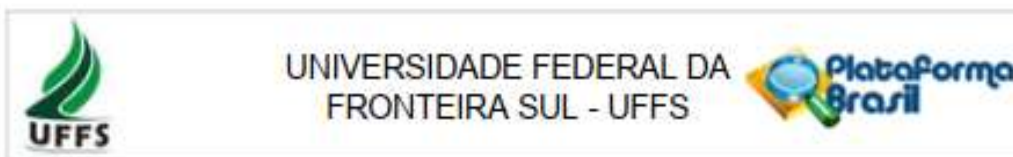
Tamanho da Amostra no Brasil: 50

Cronograma de execução: Aplicação de Questionários 10/02/2023 10/03/2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: Presente

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.899.674

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos): presente e adequado

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS: Presente e adequada

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (no projeto detalhado, e também como anexo separado na plataforma brasil): Presente e adequado

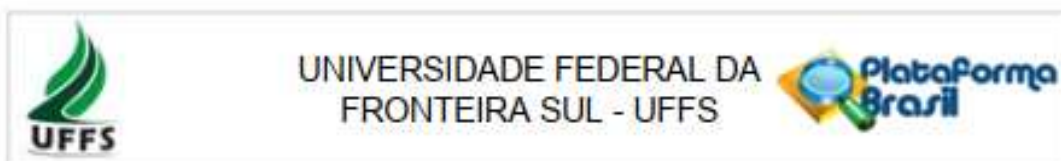
Recomendações:

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atendem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.599.674

procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

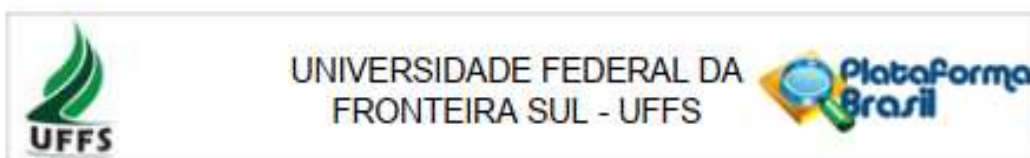
Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.899.674

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	termo.pdf	06/02/2023 14:09:02	Izabel Aparecida Soares	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2061257.pdf	19/12/2022 22:26:15		Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DETALHADO.pdf	19/12/2022 22:16:50	SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO	Aceito
Outros	CARTA_DE_PENDENCIA_VF.pdf	19/12/2022 22:14:47	SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO_vf.pdf	19/12/2022 22:10:31	SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO	Aceito
Outros	Folha_de_Rosto_Assinada_Silvia_Thiago.pdf	19/12/2022 22:03:41	SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_VF.pdf	03/12/2022 10:58:29	SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada_Silvia.pdf	03/12/2022 10:51:00	SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_CIENCIA_E_CONCORDANCIA_DAS_INSTITUICOES_ENVOLVIDAS_NA_PESQUISA assinado.pdf	02/12/2022 22:20:02	SILVIA LETHICIA FRANDOLOZO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 16 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br