

Adriana Maria da Silva Costa

DO PROPOSTO AO VIVIDO: ESTUDO SOBRE A
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
CAMPUS VACARIA DO IFRS

Passo Fundo

2025

Adriana Maria da Silva Costa

DO PROPOSTO AO VIVIDO: ESTUDO SOBRE A
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
CAMPUS VACARIA DO IFRS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

C837d Costa, Adriana Maria da Silva

Do proposto ao vivido [recurso eletrônico] : estudo sobre a política de assistência estudantil no Campus Vacaria do IFRS / Adriana Maria da Silva Costa. – 2025.

2.6 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

1. Educação e Estado. 2. Programas de assistência estudantil - Vacaria (RS). 3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. 4. Evasão escolar. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecário Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

Adriana Maria da Silva Costa

DO PROPOSTO AO VIVIDO: ESTUDO SOBRE A
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
CAMPUS VACARIA DO IFRS

A banca examinadora abaixo, APROVA em 02 de setembro de 2025, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Almir Paulo dos Santos
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Dr. Anderson Luiz Tedesco
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Miguel da Silva Rossetto
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente pela confiança, empenho, dedicação e aprendizado ao meu orientador Dr. Altair Alberto Fávero.

Aos professores Dr. Almir Paulo dos Santos, Dr. Anderson Luiz Tedesco, Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Dr. Miguel da Silva Rossetto, pelas relevantes sugestões no período do exame de qualificação.

Aos professores do PPGEdu, em especial àqueles da linha de pesquisa Políticas Educacionais aqui representados pela atual coordenação do professor Altair Alberto Fávero, que proporcionaram experiências de pesquisa fundamentais para a minha formação acadêmica.

À professora Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, com a qual pude cursar componentes curriculares que me fizeram melhor conhecer a área de análise de política públicas ainda como aluno especial do curso.

Aos colaboradores/informantes da pesquisa, que gentilmente se dispuseram a contribuir com a coleta de dados. Meu muito obrigada aos gestores, servidores e estudantes que disponibilizaram as informações para a pesquisa.

Aos familiares, pelo amparo e estímulo aos estudos constantes. Principalmente ao meu esposo Rafael pela paciência e companheirismo.

Aos amigos incentivadores da carreira acadêmica, em especial à Juliana Giroto e ao Marcio Juliani, com os quais compartilhei as primeiras experiências de pesquisa.

Aos colegas servidores do Campus IFRS de Vacaria – RS, com os quais tenho compartilhado um cotidiano de intensas aprendizagens no campo das políticas educacionais, principalmente a Política de Assistência Estudantil (PAE).

Enfim, a todas e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

.

.

Dedico a uma pessoa que já virou estrela, mas que
carrego com todo amor e gratidão no meu coração.

Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.

Clarice Lispector

RESUMO

A expansão das políticas de acesso aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia produziu uma preocupação constante quanto à permanência dos (as) estudantes nestas promissoras Instituições de Ensino. Nesse cenário, por meio de um acentuado processo de correlação de forças entre Estado e sociedade, institui-se a Política Nacional de Assistência Estudantil, com vistas a assistir, primeiramente, discentes em situação de vulnerabilidade social, provendo os recursos necessários para o acesso, permanência e conclusão dos seus estudos com êxito. Compreender, no que tange, primeiramente, a política enquanto direito e, também, verificar como essa política é efetivada no contexto da prática, constitui o escopo principal desta investigação. Entende-se que a fase da implementação de políticas abrange decisões no contexto da prática. A pesquisa em tela organiza-se em quatro dimensões: (1) estrutura normativa da política; (2) dinâmicas institucionais/organizacionais; (3) concepções dos atores sobre a política e; (4) processos de implementação. Para tanto, utiliza-se como base teórica o ciclo de políticas de Stephen Ball (1994, 1998, 2011) e colaboradores, bem como os estudos de Jefferson Mainardes (2006, 2010, 2011, 2016). O objetivo da pesquisa consistiu em compreender e analisar o processo de recontextualização e implementação da política de Assistência Estudantil no Campus de Vacaria do IFRS à luz do Ciclo de Políticas e das teorias de tradução e atuação de S. Ball e seus colaboradores. A pesquisa foi de natureza qualitativa e quantitativa. O Campus do IFRS Vacaria RS foi o lócus do estudo. A pesquisa de campo foi realizada em 2025 por meio de entrevista com 4 servidores e questionário aplicado a 62 estudantes-usuários da política. Os resultados reforçam a relevância das estruturas normativas e dos contextos organizacionais para a execução e compreensão da política de Assistência estudantil no IFRS Campus Vacaria-RS. Também expõem a relevância da aplicabilidade para os discentes, principalmente no que tange ao pagamento do auxílio permanência. Vale ressaltar, no entanto, que a política analisada no Campus Vacaria-RS apresenta entraves na sua estrutura normativa e nas condições institucionais/organizacionais no que se refere ao contexto da prática, de modo que, em alguns aspectos, estes têm impactado negativamente na implementação. Tais entraves vêm ao encontro do que é mencionado nos estudos de Stephen Ball e colaboradores ao fazerem menção à importância de utilizar as etapas do ciclo das políticas quando é proposto estudar as políticas educacionais. Ao final, mesmo com variados problemas identificados na implementação, como a carência de uma equipe mínima, descompasso no processo de divulgação e esclarecimento, insuficiência dos recursos, os atores perceberam a política como determinante para a inserção dos discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica nos Cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio.

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil. Permanência e Êxito. Ciclo de políticas. Auxílio.

ABSTRACT

The expansion of access policies to Federal Institutes of Education, Science, and Technology has generated ongoing concern regarding student permanence in these promising educational institutions. In this context, through a strong correlation of forces between the State and society, the National Student Assistance Policy was established, primarily to assist students in situations of social vulnerability, providing the necessary resources for access, permanence, and successful completion of their studies. Understanding policy as a right and then examining how it is implemented in practice constitutes the main scope of this research. The policy implementation phase encompasses decisions made in practice. The research is organized into four dimensions: (1) the normative structure of the policy; (2) institutional/organizational dynamics; (3) stakeholders' conceptions of the policy; and (4) implementation processes. To this end, the theoretical framework is the policy cycle of Stephen Ball (1994, 1998, 2011) and his colleagues, as well as the studies of Jefferson Mainardes (2006, 2010, 2011, 2016). The objective of this research was to understand and analyze the process of recontextualizing and implementing the Student Assistance policy at the IFRS Vacaria Campus in light of the Policy Cycle and the translation and performance theories of S. Ball and his colleagues. The research was both qualitative and quantitative in nature. The IFRS Vacaria RS Campus served as the locus of study. The field research was conducted in 2025 through interviews with four staff members and a questionnaire administered to 62 student users of the policy. The results reinforce the relevance of normative structures and organizational contexts for the implementation and understanding of the Student Assistance Policy at the IFRS Vacaria Campus, Rio Grande do Sul. They also highlight the relevance of its applicability to students, particularly regarding the payment of the maintenance allowance. It is worth noting, however, that the policy analyzed at the Vacaria Campus, Rio Grande do Sul, presents obstacles in its normative structure and institutional/organizational conditions regarding the context of practice, so that, in some respects, these have negatively impacted its implementation. These obstacles are consistent with the findings of Stephen Ball and colleagues, who emphasize the importance of utilizing the stages of the policy cycle when proposing to study educational policy studies. Ultimately, despite the various implementation challenges identified, such as a lack of a minimum staff, a mismatch in the dissemination and clarification process, and insufficient resources, the stakeholders perceived the policy as crucial for the inclusion of students in situations of social and economic vulnerability in Integrated Technical Courses in Secondary Education

Keywords: Student Assistance Policy. Permanence and Success. Policy Cycle. Aid.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contextos do processo de formulação de uma política e formas de obtenção de dados.....	30
Quadro 2- Documentos classificados conforme o tipo, o autor e o ano de publicação.....	30
Quadro 3- Processo cronológico de efetivação da PAE.....	39
Quadro 4 - Classificação nos grupos de pagamentos por pontuação no IPSS.....	88
Quadro 5 - Principais etapas de renovação e inscrições do Auxílio Estudantil.....	89
Quadro 6 - Beneficiários pagos a todos os discentes do Ensino Médio e Superior (2015/2023).....	92
Quadro 7 - Grupos e situação de vulnerabilidade dos participantes da pesquisa.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Funil de diferentes políticas.....	33
Figura 2 - Diferentes Denominações.....	56
Figura 3 - Atual configuração do IFRS.....	65
Figura 4 - Organograma genérico dos Campi do IFRS.....	66
Figura 5 - Mapa de localização do município de Vacaria (RS).....	76
Figura 6 - Primeira sede do IFRS Campus Vacaria (RS).....	77
Figura 7 - Avaliação do terreno para implantação IFRS Vacaria RS.....	77
Figura 8 - Construção do primeiro bloco.....	78
Figura 9 - Mapa geográfico da área do IFRS Campus Vacaria.....	78
Figura 10 - Novo prédio IFRS Campus Vacaria (RS).....	79
Figura 11 - Gráfico com total de alunos Campus Vacaria (2015/24).....	80
Figura 12 - Gráfico da classificação dos alunos por sexo.....	81
Figura 13 - Algumas ações desenvolvidas durante a pandemia (2020/2021).....	84
Figura 14 - Gráfico Total de Alunos e auxílios nos dois primeiros anos do.....	98
Figura 15 - Gráfico Cenário do Curso Agropecuária Subsequente.....	99
Figura 16 - Gráfico dos alunos matriculados e dos que solicitaram auxílio.....	101
Figura 17 - Gráfico dos cursos oriundos dos alunos que recebem auxílio.....	103
Figura 18 - Situação da moradia durante o período de estudo.....	104
Figura 19 - Gráfico dos municípios de procedência dos alunos.....	105
Figura 20 - Renda per capita das famílias dos discentes que recebem auxílio estudantil....	107
Figura 21 - Instituição você cursou a maior parte do Ensino Fundamental e seu rendimento escolar.....	109
Figura 22 - Representação das palavras que na concepção dos discentes representa Assistência Estudantil.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número e taxa de crescimento de IF e de campi por região	53
Tabela 2- Oferta de auxílios em 2013	72
Tabela 3- Quantitativos de auxílios concedidos entre 2014 /2018	73
Tabela 4- Renda per capita dos alunos campus Vacaria (RS).....	94

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
AE	Assistência Estudantil
AP	Auxílio Permanência
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAE	Comissão de Assistência Estudantil
CONIP	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
CONSUP	Conselho Superior
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
IFSul	Instituto Federal Sul-Grandense
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IPSS	Instrumento de Pontuação do Serviço Social
FIC	Formação Inicial Continuada
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFs	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
FDE	Fundo de Desenvolvimento para Educação
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAF	Núcleo de Ações Afirmativas
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específica
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEPGS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PBE	Programa de Benefício Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
SIA	Sistema de Acompanhamento Acadêmico
SM	Salário-Mínimo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UPF	Universidade de Passo Fundo
TCLE	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Percurso metodológico e cuidados éticos da pesquisa.....	19
<i>1.1.1 Percurso Metodológico.....</i>	<i>20</i>
2 RECONTEXTUALIZAÇÃO E O CICLO DE POLÍTICAS.....	25
2.1 Mapa do Ciclo de Políticas.....	28
3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL.....	32
3.1 Compreendendo a base para alcançar os objetivos.....	32
3.2 Interfaces que norteiam a Política de Assistência Estudantil brasileira.....	37
4 OS INSTITUTOS FEDERAIS.E O PERCURSO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	56
4.1 IFRS: uma iniciativa que transcendeu barreiras e conquistou espaço.....	63
4.2 Política de Assistência Estudantil: tecendo os “fios” e desatando “nós”	68
4.3 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) na construção da PAE.....	70
5 CAMPUS DE VACARIA (RS): OS DESAFIOS E CONQUISTAS.....	76
5.1 PAE: (des) caminhos na garantia de direitos.....	82
5.2 Núcleo de Ações Afirmativas.....	83
2.1 Ações Universais.....	86
5.4 Auxílio estudantil: um direito que extrapola o ganho financeiro.....	87
5.5 Estudantes do Ensino médio integrado.....	95
5.6 Auxílio estudantil para os participantes da pesquisa.....	102
5.6.1 Compreendendo o Contexto da Prática do Política de Assistência Estudantil no Campus Vacaria-RS.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES.....	145
APÊNDICE A - Roteiro – Entrevista com servidores.....	146
APÊNDICE B - Roteiro 2 – Questionário para discentes.....	148

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como impulsos norteadores uma inquietação e um desafio vivenciados no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Políticas Públicas da Educação Básica e Superior (Gepes), ao qual tenho a honra de fazer parte desde 2020. Foi quando iniciei minha trajetória na Universidade de Passo Fundo (UPF), ainda como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), participando efetivamente na linha de pesquisa Políticas Educacionais, a qual a presente pesquisa está inserida.

Também vale mencionar que atuo como psicopedagoga no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Vacaria, desde fevereiro de 2024, trabalhando diretamente na Assistência Estudantil, fator que também contribuiu em muito para a escolha do tema, haja visto o percentual considerável de alunos atendidos pela assistência estudantil, especificamente, os que são atendidos pelos auxílios e acompanhados por mim. Em 2025, estou diretamente ligada ao setor pedagógico, envolvida no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos acompanhando aqueles que, por motivos diversos, estão tendo dificuldade no processo de ensino e de aprendizagem e, por várias vezes, mencionam a dificuldade principalmente financeira de permanecer estudando na instituição.

O contato direto com docentes e discentes colaborou em muito para despertar meu interesse pela temática escolhida para a pesquisa, abrindo espaço de pesquisa empírica na busca de aprofundar mais meu estudo no campo da execução da política na prática. Diante disso, submeti meu projeto ao Conselho de Ética e o mesmo foi aprovado pelo parecer número: 7.472.825, CAAE: 86356024.10000.5342, estando disponível para consulta na Plataforma Brasil no endereço: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa>.

Nesse sentido, o interesse pelo estudo pauta-se pela relevância social em compreender as mudanças educacionais, especialmente diante da ampliação do acesso aos segmentos que envolvem as políticas públicas no âmbito educacional. Acresce a necessidade de refletir sobre a importância da Política de Assistência Estudantil (PAE) estruturada no IFRS, uma vez que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) remete a realidades diversas, no que concerne à sua implementação e efetivação.

Analisar o processo que compõe a trajetória das políticas públicas educacionais, levando em conta a sua formulação, implementação e atuação é instigante e desafiador, pois envolve diferentes fatores, tais como: econômico, social e cultural, que permeiam um cenário de negociações, ideias, recursos e poder. Por vezes, o mesmo processo causa um ambiente hostil de disputa. Segundo Cohn (2009), existem outros interesses que implicam nos rumos e no

formato dessas políticas, uma vez que a sua construção perpassa pelos interesses envolvidos no âmbito do poder.

Percebe-se que a realidade apresentada na implementação e atuação das políticas educacionais vai na contramão, em muitos momentos, do que de fato deveria priorizar. Nesse contexto, refere-se, especificamente, ao sujeito e às suas necessidades. Ocorre uma ruptura da realidade vivida no cotidiano das escolas com “o fazer dar resultado” das políticas, a um olhar desfragmentado de quem elabora as políticas educacionais, considerando muitas vezes, como irrelevante a complexidade do ambiente para o qual é proposta a atuação das políticas educacionais. “Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 22).

Nesse contexto, é essencial trazer para discussão as políticas educacionais, observando conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22) como as políticas são colocadas em prática. Trata de uma “implementação” que é geralmente vista tanto como um processo “de cima para baixo” como “de baixo para cima” de fazer política.

Diante dessa conjuntura, faz-se necessário compreender as políticas educacionais com um olhar não somente para o ingresso do aluno, mas também para sua permanência nas instituições públicas de ensino. A democratização da educação requer políticas que possibilitem a expansão e o acesso, em todos os níveis de ensino, assim como políticas que sejam voltadas para a garantia da permanência dos estudantes (Zago, 2006).

É importante salientar que esse processo de democratização do ensino possibilitou trazer uma maior representatividade da nossa sociedade para dentro das instituições, fator que por vezes tem se reproduzido. Nesse caso, nos espaços dos Institutos Federais, a desigualdade social vivenciada na sociedade é um acontecimento que demandou um grande desafio de garantir a permanência dos estudantes nesse espaço com qualidade.

Assim, o interesse pelo estudo justifica-se pela relevância social em compreender as mudanças educacionais no contexto das Instituições Federais de ensino, mais especificamente o IFRS. Ainda, diante da ampliação do acesso aos segmentos que envolvem a política de Assistência Estudantil, tendo como espaço de pesquisa o Campus Vacaria (RS).

Cabe trazer para a discussão a realidade que permeia a assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Também ter um olhar diferenciado para seu Art. 7 que aponta dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, para ministrar a educação profissional

técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Compreende-se, nesse sentido, que o ensino médio é um momento único, de término e começo, momento de indefinições e definições, necessitando dessa forma um olhar peculiar para sua formação integral. Para Gramsci (1982, p. 111):

[...] a última fase (ensino médio) deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária à posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial etc.).

Em relação às metodologias de trabalho desenvolvidas no Ensino Médio Integrado do IFRS, elas são apresentadas na Resolução n. 55, de 25 de junho de 2019, trazendo que:

Parte compreende a formação global e integral dos estudantes, para que estes consigam relacionar os conhecimentos de diferentes áreas com a realidade em que estão inseridas, as metodologias e práticas aplicadas no ambiente escolar devem ser integradas, numa perspectiva cidadã e interdisciplinar, para possibilitar ao estudante: - aprender de diferentes formas; - ter um olhar mais amplo e humano sobre as questões trabalhadas; - ser capaz de articular outras formas de expressar os conhecimentos; - vivenciar a indissociabilidade entre teoria e prática (PPI/IFRS); - experiência a pesquisa como princípio pedagógico; - ter oportunidade de conhecer a dimensão prática do trabalho, com possibilidades de observação, análise, interpretação e mobilização de conhecimentos (PPI/IFRS); - a possibilidade de realizar avaliações integradas; - se autoconhecer por meio de novas experiências. Integrar não se resume a unir conteúdos, é necessário ir além e refletir sobre qual é o papel do estudante nesse processo e o que se pretende com sua formação (IFRS, 2019. p. 10).

Para dar suporte e condições de permanência a esses alunos em tempo integral, nos Institutos Federais, foram estabelecidos diversos arranjos, entre eles a criação do PNAES em 2010 pelo governo Lula. Três anos depois, em 2013, foi instaurado também no IFRS, por meio da Resolução n. 86, de 3 de dezembro de 2013, que, entre os principais objetivos, procura minimizar as desigualdades sociais e ampliar a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal.

Art. 1º A Política de Assistência Estudantil – PAE – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – 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 em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto n. 7234/2010), com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS (IFRS, 2013, p. 1).

Atualmente, a Política de Assistência Estudantil (PAE) está disseminada nas 17 unidades do IFRS, localizadas nos diferentes espaços geográficos, econômicos e culturais do Rio Grande do Sul, implementando ações que atendam à demanda transcrita pela referida política.

Nesse momento, a proposta da referida pesquisa ganha relevância, pois, segundo Najberg e Barbosa (2006, p. 3), “a implementação deve ser vista como um processo em evolução, pois novas circunstâncias estão sempre sendo enfrentadas, o que permite atualizar as ideias subjacentes à implementação; ao ser implementada, a própria política pode ser alterada”.

Essa evolução é incontestável, mudanças ocorreram no momento de interpretação, implementação e atuação. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), é necessário primeiro estar consciente de que a forma como as políticas têm se materializado é inerente à sua prática em atuação, os formuladores imaginam as melhores das escolas. É necessário não padronizar os ambientes educacionais, cada um tem suas especificidades e, como tal, agem de modos diferentes no momento de colocar em prática as políticas.

Esse fato, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 9), “[...] tornam as escolas locais únicos de atuação de políticas”. Ainda segundo os autores, é de fundamental importância olhar a política educacional para além do texto escrito e como mera tentativa de resolver um problema.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 12): “O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos”.

Diante das colocações mencionadas e da reflexão do papel da PAE do IFRS, nas suas diferentes fases de elaboração, implementação e atuação, com um olhar voltado para os alunos do Ensino Médio Integrado, considerando a importância dele, impulsiona ainda mais a necessidade de um olhar para considerar a magnitude da sua proposta e a importância para o público a qual se propõem atender.

Segundo Ramos (2008, p. 2), “uma educação integrada é uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”. Como consequência, faz-se necessário dar subsídio para que esses alunos possam ingressar, permanecer e concluir seus estudos.

Diante disso, a proposta da PAE do IFRS traz, entre os seus princípios, no Art. 2º, enfrentamento às dificuldades sociais para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal; priorização do atendimento às

necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do aluno.

Esses são apenas dois dos 10 princípios que são acompanhados de nove objetivos e 34 artigos, buscando dar embasamento para implementação e atuação dos Campi do IFRS, no que diz respeito às Políticas Públicas de Assistência Estudantil. No entanto, é fato considerar algumas implicações no campo da atuação das políticas, o que Mainardes (2006, p. 52) expressa muito bem em um de seus artigos:

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. [...] assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.

Outra questão que instiga e dá subsídio para referenciar a importância da proposta do referido projeto está embasada na afirmação de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30), sendo que, para os autores, o “contexto é um fator mediador no trabalho de atuação das políticas [...] é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter [...] O contexto é, obviamente, sempre específico”.

Também é importante destacar os apontamentos de Kuenzer (2000), que dentre os principais objetivos do ensino médio, ressalta o compromisso de educar para a participação política e produtiva do mundo das relações sociais concretas. Para tanto, torna-se essencial possibilitar o desenvolvimento da autonomia intelectual e ético-política. Possibilitar que os estudantes se apropriem criticamente das condições de sua própria realidade, podendo contribuir no desenvolvimento de sua autonomia intelectual, ampliando seus horizontes ético-políticos.

Desse modo, considerando a importância das ações da assistência estudantil para a continuidade dos estudantes no IFRS, é fundamental conhecer como vem sendo desenvolvida e como os programas e práticas possibilitam a permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Diante do exposto, a questão norteadora desta pesquisa é: Como se articulam os distintos contextos da Política de Assistência Estudantil, considerando o que é proposto por ela e como ela se efetiva na prática, nos cursos do Ensino Médio Integrado no Campus Vacaria do IFRS?

O objetivo geral da tese é compreender e analisar o processo de recontextualização e implementação da Política de Assistência Estudantil no Campus de Vacaria do IFRS à luz do

Ciclo de Políticas e das teorias de tradução e atuação de S. Ball e seus colaboradores. A partir dessa proposta, tem-se como objetivos específicos:

- Traçar uma perspectiva histórica que norteia as políticas de assistência estudantil no âmbito nacional;
- Estabelecer uma correlação entre os recursos orçamentários disponibilizados para a assistência estudantil e a demanda por auxílios advinda dos alunos do Ensino Médio;
- Identificar e analisar como as políticas educacionais, na óptica da assistência estudantil, no contexto do IFRS, são interpretadas e implementadas pelos gestores do Campus Vacaria, localizado no Rio Grande do Sul;
- Compreender em que medida a Política de Assistência Estudantil impacta por meio das ações e auxílios na entrada e permanência dos estudantes do Campus Vacaria – RS;
- Conhecer as percepções dos discentes envolvidos na Política de Assistência Estudantil no Campus Vacaria - IFRS à luz das teorias da tradução e da atuação de S. Ball e seus colaboradores.

1.1 Percurso metodológico e cuidados éticos da pesquisa

Na busca de responder à questão problema bem como os objetivos propostos na pesquisa, a presente tese está previamente estruturada em seis capítulos. O primeiro é a Introdução, que abordará a justificativa e relevância do tema da pesquisa escolhido, o problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e o percurso metodológico que norteiam a pesquisa.

O segundo, como parte da fundamentação teórica, aborda a Recontextualização e o Ciclo De Políticas, trazendo como base para a discussão a visão de Ball e colaboradores (1992, 2016), no que se refere às etapas do ciclo de política e sua aplicabilidade nas pesquisas de políticas, fazendo um paralelo com o conceito de recontextualização de Bernstein (1996).

No terceiro capítulo, é apresentada a trajetória histórica do surgimento da política de Assistência Estudantil no Brasil. Iniciando com os conceitos e suas interfaces. Também são apresentados acontecimentos normativos e históricos significativos para a compreensão do processo de efetivação da política de assistência estudantil brasileira. Por fim, são discutidos ações e movimentos com grande representatividade na busca da efetivação dos direitos estudantis.

O quarto capítulo é constituído do processo de criação dos Institutos Federais, conjugado com a política de assistência estudantil, apresentando o percurso formador das concepções e diretrizes políticas que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em

seguida, reflete-se sobre a Lei de criação dos Institutos Federais n. 11. 892/2008, que criou o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), finalizando a abordagem da Resolução n. 86/2013, que estabelece a Política de Assistência Estudantil (PAE).

O capítulo quinto trata do percurso histórico da construção do Campus Vacaria-RS no que se refere à infraestrutura material, metodológica e didática, bem como sua relevância para a comunidade local e regional. Ao final do capítulo, são abordadas características e particularidades da Assistência Estudantil nos Campi de estudo, apresentando os dados referentes à metodologia aplicada no contexto empírico do trabalho, no que se refere ao questionário e entrevista, traçando uma análise do que pensam os diferentes sujeitos envolvidos na aplicação da PAE, bem como os estudantes assistidos no IFRS Vacaria.

Por fim, o sexto capítulo refere-se às considerações finais, apresentando as conclusões tecidas a partir dos achados da pesquisa como uma síntese acerca do objeto de estudo. Desse modo, a formulação desta tese dá-se a partir do desenvolvimento desses capítulos e da articulação da problematização teórica com os dados oriundos do campo empírico.

1.1.1 Percurso Metodológico

“A meta é a linha de chegada, mas o foco é no percurso”.

Samuel h. Juvenal

Para alcançar os objetivos e responder à questão norteadora da pesquisa é de fundamental importância, estruturar um percurso metodológico consistente, seguindo rigor metodológico e científico que garanta a validação e de credibilidade a pesquisa.

Considerando a importância do percurso metodológico contextualiza-se a proposta desta pesquisa, em três partes a fim de responder à questão norteadora e alcançar os objetivos propostos. A primeira parte trata de uma pesquisa bibliográfica, que no âmbito das políticas educacionais, pode ser promissora para socializar e construir conhecimentos nesse campo de investigação. Um referencial teórico consistente possibilita, no processo de pesquisa referente às políticas educacionais, um entrelaçamento entre prática e a teoria. Conforme Gatti (2012, p. 71), partindo desses aspectos, há a “contribuição para um conhecimento sistematizado”. Caso contrário, segundo do Fávero et al. (2023), corre-se o risco de que a pesquisa se torne frágil e de fácil questionamento.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica leva o pesquisador a se desprender de ideias preconcebidas instigando o pensamento crítico e reflexivo. Fávero e Tonieto (2016a, p. 35)

advertem que “a ausência de teoria se torna um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador” na medida em que impede que este consiga realizar uma reflexibilidade crítica sobre o fenômeno ou o problema que está sendo investigado.

Segundo Fávero et al. (2023), a pesquisa bibliográfica torna-se fator decisivo para olhar as políticas educacionais como uma fonte inesgotável de interpretação, tradução, recontextualização e atuação. Ainda segundo os autores, a pesquisa bibliográfica realiza um exercício de investigação, promove um diálogo com uma comunidade argumentativa, defronta-se com o problema de pesquisa e, por isso, constitui-se numa abordagem metodológica potente e produtiva. Sinalizam não existir uma pesquisa bibliográfica qualificada sem aderir a um campo teórico robusto e consistente.

Nesse sentido, o contexto que norteia a referida pesquisa bibliográfica tem como base uma perspectiva epistemológica pluralista fundamentada na Teoria da Atuação em Políticas, de Ball, Maguire e Braun (2016). Também será perpassado, no decorrer da pesquisa, pela abordagem referente ao ciclo das políticas defendido por Ball e fundamentada com as contribuições de Mainardes (2006). Esses autores argumentam que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

A segunda parte do percurso metodológico refere-se a uma pesquisa documental, feita a partir de leis, resoluções, portarias, relatórios de gestão, planilhas dos alunos assistidos e relatórios de atividades da assistência estudantil. Destaca-se que farão parte da pesquisa, documentos produzidos pelo estado, governo e aqueles oriundos da prática e reflexão dos envolvidos no espaço educacional, evidenciando ações e programas oferecidos pela Política de Assistência Estudantil nos IFRS, destacando o auxílio permanência e moradia.

Vale ressaltar segundo Scott (1990 apud FLICK, 2009) que a escolha dos documentos deve seguir quatro critérios¹, que asseguram a qualidade na seleção: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

Esses documentos servirão como subsídio para o levantamento de informações sobre o processo de implantação da assistência estudantil, seus principais objetivos e o desenvolvimento das ações. De acordo com Gil (2007), a pesquisa documental é uma fonte rica

¹ I Autenticidade (averiguar a origem do documento, II credibilidade (confiabilidade e exatidão do documento), III representatividade (se o documento possui ou não características típicas) e IV significação (o material possui sentido compreensível). (Scott, 1990 apud Flick, 2009).

de materiais que ainda não recebeu um tratamento analítico e que pode possibilitar uma leitura aprofundada dos fenômenos.

Dentro do contexto, a pesquisa documental oferece dados representativos e fundamentais para a produção de conhecimento no campo da Política Educacional. Assim, segundo Centenaro, Bukowski e Santos (2023, p. 168) a pesquisa documental assume significativa relevância, na medida em que se constitui como um procedimento que permite compreender aspectos importantes das políticas educacionais, estejam elas implementadas ou ainda em fase de construção.

Segundo Lüdke (1986), a análise documental pode ser entendida como uma série de operações que visa estudar e analisar um ou vários documentos, buscando identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

Essa análise é constituída pelas etapas de escolha e recolhimento dos documentos e de posterior análise. É importante salientar que as etapas um e dois da pesquisa terão como recorte temporal os anos de 2015 a 2025, tendo como marco a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A terceira etapa foi composta por uma pesquisa empírica realizada no Campus Vacaria (RS). Como mencionado na introdução do trabalho, a referida pesquisa foi encaminhada para Comitê de ética e aguardou aprovação antes de qualquer intervenção direta com os participantes da pesquisa.

Fizeram parte dessa pesquisa 62 alunos matriculados no ensino Médio Integrado dos cursos: Técnico Agropecuário, envolvendo estudantes das turmas do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos; Multimídia, turmas do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos e Administração², estudantes das turmas do primeiro e segundo ano. Todos atendidos pelo auxílio permanência até maio³ de 2025.

Primeiramente, foi realizada uma reunião na sala do Campus vacaria RS com os discentes que se enquadram no perfil desejado para a participação da pesquisa, com o objetivo

² No curso de Médio Integrado em Administração participaram somente duas turmas, pois o curso é novo, foi implantado em 2024, quando entrou a primeira turma. Assim, em 2025 no momento da pesquisa, existem alunos matriculados somente no primeiro e no segundo ano desse curso.

³ Os participantes são os alunos que participaram do edital lançado em dezembro de 2024 e foram contemplados com renovação para os que já recebiam durante o ano de 2024 e no edital de 2025 para os que ingressaram em fevereiro de 2025. Vale ressaltar que como a pesquisa foi realizada em maio de 2025, nossos dados se fundamentam até essa presente data, podendo sim a partir dessa data ocorrer durante o restante do ano de 2025 alterações no número de beneficiários, considerando a necessidade de cumprimento de requisitos mensais para o recebimento, como apresentado no Capítulo 5 do trabalho.

de explicar a pesquisa dando ênfase na metodologia, relevância e seriedade da participação dos mesmos na pesquisa. Nesse momento cada discentes levou para casa um termo de consentimento para os responsáveis legais dos discentes para que esses ficassem cientes da participação dos alunos na pesquisa e encaminham-se o documento assinado caso retorno positivo ao pedido de autorização.

Posteriormente a pesquisadora, de posse das autorizações devidamente assinadas pelos responsáveis, com o consentimento da direção geral e direção de ensino, organizou os discentes em quatro grupos distribuídos respeitando o turno de aula de cada turma (matutino e vespertino). Os estudantes foram direcionados ao laboratório de informática para que inicialmente assinassem o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e em seguida respondessem o questionário impressos contendo 26 questões objetivas e 03 discursivas. Os dados coletados nos questionários foram organizados em planilhas no Excel de modo a calcular os índices de representatividade e foram gerados gráficos ilustrativos dos resultados, que estão apresentados no Capítulo 5.

Num segundo momento da pesquisa empírica, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Para May (2004, p. 149) a característica da entrevista semiestruturada “é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas não se trata de deixá-lo falar livremente.

As entrevistas semiestruturadas foram direcionadas para o diretor gerar, assistente social (que no momento da pesquisa responde pela coordenação da assistência estudantil do Campus Vacaria – RS), pedagoga e atendente de aluno.

É importante frisar que a entrevista constitui um processo de responsabilidade e compromisso que envolve entrevistador e entrevistado. Como argumentam Scribano e Sena (2020) fazendo boas entrevistas aprimoramos nossa capacidade para escutar, ser sensível, estar atento. Ainda segundo Fávero et al. (2023), implica não apenas em prestar atenção em nossas habilidades metodológicas, mas fundamentalmente constitui-se em um ato político em favor da pesquisa social, comprometida com os sujeitos que compartilham nossa pesquisa.

Em consonância com as ideias de Oliveira (2020) que aponta a necessidade de preparação do pesquisador para processo de entrevista, iniciaremos nossa dinâmica de trabalho entregando aos participantes da entrevista o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para conhecimento do teor da pesquisa e da metodologia que foi empregada na entrevista. Em concordância e após a assinatura foi agendado, conforme a disponibilidade de cada participante, um momento no Campus Vacaria – RS, para a realização da entrevista. Vale ressaltar que com a autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas e as falas

transcritas na sua integralidade no decorrer do referido trabalho. Salientamos que em nenhum momento foi mencionado o nome dos participantes, ficando no anonimato. Para identificar no corpo do texto de quem é a contribuição no trecho transcrito, identificamos por número e cargo que exerce no momento da entrevista.

Por fim, é importante destacar que a proposta do percurso metodológico da pesquisa tem como eixos estruturantes: entender o processo de historicidade que envolve a Política de Assistência Estudantil, compreensão e avaliação de assistência estudantil; ações e programas de assistência estudantil e participação dos estudantes no planejamento e gestão; demandas por assistência estudantil; profissionais envolvidos, perfil e acompanhamento dos estudantes assistidos; a assistência estudantil como uma política de combate à evasão e retenção.

2 RECONTEXTUALIZAÇÃO E O CICLO DE POLÍTICAS

Diante dos desafios de tornar as políticas públicas em ações e programas⁴ que apresentem estruturas funcionais e sequenciais, atendendo às necessidades do coletivo, a produção e aplicabilidade dos projetos tornam-se pontos fundamentais. Nesse contexto, o projeto carece da participação de todos os atores envolvidos, voltando o olhar para os problemas, limitações e oportunidades, partindo desse processo para a organização de ideias e ações, na busca do bem comum.

Desta forma, compreende-se que a escolha do método para analisar uma política pública torna-se a base condutora para que o pesquisador alcance seus objetivos e consiga resultados, considerando que o cenário que envolve as políticas é intrincado e merece toda cautela no processo de pesquisa. Assim, diferentes modelos com características peculiares foram desenvolvidos para compreender “como” e “por que” os governos efetivam ou não ações que repercutem diretamente na vida da população. Nesse sentido Carrijo (2021, p. 1213) destaca:

O ciclo de políticas constitui um método de concepção pós-moderna e entende que as políticas são complexas. A abordagem se dá pelo encadeamento entre os diversos contextos, sobretudo, da influência, da produção do texto e da prática, que estimula os investigadores a uma análise mais expandida da política.

Assim, dadas as especificidades do nosso estudo, que tem como foco analítico a fase da implementação e atuação da PAE no Campus Vacaria-RS do IFRS, optou-se pelo modelo explicativo criado por Stephen Ball e colaboradores, chamado por eles de Ciclo de Políticas, que organiza uma política em contextos sequenciais. Bem como voltar o olhar para o conceito de recontextualização do discurso empregado por Basil Bernstein, que concerne à ideia de Ball, trabalhando a análise da política em níveis macro e micro. Níveis que, segundo Mainardes e Stremel (2010), permitem um estudo da política desde a formulação e influências até o nível do microprocesso de sua realização. Conforme abordam os autores:

As pesquisas sobre políticas educacionais e políticas curriculares que se baseiam nos trabalhos de Bernstein, em geral, têm explorado o conceito de recontextualização do discurso das políticas, discutindo aspectos do discurso oficial, do discurso pedagógico e do campo recontextualizador local (família e comunidade) (Mainardes; Stremel, 2010, p. 45-46).

⁴ De acordo com Garcia (1997, p. 6) um programa é um conjunto de atividades organizadas para realização de um objetivo, com um cronograma e orçamento específicos.” O programa busca reunir as condições necessárias para o alcance das metas estabelecidas. Em relação a uma política, por exemplo, o programa tem um grau maior de objetivação e focalização. Nele são definidas população-alvo, equipes técnicas, recursos financeiros etc.

Bernstein (1996) identificou três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Ball (1998) argumenta que as ideias do autor contribuem para a análise comparativa e, globalmente, as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização. Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 32):

Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado, pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis.

É importante atentarmos que Bernstein (1996) apresenta sua posição epistemológica, em que defende a construção de modelo teórico e metodológico em que a teoria orienta o empírico e este modifica a teoria em uma constante relação dialética envolvendo o diálogo e a discussão.

Seguindo a visão estruturalista, que qualifica como essencial no processo teórico e metodológico a interrelação de todos os elementos envolvidos em um determinado sistema, bem como, no processo metodológico, por meio de análise das relações, identificarem regras reguladoras e configurações que determinam o que, segundo o autor, chama de sistema coerente. Intensifica-se a necessidade de ir além da fronteira do texto para compreender a política. Assim, segundo Moore e Muller (2003, p. 1.358) “O trabalho de Bernstein surge como um marco exemplar, iluminando o caminho”.

No processo de construção desse caminho, Mainardes e Stremel (2010, p. 38) colocam a necessidade, segundo Bernstein, de levar em conta a tarefa empírica de observar o que ocorre no interior das escolas e analisar tais dados em relação aos fatores institucionais, sociais e históricos mais amplos. Perpassa aí a relação estabelecida em torno de todos os contextos que envolvem a política.

Para Lopes (2005, p. 55), o conceito de recontextualização tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. A autora defende que, por intermédio desse conceito, é possível “marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis”.

Compreende-se que Bernstein (1996) coloca a necessidade de uma análise das relações estabelecidas no âmbito das políticas educacionais voltadas para o conceito de códigos como

uma unidade de análise dos contextos, considerando o contexto não como algo abstrato ou isolado, mas sim que se relaciona com todos os contextos que envolvem as políticas. Em relação ao contexto, Ball e Mainardes (2024, p. 163) salientam que: “Um traço comum entre as diversas orientações teóricas é que a política não é vista como dada, mas, sim, como construção social que precisa ser interpretada no contexto”.

Em 2016, em uma entrevista concedida a Marina Avelar, Ball coloca que o ciclo de políticas parte da noção de que uma política não é um documento, mas sim uma entidade social que se movimenta e se modifica; enquanto se move, modifica coisas e espaços; consequentemente, vai sendo mudada por coisas e mudando coisas. Na relação contínua de construção, adaptações e mudanças, Ball e seus colaboradores (1992) conceituam os três primeiros contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Para melhor compreensão da análise PAE no Campus Vacaria do IFRS, menção ao processo de recontextualização, bem como à luz do Ciclo de Políticas, proposto pelos pesquisadores Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), se faz necessário perpassar, mesmo que brevemente, pela compreensão do que significa política, o que são políticas públicas, do que se trata uma abordagem do ciclo de políticas, como os autores, anteriormente mencionados, estruturaram o processo de formulação de uma política e a que se refere a teoria da atuação das políticas proposta por Ball, Maguire e Braun (2016).

Assim, todos esses aspectos são fundamentais para o “uso adequado da abordagem do ciclo de políticas” (Mainardes, 2018, p. 10), além de ser necessário um referencial teórico específico da política a ser analisada. É importante compreender que uma política pública nasce da necessidade de problemas ou conflitos do coletivo. Para Condé (2012), toda política pública se refere a problemas coletivos, e possui um aspecto imperativo e provém de uma autoridade pública que tem a legalidade para promover sua implantação ou para delegá-la a outrem.

Ainda de acordo com esse autor, ele ressalta que essas políticas não são neutras, estão carregadas de interesses, decisões, ideologias e conflitos isolados ou combinados. Ball e Mainardes (2011) complementam, ao afirmar que as políticas não podem ser vistas como algo imutável ou fixo, uma vez que elas podem estar sujeitas a diferentes interpretações e assim, serem entendidas como solução para problemas da prática.

Ball (1994) salienta que as políticas geralmente não lhe dizem o que fazer, elas geram circunstâncias nas quais o leque de opções disponíveis para escolher o que fazer é limitado ou modificado ou resultados particulares são estabelecidos. Bem como o método de análise será baseado no ciclo político, nos permite:

[...] explorar e investigar o processo das políticas públicas por redução da sua complexidade. A desagregação em etapas ou categorias de análise torna todo o processo das políticas públicas mais facilmente apreensível. Desta forma, a ação pública, orientada para a resolução dos problemas, é analisada como um processo sequencial e inacabado que se repete e reconstrói, em resultado de mudanças induzidas por efeito de feedback das próprias políticas públicas, ou por alterações do contexto ou da relação entre os atores e instituições envolvidos (Araújo; Rodrigues, 2017, p. 18).

As definições do processo de construção e os contextos que compõem o Ciclo de políticas apresentado por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball, Maguire e Braun (2016), que servem como base teórica da referida pesquisa, serão abordados no próximo tópico.

2.1 Mapa do Ciclo de Políticas

Ao iniciarmos esse tópico, se faz necessário frisar a existência de diferentes metodologias⁵ apresentadas por autores, no que se refere à compreensão e etapas que compreendem os modelos de formulação e análise de políticas públicas.

Assim, dentre as diversas abordagens, o presente trabalho optou por adotar a abordagem do ciclo de políticas formulada pelos pesquisadores Bowe, Ball e Gold (1992), além de considerar os contextos dimensionais da atuação da política proposta por Ball, Maguire e Braun (2016). Ainda, Mainardes (2006, p. 49) considera que:

[...] a abordagem do ciclo de políticas: adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Essa abordagem é essencial para ajustes e análises de políticas educacionais, principalmente no cenário brasileiro, por termos, ainda, poucos autores que discutem referenciais analíticos sobre essa temática, entre eles, Souza (2016), Condé (2012), Secchi (2012) e Reader (2014). Contribuindo com o apontado pelos autores, Mainardes (2006) coloca que no Brasil ainda há um número limitado de propostas de referenciais analíticos para a pesquisa de políticas públicas.

⁵ Entre os diversos modelos de formulação e análise de políticas públicas, Araújo e Rodrigues (2017) destacam: (1) o modelo sequencial ou do ciclo político, (2) o modelo dos fluxos múltiplos, (3) o modelo do equilíbrio interrompido e (4) o quadro teórico das coligações de causa ou de interesse.

Diante do exposto, se torna justificável a escolha da abordagem, bem como a necessidade de adentrar, ainda que de forma bastante tímida, na referida perspectiva, considerando a relevância da temática do que será descrito nesse tópico. Compreende-se a necessidade, quando se busca transitar pelas políticas educacionais, de um referencial analítico sólido de estudo.

Nesse sentido, autores como Mainardes, Ferreira e Tello (2011) têm defendido como consistente a abordagem do ciclo de políticas para análise, considerando que esse já foi utilizado em vários países. O referido modelo nos oportuniza estudar os vários contextos que compõem o ciclo da política, nos ajudando a entender como ocorrem as relações de poder, os processos decisórios, bem como a relação entre os agentes que atuam diretamente na política pública.

Ao utilizar o ciclo de políticas para análise de políticas, ele deve ser realizado numa perspectiva crítica. Para Ball e Mainardes (2011, p. 13), o termo “crítico” significa dizer que o “objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação”.

Nesse sentido, o pesquisador precisa ter um engajamento crítico ao fazer uso da abordagem do ciclo de políticas, uma vez que se faz necessário “interrogar e questionar a política e seus modos de implementação” (Mainardes, 2006, p. 102).

Para uma melhor apreensão da abordagem teórica de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) sobre a política educacional, é necessária a compreensão de três elementos-chave mencionados por Ball, em entrevista realizada com Avelar (2016): a separação heurística entre texto e discurso, a ideia do ciclo de políticas e, mais recentemente, a concepção de atuação da política. Assim, Ball, em entrevista a Avelar (2016), busca compreender a diferença ao posicionar o sujeito como um ator interpretativo do texto da política, em oposição a um sujeito produzido pelo discurso.

No Quadro 1, apresentamos os contextos, suas definições e metodologias que carecem ser seguidas, para que o pesquisador possa formular sua base de dados. Iniciou-se em 1992, com três contextos primários: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, segundo Bowe, Ball e Gold (2017). Além disso, esses contextos foram interpretados como a política proposta, a política de fato e a política em uso (Mainardes, 2006). Já dois anos após, em 1994, acrescentaram-se mais dois, o Contexto dos efeitos/resultados e Contexto da estratégia política.

Quadro 1 - Contextos do processo de formulação de uma política e formas de obtenção de dados

Contexto	Definição	Obtenção de Dados
Contexto da influência	Início da Política e construção dos discursos	Pesquisas bibliográficas, entrevistas com os agentes que participaram da elaboração da pesquisa e com demais profissionais envolvidos
Contexto da produção de texto	Produção de documentos oficiais, textos legais e outros documentos elaborados	Textos legais e documentos de políticas 'oficiais'; entrevista com os redatores desses documentos e com os agentes envolvidos no processo de implantação e implementação da política a ser investigada.
Contexto da prática	A política está passível à interpretação e recriação pelos atores que atuam na política, uma vez que ela não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas está sujeita a interpretação e depois é "recriada"	Locais onde a política foi implementada, através de pesquisas etnográficas e entrevistas com os profissionais responsáveis pela execução da política. É necessária a análise de como esses agentes reinterpretaram a política a ser desenvolvida.
Contexto dos efeitos/resultado	Segundo Ball (1994) o contexto dos efeitos/resultados está relacionado com a análise sobre os impactos da política e das interações com desigualdades e formas de injustiça existentes, ou seja, refere-se aos aspectos de justiça, igualdade e liberdade individual.	Reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.
Contexto da estratégia política	Identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que podem enfrentar com mais eficácia as desigualdades”.	

Fonte: Autora, 2025.

Assim, podemos constatar que a abordagem do Ciclo de Políticas oferece instrumentos para a análise da trajetória de políticas no que se refere à formulação, produção de textos, implementação, resultados, perpassando por todos os processos, identificando os atores envolvidos em cada um.

Nesse contexto, para análise da trajetória da política de assistência estudantil e seus programas e ações, foi feita uma pesquisa entre teses e dissertações, tendo como palavras de busca os Institutos Federais, Política de Assistência Estudantil. Destacamos entre as consultadas 6 teses e 5 dissertações apresentadas no Quadro 2, que apontam elementos que convergem com a proposta desse estudo, servindo como estímulo no momento da escrita.

Quadro 2- Documentos classificados conforme o tipo, o autor e o ano de publicação

TESES		
Tipo de documento	Autor	Ano
Assistência estudantil e inclusão social: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN	Thalita Cunha Motta	2017
Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015)	Gleyce Figueiredo De Lima	2017
Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do instituto federal fluminense	Jonis Manhães Sales Felipe	2018
O processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Ramão Correa	2020
Crítica da política de assistência aos estudantes dos Institutos Federais (2002-2020): em exame o Instituto Federal Do Paraná	Izaías Costa Filho	2021
O Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFRN à luz da abordagem cognitiva de políticas públicas em diálogo com os estudos críticos do discurso (2011 – 2020)	Jonathan Alves Martins	2023
DISSERTAÇÕES		
Políticas de Assistência ao Estudante: formulação e implementação no Instituto Federal Do Paraná (2008-2014)	Izaías Costa Filho	2015
Políticas Educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes: intervenções político-pedagógicas no IFRS - Campus Sertão	Gabriele Albuquerque Silva	2017
Programa Nacional De Assistência Estudantil – PNAES: uma análise de sua implementação no Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete	Evelise Freire De Azambuja Dos Reis	2018
Política Pública de Assistência Estudantil: uma análise d partir da percepção dos estudantes beneficiados da Universidade Federal Rural de Pernambuco	Juliana Cavalcanti Macedo	2018

Fonte: Autora, 2025.

3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

A PAE é um dos instrumentos criados com o olhar voltado para a ampliação do processo de democratização do ensino público brasileiro, primeiramente para os discentes do ensino superior e posteriormente expandido para o ensino médio, sendo primordial para a permanência com qualidade de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições públicas.

Iniciaremos esta seção com a apresentação dos conceitos e suas distintas interpretações, ao que se refere à política, política pública, política pública educacional e política de assistência estudantil. Cabe ressaltar que os referidos conceitos não são estagnados e se apresentam expostos considerando e respeitando a pesquisa até a presente momento realizada, bem como os olhares dos diferentes estudiosos.

No decorrer do referido tópico, busca-se apresentar, ainda que de forma resumida, a história da política de assistência estudantil no contexto brasileiro por meio de sua periodização, orientada por aportes legais e perspectivas políticas distintas de acordo com a conjuntura vivenciada pelo país em cada época, mediante revisão de literatura e análise documental.

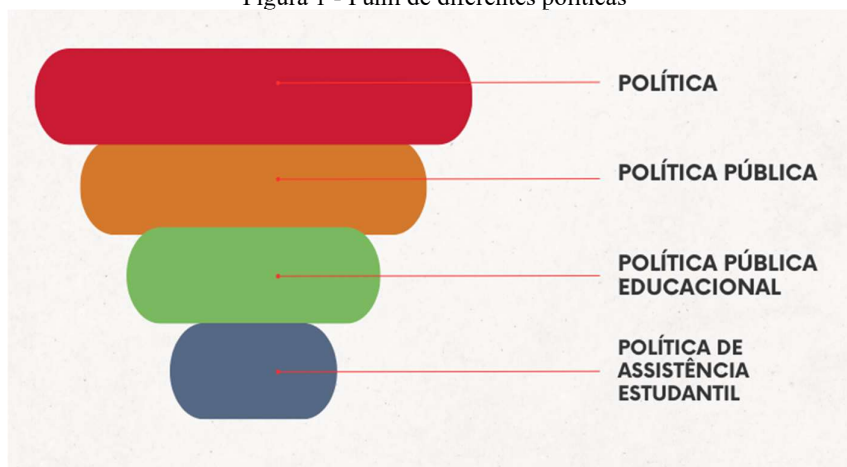
Conjuga-se assim, a necessidade de compreender a trajetória da assistência estudantil no Brasil, à luz da teoria social crítica, problematizando as variações sociais, econômicas e políticas que compuseram uma assistência voltada ao discente que se sobressai o assistencialismo e se tornasse um direito.

Assim, justifica-se a necessidade desse tópico, pois compreender como se constitui e a relevância das políticas nos seus respectivos espaços de atuação, bem como a política de assistência estudantil foi construída e sua representatividade no decorrer das épocas, são fundamentais para entendermos hoje como ela se efetiva nos diferentes contextos, principalmente o contexto da prática ao que se refere ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mais precisamente no Campus Vacaria (RS).

3.1 Compreendendo a base para alcançar os objetivos

No desafio de compreender e abrir um elo de análise e discussão referente ao proposto nesse capítulo, torna-se primordial iniciarmos perpassando por quatro conceitos fundamentais apresentados na Figura 1, para entendermos, ao final, como proposto, como se constituiu a Política de Assistência Estudantil.

Figura 1 - Funil de diferentes políticas



Fonte: Autora, 2024.

Nesse contexto, é importante destacar que a expressão “Política” apresenta uma característica polissêmica⁶, apresentada no sentido de uma esfera, de um campo ou de uma arena, denominada na língua inglesa como *polity*; também se pode fazer referência a uma atividade, no inglês é *politics*; e por último, ela pode ser utilizada quando se refere a uma ação pública, no inglês é *policy* (Saraiva, 2006; Muller; Surel, 2002; Frey, 2000).

No campo da Política Pública⁷, onde esse trabalho se insere na busca de compreender e analisar os conteúdos concretos e simbólicos das decisões políticas, bem como os processos de construção dessas decisões. A palavra “Política” é empregada com maior ênfase no sentido de ação pública *policy*, engloba os processos político-administrativos que almejam objetivos concretos, em outras palavras, refere-se aos procedimentos de orientação para processos de tomada de decisão e ação.

Nesse contexto, compreende-se que a política influencia diretamente na vida dos homens, como salienta Arendt (1998, p. 21-23): “a política trata da convivência entre os diferentes e surge das necessidades humanas de organização para certas coisas comuns a todos, por isso tem como seu principal pilar a pluralidade dos homens e o agir ‘entre-os-homens’”.

Trazendo para o âmbito das Políticas Públicas, Teixeira (2002, p. 2) aponta que “são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Ainda segundo o autor, é importante estabelecer: quem decide o quê? Quando? Quais são os

⁶ Segundo o Dicionário Aurélio, o significado de polissemia é a propriedade de uma palavra ter mais de um significado.

⁷ Se faz importante salientar que a área de políticas públicas teve sua origem enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nos EUA. Teve quatro grandes “pais” H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Souza (2002).

benefícios? Para quem será destinado? Assim, quando mencionamos políticas públicas, é fundamental ter clareza sobre quem serão os beneficiários dos programas propostos, tendo na pauta de sua elaboração a participação efetiva da população.

Colaborando com os apontamentos acima, é essencial quando pensarmos as políticas públicas de forma consciente, buscando encontrar na sua proposta a valorização do que de fato está sendo proposto. Por vezes, nesse processo, que deve envolver ação – reflexão – ação, podemos nos deparar com um divisor de águas, no que diz respeito ao que é escrito e proposto, ao que de fato é efetivado.

Nesse sentido, a política pública é vista por Souza (2002) como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Ainda segundo a autora, o processo de formulação de política pública é aquele por meio do qual o governo⁸ traduz seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas.

Contribuem ainda para a pesquisa, no que se refere à definição de Política Pública, Laswel (1936), ao estabelecer que a definição do termo Política Pública perpassa por três questões básicas: quem ganha o quê? Por quê? Que diferença isso faz? Também colaboraram Muller e Surel (2002) ao apontarem para o entendimento de que uma Política Pública é tanto um constructo social como um constructo de pesquisa.

Atenuado o funil conceitual apresentado na Figura 1, na busca de atender o proposto nesse tópico, entramos no cenário das Políticas Públicas educacionais⁹, trazendo de pronto a contribuição de Vieira (2011), que enfatiza as políticas públicas educacionais como um

⁸ Em conformidade com os escritos de Lessa (2015), o termo governo: “[...] diz respeito à dimensão executiva dos poderes públicos, a um corpo que comanda o conjunto da sociedade, nos quadros de determinada ordem estatal. A associação entre as ideias de governo e Estado é fundamental, pois, nas condições gerais da política moderna, a atividade de governo se dá em um marco em alguma medida institucionalizado e regulado por normas jurídicas. Governantes, portanto, governam Estados e, por extensão, o conjunto dos governados. O que define a relação entre “dominantes” e “dominados”, como sendo a de governantes e governados, é a sobre existência da dimensão estatal [...]. A noção de governo implica a presença de uma forma regular de exercício de autoridade na qual estão fixadas tanto as fontes de poder público quanto suas formas de legitimação. No quadro do Estado moderno, a primeira dimensão – a das fontes do poder – está associada ao tema da soberania popular, expressa por meio da constituição e da manifestação dos eleitorados. Os Estados modernos, marcados em geral por esse fundamento liberal que aos poucos se democratiza pela extensão do sufrágio, associaram o tema da soberania popular ao da expressão dos eleitorados, definidos como conjunto de eleitores individuais. É, portanto, a expressão eleitoral tomada como índice mínimo da soberania popular e que se constitui como condição necessária para que haja governos (Lessa, 2015, p.419).

⁹ Oliveira (2010, s/p) diz que: [...] é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

conjunto de ideias, expectativas e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (Pedro; Puig, 1998, apud Vieira, 2011, p. 55-56).

Ainda, segundo Ferreira e Santos (2017, p. 149), as políticas públicas educacionais estão “[...] diretamente ligadas à qualidade na educação e, conseqüentemente, à construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e posteriormente, nas escolas e na sociedade”. Pelo exposto, é importante considerar que a política pública se interessa em entender as ações do governo, quando referidas às políticas públicas educacionais.

A compreensão volta-se às ações vinculadas ao sistema educacional, e que por sua vez dizem respeito até mesmo a como as escolas se organizam e como essas políticas, planos e programas educacionais são colocados em prática. Cabe ressaltar que políticas públicas educacionais se apresentam permeadas pelos fatores econômicos e mercadológicos, representados por um campo de disputa, que em muitas situações instrumentaliza a educação. Conforme Cenci e Marcon (2016, p. 113):

Tal discurso tende a produzir os processos educativos a uma perspectiva instrumental e mercadológica. É reducionista por restringir a compreensão da dinâmica de tais sociedades à lógica de um mercado desregulado, deixando de considerar dimensões como respeito ao pluralismo, o estímulo a modos de vida sustentáveis e a vivência de valores universalmente desejáveis.

No mesmo sentido, Antunes (2008) pontua que essa nova ordem global direciona para uma renovação na disposição educativa, marcada pela tendência da mercantilização do campo educativo. Dessa forma, as instituições de ensino são colocadas frente ao desafio de responder aos interesses do mercado global, ofertando uma formação para o mundo do trabalho.

Aumenta, assim, o dilema entre sociedade do conhecimento, já que nas universidades são colocadas novas dinâmicas e prioridades, ressaltando seu papel como favorecedoras da globalização da economia, mas pouco comprometidas com o avanço do bem-estar comum, da democracia e da justiça social (Silva, 2017, p. 115).

Nesse sentido, o ambiente escolar pode exercer diferentes funções, segundo Soares e Amaral (2022), o ambiente educacional, configurando-se como lugar de reprodução das relações de poder e dominação de classes ou como lugar de emancipação e rompimento com essa lógica. Para Borges (2017), se a escola não se comprometer com o enriquecimento humano no sentido da humanização, ela contribui, ao máximo, para a lógica do capitalismo, que se revela na alienação da classe trabalhadora.

Vivemos em um período de transformações socioeconômicas e tecnológicas vertiginosas, que têm afetado de forma significativa as políticas educacionais e, conseqüentemente, as relações estabelecidas para as instituições de ensino. Mola (2024) apresenta forças interativas contínuas e emergentes que moldam a política educacional, destacando racionalidade de mercado, disrupção política, Indústria 4.0, mudanças climáticas, pobreza e desigualdade, vigilância em massa, metadados e IA. Para o autor, as políticas educacionais carecem de um novo olhar, uma vez que: “é necessário que estudiosos das políticas problematizem a interação das macros e microforças que exercem influência direta sobre as políticas e as práticas educacionais” (Mola, 2024, p. 181).

Adentrando no universo histórico da efetivação da educação superior no Brasil, salve reforçar que a mesma se efetivou com a vinda da família Real Portuguesa em 1808, tendo como marco central a construção da primeira instituição no Rio de Janeiro e Bahia, a partir de 1810. Um processo bastante conturbado e com viés isolado de formação. Como aponta Sampaio (1991): “[...] o sistema de ensino superior brasileiro revelou, desde cedo, marcas de descontinuidade no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado”.

O olhar para o ensino superior dessa época esteve voltado para a formação de profissionais baseada na busca de uma ascensão social e um cargo de trabalho privilegiado. De acordo com Vasconcelos (2010), existem duas características na origem da educação superior brasileira: a primeira referente à oferta dos primeiros cursos serem da área voltada para o ensino prático e a segunda serem ministradas em faculdades isoladas. Essas especificidades marcaram significativamente o processo de construção que envolve a política educacional no ensino brasileiro.

É de fundamental importância destacar que a história da educação no Brasil tende a privilegiar o acesso da classe dominante, especialmente ao ensino superior. Isso ocorre desde a abertura dos primeiros cursos pela Corte Portuguesa, no período do Império, e, mesmo após a Proclamação da República e a criação das universidades públicas, o acesso permaneceu predominantemente sendo realizado pelas classes mais abastadas (Sampaio, 1991).

Entretanto, nas últimas décadas, houve um processo de democratização que possibilitou a estudantes oriundos de famílias de baixa renda o ingresso em instituições federais de ensino. Segundo Pacheco (2011, p. 17), “afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social”. Ainda segundo o autor, busca-se uma política fundamentada na construção de uma nação soberana e democrática com o olhar para o enfrentamento às desigualdades estruturais de toda ordem.

É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública (Pacheco, 2011, p. 19).

Conforme esse autor, os institutos federais se desvinculam da concepção de formação voltada para a demanda do mercado e ditadas pelo desenvolvimento industrial, ressaltando uma outra face dessas instituições: “aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno, torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, ‘por dentro delas próprias’, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade” (Pacheco, 2011, p. 19).

No próximo tópico, abordaremos, ainda que de forma sucinta, um panorama dos principais acontecimentos históricos e normativos que auxiliaram para a compreensão de todo o processo até a efetivação da Política de Assistência Estudantil, último conceito apresentado na Figura 1, e foco principal da pesquisa aqui proposta.

3.2 Interfaces que norteiam a Política de Assistência Estudantil brasileira

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Abordar o processo que envolve a política de Assistência estudantil no Brasil, perpassa unicamente verificar os documentos legais e suas aplicações no contexto do estudo proposto, cabe correlacionar as ações legais com o processo histórico vivido no momento de criação e aplicações das ações jurídicas e governamentais, levando em conta o inter-relacionamento da historicidade com a própria temporalidade.

A abordagem histórica no processo de produção de análise contextual é indispensável, pois está diretamente ligada às ações humanas, suas práticas e apreensões de sentido que formam o arcabouço histórico indispensável para a produção de uma análise numa dimensão contextual. História significa, aqui, um “conjunto de acontecimentos e influências” que atravessa “passado”, “presente” e “futuro” (Heidegger, 2005, p. 184).

Pensar, portanto, a história de uma sociedade, significa pensar em seus contextos, logo, pensar o tempo que é objeto da história e revelar suas mudanças e mobilidades em cada espaço. Como salienta Bombassaro (1993) é preciso ir além tendência analítica no processo de pesquisa desenvolver outra maneira de pensar e interpretar as atividades e os conhecimentos científicos a partir de seus processos históricos.

Considerando o contexto acima mencionado o referido tópico busca traçar a trajetória legal e histórica dessa política no Brasil, trazendo para a discussão o reconhecimento da política de Assistência estudantil enquanto direito social e política pública. Espera-se contribuir para a discussão, tendo em vista a escassez de estudos nessa temática.

Vale ressaltar que o direito à educação no Brasil apesar de ser garantido desde 1824, sofre mudanças constantes, caracterizadas por processos de avanços e retrocessos.

Conforme escrito por Flach (2009) O direito à educação, é fruto das relações multifacetadas entre os homens, sendo passível de equívocos e impropriedades, os quais, no decurso do tempo e pautado em condições históricas e materiais se põem a nu, mostrando-se integralmente. Nessa perspectiva, e considerando que a educação, assim como o direito, é construção histórico-social, pensar o direito à educação é sinônimo de pensar a extensão da importância dessa relação para a sociedade como um todo.

Cury (2007), ao traçar o percurso histórico da política de educação, observa que em determinados momentos a educação foi garantida como direito, como na Constituição de 1824, enquanto em outros, como na Constituição Republicana de 1891, foi retirada do Estado a obrigação de oferecer educação primária.

Da mesma forma que o direito a educação não é recente a ação de assistência ao estudante também apresenta um percurso histórico e legal que teve início em 1928 com programas de alimentação e moradia. A exemplo da política de educação, a política de assistência estudantil conforme evidenciado no decorrer da pesquisa bibliográfica passou por processos de mudanças que envolveram questões sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciaram diretamente nas demandas de decisões dos governos e nas diretrizes legais efetivadas nos determinados contextos históricos e políticos de cada época, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3- Processo cronológico de efetivação da PAE

ANO	Fatos Relevantes
1928	Inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, para jovens que iam estudar na França.
1930	Inauguração da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro.
1931	Decreto 19.850, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior, tentativa de reconhecimento da Assistência Estudantil por meio da regulamentação da política de assistência estudantil brasileira.
1934	Regulamentação da assistência estudantil, no artigo 157 da Constituição Federal de 1934, inciso §2º.
1937	Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).
1938	II Congresso Nacional dos Estudantes
1946	Na Constituição de 1946, artigo 166, a Educação é apontada como um direito de todos e a assistência estudantil se torna obrigatória para todos os sistemas de ensino, através do artigo 172. Decreto, nº 20.302, estabelecendo que a Seção de Prédios, Instalações e Estudos dos estabelecimentos de Ensino Superior deveriam pensar alternativas para os problemas relacionados à assistência médico-social dos alunos.
1961	Lei de Diretrizes e Bases – LDB / Lei nº 4.024– a Assistência Estudantil passa a ser vista como direito igual para todos os estudantes, isto é, como um direito inserido na política de educação e não mais como ajuda.
1967	Constituição Federal de 1967, no artigo 168, a educação é posta novamente como direito de todos e pela primeira vez é citado que ela deverá assegurar igualdade de oportunidades.
1969	Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, proibindo a existência da UNE.
1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante – DAE, vinculado ao MEC, com o objetivo manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional.
1972	Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972, instituindo o Programa Bolsa de Trabalho em nível nacional para os estudantes.
1976	1º Encontro de Casas de Estudantes
1987	Criação do FONAPRACE: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
1988	Promulgação da Constituição Federal, artigo 206, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.
1989	Criação da ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino.
1994	Realizado um primeiro levantamento amostral do perfil socioeconômico dos alunos de graduação das IFES.
1996	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, artigo 3º: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Artigo 71, inciso IV, da Lei nº 9394
1996/1997	Realização da pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras.
2000	Carta de apoio: Assistência Estudantil: uma questão de investimento.
2001	Elaboração do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior. Aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2001 – 2010.
2003/2004	Realização da 2ª pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras.
2007	Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 cria o Reuni. Elaboração do novo Plano de Assistência Estudantil Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em sua primeira versão, a qual não continha os IFs.
2008	Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
2010	Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, instituiu o PNAES em sua segunda versão, incluindo os IFs. Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 Realização da 3ª pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras.
2014/2015	Realização da 4ª pesquisa: Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras.
2013	Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013. Aprovação da Política de Assistência Estudantil do IFRS 2024 - Lei nº 14.914 de 3 de Julho 2024 Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil

O referido quadro demonstra o que Cury (2007) coloca como processos de avanços e retrocessos da efetivação da Política de Assistência estudantil. Ocorre todo um contexto histórico que envolve os marcos legais e ações instituídas pelos governos em determinados momentos histórico.

Como vimos no ciclo de política o Contexto da Influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação. Vale fazer uma análise reflexiva entorno dos primeiros contextos nesse momento, consideram o quadro 03. Voltar o olhar para contexto da influência buscando compreender o que influenciou, quais grupos e interesse estão envolvidos, no que tange a Política de Assistência Estudantil.

Ainda segundo Mainardes, (2006) o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Cabe assim olhar para o Contexto da produção, buscando compreender qual grupo de interesse está representado no processo de produção do texto da política e quais as vozes “presentes” e “ausentes” nesse processo.

Conforme Kowalski (2012) para entendermos os contextos que envolvem a política de assistência estudantil do Brasil se faz jus categoriza o seu desenvolvimento em três fases, respeitando os processos históricos e marcos temporais e legais apresentado no Quadro 3.

A primeira fase categorizada por Kowalski (2012), vai de 1928 a 1976, ocorreu segundo o autor em um período no qual o acesso à educação superior era restrito e distinto para poucos, isto é, encontrava-se concentrado nas mãos da elite financeira do país, visto que está dispunha dos meios para manutenção de sua trajetória acadêmica universitária, em alguns casos, podendo optar, até mesmo, por estudar em instituições de ensino superior fora do país.

Fato se consolida historicamente e legalmente quando no governo de Washington Luís em 1928, incentivou a construção da Casa do Estudante Brasileiro situada em Paris, colaborando com os recursos necessários para edificação das estruturas, assim como para a manutenção da casa e dos alunos. Logo, “isso vem demonstrar que a assistência estudantil, nesse período histórico, estava voltada para o atendimento das necessidades dos filhos da elite

brasileira, já que era esse perfil que tinha acesso ao ensino superior [...]” (Kowalski, 2012, p. 85). Ainda segundo Silveira (2012), tal ação se consolidou e é reconhecida como a primeira ação de assistência estudantil, promovida pelo governo brasileiro.

Passados dois anos da primeira ação de assistência estudantil, já no Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), ocorreu a promulgação, por força da aprovação da Reforma Francisco Campos, do Decreto nº 19.851/1931, que tratava do Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, que objetivava organizar tecnicamente e administrativamente as universidades brasileiras, considerando que as mesmas deveriam ser administradas por um reitor e por um conselho universitário. Vale salientar que essa estrutura se solidificou e ainda hoje é mantida pelos Institutos Federais de Ensino Superior (IF), como abordam Muller e Surel (2002, p. 131), fato que reforça os argumentos da trajetória de dependência que “quanto mais se avança num processo dado, tanto mais difícil é escolher as novas opções, não se pode mudar de caminho”.

A partir do Decreto nº 19.851/1931, abre-se a possibilidade de participação consultiva e deliberativa dos estudantes nos assuntos da universidade, por meio da representação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) no Conselho Universitário, que tinham papel crucial de criar estratégias para responder às demandas/necessidades estudantis. Aqui, “começou-se a vislumbrar a regulamentação da assistência estudantil nas universidades” (Kowalski, 2012, p. 86). Ainda segundo Pinto et al. (2015) o Decreto nº 19.851/1931 foi denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, fazendo com que o Estado reconhecesse a Assistência Estudantil, tendo como objetivo a concessão de bolsas de estudos e assistência médica para os alunos carentes.

Também no Rio de Janeiro na década 1930 por meio de doações governamentais, inaugurou-se a Casa do Estudante do Brasil. Conforme Araújo (2007, p. 23), “A casa do Estudante do Brasil era uma entidade sem fins lucrativos, de cunho beneficente, que tinha por objetivo auxiliar os estudantes carentes”. É importante salientar que as ações propostas nesse período apresentavam uma significativa busca de amenizar os problemas relacionados à inserção social, causada em grande parte pelos impactos do capital financeiro e pelas políticas neoliberais.

Em relação à perspectiva neoliberal, Pacheco (2011) salienta que “A transição do século XX para o século XXI coincidiu com uma mudança paradigmática de grandes proporções [...] criando crises identitárias em todos os níveis.” Destacando questões encontradas na educação, atingida de forma significativa pela crise e pelas políticas neoliberais.

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade, submetidos e movidos pelo interesse do capital estrangeiro. Para Pacheco (2011, p. 6), nesse processo, as universidades e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado.

Ainda em relação à visão neoliberal voltada para a educação, vale ressaltar que:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-48).

Essa visão assistencialista que toma o sujeito atendido como algo a ser controlado e direcionado em razão das demandas da classe dominante, sem uma efetiva responsabilidade e normatização de ações por parte do governo, passou a ser revista, questionada e normatizada com a Constituição de 1934. Tomamos como exemplo o seu Artigo 157, que estabeleceu:

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. § 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei. § 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (Brasil, 1934).

É importante salientar que os anos de 1937 e 1938 começa se acentuar um marco de luta por parte dos estudantes. Em 1937, o governo, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde, apoia a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Sobre essa questão, Kowalski (2012) aponta que, talvez, essa estratégia de apoio tivesse a intencionalidade de consubstanciar uma instituição de representatividade estudantil despolitizada, isto é, alinhada aos seus interesses. Para tanto, propõe a Casa do Estudante do Brasil como sede administrativa e responsável para promoção de assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência. Havia, também, uma proposta encabeçada pelos estudantes que não chegou a ser aprovada. Esta versava sobre a requisição de uma universidade mais aberta, com diminuição

das taxas elevadas, as quais acabavam por selecionar o acadêmico pelo nível de renda. Desse modo, no ano de 1938, no II Congresso Nacional dos Estudantes, as acentuadas diferenças de ideias acabaram por concretizar o rompimento da ligação da UNE com a Casa do Estudante do Brasil.

A partir da Constituição Federal de 1946, a assistência estudantil passou a ser garantida em caráter obrigatório para todos os níveis de ensino. Também nesse mesmo ano foi instituído o Decreto n. 20.302 (Brasil, 1946), onde foi criada a Diretoria de Ensino Secundário, cuja competência era:

I promover a execução dos preceitos legais referentes à orientação educacional e fiscalizá-la;

II manter organizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas com tal assistência relacionados;

III estimular a organização de caixas escolares, associações literárias e desportivas, jornais, revistas e demais trabalhos complementares da educação dos alunos;

IV elaborar planos para concessão de bolsas de estudos a alunos e controlar a aplicação das mesmas;

V estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniforme e material escolar para os mesmos (Brasil, 1946).

Apesar da busca pela normatização da política de Assistência Estudantil, essa ainda era vista como ajuda e não como direito dos educandos. Essa realidade passa a ser normativamente ressignificada com a criação da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), trazendo especificamente em seus artigos 90 e 91 a “Assistência Social Escolar”.

Art. 90 Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Art. 91 A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (Brasil, 1961).

É importante sinalizar que as conquistas alcançadas nesse período teve contribuição assídua por meio tais avanços da organização, atuação e presença da UNE que, defendiam os espaços da Universitários voltados a possibilidade de inserção de todos. Tal mobilização ficou explicitada no processo histórico das ações da UNE, em 1961 na cidade de Salvador (BA), no Seminário Nacional de Reforma Universitária. Nesse encontro foi elaborada a “Declaração da Bahia” que, em síntese, “solicitava que as universidades fossem um espaço pluralizado, por meio da criação de cursos acessíveis para todos” (Kowalski, 2012, p. 89).

Destaca-se que nesse processo de luta e representatividade dos estudantes em 1961 também foi criada a Universidade de Brasília (UnB), pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro, contrapondo as propostas das outras instituições, apresentando um caráter inovador, voltado para a pesquisa. Conforme Oliven (2002) foi a primeira universidade do país que não foi criada a partir da junção de faculdades preexistentes, tendo uma estrutura flexível e integrada, se opondo à universidade segmentada, com cursos profissionalizantes, seguindo o modelo norte-americano, em que as cátedras foram substituídas por departamentos. Conforme Fávero (1994 apud Fávero, 2006) esse movimento buscava defender o direito de participação de professores e estudante no processo de construção e efetivação das políticas voltadas para as instituições universitárias, ampliar vagas em escolas públicas e desmitificar as ações com o viés elitistas, ultrapassado das universidades.

Nesse processo percebe-se a luta para a busca de diferentes atores que estão envolvidos no processo de formulação e efetiva da política de Assistência estudantil. Ouvir os envolvidos que irão colocar a política em prática e de fundamental importância em todos os momentos que antecederem sua efetivação. Considerando que o contexto da prática é “[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

Com o golpe militar de 1964, as universidades sofreram intervenção direta do governo que buscava reprimir ações “subversivas” tanto de alunos como de professores. Salienta Kowalski (2012) que, nesse período histórico, os militares revezaram-se no poder e na manutenção da repressão social e política. Assim, as legislações, tanto em sua constituição quanto na sua implementação, foram sofrendo sabotagens.

Nessa conjuntura, a reforma universitária de 1968 foi regulamentada por força da aprovação da Lei nº 5.540/1968, que veio significar uma “anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores, críticos e militares” (Fernandes, 1989 apud Kowalski, 2012, p. 91).

No que se refere aos aspectos acadêmicos,

[...] a reforma universitária propunha que o corpo discente tivesse direito à representação, através de voto, nos colegiados das universidades e estabelecimentos isolados e nas comissões dos estatutos e dos regimentos. Ainda o artigo 40 estabelecia que as atividades de extensão proporcionassem aos estudantes uma maior participação no desenvolvimento da vida da comunidade. Outro mote da ditadura militar foi de: “inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas para sufocar a rebeldia dos jovens e expandir a rede do ensino particular” (Fernandes, 1989, p.106). A prova disso

é que, após o ano de 1968, houve um crescimento no número de matrículas no ensino superior de 879% entre os anos de 1970 e 2004 (BRASIL, INEP, 2006) que, beneficiou principalmente a classe média, atingindo alguns poucos segmentos da sociedade sem tradição no sistema (Kowalski, 2012, p. 91).

Nesse cenário, a assistência estudantil passa a ser vista como direito de todos os estudantes, independentemente de renda e situação social, ganhando ainda mais força e visibilidade com a constituição de 1967, que institui a obrigatoriedade e igualdade de oportunidade a todos os alunos, independentemente do nível de ensino matriculado.

Art. 169 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (Brasil, 1967).

Esse processo de eficiência escolar ganhou força em 1976 com o Decreto n. 69.927 que institui, em caráter nacional, o Programa “Bolsa de Trabalho”:

[...] proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares, nos quais possam incorporar hábitos de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudo e de ação nas diferentes especialidades.

Art. 5º. A distribuição de Bolsa de Trabalho a estudantes deverá aplicar-se prioritariamente àqueles carentes de recursos financeiros, mediante investigação sumária de suas declarações, podendo ser estabelecida pelo Conselho Diretor uma escala preferencial por área de estudos, segundo a sua importância para o desenvolvimento nacional (Brasil, 1972).

Ressalta-se que 1970, fora criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), tal iniciativa do governo federal ficou vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Conforme Silva e Carvalho (2020) O departamento objetivava assegurar ações de assistência estudantil para graduandos em nível nacional, especialmente, assistência médico-odontológica, moradia, alimentação. Contudo, este foi desativado nas administrações posteriores.

Ainda segundo Silva e Carvalho (2020) nesse momento histórico, representado pelo marco temporal entre 1924 até 1979, o acesso à educação superior era restrito e distinto para poucos, isto é, encontrava-se fortemente concentrado nas mãos das classes mais abastadas, razão pela qual é plenamente aceitável a ideia de que a assistência estudantil atendia a uma especificidade de caráter pontual, dado o atendimento exclusivo a um tipo determinado de perfil do público que acessava o ensino superior à época.

O referido momento histórico também representa de forma contundente como as ações que envolvem o contexto da influência do texto e da prática, ao que se refere a política educacional, de fato sofre interferências distintas advindas de questões que envolvem principalmente o segmento do poder. Mainardes (2018) afirma que o Contexto de Influência é intrinsecamente complexo, e exige a consideração da historicidade da política investigada. Frequentemente, políticas semelhantes já foram propostas antes do surgimento de uma "nova política", sendo por isso, necessária uma abrangência nas escalas internacional/global, nacional e local. De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), o Contexto do Texto abarca aspectos históricos, legislativos, contextuais, temporais e político-ideológicos, destacando-se como produções textuais que concretizam a materialização das ideias em ação, com análise crítica da política, ultrapassando uma abordagem superficial como um fetichismo da decisão (Lascoumes; Le Galès, 2012).

Desse modo, compreende-se que a Assistência Estudantil (AE) surge com o foco voltado ao atendimento das classes mais privilegiadas da sociedade. Como salienta Manfredi (2016), a trajetória histórica percorrida pelo PAE possui relação significativa com o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, tendo à disposição a Política Social de direito que se inseriu na Política Pública de Educação.

As reconfigurações elencadas a que se refere a assistência estudantil nos períodos apresentados até o momento ganham maior ênfase nas décadas de 70 e 80. Buscando atender à demanda por mão de obra nacional, expandem-se os cursos superiores, o que, segundo Vasconcelos (2010), atrela uma dificuldade por parte do poder público em fiscalizar de forma coerente a qualidade do ensino. Acarreta-se nesse processo uma imagem negativa para a qualidade do ensino, demandando uma clara posição mercantilista, indo ao desencontro, segundo Vasconcelos (2010), do legitimado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior n. 5.540 de 1968.

As características que englobam a PAE até a década o final da década de 70 têm um caráter que está voltado para ações que visam procedimentos pontuais, envolvendo principalmente, segundo Nascimento e Antunes (2012), questões de alimentação e moradia. Conforme Araújo (2024) a luta em prol da moradia estudantil é a principal força motriz para o desenvolvimento e consolidação da política de assistência estudantil no Brasil. Sendo a primeira ação reconhecida pelo Estado brasileiro, a implantação de casas de estudantes possibilitou o nascimento da UNE, a resistência à Ditadura Militar e a reorganização do movimento estudantil.

Nesse sentido, Silveira (2012) contribui quando faz uma retrospectiva dos benefícios aos estudantes, entre as décadas de 30 até a década de 80.

Os benefícios conferidos aos estudantes, nessa época (1930 – 1980), não tinham um caráter expressivo que repercutisse na sua permanência. Também não havia um projeto de âmbito nacional que tratasse da assistência estudantil e, consequentemente, da manutenção dos jovens na universidade, sendo este contexto de um acesso bastante restrito dos jovens ao ensino superior (Silveira, 2012, p. 55).

Evidencia-se na trajetória apresentada até o momento, uma ligação muito clara que envolve formulação e execução da PAE vinda de cima para baixo. A pouca relevância dada aos atores de operacionalização local contribuiu de forma significativa para esse processo, bem como a consolidação de práticas de AE dispersas e diferenciadas, estruturadas a partir das decisões das administrações universitárias sem considerar de forma séria o contexto local.

Na segunda fase que compreende os anos de 1980 até 2004, se faz necessário pontuar que política de assistência estudantil se efetivou em um cenário marcado pelas consequências históricas e sociais oriundas do regime ditatorial civil/militar, pois, ainda que se tivesse uma democracia vigente em vias de consolidação, os problemas no campo da educação, como, por exemplo, a democratização do acesso e permanência, continuavam latentes. Assim, em um cenário de arenas de disputas sociais, convergia um sentimento de mudanças na configuração política no sentido da criação e fortalecimento de novas políticas públicas educacionais. A década de 80 apresentou algumas mudanças, alicerçadas nas ações e movimentos sociais com grande representatividade na busca da efetivação dos direitos estudantis.

Araújo (2024) enfatiza que solidez e amadurecimento se associam à efervescência dos movimentos sociais no processo de redemocratização do país nos anos de 1980, caracterizando a segunda fase a partir do fortalecimento das discussões acerca do lugar ocupado pela universidade no Brasil e de quais sujeitos ocupam os bancos universitários, sendo caracterizada:

[...] 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 [Política de Assistência Estudantil] PAE aconteciam de forma fragmentada e restrita a algumas [Instituições Federais de Ensino Superior] IFES, que na maioria das vezes, era impulsionada pelos movimentos estudantis (Kowalski, 2012, p. 93).

O fortalecimento da assistência estudantil voltada para estudantes do nível superior passa a ser fortalecida a partir de 1987, principalmente pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace¹⁰) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes¹¹). Conforme Silveira (2012, p. 58), esta entidade objetivou debater sobre a necessidade de políticas voltadas para “o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, principalmente, de alunos oriundos de camadas sociais de baixa renda”. A mesma autora cita que os seus representantes possuíam o compromisso com a defesa da democratização do acesso às universidades considerando “que não adiantava apenas oportunizar o acesso, fazia-se necessário criar condições concretas para a permanência desse público” (Silveira, 2012, p. 58).

Com a criação do Fonaprace em 1987, ampliou-se a compreensão dos problemas relacionados à assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras. Conforme Silva e Carvalho (2020) pauta central era a busca por mecanismos para viabilizar a redemocratização do acesso ao ensino superior, sobretudo, com a incorporação de estudantes de baixa renda nas IFES, com condições reais de permanência.

O direito à educação é assegurado constitucionalmente no artigo nº 206, parágrafo 01, o qual dispõe sobre o princípio de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Pontua-se que o referido princípio enfatiza a necessidade da expansão e flexibilização andarem juntos com os mecanismos que possibilitem a continuidade dos estudos.

Vale salientar que, segundo Behring e Boschetti (2011), apesar de a década ainda apresentar grandes barreiras econômicas e políticas, no campo social é tida como um período de conquistas democráticas em razão das lutas sociais e da Constituição Federal de 1988.

Nessa perspectiva, Kowalski (2012) aponta, ainda, que:

¹⁰ Criado em outubro de 1987, o FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis) congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil. Tem por objetivos – Formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional – Assessorar permanentemente a Andifes; – Participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém – Promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados. Regimento do FONAPRACE (2003).

¹¹ Criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Estatuto Associação Nacional dos Dirigentes das instituições Federais de Ensino (ANDIFES), 2022.

Essas discussões ganharam eco com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja finalidade era, além de buscar a garantia da efetividade dos direitos fundamentais e a prevalência dos princípios democráticos, também contemplavam o processo de redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Embora esse documento não abordasse especificamente a educação superior é a partir dele que se começam a aprofundar as discussões referentes ao acesso e à permanência nas universidades (Kowalski, 2012, p. 93).

Já em 1996 e 1997 um levantamento referente ao perfil socioeconômico dos estudantes, realizado pela Fonaprace e apresentado à Andifes e ao Ministério da Educação (MEC), serviu de base para a construção do Plano Nacional de Assistência, em 1998.

Esse levantamento demonstrou, em relação à assistência estudantil, que 2,4% dos estudantes moravam em residências universitárias das IFS e 19,1% dependiam dos restaurantes universitários para garantir as refeições diárias. Sobre o deslocamento, 60,6% dos estudantes declararam ser o transporte coletivo o meio de locomoção mais utilizado para se dirigirem às aulas (Fonaprace, 1997). As demandas voltavam-se principalmente para questões de moradia, saúde, transporte, alimentação.

Uma questão que chama atenção na década de 90 é permeada de disputas são movidas por interesses contraditórios, fator que delimitou os recursos financeiros para as IFES, em especial, para o financiamento da assistência estudantil. Silva e Carvalho (2020) se deportam a esse período como um período movido por arenas sociais de disputas que influenciaram diretamente nos repasses de recursos, não se tem um documento oficial indicando aporte financeiro para manutenção de programas socioeducativos.

Colabora com essa constatação o artigo 71, inciso IV, da Lei nº 9394, LDB, 1996: Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: IV - Programas suplementares de alimentação, assistência médico odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (BRASIL, 1996).

Percebe-se uma divergência no momento em que a mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, no seu 3º estabelece que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entre outros princípios.

Esse cenário expõe conforme Kowalski (2012, p. 94), uma negação em relação à “desresponsabilidade do Estado com o financiamento à assistência estudantil”. Fato comprovado por Sguissardi (2014), quando aponta que de 1995 a 2003, o percentual de recursos financeiros públicos destinados às IFES, premissa vital para os investimentos de infraestrutura

e manutenção do quadro pessoal, diminuíram em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), de 0,81% para 0,54% (- 33,3%), em relação ao Fundo Público Federal (FPF), de 5,12% para 3,02% (-41%), em relação aos Impostos Federais (IF), de 11,2% para 7,3% (-34,8%). Ainda segundo Silva e Carvalho (2020, p. 10) “não foi somente a assistência estudantil que se encontrou em cheque, mas a própria manutenção do tripé – ensino, pesquisa e extensão – das universidades brasileiras”.

Para Leite (2012, p. 459), “uma das transformações mais importantes a partir dos anos 1990, em nosso país, foi a redução da ação reguladora do Estado. [...] trata-se, *tout court*, de desmontar a responsabilidade pública em relação às grandes problemáticas sociais”.

Com efeito, a desestatização, desregulamentação e a privatização passaram a constituir o tripé que orienta a intervenção estatal brasileira na área social, evidenciando um dos elementos orgânicos ao papel do Estado [...] faz valer prioritariamente os interesses da classe burguesa dominante” (Coutinho, 1997, p. 164). No âmbito da educação, segundo Araújo (2024) os interesses da classe dominante são atendidos à medida que as recomendações dos organismos internacionais são adotadas pelo Estado brasileiro possibilitando a constituição de uma burguesia educacional, o sucateamento das universidades públicas e o seu alinhamento à lógica do mercado¹².

Nesse momento é importante frisar a abordagem do Ciclo de políticas para tentar compreender ações e interesses envolvidos no cenário da Política e Assistência Estudantil. Segundo Ball (2006) tanto o Contexto da Influência onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, como no Contexto do Texto onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral, existem grupos de interesse, que disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas. Os textos são resultado de disputas e acordos entre políticos.

Conforme Mainardes (2006) o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente,

¹² Este alinhamento se dá na constituição de uma universidade operacional a serviço do capital com supremacia da relação custo-benefício, o aumento do número de estudantes por docente, o produtivismo acadêmico, os prazos rígidos dentre outros elementos.

internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso.

Diante disso, em 2001, o FONAPRACE elaborou uma proposta de Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, com base nos estudos e levantamentos realizados (FONAPRACE, 2012).

Na busca de entender melhor o cenário entre os anos 2003 e 2004, o referido órgão retoma a pesquisa e atualiza os dados. Os resultados indicaram que 43% dos discentes pertenciam às classes populares, categorias compostas por estudantes de famílias com rendas consideradas insuficientes para manter um membro familiar na educação superior (FONAPRACE, 2004).

O referido cenário legitimava, ainda mais a premência da assistência estudantil em uma agenda pública na busca do acesso ao ensino superior. Nessa direção conforme Silva e Carvalho (2020) é que se constituirá a terceira fase (fase atual) da política de assistência estudantil no Brasil.

Com novos resultados, apresentados pela FONAPRACE em (2004) aprimora o texto do Plano Nacional de Assistência Estudantil e o submete à apreciação da Andifes, em agosto de 2007. O texto apresentado como proposta para o plano foi aprovado pela referida instituição e serviu de base para definição da Portaria Normativa n. 39 de dezembro de 2007 do MEC, que instituiu o PNAES. Emitida na sequência do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que lançou o Reuni, em 2007, que representou uma importante estratégia de inclusão social, no conjunto de ações que tinham por objetivo a democratização da educação superior.

A Portaria Normativa n. 39 espelha o retrato dos debates promovidos pela FONAPRACE e ANDIFES, bem como pelos movimentos estudantis no país, quando reconhece a “assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais e sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”. Ainda, declara a necessidade de ações de assistência estudantil que proporcionem a igualdade de oportunidades, agindo preventivamente, nas “situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (Brasil, 2007).

Tal ação que teve como propulsor a FONABRACE, ANDIFES e Movimentos Estudantil, demonstram a necessidade de se avaliar de forma responsável o Contexto da Prática, onde de fato a política acontece. É onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Lugar onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

A conquista da AE por meio de uma Portaria Normativa, não calou os formuladores da concepção de Assistência Estudantil, a meta que estabeleceram era consolidar PNAES em uma lei federal, levando tal reivindicação para a 46ª Reunião do FONAPRACE, realizada em outubro de 2009, em Belo Horizonte/MG.

[...] refletiu-se sobre a necessidade da construção de uma matriz orçamentária que pudesse garantir a continuidade dos recursos específicos à Assistência Estudantil. Assim, definiu-se que a Matriz de distribuição dos recursos PNAES deveria ser revista em função das exigências sociais e políticas, a fim de garantir a permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica (FONAPRACE, 2012, p. 33).

No ano de 2010, após três anos da implantação por meio do MEC, o Governo Federal lança o PNAES, instituído como Política de Estado e regulamentado por meio do Decreto Presidencial n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Esse documento aponta como principais objetivos:

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

O plano define 10 áreas elencadas para o desenvolvimento de ações de assistência estudantil, a saber: I moradia estudantil; II alimentação; III transporte; IV atenção à saúde; V inclusão digital; VI cultura; VII esporte; VIII creche; IX apoio pedagógico; e X acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os recursos são repassados às IF, as quais são responsáveis pela execução, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do programa (Brasil, 2010).

Em relação ao perfil dos alunos a serem atendidos: prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Definidos estes critérios base, o PNAES deixa sob responsabilidade das universidades a definição dos demais requisitos a serem utilizados em processos seletivos.

Quanto aos valores orçamentários repassados, segundo Reis (2016), toma-se como referência o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada ente da federação e o número de alunos e de vagas oferecidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) criado em 2010 pelo governo federal. Conforme Nogueira et al. (2017, p. 63):

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

É importante salientar que, dentro do contexto de democratização de acesso às instituições, o Sisu foi potencialmente fundamental ao que se refere ao aumento de Instituições Federais e campi, como apresentado na Tabela 1, ao que se refere aos anos de 2002 a 2017.

Tabela 1 - Número e taxa de crescimento de IF e de campi por região

	Universidades			Campi		
Região	2002	2017	%	2002	2017	%
Norte	8	10	25	24	69	187,5
Nordeste	12	18	50	30	106	253,3
Sul	6	11	83,3	29	76	162,1
Sudeste	15	19	26,6	46	110	139,1
Centro Oeste	4	5	25	19	47	147,1
Total	45	63	40	148	408	175,7

Fonte: INEP (2018).

Percebe-se a relevância do PNAES, podendo ser considerada um “divisor de águas” para as políticas de assistência aos estudantes, voltando o olhar para o ingresso e permanência. Também demonstrou que as políticas estão sujeitas a múltiplos olhares, que influenciam os processos e práticas de implementação e atuação. Assim, podendo dar diferentes contornos à política nas formas de entrega aos usuários. Como apontam Soares e Amaral (2022, p. 1):

Atuação da assistência estudantil perpassam por dois modelos básicos. O primeiro, pautado em uma política seletiva, de cunho apenas financeiro, que reflete em uma educação não emancipadora. O segundo, de caráter universal, atende o estudante em diversos aspectos: econômico, social, acadêmico e humano. Entendemos esse último modelo como fruto da crescente exigência social contemporânea e da consequente emergência de outras demandas que repercutem no desempenho acadêmico e interferem na permanência dos estudantes de diferentes níveis de ensino.

O marco temporal e regulatório da AE nos IF consolidou-se em 19 de julho de 2010, quando os IFs foram incluídos no Programa Nacional de Assistência Estudantil, através do Decreto n. 7.234, conforme segue:

Art. 4o As ações de Assistência Estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [grifo nosso], considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de

ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (Brasil, 2010)¹³.

É fundamental destacar que as adaptações neoliberais iniciadas e adotadas pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990 contribuiu para exclusão social. Conforme Oliveira, Resende & Rezende (2024) A política de ajuste neoliberal adotada pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990 e sua enfática implementação pelo governo de Jair Bolsonaro, aliada às recentes crises sanitária, política e socioeconômica; refletiu na ampliação da marginalização e da exclusão social da população brasileira, o que acarretou na ampliação das demandas por políticas públicas, que devido a esse cenário, paradoxalmente, ficaram mais restritivas.

No percurso histórico em busca de compreender a assistência ao/a estudante nos deparamos com uma sucessão de legislações que tinham como objetivo garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes menos favorecidos ao ambiente educacional.

Segundo Oliveira, Resende e Rezende (2024) esses cenários ao longo de décadas estiveram permeados por luta de algumas instituições, a exemplos da União Nacional dos Estudantes e do Fórum Nacional de Pró-reitores em Assuntos Comunitários e Estudantis, que defendiam a institucionalização de uma política pública que contribuísse para permanência dos/as discentes de menor poder aquisitivo no ensino superior. A luta dessas entidades encontrou maior ressonância no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que por meio do Decreto 7.234/2010 (Brasil, 2010) elevou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ao status de política pública.

Como reflexo dessa ação política houve a institucionalização de documentos normativos que passaram a orientar as ações da assistência estudantil nas diferentes instituições federais de educação. No Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a aprovação da Política de Assistência Estudantil se deu pela Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013, abrangendo um conjunto de ações que tem por objetivo democratizar o acesso, a permanência e o êxito do público estudantil em situação de vulnerabilidade social, prevenindo a retenção e evasão escolar (IFRS, 2011).

A partir deste momento, os Institutos Federais de todos os estados começaram a se organizar para executar as ações previstas no PNAES, cada um à sua maneira, de acordo com sua realidade institucional e regional, de acordo com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional (CONIF, 2010).

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.

Vale ressaltar que conforme abordado nos estudos de Ball (1992) e Mainardes (2018) A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

As políticas públicas, após descritas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, que, quando colocados em ação, são implementados, e sujeitos a acompanhamento e avaliação, neste processo Lei nº 14.914 de 3 de julho 2024 institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). Aponta:

No seu Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos. § 1º A PNAES será implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, com vistas ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2024).

É importante mencionar que os procedimentos ao que se refere a Política de Assistência Estudantil, acima demarcadas, independente do período histórico, não se concretizam sem a manifestação de confrontos, resistências, polarizações e contradições inerentes às pautas e aos interesses que subjazem às iniciativas empreendidas pelos sujeitos envolvidos na produção desses significados Silva e Carvalho (2020). Ainda segundo os autores nessa nova configuração da política de assistência estudantil, é imperioso sobrelevar que a adoção do PNAES é, indiscutivelmente, elemento de indução de criação de outras formas de acesso e de criação de condições de permanência a um determinado tipo de público histórica e socialmente excluído da possibilidade efetiva de estar na Universidade Pública.

Assim, o próximo capítulo abordará o caminho percorrido pela política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais.

4 OS INSTITUTOS FEDERAIS.E O PERCURSO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu.

Justino de Magalhães, 2004, p. 155.

Trazendo para o contexto da instituição IFRS a citação de Magalhães (2004), se faz necessário ao iniciarmos a escrita desse capítulo, conhecermos um pouco da história e instrumentos legais que marcaram a trajetória da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) como um todo.

É de fundamental importância destacar, que até a consolidação dos Institutos Federais seu processo de construção passou por um longo caminho de luta, reestruturações e diversas denominações, como mostra a (Figura 2).

Figura 2 - Diferentes Denominações



Fonte: Portal MEC. Disponível em: <https://jesuegraciliano.wordpress.com/>

Estudos referente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apontam que até dezembro de 2008, a mesma tinha como objetivo principal promover a formação profissional, mas com características e nomenclaturas distintas.

Em meio a diferentes configurações, a equipe dirigente do MEC entendeu que era preciso constituir uma identidade única para Educação Profissional e Tecnológica EPT criando uma nova institucionalidade e alterando as finalidades das instituições para que ela também promovesse a formação de professores. Segundo o ex-dirigente da SETEC, Prof. Gleisson Rubin (2007), o modelo de Institutos Federais seria quase que uma socialização do grau de excelência que os CEFETs alcançaram para os sistemas que já estão nessa trajetória, tentando atingir os patamares que os alunos dos CEFETs já auferiram. Se a rede era vista como um mosaico, era preciso organizá-la antes que ela recebesse os novos campi. Segundo Graciliano

(2020) a figura dos Institutos Federais se constituiu em uma “estranha novidade”. Ainda conforme Sobrinho (2010):

Não possuindo familiaridade com o objeto representado, no caso o Instituto, os diferentes grupos sociais que compõem a rede não tiveram alternativa senão atribuir sentido ao desconhecido, lançando mão de elementos de sua memória e de outros referentes culturais ligados à sua história e identidade social. Por essa razão, várias e diversificadas foram as reações à proposta do ministro. Umas, demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outras manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela ideia; outras ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo dos “anos de chumbo” (Sobrinho, 2010, p.1-2).

Ao propor a criação dos Institutos Federais, percebe-se que o objetivo do MEC era criar uma instituição nova, diferente de todos os modelos existentes e que tivesse um claro compromisso com o desenvolvimento regional brasileiro. Destaca-se que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Governo Federal constituiu uma ação de caráter revolucionário no País, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica. Nesta perspectiva Graciliano (2020) colabora em seus escritos quando aponta que o objetivo era não só que essa nova instituição preservasse a vocação histórica da oferta de vagas em cursos técnicos e estivesse comprometida na formação de professores nas áreas de matemática, física, química e biologia, mas também que essa instituição fosse uma referência nos estados, articulando-se com as redes estaduais e municipais de ensino.

Eliezer Pacheco no livro: *Os Institutos Federais, uma revolução na educação profissional e tecnológica* (2011), ressalta a necessidade de se criar uma nova institucionalidade cujo objetivos centrais dessa nova instituição não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isso. Por isso, houve a intencionalidade de integração da educação, da ciência e da tecnologia na nomenclatura dos institutos federais.

Conforme Pacheco (2011), desde 2003, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades, ampliando o acesso e permanência à aprendizagem nos sistemas de ensino para milhões de jovens e adultos. Ainda segundo o autor, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), entre 2003 e 2010, ampliou-se a Rede Federal com intuito de fortalecer a oferta de EPT, e encaminhou-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse processo de efetivação da EPT, as concepções e diretriz norteadoras da política voltada para a educação profissional e tecnologia fundamentam-se na formação humana, com

o olhar voltado em assegurar os discentes formados, manter-se em constante aperfeiçoamento, voltado para o viés de formação integral do sujeito. Como aponta Pacheco (2011, p. 11):

A concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

Todo esse processo de desenvolvimento e expansão dos institutos e universidades federais ganhou impulso por intermédio do MEC com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), que em 2005 efetivou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de institutos e universidades federais (Brasil, 2008).

Como aponta Nunes (2009), os Institutos Federais surgiram com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico jamais vista, uma vez que promovem o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Ainda, segundo Vidor et al. (2011, p. 53), “com os Institutos Federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora, capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país.”

Instituído pela Lei n. 11.892/2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula Da Silva, no dia 29 de dezembro de 2008, foram criados 38 Institutos Federais, em diferentes estados do país, bem como suas devidas reitorias. Vale constatar que os Institutos trazem no processo de engajamento atuar nas suas áreas de ensino e profissionalizante, se consolidando numa base forte, firmando uma tríade para suas ações composta pelo ensino, pesquisa e extensão. Baseado nessa tríade, ficou estabelecido pelo Art. 6º da referida lei as finalidades e características:

- I ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
 VI qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
 VII desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
 VIII realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
 IX promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

A proposta institucional dos Institutos Federais, caminhou para além de questões que tradicionalmente giram em torno da educação profissional e tecnológica atrelada na busca em amenizar a questão do desemprego entre os jovens, a redução da pobreza e qualificação de trabalhadores de determinados setores e o crescimento econômico (Stockmann, 2019).

Os Institutos Federais, propuseram-se a dar respostas a múltiplas demandas sociais presentes na agenda brasileira, que não se esgotavam na formação profissional. Entre elas, encontra-se a ampliação da qualidade e da escolaridade média da população (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2005).

Além disso, a redução de desigualdades de gênero e étnico-raciais, bem como o incremento da empregabilidade de jovens e adultos, a formação de professores, a dinamização da produção, da circulação e da fruição de bens e serviços artísticos e culturais, a promoção do cooperativismo e a preservação do meio ambiente (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Conforme Pacheco (2011), é preciso lutar contra políticas privatistas que têm influenciado e ocupado lugar de destaque nas relações do universo educacional. Para o autor:

Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista (Pacheco, 2011, p. 7).

Delineando essas especificidades, que teoricamente tornam algo único proposto no ensino brasileiro, e observando as finalidades e características definidas no art. 6º, a lei de criação apresenta no seu Art. 7º os objetivos que têm como base:

I ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
 II ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

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

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

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

VI ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008).

Estes objetivos são múltiplos e visam superar muitos dos entraves ao desenvolvimento do Brasil, que têm origem em deficiências no ensino, ou que se refletem nelas. É importante ressaltar que o texto da lei explicita o objetivo da emancipação do cidadão, algo que se alia à perspectiva do desenvolvimento humano, ou da expansão das capacitações.

Conforme aponta Pacheco (2011) termos de proposta político-pedagógica; os IF, criam um novo conceito de educação profissional e tecnológica, ofertando 50% das vagas para Ensino Médio Profissional, licenciaturas (20% das vagas) e cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos (30% das vagas), podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados e doutorados profissionais. Nessa mesma percepção Graciliano (2020) salienta que os Institutos Federais nascem com objetivo de ampliar a interação com os arranjos produtivos e culturais locais e com a inclusão social. Um estudante tem a oportunidade de ingressar em um curso de formação inicial e continuada (FIC) e alcançar a diplomação em um curso superior e até pós-graduação se assim o desejar.

A busca pela verticalização¹⁴ do ensino é um dos diferenciais dos IF, tendo docentes desenvolvendo seu trabalho em diferentes níveis do ensino, discentes compartilhando os

¹⁴ Aguiar e Pacheco (2017) acrescentam que os Institutos se fundamentam na verticalização do ensino e na integração com outras frentes como a pesquisa e a extensão, nas quais os docentes atuam com seus alunos nos diferentes níveis, modalidades e atividades, com o compartilhamento dos espaços pedagógicos, laboratórios e conhecimentos construídos. A verticalização, embora esteja citada apenas uma vez na lei que cria os Institutos Federais, passa a ser entendida como inovação pedagógica capaz de gerar novos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o discurso oficial, “a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (Pacheco, 2011, p. 20).

espaços pedagógicos e procurando estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado. Em relação à verticalização, Vidor (2011, p. 83) acrescenta que: “Dessa forma, a verticalização pode vir a permitir a construção de um leque de alternativas de formação dentro de um determinado eixo tecnológico, oferecendo ao educando o desenho do itinerário formativo que o melhor corresponda às suas expectativas”.

Assim, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições. Torna-se relevante mencionar que é estruturado geograficamente com regiões bem definidas em multicampi¹⁵. É importante salientar conforme Vidor (2011, p. 67):

Não há Instituto Federal com um só campus, sua estrutura é multicampi, ou seja, constituída por um conjunto de unidades. Cada campus, independentemente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica. Ao contrário, a medida do trabalho da instituição ou o cumprimento de objetivos e metas é o resultado do todo.

Os IF assumem um compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social. Segundo Pacheco (2011, p. 13):

Deverão buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através do ensino, da pesquisa aplicada e da extensão articulada com as forças sociais da região. Os cursos, definidos nas novas unidades através de audiências públicas e de escuta as representações da sociedade serão sintonizadas com os processos de desenvolvimento regionais. Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional.

Infere-se uma educação profissional e tecnológica, que ultrapassa a compreensão instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado. Na proposta dos Institutos Federais, agregar: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida e ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos, estamos abandonando o hábito de copiar e ousando inovar.

¹⁵ A universidade multicampi pode ser entendida como a matriz de um tipo de instituição universitária composta por muitos campi, propiciando a desconcentração administrativa e a dispersão físico-geográfica, com reflexo nas dimensões acadêmicas, organizacionais, sendo vários campi localizados em diferentes municípios (Fialho, 2005, p. 49).

Trata-se de 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 (Brasil, 2008, p. 21).

Vale ressaltar que os Institutos Federais buscam estabelecer uma rede de saberes que perpassam pelo contexto cultural, ciência, tecnologia e também trabalho, tendo como meta atender às necessidades da sociedade. Conforme Pacheco (2009), trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, fazendo um elo cada vez mais fecundo entre o poder público e a comunidade.

Colabora Vidor (2011), quando acrescenta nas finalidades dos Institutos Federais, considerando que o modelo institucional está ligado às questões da inovação e transferência tecnológica, sem deixar de lado a dimensão cultural e o equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental.

O empreender é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento proativo na busca de alternativas viáveis para a solução de problemas coletivos. Ao que se refere à orientação pedagógica, essa deve na visão de Pacheco (2011, p. 15):

Recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para o ofício e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo.

Compreende-se que para alcançar resultados positivos, e processe-se o comprimento de todos os objetivos proposto pela Lei de criação do IFET, é necessário um olhar minucioso para sua abertura aos educandos, seu engajamento e responsabilidade com todos, no intuito maior que é o ingresso, permanência e término dos estudos dos discentes matriculados, potencializando iniciativas que vem proporcionar de forma unanime a formação de qualidade a todos.

Assim firmando o compromisso de: “Ser referência em educação, ciência e tecnologia como uma instituição pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social”. Conforme Pacheco (2011, p. 15): “Com os Institutos Federais, iniciamos uma nova fase, abandonando o

hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades.”

Pensar os Institutos Federais, do ponto de vista político, significa definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse “lugar” é o território; pensado para além de sua circunscrição geográfica, como espaço de relações vivas, situado e datado por pessoas, que constroem a cultura de seu tempo; território que influencia e é influenciado pelos atores ali presentes e pelas interações que dele emergem. Santos (1996) usa a expressão “espaço vivido” para contrapor a ideia de que o lugar não é apenas o quadro de vida, e é neste espaço que as experiências são renovadas. Esse novo desenho constituído traz a marca biográfica que tem como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, núcleo para irradiação das ações para o desenvolvimento local e regional” (CONIF, 2013, p.4).

No âmbito do Rio Grande do Sul verifica-se que foram instituídos três institutos federais: o Instituto Federal Sul-Grandense (IFSul); o Instituto Federal Farroupilha (IFFar); e o Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS).

Nesse sentido, abordaremos no próximo tópico a realidade que permeia o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), bem como as relações estabelecidas pela Política de Assistência Estudantil, não somente na busca de ingresso dos estudantes, mas também na permanência e êxito na sua formação de modo integral. Justifica-se a escolha do mesmo, pois o campus que faz parte da pesquisa pertence a referido instituto.

4.1 IFRS: uma iniciativa que transcendeu barreiras e conquistou espaço.

Criado pela Lei n. 11.892/2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) tem como princípio, segundo a referida lei de criação, a promoção do desenvolvimento socioeconômico das regiões em que possui campi e cujo objetivo é colaborar com o desenvolvimento local e regional por meio da oferta de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes.

Fomentar o desenvolvimento local e regional, além de transferir tecnologia e inovação à sociedade, é finalidade dos Institutos Federais, segundo a lei de criação. Conforme Pacheco (2011, p. 18) “Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanística-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária”.

Evidencia ainda Vidor et al. (2011, p. 60): “Trata-se, portanto, de instituição pública-estatal dotada de determinado grau de autonomia limitada aos objetivos definidos pelo Estado através de políticas públicas vinculadas à sua natureza”.

Em relação à questão da autonomia, é importante frisar, considerando a Lei 11.892, que:

Os Institutos federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.

Estruturado inicialmente a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas, criadas respectivamente em 1959, 1957 e 2007. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados 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. Conforme o Núcleo de Memória do IFRS (2023), no decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os campi de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga.

Com a criação do IFRS, iniciou-se seu processo de expansão: a partir das demandas da comunidade, foram implantados os campi Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão em 2011, iniciando suas atividades no ano seguinte. Por fim, em 2012, os núcleos avançados de Ibirubá e Farroupilha se tornaram campi, e, no ano de 2014, foi criado o campus Veranópolis. Desta maneira, trata-se de uma instituição plural por excelência.

Entretanto, não são apenas datas marcantes e instrumentos legais que constroem a instituição. Todos os alunos, servidores e nossas comunidades de abrangência fazem parte da nossa história. E é a partir desse conceito ampliado que o IFRS inicia seus trabalhos, acreditando que todas as pessoas que passaram e estão nas nossas unidades constroem a nossa trajetória (Núcleo de Memória do IFRS, 2023).

Atualmente, o instituto conta com uma Reitoria em Bento Gonçalves e 16 campi (Figura 3): Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

Figura 3 - Atual configuração do IFRS

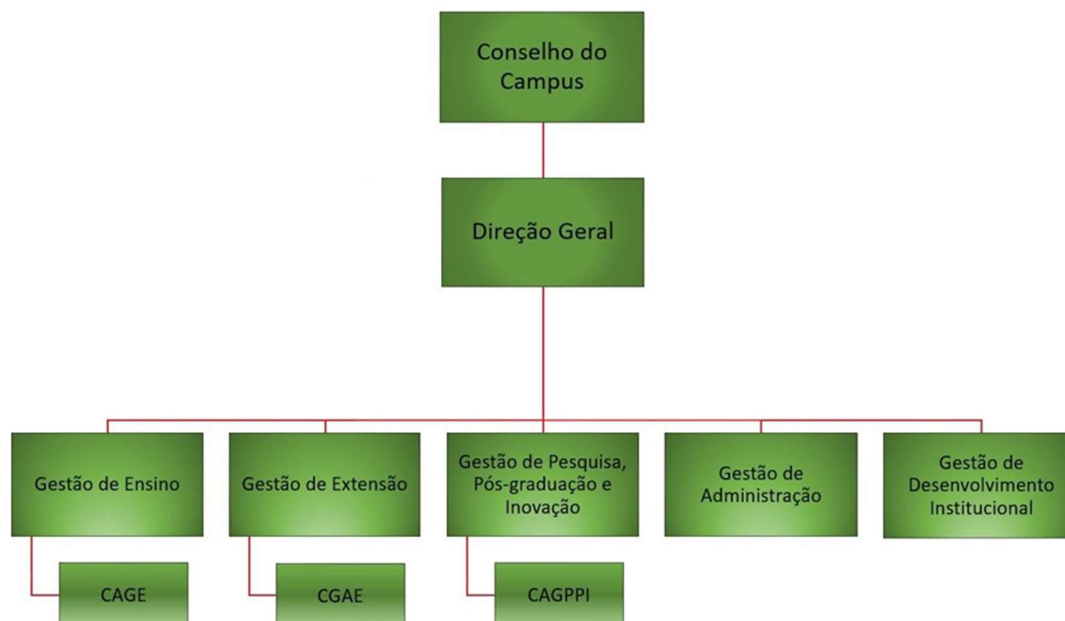


Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2023).

Com o olhar voltado para a realidade e necessidades locais, cada campus se estrutura buscando atender à demanda de cursos e modalidades distintas, sendo que atualmente oferece mais de 200 opções de cursos, distribuídos entre cursos técnicos, superiores, pós-graduação e Formação Inicial Continuada (FIC) e Educação a Distância (EAD).

Cada campus está estruturado como apresentado no organograma abaixo, com o intuito de atender os objetivos e a missão proposta pela IFRS. Também de forma a acompanhar a visão que compreendem dessas instituições, compreende-se a necessidade, conforme salienta Vidor et al. (2011, p. 53) [...] de um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis, tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não em si mesmo das instituições.

Figura 4 - Organograma genérico dos Campi do IFRS



Fonte: IFRS (2023).

Conforme posto na missão institucional do IFRS (2014, p. 18), que destaca: Promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável.

Como aponta Vidor (2011, p. 84), atendendo às finalidades do IFRS que busca uma relação transformadora com a sociedade, “as ações de extensão surgem como o laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa, devendo impactar na contínua revisão e harmonização do ensino e da pesquisa com as necessidades socioeconômicas e culturais, no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade”.

Vale trazer a contribuição de Nóvoa (2009), que coloca a expansão dos espaços físicos na definição de estratégias educativas, apresentando a percepção de que a educação deve ser definida como bem público, extrapolando as suas atuações em um determinado espaço físico, aberta às diversas formas de convivência.

Neste aspecto, nos aproxima da proposta dos Institutos Federais, quando propõem em sua atuação sendo espaço em que suas atividades são, ou deveriam ser norteadas pela indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse contexto compreende-se a proposta do IFRS voltado para um processo educacional ocorre na perspectiva da liberdade quando se propõem a caminhar num processo em que há a atuação ativa de todos os sujeitos

envolvidos. Assim associar a liberdade com um campo aberto, para que possamos voar, como Rubem Alves escreve no poema Gaiolas e asas.

[...] Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. [...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado [...]. (Alves, 2002).

Na perspectiva de abrir as gaiolas e encorajar os estudantes para uma atuação na sociedade é preciso “quebrar os muros” institucionais. Em seu processo de formação, priorizar uma formação humana e emancipatória, visando também a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, permitindo ao estudante a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, artísticos, esportivos, políticos e ambientais do sistema produtivo. Chama assim, o educando a assumir o papel de coparticipante em todo processo educacional, defendendo uma gestão democrática.

Os estudantes estão no centro do processo educativo e possuem participação ativa na gestão, fazendo-se presentes em diferentes instâncias colegiadas e fóruns deliberativos, incluindo os CONCAMPs – instância deliberativa máxima de cada campus – e o CONSUP – instância deliberativa máxima da Instituição. O CONSUP conta ainda com membros externos à comunidade acadêmica, trazendo o controle social e a perspectiva da comunidade envolvente para dentro da Instituição. Os planejamentos institucionais ocorrem de forma colaborativa, com participação da comunidade acadêmica, e a gestão financeira e patrimonial é realizada de forma a garantir o caráter público e a gratuidade do ensino, respeitando rigorosamente os princípios da administração pública (IFRS, 2018, p. 42).

Todo esse processo de centralidade no estudante advém prioritariamente da busca de permanência e êxito dos discentes dentro do IFRS, tendo na política institucional programas que dão suporte no empenho em alcançar resultados positivos a cada ano. Essa política, programas e comissões estão instituídas em todos os campi do IFRS, respeitando as particularidades. A perspectiva da importância da atuação do IFRS nos locais onde estão instituídos seus campi é reforçada por Vidor et al. (2011, p. 52):

Esses institutos devem possibilitar aos trabalhadores formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os àqueles presentes nos currículos formais. Assim, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular.

No próximo capítulo, abordaremos como se efetivou a assistência estudantil dentro dos IFRS, trazendo para discussão a realidade que norteia, tendo como locus de pesquisa o Campus Vacaria (RS), ouvindo os atores diretamente envolvidos nesse processo: direção, profissionais da assistência estudantil e discentes que recebem o referido auxílio.

4.2 Política de Assistência Estudantil: tecendo os “fios” e desatando “nós”

A ênfase na democratização do ensino incorporou-se na possibilidade de entrada da grande maioria da população no ensino médio técnico e superior. Entretanto, fazer uma referência sobre o processo de democratização é preciso, antecipadamente, compreender as diferentes propostas político educacionais que envolvem a garantia tanto do acesso quanto da permanência dos alunos na escola, e certamente, das condições oferecidas ao longo da trajetória escolar daqueles que nela um dia adentram. Uma educação democrática, onde a partir do exercício da prática democrática, os aspectos administrativos e da qualidade do processo educativo se destacam Jeffrey (2005).

No entanto muito mais que possibilitar o acesso era necessário proporcionar a permanência e conclusão com êxito para esses alunos, somente dessa forma se instituiria de fato uma barreira solidada entorno do processo de exclusão. Conforme Oliveira (2007) ainda que ocorrendo concomitantemente a esta, à medida que a exclusão por falta de escola diminuiu, visibilizou-se uma outra, a que ocorre no interior do sistema de ensino. A primeira manifestação dessa forma de exclusão evidenciou-se na existência de barreiras organizacionais ao progresso do aluno.

Uma das críticas que tem sido levantada contra este processo é que tal “regularização” do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino. Sem entrar no mérito da discussão acerca do significado que o termo “qualidade” adquire nesse tipo de discurso, o que está se observando aqui é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. Esse processo coloca o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado dos jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso. A estratégia de “culpabilização” da vítima perde força (Patto, 1990; Kozol, 1992).

A esse respeito, Azanha (1987, p.27) compreende que esse comprometimento da garantia do acesso, da permanência, e da qualidade educativa é resultado da distinção realizada entre um ideal de ensino democrático e a ação democratizadora que, poderão concentrar-se: ora na propaganda de uma educação democrática, ora em providências no plano de ação.

A democratização do ensino remete ao desenvolvimento de um processo de inclusão, ao se ampliar as oportunidades de acesso com o aumento, considerável, do número de matrículas, e de exclusão, devido à falta de criação de condições e oportunidades apropriadas ao processo ensino-aprendizagem, e até mesmo da permanência, levando-os a uma saída prematura do sistema educacional, ou por vezes, forçada, após sucessivos anos de completo fracasso escolar (Jeffrey, 2005, p. 3).

A proposta dos Institutos Federais, ultrapassa a busca do acesso as instituições, seu olhar dinamiza uma oportunidade por vezes únicas, para que a população menos favorecida financeiramente consiga acessar ingressar e permanecer concluindo seus estudos com êxito. Assim, dois anos depois a criação dos Institutos Federais pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui-se nos IFs, pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, a Política de Assistência Estudantil que trata do PNAES, com um viés para um ensino de excelência, voltado a toda a comunidade, privando pela igualdade de direitos de inserção, permanência e êxito dos seus estudantes, matriculados em cursos presenciais dos Institutos Federais, tendo como objetivos: 1) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; 2) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão da educação superior; 3) reduzir as taxas de retenção e evasão e 4) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Vasconcelos, 2010; PNAES, 2010).

Vale um adendo nesse momento para inferir a necessidade de compreende o que influenciou essa política, o contexto da escrita e a prática. O processo de criação da política de Assistência Estudantil percorreu escalas de interesses políticos, econômicos, sociais. Quando é implementada nos Institutos Federais ela traz em sua obrigatoriedade atender de forma preferencial discentes das classes menos favorecidas economicamente, sendo promulgada como uma política que auxiliará de forma constante, buscando atender resultados positivos, ao que se refere a permanência dos alunos com qualidade e a diminuição da evasão nos campi.

Já o contexto da prática é “[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

No contexto do IFRS, A Política de Assistência estudantil foi instituída três anos depois, em 2013. Quando aprovada em 2013, pelo Conselho Superior (CONSUP), por meio da Resolução n. 086/2013, no Campus de Bento Gonçalves, institui-se dentro do IFRS a política de Assistência Estudantil (PAE) do IFRS, que pauta, entre outros, pelo princípio da equidade, garantia de condições de acesso e permanência dos estudantes, baseado na igualdade de direitos e oportunidades.

A política de Assistência Estudantil no contexto do IFRS, buscou contemplar o que a política se propunha no contexto da escrita, criando os critérios de seleção dos estudantes levam em conta, preferencialmente, o perfil socioeconômico dos discentes, sua origem de escola pública, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, cabendo a esta acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa (PNAES, 2010).

Para legitimar as demandas e buscar traçar um plano de trabalho que venha possibilitar atender as necessidades e o proposto como princípio norteador do IFRS, institui-se Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada campi, a partir de 2009. Assim no próximo tópico iremos abordar como se apresenta a Política de Assistência Estudantil nesse documento, considerando que a referida política está em consonância com duas formas de atuação: a primeira com ações de caráter universal com programas e/ou projetos que atendem todos os estudantes conforme sua necessidade, desde o acompanhamento psicopedagógico a ações de promoção à saúde, ou seja, não define critérios para o atendimento. A segunda refere-se ao Programa de Benefício Estudantil (PBE), que tem por finalidade subsidiar as despesas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no intuito de reduzir os índices de retenção e evasão escolar, buscando ampliar as condições de permanência e êxito acadêmico (IFRS, 2013).

4.3 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) na construção da PAE

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) identifica e orienta os próximos passos do IFRS. É a partir das definições do PDI que a instituição irá atuar para cumprir a sua missão e atingir seus objetivos. Além disso, o Plano é obrigatório por lei¹⁶ e uma importante ferramenta de gestão. Estruturado para um período de cinco anos, um instrumento de planejamento estratégico e gestão que apresenta: missão, visão, valores, estratégias e ações para atingir metas e objetivos planejados pelas instituições de ensino.

Tem como base orientar a instituição no alcance de suas metas e objetivos planejados nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional, além

¹⁶ A principal lei que fundamenta o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os Institutos Federais é a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Esta lei estabelece a estrutura e as diretrizes para a atuação dos Institutos Federais, incluindo a elaboração e implementação do PDI. Além disso, o Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017 complementa essa lei, detalhando os procedimentos para a avaliação institucional e o PDI, que é um dos requisitos obrigatórios para a avaliação de cursos superiores.

de servir como referência para os processos de avaliação, credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior junto ao MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE). (IFRS, 2023). Para a elaboração desse plano é imprescindível ouvir toda a comunidade escolar, deve ser resultado do trabalho de gestores, servidores, alunos e comunidade e deve possibilitar a orientação das atividades desenvolvidas na instituição durante seu período de vigência. Sua construção conjunta e democrática engloba desde a avaliação da situação atual do Instituto até a constituição de diretrizes para promover o desenvolvimento acadêmico, organizacional e físico dos campi IFRS (2024).

Vale ressaltar que a primeira versão do PDI no IFRS, foi elaborada em 2009 vigorando até 2013. Nesse percurso, que contempla os primeiros 5 anos de implantação do PDI, a política de Assistência Estudantil não está presente nesse documento. O que se estabelece é um tópico do documento denominado Políticas de Atendimento aos Discentes, mais especificamente no subtópico: Atendimento à saúde discente, que estabelece:

A saúde física e mental dos discentes é para a formação de qualidade e a participação ativa no processo de aprendizagem. Para isso, cada campus deverá efetivar programas visando ao atendimento à saúde dos alunos contemplando: serviço médico, serviço de enfermagem, serviço odontológico, serviço psicológico, saúde preventiva, seguro, programas de esclarecimento e de apoio aos alunos, através de palestras, seminários, feiras, dentre outros eventos. Essas ações deverão estar expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional de cada campus. (PDI, 2009-2013, p 86).

Ainda, no que se refere aos PDI de 2009, basicamente as Políticas de Atendimento aos discentes, duas questões chamam atenção: não aparecem expostos os profissionais que farão parte da equipe responsável, em cada campus, pela efetivação e acompanhamento dessa referida política, o que está descrito é a preocupação com a formação dos educandos embasada no espírito empreendedor e na pesquisa e iniciação científica.

A perfeita e constante articulação com a sociedade é fundamental para que se desenvolva na instituição de ensino, o espírito empreendedor. Políticas de integração, também relacionadas com a pesquisa envolvendo alunos permitem despertar para a inovação. Este propósito deve estar contemplado no Projeto Pedagógico dos cursos. Para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o empreendedorismo é um objetivo a ser perseguido em todos os níveis de ensino, fortalecendo ações das cooperativas-escola, das agências articuladoras, das incubadoras tecnológicas e ampliando o acesso dos discentes aos órgãos de fomento ao ensino e à pesquisa. As atividades referidas se constituem complemento de formação dos alunos e a criação de hábito da pesquisa e iniciação científica, tão necessárias na prática profissional, tanto em nível técnico quanto tecnológico (PDI, 2009-2013, p 83).

Em relação aos auxílios de 2013, os 12 campi do IFRS receberam atendendo à demanda de transporte, creche, permanência, moradia, material de ensino, alimentação, Proeja, diversos,

distribuídos conforme a necessidade e realidade de cada campus, conforme apresentado na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Oferta de auxílios em 2013

Campus	Transporte	Creche	Permanência	Moradia	Material de Ensino	Alimentação	Projeja	Diversos	Total ofertado	Total*
Bento Gonçalves	21	0	27	25	0	600	30	0	703	651
Canoas	22	2	4	0	0	30	41	0	99	74
Caxias do Sul	-	0	110	0	0	0	0	0	110	110
Erechim	145	0	0	65	0	165	0	0	375	189
Farroupilha	153	8	0	59	0	109	0	0	329	153
Feliz	26	0	0	0	0	26	0	23	75	40
Ibirubá	-	0	80	0	0	80	0	0	160	114
Osório	-	0	50	0	0	0	0	0	50	62
Porto Alegre	369	61	84	20	257	0	97	0	88	413
Restinga	145	13	37	0	0	0	0	13	208	148
Rio Grande	362	28	0	8	310	445	0	113	1266	580
Sertão	185	0	0	115	0	204	30	106	640	350
Totais	1428	112	392	292	567	1658	198	255	4903	2884

Fonte: Assessoria de Assistência Estudantil do IFRS.

Obs.: Refere-se ao número de estudantes beneficiados pelos auxílios.

*O Total refere-se ao número total de estudantes beneficiados nos campi.

Em 3 de dezembro de 2013 o Conselho Superior, aprovou a Resolução n. 86 sobre a PAE no IFRS. A referida política move os princípios, define os objetivos e propõe os meios para “trabalhar a democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista, articulado a um projeto de sociedade baseada na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico entre outros” (PPI, 2013, p. 11).

Assim, o PDI 2014 a 2018 estabelece seu Plano de Desenvolvimento Institucional de acordo com a Política de Assistência Estudantil, apontando como estrutura mínima a Assessoria de Assistência Estudantil, composta por dois servidores, dentre os quais Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos e Técnicos em Assuntos Educacionais. Também Coordenações de Assistência Estudantil: composta por, no mínimo, um pedagogo, um psicólogo e um assistente social.

Conforme o apresentado no PDI (2014), a Assistência Estudantil para os anos de 2016 a 2018 do IFRS define como metas manter o funcionamento das estruturas propostas pela PAE, além de efetuar a ampliação das equipes em função do número de estudantes regulares matriculados.

Como ainda não havia um plano conjunto de comunicação para Assistência Estudantil do IFRS, o propósito era a criação de um plano conjunto de comunicação para Assistência

Estudantil, que apresenta editais oportunizando que todos os estudantes tenham acesso aos editais da AE, relatório de transparência dos campi, a publicação anual com dados referentes ao número de auxílios ofertados de cada modalidade, seus valores e montantes de execução mensal, criação do e-mail da AE nos campi.

Assim, política de AE do IFRS completou, em 2018, seu quinto ano de aprovação por meio da Resolução n. 86/2013 do CONSUP. Conforme exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019 – 2023, ao pautar como princípios a equidade, a gestão democrática e a garantia de condições de acesso e permanência dos estudantes, o referido documento vincula-se diretamente à democratização dos conhecimentos como pressuposto de uma educação progressista comprometida com um projeto societário baseado na igualdade de direitos e oportunidades, os quais são defendidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Ao longo dos últimos quatro anos, a AE realizou importantes ações, quais destacam-se: I - composição de calendário de pagamento de auxílios sincronizado; II - construção de diretrizes de distribuição orçamentária; III - normatização dos auxílios e ações universais, bem como formas de execução orçamentária; IV - estabelecimento de mais um tipo de auxílio; V - uniformização de editais e tipos de auxílio; VI - estabelecimento de diretrizes únicas de avaliação socioeconômica para deferimento de auxílios; VII - constituição de Comissões de AE nas 17 unidades do IFRS; VIII - I Fórum da AE; IX - reuniões de trabalho (GTPAE¹⁷, Assistentes Sociais); X - comissões de trabalho (Fórum, Instrumento de Vulnerabilidade; Módulo AE no SIGAA, Ações Universais, Avaliação de Impacto da AE). (PDI, 2019-2023)

Vale ressaltar, que no que tange à oferta de auxílios, nos cinco primeiros anos de 2014 - 2018, que compreendem a implantação da Política da Assistência Estudantil nos IFRS, foram concedidos auxílios estudantis para todos os seus 18 campi, contando com o campus sede Bento Gonçalves, onde está instituída a reitoria, conforme apresentado no Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Quantitativos de auxílios concedidos entre 2014 /2018

Campus	2014	2015	2016	2017	2018 (apenas 1ª, 2ª e 3ª etapa)
Alvorada	0	90	140	151	183
Bento	682	183	280	271	277
Canoas	198	139	174	180	240
Caxias do Sul	129	187	275	356	338
Erechim	483	278	362	341	311
Farroupilha	380	146	214	191	164
Feliz	55	86	159	169	203
Ibirubá	187	119	99	147	150

¹⁷ Regimento do Grupo de Trabalho Permanente em Assistência Estudantil do IFRS

Osório	123	83	148	215	283
Porto Alegre	828	442	470	465	491
Reitoria	0	0	0	0	0
Restinga	476	298	410	501	333
Rio Grande	627	617	598	753	815
Rolante	0	0	56	193	320
Sertão	827	391	627	579	567
Vacaria	0	27	49	84	131
Veranópolis	0	0	39	36	35
Viamão	0	133	185	197	219
Total	5378	3131	4433	4757	5007
Total Geral	22706				

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023.

Esse cenário compreende a realidade das primeiras ações e verificações de melhorias e implantações, proposta no PDI 2015-2018. A referida análise apresentada no PDI 2019-2023, a que se refere aos anos de 2014 a 2018, apontou a necessidade de aperfeiçoamentos, tanto no âmbito da divulgação de informações referente aos processos ligados à divulgação da política de assistência estudantil em todos os campi, bem como à participação estudantil nos espaços institucionais decisórios. Ainda se propõem para os próximos cinco anos de vigência deste PDI (2019-2023):

Consolidar e fortalecer da Equipe Mínima na Reitoria, nos campi e nas residências estudantis, com assistente social, psicólogo, pedagogo e assistente de alunos, técnico em assuntos educacionais; - planejar, promover, implementar e atuar no acompanhamento e na avaliação de programas, projetos e ações que envolvam a atenção educacional, social e de saúde estudantil que contribuam para a permanência e êxito e qualidade de vida dos e das estudantes; - atuar nos colegiados dos cursos e conselhos de classe. - contribuir em pesquisas e publicização de dados sobre o Diagnóstico Sociodemográfico; - deliberar sobre os critérios de utilização dos recursos orçamentários/financeiros; - deliberar sobre melhorias físicas dos espaços de atendimentos estudantil; - publicar edital anual de circulação interna para concessão de auxílios estudantis, realizar inscrições, seleção e acompanhamento dos estudantes contemplados; - informatizar e dar transparência dos processos de AE e ampliação da divulgação e dos editais auxílios estudantis (PDI, 2019-2023).

Pelo apresentado acima, é notória a necessidade de ações que contribuam de forma efetiva para a melhoria da atuação da política de assistência estudantil dentro do IFRS, tanto no contexto da reitoria como dos campi.

Denota-se um longo percurso a ser percorrido no que se refere ao proposto para os próximos 5 anos. Vale ressaltar que a equipe mínima de atuação, ainda em alguns campi, ao

que se refere ao profissional psicólogo, não contempla, pois, esse profissional, por vezes, necessita atender mais de um campus, não tendo em cada campus um profissional de dedicação exclusiva dessa área, sendo o caso do IFRS de Vacaria (RS), que até a presente data não tem no seu quadro de profissionais um psicólogo.

Conforme o PDI (2024) em relação à estrutura da Política de Assistência Estudantil, ao que se refere à assessoria de AE: “uma assistente social, apesar da proposta do PDI de 2014-2018 já descrever a estrutura da Assessoria de AE com Assistente Social e Psicólogo.” (PDI, 2024, p. 04). Nesse sentido:

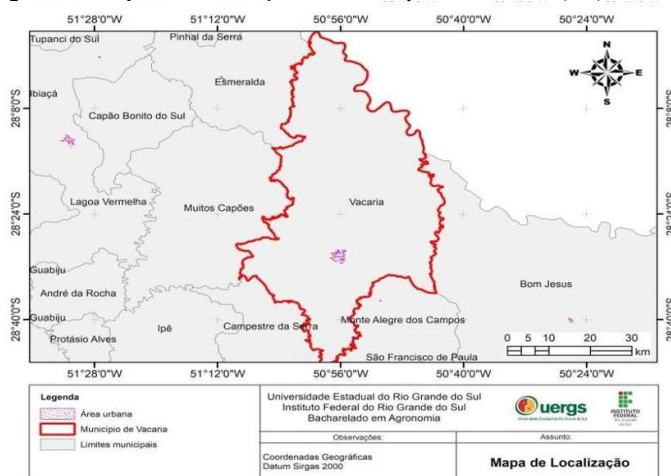
Propõem-se para os próximos cinco anos (2024-2028), anos de vigência desde PDI: Ampliar, consolidar e fortalecer da Equipe Mínima na Reitoria, nos campi e nas residências estudantis, com assistente social, psicólogo, pedagogo e assistente de alunos, técnico em assuntos educacionais; informatizar e dar transparência dos processos de AE e ampliação da divulgação e dos editais auxílios estudantis (PDI, 2024-2028, p. 9).

Prevalece o desafio no próximo capítulo de buscarmos abordar como a Assistência Estudantil do Campus de Vacaria (RS) tem trabalhado e construído seu percurso no contexto da atuação da referida política.

5 CAMPUS DE VACARIA (RS): OS DESAFIOS E CONQUISTAS

O Campus Vacaria está inserido na microrregião dos Campos de Cima da Serra, na região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, fazendo limite ao norte com Santa Catarina, cidade de Lages, ao sul com a cidade de Monte Alegre dos Campos, ao leste com a cidade de Bom Jesus, ao oeste com as cidades de Esmeralda, Muitos Capões e Campestre da Serra (Figura 5). A população total do município, conforme o último Censo (2022), é de 64.197.

Figura 5 - Mapa de localização do município de Vacaria (RS)



Fonte: UERGS (2023).

No aspecto econômico, a agropecuária segue sendo a principal fonte de renda do município, representando 40,97% da arrecadação pública; seguido do setor do comércio, com 25,77%; da indústria, com 18,21%; e, por último, serviços com percentual de 15,05%. Portanto, as fontes da economia do município se concentram no setor primário, que apresenta baixa oferta de emprego na zona urbana, o que culmina num índice elevado de desemprego e subemprego, especialmente para aqueles com baixo nível educacional (Vacaria, 2021).

No que se refere ao IFRS Campus Vacaria, esse tem sido uma presença ativa no município desde o ano de 2006, primeiramente como extensão da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão, depois em 2012, como Polo do Campus Bento Gonçalves, até sua inclusão no plano de expansão do IFRS, tornando-se Campus Vacaria em 2015, a partir da autorização de funcionamento de 2 de janeiro de 2015, através da Portaria n. 27, de 21 de janeiro de 2015, (IFRS, 2022).

No período de 2006 a 2015, o campus funcionava em prédio cedido pela prefeitura localizado na Rua Fontoura da Costa, n. 425, no Bairro Jardim América. O espaço escolar era

uma das unidades do antigo seminário da cidade, de propriedade da Mitra Diocesana, e alugado para a prefeitura, com a finalidade de abrigar o campus (Figura 6).

Figura 6 - Primeira sede do IFRS Campus Vacaria (RS)



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2012).

Devido ao aumento de alunos e a necessidade de grandes reformas no prédio, em janeiro de 2015, o foi assinado a ordem de serviço para a construção do primeiro bloco no novo endereço localizada na Estrada Capão do Índio s/n, Bairro Distrito Industrial III, ficando a 6 km do centro da cidade (Figura 7).

Figura 7 - Avaliação do terreno para implantação IFRS Vacaria RS



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2012).

Figura 8 - Construção do primeiro bloco



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2012).

Atualmente, o campus possui uma área total de 60 ha, doação da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO), reservados ao desenvolvimento de cursos voltados à agropecuária e cursos afins ao eixo recursos da natureza. Eminentemente agrícola, oferecendo cursos como Técnico em Agropecuária subsequente, Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e Bacharelado em Agronomia.

Dos 60 hectares de área, 4 foram reservados para a construção dos blocos. No mapa, conforme demonstrado na Figura 9, pode-se observar a área do campus demarcada em linha amarela, bem como a reservada para o desenvolvimento do ensino pelo ponto em vermelho.

Figura 9 - Mapa geográfico da área do IFRS Campus Vacaria



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2012).

Com o estabelecimento do IFRS Campus Vacaria, cuja proposta se assenta na formação integral para todos os níveis educacionais, parte dessa demanda foi suplantada, incidindo no desenvolvimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais. Contudo, é sabido que este é um problema histórico e que exige o fortalecimento da política de educação para superá-lo.

Neste contexto, os Institutos Federais, além de cumprirem as atribuições legais determinadas pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, podem impulsionar o debate no

âmbito local, por meio da pesquisa e extensão. Orientados pelo compromisso social com o projeto de desenvolvimento e de superação das desigualdades, atuar com as demais instituições de ensino que constituem a rede de educação para que suas ações sejam pautadas na importância da formação integral, na superação da dualidade de atendimento no ensino público, na universalização da educação em todos os níveis, na ampliação do seu financiamento, na valorização do professor, entre outras.

É importante destacar que, em 2015, no IFRS Campus Vacaria, foi possível a aprovação e oferta dos cursos técnicos de Agropecuária nas modalidades concomitante e subsequente, logística na modalidade subsequente e um curso superior em Agronomia, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). No ano de 2017, foram implantados os cursos técnicos integrados e uma licenciatura.

A mudança para a sede próprio do campus ocorreu em fevereiro de 2016. O prédio (Figura 10), que tinha a finalidade de ser um dos cinco previstos no projeto arquitetônico e servir como administrativo e biblioteca, foi readaptado com salas de aula para receber os estudantes. Nesse mesmo ano o campus registrou 156 estudantes matriculados, distribuídos em quatro cursos técnicos de diferentes modalidades e um bacharelado ofertados naquele período.

Figura 10 - Novo prédio IFRS Campus Vacaria (RS)



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2022)

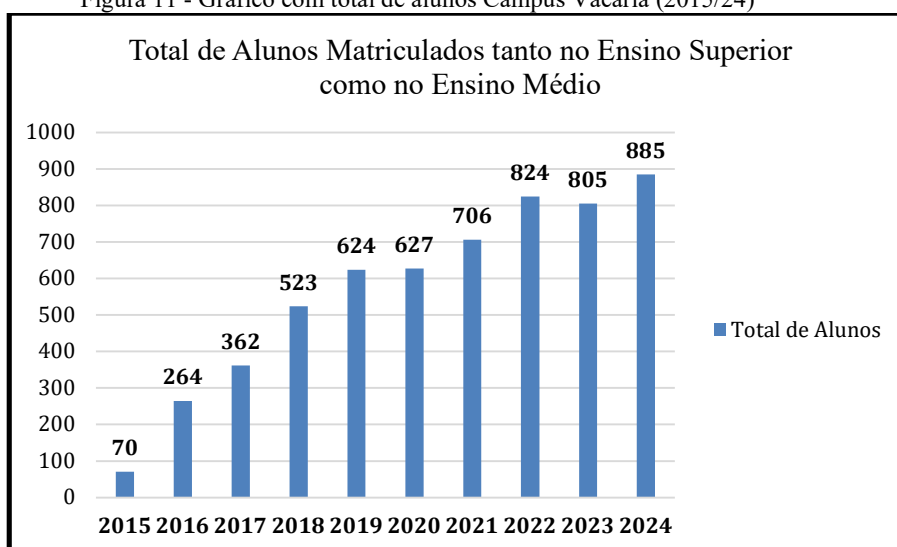
Atualmente, o Campus Vacaria conta com um prédio com dois pavimentos, incluindo a biblioteca, salas de aula, sendo uma com capacidade para receber 50 alunos e as demais para atender 35; há, ainda, laboratórios de informática, fitossanidade, biologia e Natureza, sala de professores, da direção-geral, da direção de ensino (adaptada num dos corredores), área de convivência, sala da assistência estudantil, almoxarifado, um espaço dividido para comportar o registro escolar, coordenações em geral, setor administrativo, setor de tecnologia e informação,

banheiros coletivos e inclusivos em cada andar e cozinha para o preparo de lanches para os estudantes. Mais dois blocos, cada um com 5 salas de aula e um ginásio de esporte.

Em relação à oferta de cursos, o Campus Vacaria oferta 3 cursos técnicos, integrado ao ensino médio, Agropecuária, Multimídia e Administração. 1 curso na modalidade técnico subsequente ao ensino médio Agropecuária; cinco cursos superiores: Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Processos Gerenciais e Bacharelado em Sistemas de Informação; e 1 curso de pós-graduação: Docência na Educação Básica. Vale ressaltar que os alunos matriculados nesses respectivos cursos são procedentes de vários municípios vizinhos de Vacaria, destacando: Esmeralda, Bom Jesus, Campestre, Monte Alegre, Monte Capões, Lagoa Vermelha.

Em relação ao número de discentes, esses aumentaram no decorrer dos anos, tendo um leve declínio no percentual em 2023. Em relação ao ano de 2024 é importante salientar que esse aumento está condicionado também a abertura do curso Técnico em Administração com a entrada de 35 novos alunos na primeira turma nesse curso. Esses dados apresentados na Figura 11, extraídos da Plataforma Nilo Peçanha que correspondem aos anos de 2015 e a última atualização na plataforma 2024, contribui para retratar a representatividade do Campus Vacaria junto ao meio educacional, ao que se refere à busca por frequentar os cursos oferecidos pela instituição.

Figura 11 - Gráfico com total de alunos Campus Vacaria (2015/24)

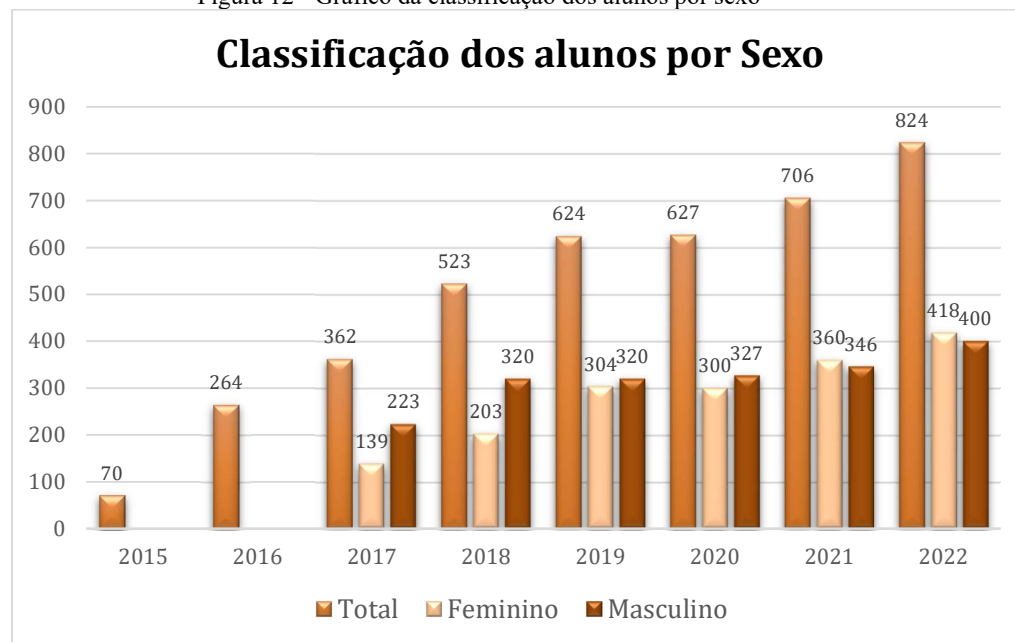


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024)

A questão relacionada à adesão aos cursos categorizados por sexo dos discentes do Campus pode ser observada pela Figura 12, que mostra que esse vem se equiparando no

decorrer das décadas, mas com maior adesão de educados do sexo masculino. Busca-se assim um empoderamento dos educandos independente da sua sexualidade, voltando o olhar mais sensível para a conscientização dos seus direitos e deveres enquanto cidadã e cidadão.

Figura 12 - Gráfico da classificação dos alunos por sexo



Fonte: Registro escolar Campus Vacaria- RS. Adaptado pela autora.

A escola continua sendo um dos caminhos para a igualdade e a inclusão social, onde a individualização capitalista se ameniza com uma aprendizagem interativa e colaborativa. Como salienta Sacristán (2000, p. 68): “uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum”.

É importante atentarmos para que a escola se torne uma instituição de controle social, segundo Souza (2017), a escola tem sido uma instituição de controle social, na medida em que pode estar a serviço do modelo de sociedade assentada em profundas desigualdades, de acordo com o pensamento daqueles que veem a escola como reprodutora da ordem socioeconômica e cuja função é ajustar os indivíduos ao modelo civilizatório dirigido pelos dominantes e prepará-los para desempenhar papéis sociais predefinidos.

A educação deve ter, segundo os apontamentos de Freire (2005), um caráter emancipatório, libertador e não reprodutor da ordem socioeconômica. Educação significa, então, uma modificação do homem, o desenvolvimento das potencialidades do ser. Vale ressaltar que o desenvolvimento dessas potencialidades deve ser colocado como base de formação para todos em um contexto em que todos possam, de forma igualitária, usufruir todo

conhecimento ofertado, bem como buscando, de forma justa, amenizar as barreiras sociais, culturais e econômicas, para que essa educação alcance a todos.

Desse modo, abordaremos um exemplo de política que tem na sua essência privar para a formação humana e integral, que busca atender todos os discentes matriculados nos institutos federais de educação. Nesse sentido, no próximo tópico, apresentaremos a política da assistência estudantil e como essa se institui no contexto do IFRS, tomando como campo de estudo o campus de Vacaria (RS).

5.1 PAE: (des) caminhos na garantia de direitos

O Programa de Assistência Estudantil no Campus Vacaria-RS é desenvolvido por uma equipe multiprofissional: assistente social, pedagogo, psicopedagogo, assistente de aluno e técnico em assuntos educacionais. Essa equipe conta com o suporte da Comissão de Assistência Estudantil, que possui em seu âmbito a função de apoiar as Coordenações de Assistência Estudantil no planejamento, execução e acompanhamento da Política de Assistência Estudantil. A referida Comissão é composta por representação docente, representação técnico-administrativa e representação discente. Conforme a Portaria n. 154, de novembro de 2021, do IFRS Vacaria, compete às Comissões de Assistência Estudantil:

Participar da construção e da avaliação das ações da Assistência Estudantil, percebendo sua adequação às necessidades da comunidade acadêmica; apoiar a Assistência Estudantil na organização das ações para execução dos recursos e auxiliar na elaboração dos relatórios semestrais referentes aos programas, projetos e ações da Assistência Estudantil em execução no seu campus (IFRS, 2021).

Segundo Nascimento (2013), esse programa procura estabelecer uma ligação entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio ao estudante, visando contribuir para que haja melhor empenho do discente atendido, agindo de forma preventiva nas situações de retenção; repetência e evasão. Conforme o PDI (2024-2028), a permanência e êxito dos estudantes se institui como tema de grande relevância, tendo como base para suas ações as políticas de AE diferenciadas e abrangentes que envolvem diversas modalidades de auxílio.

Esses profissionais que compõem a equipe multiprofissional atuam em duas frentes, que serão apresentadas nos próximos tópicos: uma de cunho universal, através do desenvolvimento de ações universais que contemplam o coletivo de estudantes e a comunidade local. A segunda pelo programa de auxílio estudantil voltado para a realidade socioeconômica dos discentes.

5.2 Núcleo de Ações Afirmativas

É importante destacar que o IFRS, no ano de 2014, pela Resolução n. 022, de 25 de fevereiro de 2014, instituiu a Política de Ações Afirmativas (PAF), que contempla ações de inclusão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão para a promoção de respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas e para a defesa dos direitos humanos.

A referida Política propõe medidas especiais para acesso, permanência e êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escola pública (PDI, 2024-2028, p. 12).

Ainda no entendimento de Gomes (2001), as ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas, com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como à correção dos efeitos presentes da discriminação praticada no passado. Essas ações têm por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Originariamente, as ações afirmativas foram reivindicadas pelo movimento social negro para a população negra¹⁸. Entretanto, por meio do consenso político, que resultou na Lei n. 12.711, outros segmentos sociais foram incorporados como beneficiários. De tal sorte, a lei supracitada foi imposta às universidades federais e à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando promover maior equidade em relação ao público estudantil, no que se refere à procedência escolar, renda, pertencimento étnico-racial e deficiência.

No contexto local de atuação da Assistência Estudantil no Campus Vacaria – RS, ao que se refere à PAF, essa trabalha de forma ativa em parceria com o Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF). Cabe ressaltar que o NAAF foi instituído no Campus Vacaria – RS pela portaria n. 70, de 5 de agosto de 2016, agrupando as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS).

¹⁸ Nos termos do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), entende-se a categoria negro (a) como a população que se autodeclara preta ou parda, de acordo com a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Conforme Argenta (2022), nesse processo as ações chamadas de afirmativas colaboram no intuito de inclusão e promoção da cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade; de capacitações específicas; de quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais, entre muitos outros. Em relação ao olhar voltado para ações que levam à inclusão, Pacheco (2011, p. 10) enfatiza que:

No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacífica, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. A inclusão tem de estar vinculada a emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história.

Conforme a portaria n. 70 (2016), a criação do NAAF no Campus Vacaria se justifica pelas várias atribuições dos IF, focado em promover a inclusão social, o conhecimento e reconhecimento da pluralidade étnico-racial, de gênero e sexualidade e atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Os documentos apresentados no acervo da instituição apontam ações desenvolvidas em diferentes frentes no formato presencial, desde 2016 até 2019. Em 2020, com a pandemia, as ações permaneceram no formato virtual, tendo em vista a suspensão de atividades presenciais, conforme Portaria IFRS n. 309/2020 e Resolução IFRS n. 020, de 23 de junho de 2020. As atividades fizeram parte do Projeto Meet NAAF (Figura 13), cadastrado no Sistema de Informação e Gestão de Projetos SIGProj, Edital de Fluxo Contínuo 2020, demonstrando que, mesmo no período da pandemia, os núcleos se manterão ativos buscando auxiliar os discentes e a comunidade.

Figura 13 - Algumas ações desenvolvidas durante a pandemia (2020/2021)



Fonte: Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/cisspa> (2021).

O setor de Assistência Estudantil desenvolve alguns projetos que dialogam com a Política de Assistência Estudantil e têm por objetivo colaborar para a permanência e o êxito dos estudantes, visando sua formação integral, além da minimização dos efeitos da exclusão social, econômica e educacional. Entre eles, destacamos:

Bazar Eco Solidário: localizado na sala em frente ao setor de Assistência Estudantil, conta com livros e roupas, tem o objetivo de incentivar o consumo consciente, exercitar a autonomia e ampliar a reflexão sobre a ética e a honestidade nas relações sociais e econômicas. Está disponível a todos os estudantes e servidores, onde podem escolher a peça de roupa ou livro de sua preferência e realizar o pagamento de forma autônoma, na caixinha que fica junto à arara. O preço sugerido é de R\$ 3,00 e o valor arrecadado é revertido aos próprios estudantes, com auxílio nos eventos.

Semana do elogio: ação na qual a comunidade é convidada a escrever elogios em post-its para estudantes e servidores.

Projeto Monitorias: pensado para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes dos diferentes cursos e modalidades do IFRS Campus Vacaria. Com o auxílio de bolsistas, o projeto oferece uma complementação das atividades desenvolvidas em sala de aula, além de contribuir para um acompanhamento mais individualizado dos estudantes, estabelecendo vínculos e auxiliando-os com as dúvidas referentes às diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, auxilia na compreensão das suas necessidades específicas e na busca por ações direcionadas que venham a ajudá-los no processo de permanência e êxito nos cursos que escolheram.

Orientação Profissional: encontros de aconselhamento para os estudantes que necessitam tomar decisões a respeito da profissão ou curso que desejam seguir. Trabalha o autoconhecimento, auxiliando os estudantes a conhecerem melhor seus interesses, objetivos e habilidades.

5.3 Ações Universais

No que se refere a forma de organização dos Programas e Projetos da Política de Assistência Estudantil, as ações são organizadas por meio de Programas que preveem atendimento universal (Programas Universais) e Programas que preveem atendimento aos estudantes em situação de Vulnerabilidade Social Programa de Atendimento ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social.

Conforme art. 1º da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, a política da Assistência Estudantil do IFRS 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 em consonância com o PNAES (Decreto n. 7234/2010), com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS. Conforme art. 4º da Política de Assistência Estudantil do IFRS, entende-se por Ações de caráter Universal aquelas que, oferecidas pelas equipes multiprofissionais das Coordenações de Assistência Estudantil dos campi, contemplem em seu público a todos os estudantes regularmente matriculados no IFRS, sem quaisquer distinções.

Em conformidade com a Instrução Normativa n. 4/2023, a qual se refere às Ações Universais, a mesma apresenta busca por intermédio de programas para atender a todos os alunos regularmente matriculados. Desenvolve práticas que visem à promoção da saúde, apoio pedagógico e psicológico, orientação familiar, mediação de relações de ensino e de aprendizagem, com intervenção também nos processos institucionais de acolhimento ao estudante, tendo como exemplo atividades esportivas e culturais.

As ações universais serão propostas e deliberadas pela Coordenação de Assistência Estudantil, em conjunto com a Comissão de Assistência Estudantil (COAE), quando necessário, a Direção de Ensino de cada Campus, através do levantamento de demandas realizadas à comunidade acadêmica. Se faz necessário mencionar que as iniciativas do IFRS, mais precisamente no Campus Vacaria RS, estão pautadas na busca de atender às necessidades e ao bem-estar dos estudantes, em todos os aspectos. Para Costa (2024, p. 2):

O bem-estar do aluno é um conceito fundamental no ambiente educacional, pois engloba aspectos emocionais, físicos e sociais que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Promover um ambiente que valoriza o bem-estar significa criar condições que favoreçam a saúde mental, a autoestima e a inclusão, garantindo que todos os estudantes se sintam acolhidos. A atuação de educadores, juntamente com a participação ativa dos pais e da comunidade, é crucial para estabelecer práticas que contribuam para um ambiente escolar positivo e propício ao aprendizado.

O cenário socioeconômico e cultural do município de Vacaria – RS e adjacentes teve na instalação do Campus do IFRS um impulsionador para seu desenvolvimento em todos os aspectos, o que justifica a importância da implantação de um Campus do IFRS no município, já que um dos objetivos do IFRS é atuar para minimizar os problemas socioeconômicos, ao promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, levando em consideração as demandas dos arranjos produtivos locais, e formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável.

Dentro do segmento, que visa promover uma educação de qualidade que abrange a todos, sempre voltado para as ações que visam entrada e permanência dos discentes, o próximo tópico do referido estudo abordará a temática que ressalta a política estudantil, mais precisamente ao que se refere ao auxílio estudantil.

5.4 Auxílio estudantil: um direito que extrapola o ganho financeiro

Além das ações implementadas e desenvolvida pelos referidos núcleos, profissionais que atuam na Assistência Estudantil trabalham na busca de manter atualizado o diagnóstico sociodemográfico dos discentes do campus, possibilitando a compreensão da realidade que permeiam aos aspectos socioeconômicos, culturais e de saúde, traçando um perfil dos educados, processo que contribuir com melhorias das ações e proporcionar qualidade nas intervenções realizadas na instituição, contemplando as demandas e atentando para disponibilidade de forma justa e ética, os benefícios instituídos e efetivas segundo os parâmetros mencionados na Política, ao que se refere ao auxílio estudantil.

Segundo Nascimento (2020), esse programa procura estabelecer uma ligação entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio ao estudante, visando contribuir para que haja melhor empenho do discente atendido, agindo de forma preventiva nas situações de retenção, repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Conforme apresentado no Plano de Ação 2025 do IFRS Vacaria, consolidar ainda mais a atuação da Assistência Estudantil: Fortalecer as ações de acolhimento e integração dos estudantes à comunidade escolar do IFRS campus Vacaria; Fortalecer as ações universais da

assistência estudantil nos diferentes níveis de ensino; Realizar levantamento do perfil do aluno ingressante de todos os cursos oferecidos no campus; Manter o acompanhamento do percurso formativo de estudantes com necessidades educacionais específicas, entre outros; Incentivar ações do Grêmio Estudantil e Diretório Acadêmico; Ampliar a divulgação sobre o acesso aos auxílios estudantis, principalmente ao auxílio permanência e moradia.

No contexto das intervenções, destaca-se a segunda frente de atuação da assistência estudantil, voltada para estudantes em situação de vulnerabilidade social, por intermédio do programa de auxílio estudantil; envolvendo ações da gestão, que compreendem a seleção dos beneficiários: adequação do Edital à realidade do Campus Vacaria, publicização e divulgação do Edital, orientação sobre quais documentos apresentar, análise dos documentos apresentados, entrevista, avaliação socioeconômica, em alguns casos, realização de visita domiciliar. Viana (2016, p. 24), destaca que o conceito de vulnerabilidade social [...] está além do entendimento da pobreza como privação material e se constitui em decorrência dela e de outros aspectos como privação, ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços públicos, risco social [...].

Os aspectos de acompanhamento envolvem as informações do quantitativo por grupos de desigualdade social e da aferição da frequência por intermédio do Sistema de Acompanhamento Acadêmico (SIA). Enfatizam-se o Auxílio Permanência (AP): representa a transferência financeira mensal diretamente ao estudante para fins de auxiliar a subsidiar despesas dos estudantes, com sua alimentação, transporte, entre outras, que possam interferir na permanência e conclusão do curso. Anualmente, são repassadas 10 parcelas para o estudante, período que compreende os meses de março e dezembro, para as/os estudantes frequentes com avaliação socioeconômica deferida.

Conforme a Instrução Normativa n. 4/2023, o público prioritário do (AP) é a/o estudante com matrícula ativa na esfera institucional do IFRS cuja família ou grupo familiar encontra-se em situação de fragilidade socioeconômica, através da classificação dos grupos de vulnerabilidade¹⁹ e socioeconômica (Quadro 4).

¹⁹ As vulnerabilidades sociais referenciadas pela política não se restringem às condições de pobreza, mas abarcam, igualmente, vitimizações, fragilidades, dificuldades relacionais e culturais e contingências que o cidadão, a cidadã e suas famílias enfrentam na trajetória de seu ciclo de vida, em decorrência de imposições sociais, econômicas e políticas (Nery, 2009).

Quadro 4 - Classificação nos grupos de pagamentos por pontuação no IPSS

<i>Classificação</i>	<i>Pontuação no IPSS</i>	<i>Situação</i>
<i>G1</i>	75,00 até 100,00 pontos	<i>Extrema vulnerabilidade social</i>
<i>G2</i>	50,00 até 74,99 pontos	<i>Alta vulnerabilidade social</i>
<i>G3</i>	25,00 até 49,99 pontos	<i>Média vulnerabilidade social</i>
<i>G4</i>	00,01 até 24,99 pontos	<i>Baixa vulnerabilidade social</i>

Fonte: Instrução Normativa Proen n. 8, de 9 de novembro de 2018.

É importante destacar que o grupo familiar é reconhecido nesse segmento pelo conjunto de pessoas que se protegem afetiva e financeiramente, independentemente da consanguinidade e coabitação. Bem como, a renda familiar comporta a soma de todos os rendimentos no período de um mês, auferidos pelos membros integrantes do grupo familiar, que será apurada de acordo com os documentos.

Conforme a Instrução Normativa PROEN nº 08, de 09 de novembro de 2018, no seu Art. 6º, define-se como ferramenta para a realização das avaliações socioeconômicas, o Instrumento de Pontuação do Serviço Social (IPSS) do IFRS, que possui como itens de pontuação nas seguintes áreas: renda, patrimônio, arranjo familiar, situação de moradia, situação de saúde, contexto educacional, condições de trabalho/ocupação, mobilidade, territorialidade, acesso a programas sociais e serviços, etnia, violações de direitos entre outras situações. Parágrafo único.

O IPSS de que trata o caput é o instrumento que garante que os mesmos indicadores sejam considerados nas avaliações socioeconômicas nos diferentes campi do IFRS. Ainda no seu artigo, o Art. 7º ressalta que: O IPSS será utilizado para fins de classificação das/os estudantes nos distintos grupos de pagamento, sendo que quanto maior a pontuação, maiores são as expressões das desigualdades sociais às quais o estudante e seu grupo familiar são expostos (PROEN, 2018).

Em relação ao edital, é importante enfatizar que cada campus deverá publicar um edital por ano para a oferta de Auxílio Permanência, no mínimo trinta dias antes do final do ano letivo, respeitando as 4 principais etapas conforme nomeadas na Instrução Normativa n. 4/2023.

Quadro 5 - Principais etapas de renovação e inscrições do Auxílio Estudantil

Etapa I		
Ação	Aptos	Recebimento
Renovações e/ou novas inscrições	Estudantes que realizarão rematrícula para o semestre subsequente no mesmo curso, com período de inscrições a finalizar 10 dias antes do último dia letivo do segundo semestre do ano corrente	Estudantes inscritos nesta etapa, com solicitação deferida, receberão o pagamento do auxílio a partir do mês de março do ano subsequente
Etapa II		

Para novas inscrições de estudantes	A) Estudantes inscritos nesta etapa aprovados no Processo Seletivo Regular, com solicitação deferida B) Estudantes inscritos nesta etapa aprovados no Edital de Vagas Remanescentes.	A) estudantes inscritos nesta etapa aprovados no Processo Seletivo Regular, com solicitação deferida, receberão o pagamento do auxílio a partir do mês de abril adicionado ao pagamento retroativo do mês de março do ano corrente. B) Pagamento do auxílio a partir do mês de maio adicionado ao pagamento retroativo do mês de abril do ano corrente
Etapa III		
Para renovações e/ou novas inscrições	Estudantes que realizarão matrícula para o semestre subsequente no mesmo curso, com período de inscrições a finalizar 10 dias antes do último dia letivo do primeiro semestre do ano corrente.	estudantes inscritos nesta etapa, com solicitação deferida, receberão o pagamento do auxílio a partir do mês de agosto do ano corrente.
Etapa IV		
Novas inscrições de estudantes, com período de inscrições respeitando o tempo hábil da data de envio dos quantitativos para a PROEN	A) Estudantes inscritos nesta etapa aprovados no Processo Seletivo Regular. B) estudantes inscritos nesta etapa aprovados no Edital de Vagas Remanescentes	A) Pagamento do auxílio a partir do mês de setembro, adicionado ao pagamento retroativo do mês de agosto do ano corrente. B) Pagamento partir do mês de outubro adicionado ao pagamento retroativo do mês de setembro do ano corrente

Fonte: Instrução Normativa PROEN n. 4, de 18 de outubro de 2023. Adaptado pela autora.

É importante destacar que, em todas as etapas, os resultados dos estudantes serão divulgados no site do campus e também no formato impresso nos murais da instituição, constando o nome do estudante, a situação da solicitação (deferido ou indeferido) e o grupo classificado, no caso de deferimento. A vigência do Auxílio Permanência está condicionada ao tempo em que o número de matrícula estiver ativo no mesmo curso em que a/o estudante solicitou o auxílio estudantil (PROEN nº 04, Art. 8º).

Em relação à avaliação da representatividade para o estudante e instituição do referido auxílio, cita-se o trabalho de Cavaignac e Loiola (2018), que avalia a assistência estudantil e o acesso dos jovens da região do sertão de Crateús ao Ensino Superior. Os autores consideram que os auxílios em forma de pecúnia que são oferecidos aos estudantes do Instituto Federal são fundamentais para a permanência até a conclusão do curso, sobretudo daqueles estudantes pertencentes às camadas mais pobres, proporcionando condições para o desempenho acadêmico e mais qualidade de vida aos estudantes.

Nesse sentido, abordaremos também Auxílio Moradia, representa a transferência financeira mensal diretamente ao estudante, em até doze parcelas, para fins de auxiliar a subsidiar despesas de moradia, destinada a estudantes de outros municípios/estados que tenham vindo residir na cidade de instalação do campus exclusivamente por conta dos estudos. Ainda segundo a (PROEN nº 04, Art. 10, p.4), são critérios para a obtenção e continuidade do auxílio

moradia: “II - Não residir com os familiares e/ou responsáveis legais, exceto com filhos e/ou dependentes menores de idade; III - Não ter imóvel em nome do grupo familiar no município/região do campus exceto para municípios/ regiões de difícil acesso”.

Todo processo de construção dos editais que são publicados uma vez por ano, sua publicação e acompanhamento do processo e execução ao que se refere ao quantitativo repassado para cada campus. É importante mencionar que a vinculação dos estudantes às PAE, nas ações que englobam a transferência de recursos financeiros, ocorrem mediante a publicação de editais de seleção. Esses editais possuem uma dupla função em todas as Instituições pesquisadas. Primeiro, desempenham um papel de comunicação entre as estruturas burocráticas e os estudantes, dando início ao processo de vinculação daqueles que buscam atendimento. Segundo, normatizam o processo de seleção, ou seja, ao apresentar as informações centrais sobre a forma como a seleção ocorrerá, estruturam o processo Correa (2020)

A metodologia de pagamento e acompanhamento dos discentes que recebem os referidos auxílios está descrito na Instrução Normativa PROEN Nº 04, de 18 de outubro de 2023. A referida normativa estabelece os percentuais que devem ser repassados em cada uma das ações, conforme estabelecido no seu Art. 1º.

O Apoio estudantil no âmbito financeiro compreende: I – Auxílio Permanência (AP), representando 85% do valor recebido do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); II – Auxílio Moradia (AM), representando 10% do valor recebido do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); III – Ações Universais (AU), representando 5% do valor recebido do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Parágrafo Único. O público-alvo dos auxílios descritos nos Incisos I e II será definido por Instrução Normativa específica e terá repasse de recurso financeiro de forma direta à/ao estudante. (INSTRUÇÃO NORMATIVA PROEN Nº 04, 2023).

É fundamental destacar que, para manterem-se aptos ao recebimento dos auxílios, os discentes precisam seguir algumas questões fundamentais descritas na Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013 (documento completo em anexo), que estabelece em seu artigo 29:

Art. 29 O estudante poderá manter determinado (s) benefício(s) obtido(s), desde que: I. mantenha frequência regimental às aulas de seu curso acima de 75%; II. não ocorram inveracidades ou omissões de informações nos dados fornecidos pelo estudante, o que implica em não homologação do processo do candidato ou em exclusão de seu(s) benefício(s); III. submeta-se à reavaliação socioeconômica, a pedido das Coordenações de Assistência Estudantil dos campus, a qualquer tempo; (Resolução nº 086, 2013)

Cabe ressaltar que o processo de pagamento de ambos os auxílios envolve a responsabilidade dos docentes, coordenadores de cursos, direção de ensino, setor pedagógico

ou coordenação de assistência estudantil (CAE), ao que tange à verificação e comunicação sobre frequência para pagamento dos auxílios, conforme as relativas atribuições:

I - Professor: preenchimento da frequência online das/os estudantes, diariamente; II - Coordenador do Curso: acompanhamento da frequência das/os estudantes do curso e do preenchimento da frequência online pelos professores, mensalmente, até o dia 10; III - CAE e setor Pedagógico ou equivalente: acompanhamento da frequência estudantil, contatos com as/os estudantes e/ou suas famílias, para verificação do motivo da infrequência e decisão sobre os apoios escolares necessários; IV - Direção de Ensino: supervisão dos processos de verificação da frequência e de pagamento do auxílio estudantil de forma a evitar a evasão das/os estudantes. Parágrafo Único. Compete à CAE de cada campus a decisão de pagamento, suspensão, cancelamento ou retomada do pagamento de auxílio estudantil. (INSTRUÇÃO NORMATIVA PROEN Nº 04, Art. 14, 2023).

Em relação ao que rege a questão dos auxílios, é importante frisar que esses passaram por um processo de implementação e ajustes desde 2015. No ano de 2015, os recursos eram geridos pela Reitoria, cabendo ao campus a abertura de edital e as avaliações socioeconômicas. Nesse período, foram atendidos 26 estudantes em situação de vulnerabilidade social no Campus Vacaria-RS. Ressalta-se, contudo, que naquele período o campus estava iniciando suas atividades com a oferta de dois cursos técnicos subsequentes, cujas matrículas totalizavam em torno de 60 estudantes.

Em 2016, o campus contou com recursos próprios, definidos pelo número de matrículas. E, como no ano anterior, não ofertou o auxílio moradia. Os auxílios variavam entre R\$ 100,00 e R\$ 230,00 por beneficiário. Neste ano, foi aberto o primeiro curso superior do campus Vacaria, o Bacharel em Agronomia.

No ano de 2018, foi o período em que os auxílios receberam tratamento equânime do IFRS, logo todos os estudantes da instituição tinham os mesmos valores de benefícios, independentemente do número de matriculados.

Já em 2019, foi o ano de maior constância orçamentária e de ingressos no programa de benefícios. Foram 112 estudantes atendidos, um índice relativamente baixo se comparado com os anos anteriores, haja vista o número de matrículas ativas, em torno de 600. Contraditoriamente, muitos estudantes não renovaram seus benefícios, enquanto os estudantes novos foram os que mais solicitaram.

Buscando evidenciar a relevância dos referidos auxílios, na busca de permanência e êxito dos estudantes dos IFRS, o quadro (6) apresenta os beneficiários e os recursos disponibilizados para o Campus de Vacaria/RS desde a sua criação em 2015 até 2022.

Quadro 6 - Beneficiários pagos a todos os discentes do Ensino Médio e Superior (2015/2025)

Ano	Auxílio Permanência	Auxílio Moradia	Quantidade de beneficiados	Recurso utilizado pela Assistência para pagamento dos auxílios
2015	26	0	26	Recurso gestado pela reitoria.
2016	53	0	53	R\$ 61.873,31
2017	87	2	89	R\$ 126.654,76
2018	104	5	109	R\$ 147.545,24
2019	105	7	112	R\$ 192.890,00
2020 ²⁰	*	*	*	*
2021	148	8	148	R\$ 184.147,57
2022	110	8	110	R\$ 217.294,41
2023	120	6	126	R\$ 211.276,00
2024	129	5	134	R\$ 320.184,00
2025 ²¹	153	2	155	R\$ 111.551,00

Fonte: Acervo da Assistência Estudantil, Campus Vacaria (2024). Adaptado pela autora (2024).

Percebe-se pelo apresentado acima e pelos dados expostos no Quadro, o aumento gradativo do número de discentes que buscam junto à assistência estudantil, por meio do edital, serem contemplados com os referidos auxílios. Ao mesmo tempo, fica nítido em relação aos recursos utilizados pela Assistência para pagamento dos auxílios, que esses variam de um ano para o outro, o que pode tornar algo incerto considerando o aumento da entrada dos estudantes a cada ano, que, se considerado o item renda per capita, teriam direito a esses benefícios.

Assim, se faz necessário frisar que mesmo tendendo um número expressivo discentes o auxílio permanência ainda precisa trilhar um considerável caminho, na busca do equilíbrio com a quantidade de discentes e os recursos destinados. Conforme Nobrega (2023) a limitação orçamentária é um dos principais obstáculos na ampliação desta política pública. “Fazer ciência, educação superior, ensino superior é caro, as demandas da pesquisa científica são cada vez maiores e os recursos cada vez menores. Então nessa equação ela acaba prejudicando fundamentalmente a permanência estudantil” (Nobrega, 2023, p.05).

É importante fazer uma ressalva ao que se refere ao ano de 2021, quando ocorreu o corte de 18,2% no orçamento de 2021 das universidades e institutos federais realizado pelo Ministério da Educação²² atinge, portanto, diretamente as atividades de pesquisa, ensino, extensão e

²⁰ No ano de 2020 no campus não consta registrado nenhum repasse e pagamento de auxílios, segundo a responsável pelo Assistente Social do campus isso se justificou devido a pandemia.

²¹ O valor apresentado na tabela refere-se aos meses de janeiro a maio, quando terminou a pesquisa de campo.

²² O Sindicato Nacional dos docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES) publicou uma nota técnica argumentando que o orçamento previsto para 2021 sufoca as IES, visto que, “de 2015 para cá, com valores corrigidos pela inflação, as despesas correntes do MEC caíram de R\$ 63,7 bilhões para R\$ 45,9 bilhões previstos

assistência estudantil e incide, de modo mais contundente, nos (as) estudantes, sobretudo ingressantes pelas cotas raciais. A austeridade orçamentária proposta pelo atual governo, de extrema direita ultraconservadora e neoliberal, compromete sobremaneira a sustentabilidade do processo de implementação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), e, por conseguinte, os seus objetivos democráticos de inclusão sócio racial (Godoi; Santos, 2021; Guarnieri; Melo Silva, 2017; Silva, 2020).

Considerando que o fator renda dos alunos matriculados na instituição em todos os cursos e níveis de ensino médio e graduação, na próxima tabela apresentaremos o perfil dos estudantes considerando a variável renda familiar per capita, referente aos anos de 2017 a 2022. Vale ressaltar que nos anos de 2015 e 2016 não foram encontrados dados que contemplam essa variável, justificado pelo responsável no momento da coleta dos dados, que se trata do período de mudanças e transições, fator que acarretou o acúmulo de trabalho e a falta de registro desse dado. Em relação aos anos de 23 a 25 também não aparecem os dados, justifica-se, pois, nos últimos três anos não foi feito no Campus Vacaria – RS uma pesquisa ao que se refere ao perfil socioeconômico de todos os alunos matriculados, por isso trabalharemos na tabela 4 os dados referentes a renda per capita nos anos que contemplam 2017 a 2022.

Tabela 4 - Renda per capita dos alunos campus Vacaria (RS)

Renda Familiar	2017	2018	2019	2020	2021	2022
0<RFP<=0,5	15	17	58	99	88	70
0,5<RFP<=1	58	73	141	157	154	155
1<RFP<=1,5	144	147	108	102	134	181
1,5<RFP<=2,5	54	130	126	114	130	169
2,5<RFP<=3,5	11	13	24	29	45	73
RFP>3,5	3	4	19	24	33	54
Total	362	523	624	627	706	824

Fonte: Assistência Estudantil Campus Vacaria. Adaptado pela autora

Em relação à questão de renda que envolve os alunos, quando analisado o perfil econômico das famílias nos anos acima apresentados, é perceptível o aumento gradual dos discentes oriundos de famílias com renda per capita de meio salário até dois salários-mínimos.

A Assistência Estudantil é entendida na perspectiva da educação como direito e compromisso com a formação integral do sujeito. Configura-se como uma política pública que

para 2021. A queda dos investimentos foi vertiginosa, saindo de R\$ 19,1 bilhões em 2015 para R\$ 3 bilhões previstos para 2021. Em 2020, a execução de despesas correntes foi de apenas R\$ 41,3 bilhões e de investimentos foram apenas R\$ 3,4 bilhões”. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos> . Acesso em: 13 jul. 2024.

estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas, e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes. Transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo situações que proporcionam desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentos pedagógicos necessários à formação profissional, o acompanhamento das necessidades educativas específicas, até o provimento de recursos financeiros aos estudantes (Souza, 2011, p. 31).

No próximo tópico, traremos os dados relativos ao perfil socioeconômico dos discentes dos cursos do ensino médio integrado que recebem o pagamento dos auxílios no Campus Vacaria - RS.

5.5 Estudantes do Ensino médio integrado

A educação é considerada o caminho para a melhoria na qualidade de vida de uma pessoa. É por meio dela que o indivíduo adquire capacidade de pensar e criticar o seu entorno de forma independente, influenciando sua formação cidadã e profissional.

É importante iniciarmos esse tópico destacando alguns pontos relevantes, que tornam o Ensino Médio por vezes fomentador de grandes discussões, que apresentam diferentes defesas e argumentações de pontos de vista. A questão socioeconômica tem afetado diretamente os jovens dessa faixa etária, que por vezes se sentem obrigados a abandonar o ensino regular, para entrar cada vez mais cedo no mercado de trabalho. Ramos (2014, p. 18) colabora com essa afirmação, salientando que: “Nas classes populares, a presença do trabalho é intensa dentro desse contexto, pois o adolescente está inserido no mundo do trabalho, mas perde a mediação do conhecimento, em decorrência de muitas delas não estarem nas escolas (Ramos, 2014, p. 18)”.

Ainda segundo o autor, nessa fase de transição para a vida adulta, em que o jovem está no Ensino Médio, é que as empresas buscam atraí-lo para o mercado de trabalho. O olhar capitalista vigente desde sempre no Brasil não passou despercebido e deixa fortes indícios no Ensino Médio, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 7) “Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construída no Brasil”.

O Ensino Médio Integrado (EMI) também não fugiu dessa relação direta e impositiva do capitalista vigente no país. Um exemplo foi o Decreto nº 2.208/1997 do Governo Fernando Henrique Cardoso, que objetivava dar à educação profissional um currículo próprio, mais

flexível, que facilitaria a inserção do jovem no mercado de trabalho. No Art. 1º do referido decreto, são apresentados os objetivos traçados para a educação profissional: IV – qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) apontam que esse Decreto tinha a intenção de “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Importante frisar, segundo Freire (2003), a Educação pode dirigir-se a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, o posicionamento dos agentes envolvidos no processo educacional deve se posicionar diante desse cenário, segundo Guzzo e Filho (2005), optando pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades.

A opção majoritária das instituições educacionais segue claramente os padrões neoliberais e apresenta, portanto, uma dependência em relação às demandas do mercado de trabalho, o que coaduna com um processo educativo fragmentado da realidade, com sentido, apenas, para ser aplicado à lógica dominante, geradora da passividade e da submissão aos valores consumistas, mas que se apresenta, por outro lado, com um discurso "humanista" e "democrático" da escola cidadã (Freire, 2003; Tonet, 2005).

Antevendo as questões contraditórias que instauravam a degradação do que é defendido como educação, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado em 23 de julho de 2004, passando a vigorar o Decreto 5.154/2004, que veio discorrer sobre a Educação Técnica de Nível Médio.

O Ensino Médio Integrado instituído nos Institutos Federais se fundamenta em outra perspectiva metodológica, conforme Ciavatta (2012). Essa modalidade de ensino pressupõe a existência de um projeto de sociedade, que supere a dualidade de classe rompendo, assim, com um tipo de educação que é apenas mera preparação para o trabalho, onde o cidadão não deve apenas executar uma determinada tarefa, mas que seja também capaz de deliberar e tomar decisões.

No contexto do IFRS, o EMI foi instaurado junto com a lei de criação 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme Vidor et al. (2011, p. 57) “O termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas também como forma e estrutura de organização e funcionamento”. Ainda segundo os autores:

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições como objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. É federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos (Vidor et al., 2011, p. 57).

Na perspectiva de tecnologia nas instituições federais, cabe salientar que ultrapassa a aplicação prática da ciência. A tecnologia sob a óptica das redes federais, segundo Vidor et al. (2011, p. 58), “a tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer [...], é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica”.

Entre os objetivos fundamentais dessas instituições está o de garantir o mínimo de 50% de suas vagas para “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.” Os Institutos Federais têm, portanto, o compromisso de trabalhar na perspectiva de um ensino médio integrado com a educação profissional.

Buscando olhar a educação integral com lentes que extrapolam a preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, considerando os conhecimentos que estão na sua origem científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Portanto, como formação humana.

O que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2010, p. 85).

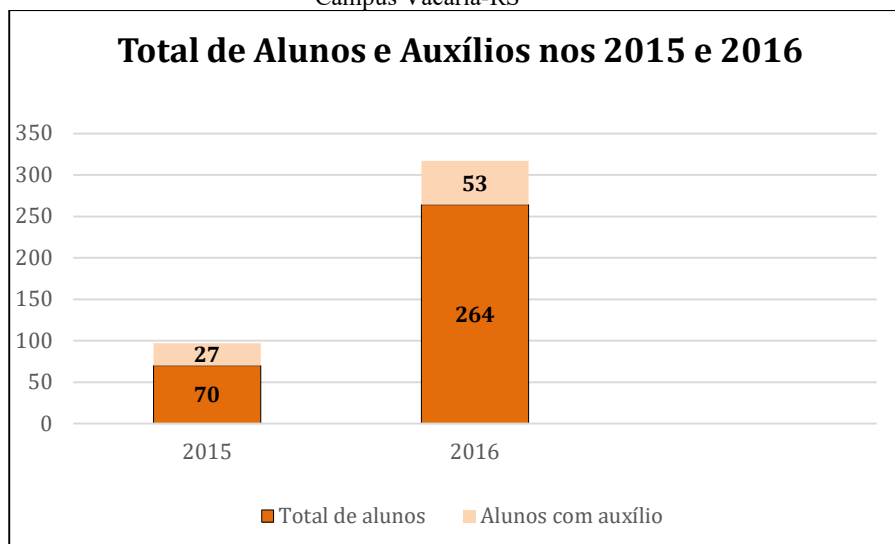
Recorrendo a Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o ensino médio integrado, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para que ocorra a travessia para uma nova realidade, que traz para o contexto do Ensino Médio Integrado uma formação humana integral, omnilateral e politécnica.

Já a formação politécnica, segundo Melo e Silva (2017, p. 190), surge “visando superar a formação profissional alienante, de modo a resgatar a formação humana em sua totalidade.” Na sociedade pretendida não é possível formar o trabalhador para sua adaptação ao trabalho, é preciso formar para que ele compreenda a realidade em que ele está inserido. A educação politécnica não deve ser confundida com a multiplicidade de técnicas ou qualificações como o próprio nome sugere, mas sim como um elemento associado ao seu desenvolvimento intelectual, psicológico, científico e cultural (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Conforme salienta Ramos (2014), essa proposta de uma sociedade igualitária e justa em três dimensões: sentido da omnilateralidade, sentido da integração e da totalidade. A formação omnilateral supera a ideia da educação voltada para a técnica, promovendo a possibilidade de articulação entre educação e trabalho, trazendo a ideia de formação do sujeito como um todo e não de forma fragmentada, que nas ideias de Saviani (2007) é preciso formar o cidadão capaz de lutar pela transformação social e não apenas para o processo produtivo

É importante destacar que, em 2015 e 2016, o Campus Vacaria oferecia cursos técnicos subsequentes em Agropecuária e em Logística, a modalidade subsequente e destinadas a discentes que tenham concluído o ensino médio, e matricula-se na instituição para cursar somente os componentes curriculares referente ao curso técnico. Também passou oferecer o curso de Bacharelado em Agronomia em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Ao que se refere aos anos de 2015 e 2016 não foi encontrado dados relativos ao auxílio estudantil separados por curso, assim os dados apresentados na Figura 14 refere-se ao total de auxílios disponibilizados nos cursos vigentes subsequente e graduação nos anos de 2015 e 2016.

Figura 14 - Gráfico Total de Alunos e auxílios nos dois primeiros anos do Campus Vacaria-RS

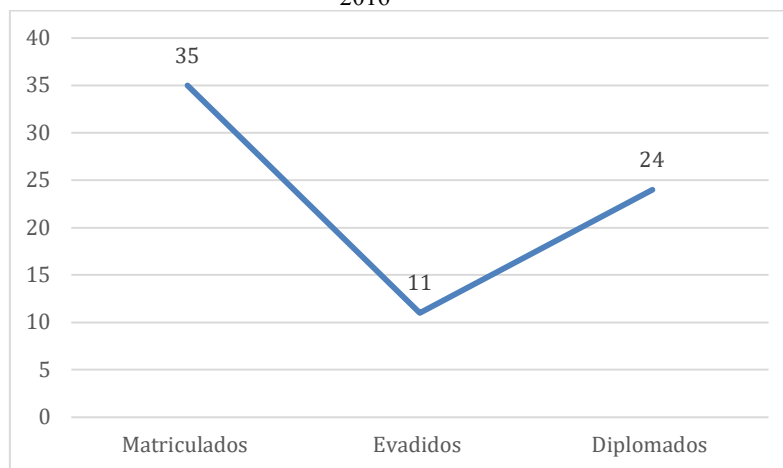


Fonte: Assistência Estudantil – 2024 - Campus Vacaria- RS. Adaptado pela autora.

Os dados apresentados no gráfico abaixo apresentam o quantitativo de discentes matriculados nos cursos subsequentes e graduação, atendidos pelo auxílio permanência nos grupos 1, 2 e 3. É importante olharmos para os dados acima com todo o cuidado, pois verificamos um aumento para os dois primeiros anos de efetivação do campus Vacaria, ao que se refere à oferta de cursos e à entrada de novos alunos. Em relação à disponibilidade de

auxílios, esse não acompanhou o número de alunos matriculados. Apesar de ter dobrado a oferta de auxílios e de repasse, conforme apresenta na Figura 15, chama a atenção o ano de 2016, quando traçamos mais variáveis. Em 2016, entraram 35 alunos no curso técnico em Agropecuária, desses 24 diplomaram e 11, evadiram como apresentado no gráfico a seguir.

Figura 15 - Gráfico Cenário do Curso Agropecuária Subsequente 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir de dados coletados no Registro escolar (2024).

Quando olhamos para aspectos como gestão democrática, centralidade no estudante, política institucional com programas voltados, prioritariamente, para a sua permanência e o seu êxito, esse dado de evadidos toma um cenário relevante e aponta para a necessidade de um “descortinar” da política de Assistência estudantil, bem como a relevância dos auxílios no processo de permanência e êxito nos cursos de nível Médio Integrado.

A importância do auxílio estudantil para a permanência dos alunos nas instituições de ensino é apontada no trabalho de Saccaro, França e Jacinto (2016), quando apresentaram uma pesquisa cujo objetivo foi verificar o efeito da bolsa permanência concedida via PNAES em relação à taxa de evasão para os alunos cotistas no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O resultado encontrado pelos autores confirma o efeito positivo esperado do benefício sobre os estudantes socioeconomicamente vulneráveis em relação à diminuição do nível de evasão neste grupo.

Um divisor de água ao que se refere ao Ensino Médio no Campus Vacara aconteceu em 2017, neste ano o campus junto com os cursos subsequente (Manutenção e Suporte em Informática) e o curso superior (licenciatura em Ciências Biológicas), abriu o primeiro processo seletivo para os dois cursos na modalidade Ensino Médio Integrado: técnicos em Agropecuária e Multimídia.

O Campus Vacaria-RS atualmente conta com três cursos em nível Médio Integrado: Curso Técnico em Agropecuária com a carga horária de 3.710 horas relógio, Integrado em Multimídia com carga horária de 3.504 horas e Integrado em Administração com carga horária de 3.307 horas. Todos com duração de 4 anos, com aulas em um turno diário de segunda a sexta.

A forma de ingresso nesses cursos é realizada por meio de processo seletivo próprio, regulamentado por edital público, amplamente divulgado. Ao ser selecionado, o candidato deverá realizar todas as etapas da matrícula, nas datas estabelecidas pelo calendário acadêmico, sob pena de perder a sua vaga.

Conforme descrito no portal do IFRS - Campus Vacaria (2023), em relação aos objetivos, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio objetiva a formação ética e profissional dos estudantes para que sejam capazes de planejar, orientar, executar e qualificar técnicas visando à eficiência produtiva e econômica das atividades agropecuárias, assumindo postura empreendedora com consciência de seu papel social e ambiental como agente de transformação, considerando os princípios sustentáveis, de cidadania e os padrões e princípios estabelecidos pela legislação educacional vigente.

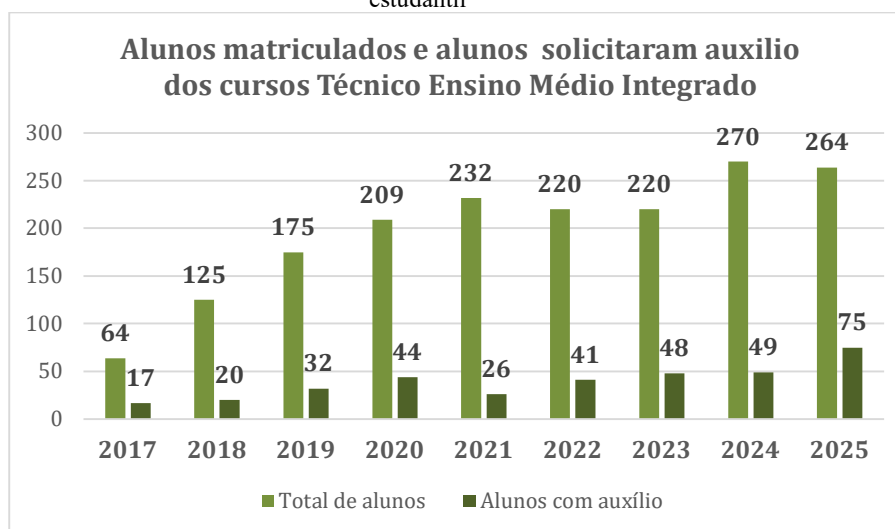
O Curso Técnico em Multimídia Integrado ao Ensino Médio objetiva a formação de profissionais na área de Comunicação visual, com competência para planejar, orientar, qualificar e atuar em diferentes mídias digitais, dentro dos padrões e princípios técnicos, éticos, políticos, ambientais e sociais.

O Curso Técnico em Administração objetiva: Proporcionar a apropriação de conhecimentos de base científica, técnica e humanista; Interpretar as transformações do mundo do trabalho e possibilitar ao aluno o desenvolvimento das competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes), em nível técnico, direcionadas para a área de Gestão e Negócios e Colaborar no desenvolvimento local e regional, por meio da qualificação do trabalho, das redes de produção e inovação, em sintonia com a responsabilidade social e ambiental.

Percebe-se pelo mencionado que ambos os objetivos dos cursos trazem em seu contexto a preocupação com a formação integral do aluno, bem como proporcionar ao estudante o papel de sujeito do processo educativo, com conhecimento voltado tanto para formação profissional quanto para formação cidadã. Tal processo possibilita ao educando ultrapassar as barreiras apenas da atividade técnica durante seu curso, construindo uma relação entre o contexto produtivo e social. A partir desses pressupostos, buscaremos analisar as relações que permeiam, bem como as fases de aplicação da política estudantil apresentado na Figura 16 o número de

discentes matriculados e o número de discentes com auxílio estudantil, nos anos de 2017 a junho de 2025. Nos cursos Médio Integrado, Curso Técnico Agropecuária e Integrado Multimídia e Técnico em Administração. Cabe ressaltar que o Curso Integrado de Administração teve início em 2024, por isso os dados apresentados a que se refere a ao Curso de Administração são de 2024 até junho de 2025.

Figura 16 - Gráfico dos alunos matriculados e dos que solicitaram auxílio estudantil



Fonte: Fonte: gráfico elaborado a partir de dados coletados no Registro escolar (2024)

Com o foco voltado para o atendimento aos alunos em vulnerabilidade social, objetivando dar o direito à igualdade de oportunidades, contribuindo para a permanência e êxito dos alunos, a partir de 2017 iniciam as primeiras turmas de ensino médio integrado. Nesse mesmo ano, é aberta a possibilidade para que esses alunos solicitem o auxílio estudantil.

A figura (16) possibilitou identificarmos um aumento significativo no número de alunos matriculados nos anos de 2017 a 2025. Porém, em relação aos alunos que recebem o auxílio permanência mesmo apresentando aumento, acende uma luz de alerta se comparamos com o número de matriculados, considerando que a questão renda é uma variável fundamental para determinar o recebimento ou não do auxílio, bem como para a permanência dos alunos. Conforme Saccaro, França e Jacinto (2016), percebe-se que a concessão de auxílio financeiro para esses estudantes pode ser uma medida eficaz para reduzir as taxas de evasão e aumentar a quantidade de profissionais qualificados no mercado de trabalho.

Buscando compreender como ocorre o processo de para que os discentes consigam obter o auxílio permanência, apresentamos os principais quesitos para ingressar nesse tipo de

programa são: estar regularmente matriculado; possuir renda per capita de até um salário-mínimo e meio; apresentar condições de vulnerabilidade social, além de estar na iminência de evasão escolar em razão das suas condições financeiras.

Vale ressaltar que todo o processo, bem como as etapas para obtenção desse auxílio, é divulgado por meio de um edital desenvolvido pela Assistência Estudantil. Os valores dos auxílios variam entre R\$ 50 e R\$ 400, e a classificação a qual grupo pertence segue o exposto no Quadro 4. A análise é feita pela Assistente Social, junto aos questionários socioeconômicos respondidos pelos alunos. O auxílio é destinado aos alunos contemplados durante todo o seu percurso, desde que o mesmo siga corretamente as normas estabelecidas no edital. Em relação aos auxílios estudantis permanência e moradia, todo ano é lançado e divulgado o edital no primeiro semestre do ano letivo.

Diante do contextualizado até o momento, entendemos que a política de assistência estudantil tem como objetivo auxiliar na permanência dos discentes no Ensino Médio Integrado a fim de que possam concluir com êxito seu curso. Assim essa seção busca identificar a percepção dos sujeitos pesquisados referente a Política de assistência estudantil e os auxílios permanência e moradia.

Trabalharemos com o intuito de observarmos possíveis aproximações, convergências e divergências entre o que é proposto pela Política de Assistência Estudantil e o que é vivenciado no contexto local da instituição.

5.6 A Concepção dos participantes em relação Auxílio estudantil

Os dados foram coletados como mencionado no tópico: Percurso Metodológico e Cuidados Éticos da Pesquisa, utilizando questionário (em anexo), estavam aptos a responder 75 discentes regularmente matriculados no IFRS no Campus Vacaria – RS, nos três cursos técnicos Ensino Médio Integrado Multimídia, Administração e Agropecuária que receberam auxílio estudantil permanência em 2025 até o mês de junho, assim, as informações coletadas dizem respeito à situação dos participantes nesse período. Destes 62²³ tiveram autorização dos responsáveis para responder o questionário contabilizando (82%) dos questionários entregues. É importante mencionar que se tratando dos anos do Ensino médio nenhum solicitou o auxílio moradia, somente auxílio permanência.

²³ Os questionários não respondidos no total de 13, quando questionados os discentes todos responderam que as responsáveis não assinaram, acharam melhor não apresentar os dados solicitado no questionário. Como nosso intencão sempre é respeitar o público convidado a participar da pesquisa compreendemos e respeitamos a decisão.

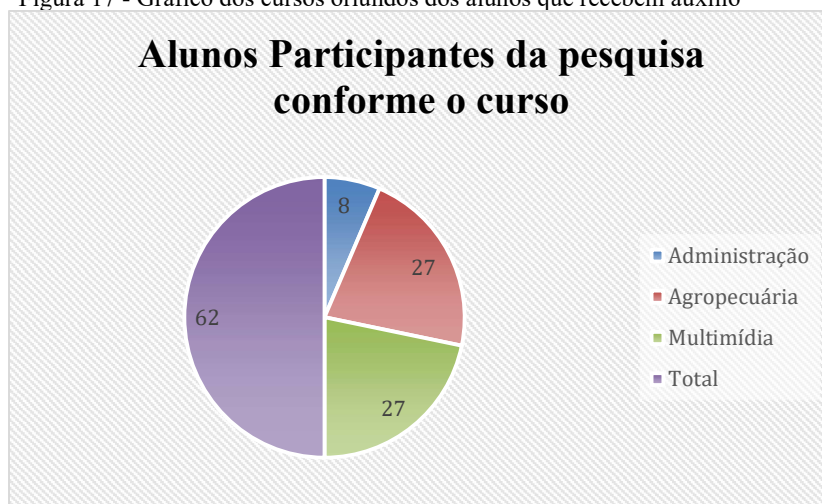
Para complementar a pesquisa foi realizado entrevistas com o Direção geral, Assistente Social e a pedagoga e assistência de aluno. Vale ressaltar que ao mencionarmos os apontamentos dos entrevistados no decorrer da pesquisa, os participantes serão identificados como DG quando se tratar da direção e TAE1, TAE2 e TAE3 quando se tratar de Técnicos Administrativos no caso Assistente Social, pedagoga e Assistência de aluno.

Os dados compuseram o cenário para a análise das suas condições de entrada e permanência dos alunos que recebem o auxílio, bem como das ações institucionais adotadas quanto à Política de Assistência Estudantil e o atendimento de suas demandas no IFRS mais precisamente no Campus Vacaria - RS.

5.6.1 Compreendendo o Contexto da Prática do Política de Assistência Estudantil no Campus Vacaria-RS

Nesse tópico traremos para discussão as percepções dos dois segmentos diretamente envolvidos no contexto da prática da política estudantil, 62 discentes dos três cursos apresentado na Figura 17 que responderam os questionários e os 4 servidores diretamente envolvidos no processo de efetivação da Política de Assistência Estudantil do Campus Vacaris-RS, que participaram da entrevista.

Figura 17 - Gráfico dos cursos oriundos dos alunos que recebem auxílio



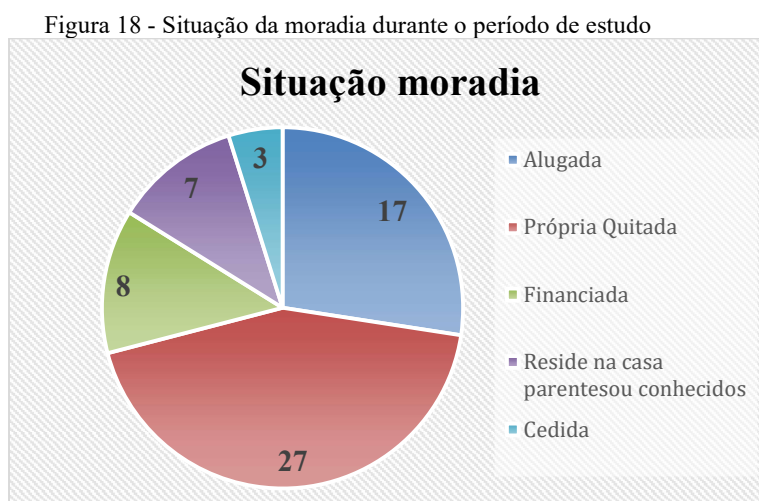
Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025.
Adaptado pela autora.

Dos discentes que responderam ao questionário constatamos que 65% são do sexo feminino e 35 % do sexo masculino. Percebe-se que os cursos técnicos do campus Vacaria – RS a questão de gênero não se apresenta de forma alguma como entrave para a entrada e

permanência das alunas, bem como a busca pelos auxílios para mantê-las na instituição, agregando cada vez mais o pertencimento com o curso escolhido. Conforme salienta Silva (2016) O mercado de trabalho deixa claro as oportunidades disponíveis para homens e mulheres e quais cargos são exclusivos para cada gênero, já na escola não deve haver tal distinção e quando esta ocorre, se dá de uma maneira velada. Considerando que uma escola deve ser um ambiente de inclusão e construção de novos conhecimentos é dever dela criar momentos para reflexão e discussão dos sutis e/ou marcantes preconceitos do mundo do trabalho e da sociedade como um todo e fomentar o debate e as práticas inclusivas a fim de orientar e esclarecer para adoção de uma conduta que vise à equidade de gêneros no mercado de trabalho.

Do total de 62 discentes que compõem a amostra, a maioria 79% se autodeclararam branca, seguidos de 12% por pardos e pretos 6%, enquanto amarelos e indígenas não aparece na amostra. Em relação a idade dos discentes a amostra é composta por jovens com a faixa etária entre 15 e 18 anos.

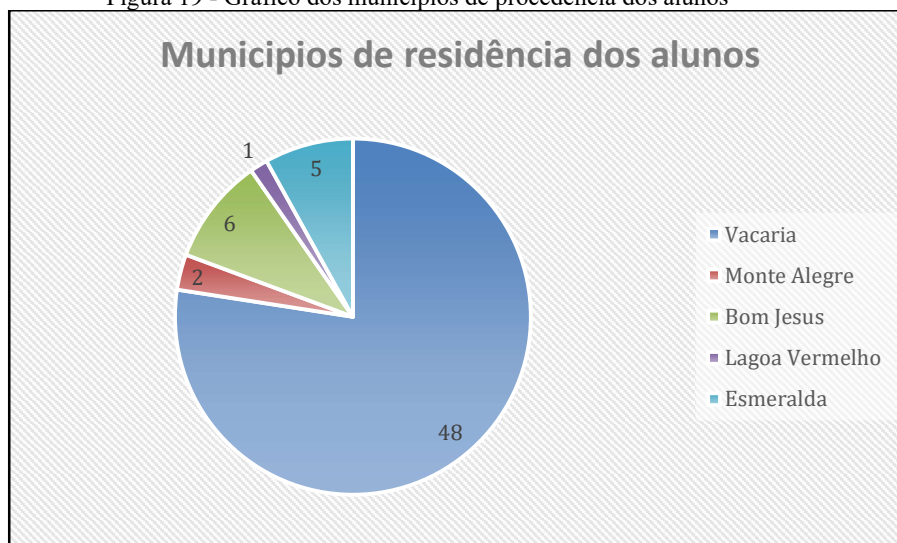
Com referência à habitação 14% dos estudantes residem na zona rural os demais 86% estão residindo na zona urbana, cujo a situação de moradia esta apresentada na Figura 18.



Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025.
Adaptado pela autora.

Percebe-se um percentual maior de discentes morando em casa própria quitada ou alugada. Essas residências estão localizadas em cinco municípios como apresentado na Figura 19.

Figura 19 - Gráfico dos municípios de procedência dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025.
Adaptado pela autora

É importante mencionar que mesmo o quantitativo de alunos de outros municípios serem pequenos, o fator distância é tido como um complicador mesmo para a maioria dos entrevistados que residem em Vacaria, pois percentual considerável dos participantes mencionaram que residem da zona urbana de Vacaria- RS e o Campus fica na zona rural a 6 quilômetros de distância de alguns bairros. Assim, residindo em outros municípios ou em bairros distantes mesmo no município de Vacaria todos os discentes necessitam de transporte para chegarem no campus.

A questão referente ao transporte também surgiu como uma variável potente no momento que os discentes responderam onde é utilizado o valor recebido no auxílio, constata-se que entre os itens mais presentes estão a despesa com transporte para o instituto (60%), complementação da renda familiar 27%, aquisição de materiais e participação de eventos acadêmicos (8%) e na alimentação no campus (5%).

A ida ao Campus todos os dias, considerando as distâncias calculadas no parágrafo anterior, podem acarretar custos ao aluno, tanto de transporte como de alimentação na instituição. Constatou-se que 37 discentes afirmam ter alocado todo valor do benefício com as despesas de locomoção ao campus. Isto é, mais da metade a totalidade dos sujeitos pesquisados. Vale ressaltar que as despesas com transportes já haviam sido mencionadas como uma das maiores demandas dos discentes na pesquisa da FONAPRACE (2019).

De fato, conforme descreve Sen (1999), as privações econômicas acarretam outros tipos de privações que influenciam nas capacidades de os indivíduos alcançarem o que almejam. No

caso específico, a privação de renda pode acarretar dificuldades de ida ao Campus todos os dias para estudar, prejudicando o desempenho e continuidade no curso.

A despesa complementação da renda familiar também é representativo, 27% dos estudantes, utilizando o auxílio para esta finalidade. Além de todas as dificuldades enfrentadas na rotina de estudos esses estudantes ainda vivenciam as dificuldades no cotidiano familiar, especialmente no que diz respeito à carência de recursos de suas famílias. Embora nos relatos apresentados a utilização da bolsa seja, prioritariamente, para as despesas com transporte ao campus, aquisição de material participação em eventos e alimentação quando estão no campus, o que totaliza (73%), em algumas situações o auxílio é utilizado para suprir outras necessidades.

A desigualdade socioeconômica determina não somente a desigualdade de acesso a recursos materiais, mas, também, o acesso à cultura e à educação, o que, sob uma perspectiva ampla, perpetua a pobreza, ao impedir a mobilidade social que a educação, enquanto fenômeno transformador, pode propiciar. Sobre o assunto, vale ressaltar que, com base no estudo de Brocco (2017), os alunos em condição de vulnerabilidade veem a educação como forma de melhoria da vida pessoal e dos familiares.

A questão renda familiar é um fator de grande relevância quando a assistente social realiza a análise do perfil socioeconômico dos discentes que buscam solicitar a Auxílio Permanência no campus. Vale ressaltar, que todo o procedimento para quem vai receber as bolsas e auxílios está baseado em normativas, para garantir que quem realmente precisa tenha acesso aos programas de permanência. Conforme o Art. 1º da Instrução Normativa Nº 2/2025:

As análises socioeconômicas serão realizadas pelos assistentes sociais do IFRS, 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.

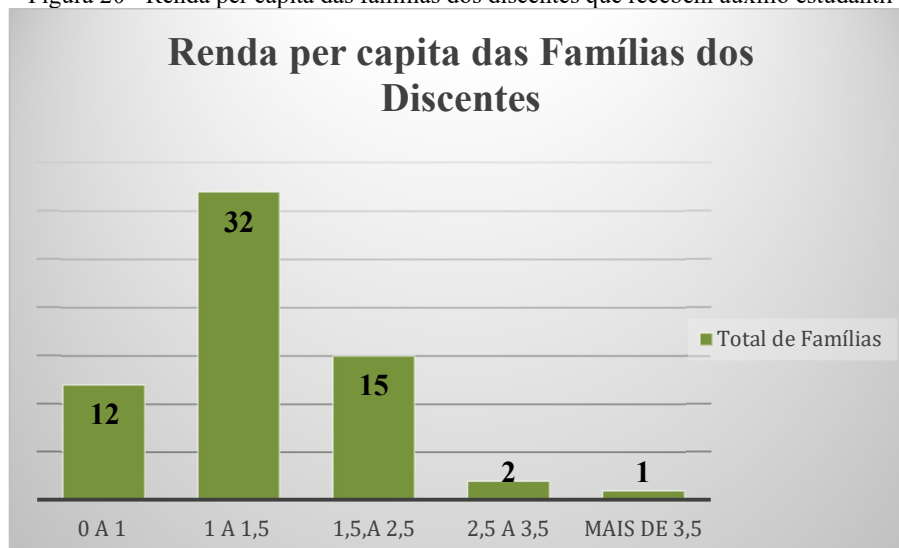
Art. 2º As análises socioeconômicas levarão em consideração a renda e demais expressões das desigualdades sociais vivenciadas pelos grupos familiares, que serão informados pela/o interessada/o, por meio de preenchimento do questionário socioeconômico e da documentação comprobatória e enviada no momento da inscrição pelo Sistema de Auxílios Estudantis (IFRS, 2025).

Conforme a Lei nº 14.914 de 2024, Art. 30. A PNAES será articulada com outras políticas sociais da União, especialmente as de transferência de renda, e o Poder Executivo ficará autorizado a instituir e conceder Benefício Permanência aos discentes matriculados pertencentes a famílias de baixa renda cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico²⁴).

²⁴ Art. 10 Os estudantes regularmente matriculados que integram famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, de que trata a Lei nº 14.601, de 2023, e/ou Benefício de Prestação Continuada (BPC), com Cadastro Único

A renda per capita é um dos pontos analisados conforme a política de Assistência Estudantil para obtenção do direito ao auxílio estudantil tanto de permanência como moradia. Tal fator nos leva a esboçar no próximo gráfico a realidade econômica dos alunos participantes da pesquisa que recebem o auxílio permanência.

Figura 20 - Renda per capita das famílias dos discentes que recebem auxílio estudantil



Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025.
Adaptado pela autora.

Se agruparmos as famílias que recebem de 0 a 1,5 salários mínimos (SM), percebe-se que um número considerável de famílias (quase 71%) contava com até um SM e meio para garantir o sustento dos seus membros, ou seja, R\$ 2.277 por mês, esse é um valor suficientemente baixo e que pode criar um obstáculo para permanência do estudante dentro do Campus Vacaria-RS, uma vez que, como exposto na revisão da literatura, os aspectos socioeconômicos são fatores decisivos na decisão de evadir, sobretudo porque a permanência no Campus Vacaria – RS como apresentado acima representa um custo principalmente com a locomoção, o que pode influenciar na decisão de trocar de instituição para uma mais próxima da próxima das sua residência não tendo custo com transporte, o que aparentemente se mostraria mais viável para aqueles alunos em situação mais vulnerável.

No Quadro 7 apresentamos a quais grupos os alunos que participaram da pesquisa pertencem, considerando como já foi mencionado, que essa classificação é realizada pela pontuação do IPSS e não leva somente em conta o fator renda per capita familiar.

atualizado nos últimos 2 anos, serão classificados como G1, sem a necessidade de realização de avaliação socioeconômica pelo IFRS.

Quadro 7 - Grupos e situação de vulnerabilidade dos participantes da pesquisa

Classificação	Número de estudantes	Situação	Total pago por grupo no mês de maio 2025
G1	45%	Extrema vulnerabilidade social	R\$ 300,00
G2	42%	Alta vulnerabilidade social	R\$ 250,00
G3	12%	Média vulnerabilidade social	R\$130,00
G4	1%	Baixa vulnerabilidade social	R\$ 50,00

Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025. Adaptado pela autora.

Percebe-se que a realidade apresentada pelos dados na pesquisa mostra que a 86% dos alunos que recebem auxílio permanência estão em situação de extrema ou alta vulnerabilidade. Cabe aqui trazer os apontamentos das entrevistas com os servidores.

Percebo sim um aumento de estudantes sendo incluídos nos grupos de maior vulnerabilidade G1 E G2, isso tudo é fruto de esse processo que nós vivemos da precarização das políticas públicas das políticas sociais, situação de desemprego, violência mais critérios mais rigorosos na participação dos programas de governo. [...] isso tudo influencia sabe, na precarização dos estudantes e essa mudança socioeconômica dele (TAE3)

Sim, com o passar dos anos e a ampliação das ações de divulgação dos programas de benefícios, noto que mais estudantes passaram a se inscrever nos editais, principalmente dos grupos G3 e G4, demonstrando que não são estudantes classificados como de alta vulnerabilidade, mas que compreendem o direito de também receberem auxílio financeiro para arcarem com suas despesas básicas, como alimentação e transporte (TAE2).

Percebemos dos apontamentos significativos ao que se refere ao perfil dos alunos em relação aos grupos de vulnerabilidade. Ao passo que a busca por auxílio aumenta devido a questão de vulnerabilidade ao que se refere aos grupos G1 e G2, os outros dois grupos, a questão voltada para fazer valer seu direito adquirido é o que move a procura pelo auxílio.

O referido cenário demonstra que no IFRS Campus Vacaria a política de assistência estudantil no âmbito de classificação dos alunos para recebimento do auxílio tem cumprido seu papel de conceder esse direito a quem de fato tem direito. Se considerarmos o valor pago tento como referência o mês de maio de 2025, esse aparece significativamente por parte dos alunos como sugestão para melhorar a o processo de implementação e acesso a política de assistência estudantil 83% colocaram que é preciso rever o valor pago pois consideram muito baixo.

Como evidencia Libâneo (1995, p. 96) “[...] objetivo da escola, assim, será garantir a todos os saberes e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, condição para redução das desigualdades de origem social”. A instituição de ensino deve priorizar a cidadania buscando superar os obstáculos sociais. Conforme Paulo Freire

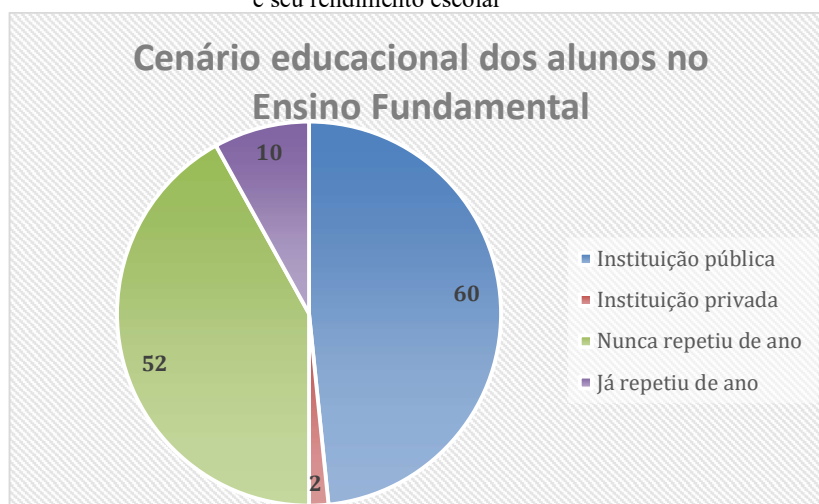
(1996) a escola tem um papel bem mais amplo do que simplesmente passar conteúdos: ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Conforme Saccaro, França e Jacinto (2016, p. 07), “A desigualdade socioeconômica determina não somente a desigualdade de acesso a recursos materiais, mas também o acesso à cultura e à educação, o que, sob uma perspectiva ampla perpetua a pobreza, ao impedir a mobilidade social que a educação, enquanto fenômeno transformador, pode propiciar.” A evasão pode ser igualmente interpretada como uma supressão do processo transformador da educação e, tratando-se de indivíduos de estratos sociais mais baixos, da incapacidade de romper o ciclo de pobreza.

Ainda segundo Correia, Gonçalves e Pile (2003) e Zago (2006) as dificuldades financeiras do estudante 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 instituição, podem impactar na dedicação aos estudos e comprometer a permanência no curso.

Considerando essa variável em relação a importância e desempenho educacional dos discentes, foi abordado no questionário duas questões: Em qual instituição você cursou a maior parte do Ensino Fundamental? Se repetiu de ano? Os dados conforme a Figura 21 aponta que a maioria dos estudantes cursou seu ensino fundamental em escola pública e nunca repetiu de ano.

Figura 21 - Instituição você cursou a maior parte do Ensino Fundamental e seu rendimento escolar



Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025.
Adaptado pela autora

Cabe aqui fazermos uma reflexão com o olhar voltada para a educação pública não como luxo, mais sim direito, o que é reforçado pela assegurado pela Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205 destaca claramente que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família. E reforçando ainda mais a importância da educação, podemos citar Paulo Freire (2000) quanto salienta que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

O gráfico nos apresenta um cenário de esperança, quando vemos estudantes do Ensino Fundamental que frequentaram a rede de ensino público buscando seu direito de continuar num ensino público de qualidade e pelo empenho e dedicação concorrendo e passando num processo seletivo para um curso de nível médio técnico com alunos das escolas privadas.

Vemos a proposta dos Institutos Federais saindo do papel, como aponta Ball (1998), saindo do contexto da influência e do texto e se efetivando na prática ao que se refere a ingresso dos estudantes do Ensino Fundamental nos cursos Técnico Nível Médio oferecidos no Campus Vacaria do IFRS.

Colabora Rucucci (2024), quando um país investe em educação pública de qualidade, isso impacta diretamente em seu crescimento econômico, desenvolvimento cultural e social principalmente porque o acesso à educação não apenas oferece oportunidades de emprego qualificado, mas também contribui para uma compreensão mais profunda das leis e dos direitos fundamentais.

Para compreender qual a concepção que os discentes têm referente a Assistência Estudantil, no questionário foi solicitado que colocassem qual a primeira palavra que vem na cabeça quando pensam Assistência Estudantil. A apresentação das palavras alegadas pelos participantes da pesquisa foi apresentada em formato de uma nuvem de palavras (Figura 22). Conforme (Pagliarini; Sepel, 2022; Vilela; Ribeiro; Batista, 2020), a nuvem de palavras é uma representação visual de variável quantitativa (frequência de palavras) associada a seu conteúdo, pois as palavras representam conceitos.

Cabe ressaltar que a presença na nuvem de palavras como permanência, incentivo e suporte caracterizam a interpretação da importância da assistência para a continuidade dos estudos na instituição. Logo, neste sentido, compreende-se que o papel da permanência estudantil não é apenas garantir estabilidade financeira para o aluno, como também garantir o bem-estar pessoal e se necessário, o tratamento adequado para suas questões de saúde mental.

Diante do exposto compreende-se que a política está no contexto da prática de fato cumprindo com o proposto.

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho, permitindo que o estudante se desenvolva perfeitamente bem durante o curso e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (Vasconcelos, 2010, pag. 609).

Cabe fazer uma ressalva e trazer as contribuições de Ball (1994) quando sugere que é justamente no contexto da prática que a política é colocada em ação (e não apenas implementada) de diferentes maneiras, pois em cada contexto essa política (ação) demanda diferentes repostas. Nesse sentido, os gestores, os professores e os demais servidores não são meros implementadores da política educacional, ao contrário, eles atuam, reinterpretam, reconfiguram essas políticas de forma mais ou menos criativa, o contexto é que define o processo de atuação.

Conforme Gomes e Souza (2011) é a própria prática que ocorre nas escolas. A política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que trabalha com ela, o mesmo tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Essa política curricular será interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos.

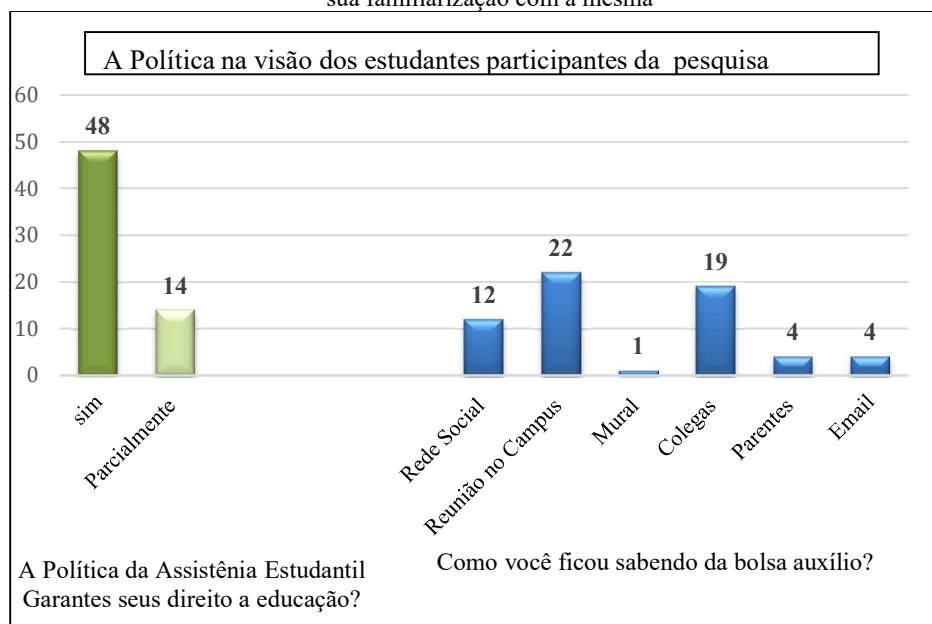
Quando questionado a equipe diretiva e os servidores que trabalham diretamente com na assistência estudantil, referente Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando lê: “assistência estudantil no IFRS Campus Vacaria”.

Penso ser um conjunto de condições básicas para que os estudantes possam realizar percursos de formação com qualidade e equidade (Extrato da fala do DG).
Compreendo como um compromisso, pois lidamos com diferentes situações e quando sabe nos deparamos com o auxílio é mais complicado, pois precisamos quando ele não recebe bolsa família fazer uma análise rigorosa socioeconômica e a gente fica sempre com medo ser injusta. Sabe tem muitos alunos aqui que se não fosse o auxílio não estavam aqui mais (Extrato da fala da TAE1).
Interdisciplinaridade, pois as ações desenvolvidas no setor sempre tiveram como pressuposto o trabalho conjunto dos profissionais que o compõe, atuando nos âmbitos sociais, psicológicos e pedagógicos (Extrato da fala da TAE2).

Ao que tange o olhar dos servidores que estão diretamente ligados a assistência estudantil, percebe-se que na fala de ambos uma preocupação com a real significado e importância que a assistência estudantil tem no contexto institucional, bem como para o percurso estudantil dos discentes. A responsabilidade com a formação integral e a representatividade do auxílio estudantil é abordada como variável de grande relevância para a permanência dos estudantes no Campus Vacaria – RS. Tais colocações ancoradas nas palavras qualidade e equidade, representadas nas falas dos servidores, configuram a clareza por partes dos participantes ao que é proposto pela política de configuração dos Institutos Federais. Em conformidade com o exposto por Alves e Franco (2008), o conceito de qualidade da educação deve, sobretudo, englobar os aspectos de equidade, e se as instituições de ensino são capazes de compensar as dificuldades e desigualdades impostas pelo contexto socioeconômico de seus alunos e propiciar aprendizagem eficaz aos mesmos.

Buscando compreender de que forma a política é trabalhada no contexto do campus Vacaria-RS questionamos os estudantes em dois seguimentos: se eles consideram que a assistência estudantil é uma política que garante seu direito a educação? Como você ficou sabendo da possibilidade de concorrer para uma bolsa auxílio?

Figura 23 - Percepções dos discentes em relação a política da Assistência Estudantil e sua familiarização com a mesma

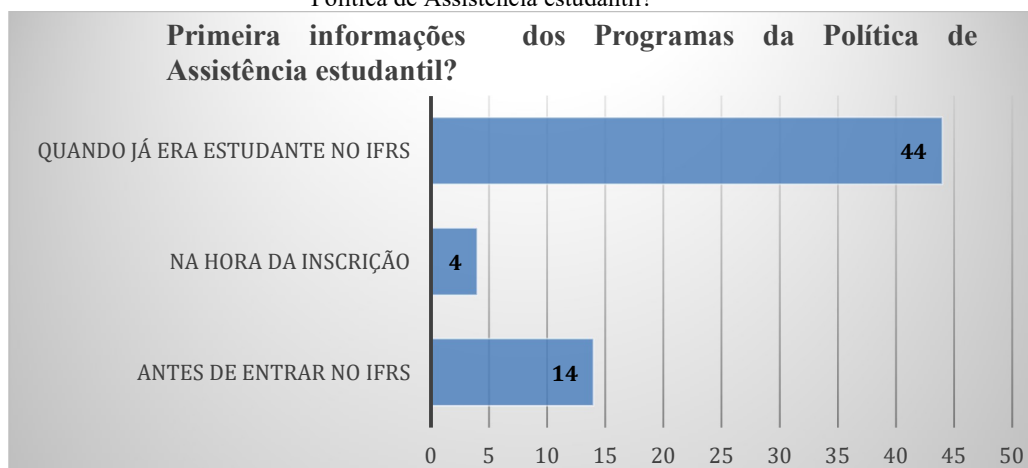


Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025.
Adaptado pela autora.

Compreende-se que mais da metade (77%) dos participantes percebem a Política de Assistência Estudantil como garantidora dos seus direitos como um todo, enquanto (23%) entende que ela garante parcialmente. É importante lembrar que a PNAES, tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os/as estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho escolar, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão e tem como meta apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados Nos Institutos Federais. Percebe-se que no contexto da efetivação da política ao que se refere aos estudantes atendidos esse direito está sendo garantido ou garantido em partes, nenhum assinalou a opção não garante o direito embora essa estivesse disponível no questionário.

Com o intuito de entender um pouco mais a dinâmica de divulgação e importância da política para os discentes que acessam a mesma, foi abordado no questionário: Em que momento em que você ficou sabendo dos Programas da Política de Assistência estudantil? e se a possibilidade de ser contemplado (a) com auxílio da assistência estudantil foi decisivo para seu ingresso no IFRS Campus Vacaria?

Figura 24 - Em que momento você ficou sabendo dos Programas da Política de Assistência estudantil?



Fonte: elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo – 2025. Adaptado pela autora

Os dados apontaram que 70 % dos discentes que recebem o auxílio estudantil só ficaram sabendo quando já eram estudantes. Juntando esse dado com o dado mencionado no gráfico (20) referente como ficou sabendo do auxílio estudantil, percebemos que a política de Assistência estudantil só se efetiva de fato na grande maioria depois que os estudantes já realizaram matrícula. A reunião no campus foi tida como principal forma de conhecer a política 35%, seguida por informações advindas de colegas 30% colegas, tais iniciativas são tidas como um dos principais fatores que levaram os discentes a terem conhecimento desse benefício. Essa

reunião, no entanto, é feita no início de cada ano para as turmas ingressantes, momento que é explicado o regimento interno do campus e apresentados os programas disponíveis, esse momento se apresenta como único em que se reuni todos para conversar sobre a política.

Tal afirmação se comprova quando os beneficiários são questionados se durante o período de recebimento do auxílio você foi chamado para alguma reunião para verificar o andamento do auxílio 82% dos participantes manifestaram que nunca foram chamados. 11% colocaram que sim já foram chamados e 7% mencionaram que foram chamados algumas vezes.

É importante mencionar que a abordagem realizada individual mencionada pelos estudantes, está diretamente atrelada a algumas situações: primeiro relacionado a questão da frequência, considerando que, durante todos os meses do ano letivo, o estudante deverá ter no mínimo 75%²⁵ de frequência global, exceto em situações em que o estudante tiver protocolado junto à secretaria justificativa válida para infrequência. Quando o percentual se aproxima do limite aceitável ou extrapolo o beneficiado (a) é chamado (a) para que a assistente social compreende o que está acontecendo, e reforce novamente a importância da frequência.

Além disso, o estudante beneficiário deve atender à Coordenação de Assistência Estudantil, caso haja chamamento para reuniões ou solicitação de novos documentos. O rendimento escolar a questões atitudinais também são demandas tratadas nas conversas individualizadas sempre que necessário, fato que vai ao encontro do mencionado na entrevista pela (TAE2) quando aborda a Interdisciplinaridade vivenciando o trabalho conjunto dos profissionais que o compõe, atuando nos âmbitos sociais, psicológicos e pedagógicos.

Complementando a questão de tempo de acesso ao auxílio, verificamos nas respostas dos discentes que mais de 50% não receberam o auxílio no seu primeiro ano de IF. Tal fator conforme Correa (2020) se dá por fatores variados: o aluno não teve conhecimento do auxílio em tempo hábil para a inscrição; o aluno não apresentou a documentação completa; não houve disponibilidade de bolsas suficientes para todos os inscritos ou no momento da seleção houve dúvida por parte dos profissionais sobre a sua vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse ponto cabe fazer algumas reflexões ao que tange as respostas obtidas até o momento. Quando voltamos a atenção para a questão de esclarecimento, participação e divulgação da Política de Assistência estudantil do Campus Vacaria – RS, percebemos que de

²⁵ O estudante que apresentar menos de 75% de frequência global terá seu auxílio suspenso. O estudante voltará a receber o auxílio no mês seguinte caso volte a ter frequência acima de 75%. Caso o estudante continue com frequência abaixo de 75%, sem justificativa, seu benefício continuará suspenso. Também pode ter o auxílio suspenso o beneficiário que não atender, a qualquer tempo, aos chamamentos da Coordenação de Assistência Estudantil.

fato como mencionado em todos os PDI e colocado como meta no PDI de 20224 a 2028 a questão de divulgação realmente se apresenta conforme os participantes da pesquisa ainda como uma lacuna, pois as redes sociais assim como o mural não se apresentam como significativa na hora de divulgação dos auxílios.

Em relação a importância de uma divulgação ampla mesmo antes dos alunos realizarem a matrícula, se manifesta, mas fortemente quando 60% dos discentes salientam que saber da possibilidade de poder solicitar o auxílio seria um estímulo para a escolha do Campus Vacaria para realizar o ensino médio.

Nas sugestões para melhorar a implementação da política de Assistência Estudantil, 70% dos estudantes colocaram a divulgação dos editais como ponto fundamental para efetivar na prática a política. A questão referente a divulgação dos editais também é apontada pelos gestores quando questionados: Em sua opinião, como a política de Assistência Estudantil está sendo recebida pela instituição e pelos alunos e como está sendo implementada?

Na minha opinião, a Instituição em geral desconhece a PAE e os estudantes só sabem que existe o auxílio financeiro estudantil, mas desconhecem seu conteúdo na íntegra. A forma que ela está sendo implementada é por meio de edital para inscrição de estudantes interessados em receber auxílio financeiro estudantil e sua concessão (DG). A Política da Assistência Estudantil é bem recebida por toda a comunidade. Os alunos têm toda uma expectativa em relação aos editais, pois eles fazem toda a diferença no dia a dia. A sua implementação está de forma plena em termos de planejamento e execução (TAE1).

Ao tomarem conhecimento da PAE, seja na divulgação do processo seletivo ou quando ingressam no IF, é comum os estudantes demonstrarem surpresa com a política, pois sabemos que nas demais instituições públicas não é comum encontrar o auxílio financeiro e tampouco uma equipe multidisciplinar que atue nas principais problemáticas que envolvem a educação. Contudo, era comum os estudantes associarem a PAE primeiramente ao programa de benefícios (auxílio permanência e auxílio moradia). Ao constataremos tal situação, ampliamos a divulgação das demais atividades desenvolvidas, em diferentes frentes e disponíveis a todos os estudantes, ou seja, as ações universais (TAE2).

Na fala dos participantes da entrevista percebe-se que a política de Assistência Estudantil no campus Vacaria sim está muito engessada somente a questão dos auxílios, vemos principalmente na fala da (TA2) que esse fato é percebido é dado a entrada na busca de divulgar demais atividades amparadas por lei e colocadas em prática ao que tange a política. Conforme reforçado no extrato da fala da (TAE2):

[...] quando isso acontece, sabe apresentamos outras ações que também realizamos, atendimento de estudantes no dia a dia, reunião com pais, visitas domiciliares e encaminhamentos a rede de saúde; mas também através do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão como: inclusão digital, monitorias de reforço escolar, rodas de conversa e palestra sobre temas diversos, atividades culturais e

esportivas, orientação profissional. Além desses, a política também foi implementada por meio da organização e participação nos conselhos de classe, aplicação de questionários sociodemográficos, participação nos processos seletivos e de divulgação, participação e apoio aos núcleos de ações afirmativas (Nepgs, Napne, Neabi), planejamento e distribuição da merenda escolar.

Diante do exposto torna-se significativo trazer a menção de Mainardes (2006) quando se deporta ao contexto de prática – “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53). Dessa maneira, essa abordagem parte da concepção de que “[...] as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’” (Mainardes, 2006, p. 53). Por conta disso, esse método pressupõe que os profissionais da educação desempenham papel ativo no processo de interpretação e recriação.

Dentro do âmbito da prática ao que se refere ao papel dos atores envolvidos de efetivação da política de assistência estudantil, percebe-se uma preocupação dos entrevistados, ambos cada um com seu olhar aborda nas falas a questão de dificuldade de envolvimento dos atores.

As principais dificuldades que eu avalio é primeiro não termos uma representação estudantil consolidada no campus, né nós não temos por exemplo um grêmio estudantil para fazer um diálogo direto, sabe este espaço com os estudantes fica restrito a sala de aula (TAE1).

A questão referente a necessidade de um diálogo maior também é expressa pelos discentes no questionário com questão aberta possibilitando que dessem sugestões para melhorar o processo de implementação e acesso a Política de Assistência estudantil, foi abordado que “*é preciso mais divulgação e informação aos alunos não apenas por e-mail, mas pessoalmente também*”.

Ter vez e voz nesse processo é mencionado também, “*No caso do auxílio deveria ter um espaço em que os alunos pudessem descrever a sua realidade e não contar somente com a renda, pois ninguém sabe da realidade de cada um*”. Percebe-se nesse extrato que a uma confusão ou falta de informação referente aos critérios a serem avaliados no momento da classificação para obtenção do auxílio, bem como o contexto que envolve a avaliação socioeconômica.

Outra questão relacionada a interpretação da política está associada ao não conhecimento ou conhecimento equivocado referente a mesma. Quando questionados referente

Como você acha que os docentes, coordenadores e os demais envolvidos no espaço escolar interpretam a Política de Assistência Estudantil?

Pelo que pude vivenciar ao longo dos seis anos trabalhando no setor, de forma geral a política é compreendida e valorizada, mas também identifiquei equívocos na sua interpretação, principalmente em relação aos docentes, que a reduzem a uma forma de assistencialismo (TAE 2).

A questão do assistencialismo aparece mais uma vez, agora mencionada como um equívoco de interpretação da lei. Ainda segundo (TAE 1) [...] *sabe é triste dizer mais a maioria desconhecem esta política. Nenhum professor ou servidor, até o momento, me procura na Assistência para dialogar sobre a PAE.*

Já a direção em relação mesma questão entende que:

A comunidade entende a Política da Assistência Estudantil como fundamental sim para a permanência e êxito dos estudantes. Sobretudo, os coordenadores que têm por tarefa colaborar neste processo. Sabe é importante colocar que cada vez que um aluno manifesta que vai sair do IF, há uma mobilização que começa pela Assistência Estudantil (DG).

Daí decorre preocupação quando analisamos as afirmações de Ball e colaboradores com o que é posto pelos entrevistados. Ball, Maguire e Braun (2012), sustentam que os textos de políticas não se movimentam em direção à prática de maneira direta. Os profissionais que põem a política em prática precisam converter/transformar a palavra escrita em ação. Assim, o texto que fundamenta a política pode ser apresentado/representado de diferentes formas, tal ação consiste em dar sentido ao texto. Conforme Ball e colaboradores:

Políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências ‘reais’. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, para qual é endereçada. (Bowe; Ball; Gold, 1992, p.21, tradução livre).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), em muitos escritos de política educacional, os professores, os demais profissionais que trabalham nas escolas e os estudantes são excluídos do processo político ou vistos simplesmente como “implementadores” de políticas educacionais. Em contraposição a essa visão, os estudiosos ingleses argumentam acerca da necessidade de o trabalho de análise ir “além da implementação” e propõem que as políticas educacionais sejam analisadas tendo como base a “teoria da atuação política”:

Assim, nós queremos fazer com que a política seja compreendida dentro de um processo, como diversificadas e repetitivas contestações e/ou como sujeita a diferentes interpretações, como sendo encenada (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e salas de aulas, mas maneiras que estão limitadas pelas possibilidades do discurso (Ball; Maguire; Braun, 2012, p.2-3, tradução livre).

A questão de limitação no processo participativo de é abordado em fragmentos dos participantes da entrevista:

Eu acho que se todos os envolvidos agentes que eu sempre falo setores estivessem envolvidos a gente ia conseguir consolidar mais a Política de assistência estudantil e automaticamente ter um acompanhamento mais efetivo para conseguir contribuir com essa parte de construção e reconstrução, né de critérios e esse foco na permanência, porque na verdade esses critérios específicos eles, eles são compartilhados conosco pela PROEN, nós não temos critérios específicos a serem criados no campus, o que nós podemos é amadurecer algumas questões e levar para o coletivo que é o GTPAE, que é um grupo de trabalho permanente da Assistência estudantil, e aí ser discutido coletivamente, sabe mais de todo o modo esse envolvimento coletivo para além da Assistência Estudantil enquanto setor isso poderia nos trazer mais reflexões, mais maturidade, até para contribuir com esse coletivo, que percebo, que não acontece aqui em Vacaria, que é um pouco diferente de alguns outros campus que essa integração ela é mais fluida. Aqui a gente tem esses empasses assim, representatividade, envolvimento de outros espaços, outros setores na verdade outros segmentos, isso limita muito fortalecer a ideia dessa política (TAE 1).

A questão da representatividade e envolvimento dos atores no processo de interpretação e aplicabilidade de política nas instituições de ensino, são pontuadas por Ball e colaboradores (2012) como basilar para a efetivação e resultados positivos no contexto da prática. Conforme os autores, a análise de políticas educacionais fundamentada na “teoria da atuação política” assenta-se na ideia de que aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais. Tal proposta de análise pressupõe também que o contexto seja levado a sério no processo de investigação, uma vez que as escolas possuem diversas dimensões contextuais (histórias específicas, prédios e infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de liderança/gestão, situações orçamentárias, desafios de ensino aprendizagem, entre outras) atuando sobre elas.

Nesse processo surge na fala dos entrevistados duas questões de extrema relevância que influencia diretamente no processo de interpretação implementação da política de assistência estudantil no campus Vacaria – RS.

A primeira é mencionada na necessidade de haver mais espaços de fala que contemplem todos os segmentos envolvidos no processo de interpretação e efetivação da PAE, como coloca uma participante da entrevista: *“A PAE é muito mais que o próprio setor de assistência*

estudantil, perpassa muitos outros setores envolve outros agentes além da AE. Vejo que em nosso campus isso fica muito restrito a Assistência Estudantil (TA2)”.

Compreendendo a lógica de pertencimento, inclusão e retenção defendida pela política de criação dos Institutos Federais, juntamente com o princípio de verticalização nos chama a atenção quando é mencionado que a PAE no Campus Vacaria- RS fica restrito a um único setor e grupo de servidores. Segundo Pacheco (2011) os Institutos Federais trazem para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, possibilitando um diálogo simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização.

Percebe-se que a proposta entorno da construção dos Institutos Federais assim como na efetivação da PAE, envolvem todos os segmentos do campus considerando que as questões do auxílio envolvem muito mais do que pagamento. Conforme Taufick (2014) há, na instituição da Política de Assistência Estudantil, mais do que o auxílio para a redução das desigualdades sociais e para o estímulo à permanência em cursos. Existe uma intencionalidade de concretizar, nas instituições de ensino públicas federais, ações que complementem as atividades pedagógicas e ampliem a formação do indivíduo em aspectos que consideram a melhoria de sua qualidade de vida como um todo, como a oferta de ações voltadas para saúde, cultura, esporte e inclusão digital, que vão além do atendimento socioassistencial.

A amplitude de aplicabilidade dessa política traz uma questão que é vista pelos entrevistados como fator dificultador e que precisa ser aperfeiçoado. *“Destaco três dificuldades: - número de servidores é pequeno pra toda a demanda; - o recurso é pequeno para destinação aos estudantes; - o acesso ao campus, uma vez que o transporte público ainda tem pontos específicos que não atende (DG)”*. Conforme a (TAE2) *“No campus Vacaria, ao longo de todo meu trabalho, a principal dificuldade foi o número reduzido de servidores atuando no setor e a falta da equipe mínima de trabalho, que deveria contar com um psicólogo e, infelizmente, nunca teve”*. Nesse mesmo semento a entrevistada (TAE 3) aborda que:

[...] outra dificuldade é os poucos profissionais no setor, fica assim com acúmulo de trabalho com muita questões burocráticas, isso interfere nossa participação mais efetiva nesse processo né de avaliação e política de construir esse espaço mais democrático né, estar mais em contato com esses estudantes nesse sentido, avaliativo da política e de pensar em melhores formas diferentes de implementação , isso também é um dificultar para que possamos dar mais encaminhamentos nessas questões que realmente são importantes para execução da política (TAE 3).

A dificuldade de tempo para organizar e atender demandas da assistência estudantil juntamente com a carência de espaços coletivos para refletir, dialogar e traçar estratégias locais referente quadro normativo da Políticas de Assistência Estudantil se apresenta como um complicador no momento da efetivação da mesma no campus de estudo. A questão da dinâmica da construção e organização local da política, bem como a existência de algum espaço democrático para esse diálogo foi mencionado pelos entrevistados.

A Política de Assistência Estudantil é um documento de 2013, construído pelo grupo de trabalho permanente em assistência estudantil (GTPAE) do IFRS. Este grupo é composto pelos coordenadores da CAE dos 17 campi do IFRS, que acompanham sua implementação e o avaliam periodicamente. Ao campus cabe a implantação de ações que estejam em consonância com o que está estabelecido neste documento. Tais ações sempre foram amplamente discutidas com a equipe de trabalho envolvida diretamente no setor, juntamente com a direção de ensino, coordenações de curso e direção geral. As necessidades apontadas pelos estudantes também eram levadas em consideração quando respondiam a formulários aplicados pelo próprio setor ou pela CPA (TAE2).

Há um GT multidisciplinar, o GTPAE – Grupo Técnico da Política de Assistência Estudantil que criou o documento, com muitos debates nos campi do IFRS, e amplamente debatido e aprovado pelo CONSUP – Conselho Superior do IFRS. Além disso, esse grupo atua de forma permanente em termos de atualizações e aperfeiçoamento em consonância com as novas legislações e o contexto em que o IFRS está inserido (DG).

Percebe-se que no âmbito geral no contexto do IFRS, a política é discutida e avaliada, no entanto dos extratos da fala da entrevistada merecem destaque [...] *ao campus cabe a implantação de ações que estejam em consonância com o que está estabelecido neste documento. [...] as necessidades apontadas pelos estudantes também eram levadas em consideração quando respondiam a formulários aplicados pelo próprio setor ou pela CPA (TAE2).*

O implementar o que é estabelecido ou seja, “faça cumprir” bem como ouvir a demanda dos discentes por formulários é bastante preocupante, torna-se algo formatizado e não humanizado. Não se dialoga, tanto na implementação do PNAES quanto sua operacionalização, pelas falas dos participantes no campo da atuação parece uma carência de oportunidade de discutir e trocar experiências. Conforme argumenta um entrevistado:

[...] porque na verdade esses critérios são compartilhados conosco pela PROEN, nós não temos critérios específicos criados no campus, o que nós podemos é amadurecer algumas questões e levar para o coletivo que é o GTPAE que é o grupo de trabalho permanente da assistência estudantil e aí ser discutido coletivamente sabe (TAE3).

Criar uma lógica de pertencimento e compromisso, o que de fato se faz necessário nesse processo de aplicabilidade da política, nesse contexto se insere a questão dos profissionais que

atuam diretamente, apresenta-se nesse cenário um descompasso, ao que se refere ao contexto da escrita da política e o contexto da prática. Cabe aqui primeiramente fazer uma inferência aos escritos de Ball, Maguire e Braun (2012) quando explicam que a “atuação política” corresponde ao movimento no qual a política é colocada em ação – tal como em uma representação teatral ou em uma performance. Esse movimento, segundo os autores, envolve processos criativos de interpretação e tradução.

As práticas relatadas pelos entrevistados, demonstram certas anuências que comprovam a discordância entre o contexto da produção e o contexto da prática ao que se refere a interpretação e aplicabilidade da PAE, pontuamos à diversidade e à instabilidade das configurações, como por exemplo, no montante recursos, ausência de equipes de trabalho e dificuldade de processos de trabalho estruturados e de normatizações. Aqui vale uma ressalva em relação a equipe mínima de profissionais, coordenador de Assistência Estudantil e equipe técnica mínima composta por: pedagogo; psicólogo; c. assistente social, que é expressa na Resolução nº 086, (2013), não é atendida plenamente no campus Vacaria – RS, pois não faz parte desse quadro o profissional psicólogo. Fator que compromete o mencionado na Resolução nº 086, no Art. 2º “priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante”.

A questão da busca pela efetivação da equipe mínima de profissionais no campus é também abordada em todos os PDI do campus, se apresenta como uma lacuna entre o texto da política e a política na prática. Quando questionados a forma e procedimentos dados quando da presença da demanda referente ao profissional psicólogo, ambos foram unânimes em frisar que existi dois caminhos, o mais comum é encaminhar para o Sistema Único de Saúde (SUS), o que segundo eles demora até 8 meses para serem atendido. A segunda alternativa é a família pagar um profissional particular.

Segundo Correa (2020) a constituição ou não de equipes de trabalho no nível dos *campi* para operacionalização das PAEs revelaram-se centrais, porque é por meio delas que o conjunto de serviços estabelecidos nos quadros normativos secundários se efetiva em benefício dos estudantes assistidos.

É importante salientar que o processo de implementação da política de Assistência Estudantil, está atrelado a uma autarquia, uma representatividade de cima para baixo, que extrapola em muitos casos a reitoria dos campi. Conforme Correa (2020) a não constituição de equipes de trabalho para a operacionalização das PAEs pode ser compreendida como uma decisão de gestão compartilhada entre os Burocratas de Médios Escalão (Reitores (as) e os Diretores Gerais de campi ao se considerar que são esses atores que decidem sobre quais

segmentos profissionais ocuparão os códigos de vagas existentes, por meio de concurso público. No entanto, a existência ou não, ou a disponibilidade ou não dos códigos de vaga adentram no nível de gestão superior da Administração Pública Federal de modo que a decisão sobre quais profissionais ocupariam os códigos de vaga por meio de concursos públicos depende da existência ou não desses códigos e isso vai além da capacidade de gestão dos IFs.

Nessa questão referente ao “poder” decisório e a tomada de decisão vinda de autarquias maiores quanto a aplicação da política, é abordado nos extratos de fala dos entrevistados quando os entrevistados foram questionados: Você se considera ator que efetiva e responde pelo processo da implementação, atuação e operacionalização da ação do governo no nível local acerca da Política de Assistência Estudantil no cotidiano da escola? Como?

Bom eu acredito que eu sou uma parte envolvida mais que não assumo tantas responsabilidades é porque quando a gente lança um edital e auxílio estudantil, quem assina é o diretor geral, assim quando fizemos processo de pagamentos ali no SIGAA quem assina é o coordenador junto com a direção de ensino. Se a direção de ensino não assinar nós não temos autonomia para validar o processo de pagamento do auxílio. [...] qualquer decisão que for tomada a nível de assistência estudantil ela, nós não somos os protagonistas nós somos ali os coadjuvantes (TAE 2)

Minhas ações sempre foram embasadas nos princípios da PAE, desenvolvendo atividades pontuais ou projetos mais elaborados que visavam o atendimento pedagógico, social e psicológico dos estudantes do campus (TAE 3).

Sim. A primeira tarefa, enquanto gestor, é cuidar para que tenha orçamento para os projetos que envolvem a PAE. Também, como proponente de perspectivas de atuação como membro do colégio de dirigentes. Também, na organização de equipes para atender nos setores que envolvem a PAE (DG).

Pelos fragmentos das falas percebe-se que nenhum nega participar desse processo, no entanto compreende-se que não se apresentam como atores principais da implementação dos processos da política. Esse processo se apresenta engessa a função e setor que trabalham. Tal fator de fragmentação se sedimenta ainda mais quando foram questionados: Você considera que a PAE dá conta das necessidades regionais do Campus Vacaria/RS? *“Ela dá conta em partes. Ainda faltam servidores, mais recursos e melhorias de infraestrutura para atender toda a diversidade de situações” (DG)*. Nesse mesmo seguimento a servidora complementa que: *“Ela não dá conta das necessidades ela contribui mais não garante efetivamente (TAE 1)*

De forma geral o documento contempla as principais necessidades dos campi do IFRS, contudo, cada um tem suas particularidades. Acredito que dentro dos princípios do documento é possível desenvolver ações específicas para cada realidade, embora o orçamento destinado para tal nem sempre seja suficiente (TAE3).

Pelo apresentado, cabe trazer as abordagens de Pressman e Wildavsky (1984) mostraram que aquilo que poderia ser considerado apenas como um problema técnico ou administrativo é inerente ao processo complexo de implementar, porque se relaciona com um emaranhado de elementos políticos que, como consequência, podem frustrar uma grande engenharia política.

Nesse sentido, o processo de implementação revela que a execução de uma política pública pode se transformar em processo problemático devido ao fato de que, constantemente, se diferencia das intenções de seus formuladores. A semelhança ou o distanciamento do processo de implementação em relação ao plano original é valorizado porque, na maioria das vezes, a implementação é observada a partir do plano que originou a política (Lima; D'Ascenzi, 2014).

Após a descrição e análise desses resultados da pesquisa, se faz necessária enfatizar a importância da ampliação e fortalecimento das oportunidades de acesso e permanência na dos discentes Técnico Ensino Médio do Campus IFRS Vacaria, principalmente, para grupos sociais mais vulneráveis. Além disso, reforça-se que o estudo sobre implementação da política de Assistência Estudantil, adquire relevância social e educacional na medida em que apresentam possibilidades de aprimoramento da implementação de políticas e podem contribuir com os processos de democratização da educação. Diante do exposto, no próximo capítulo apresentaremos uma síntese da pesquisa e algumas reflexões sobre a implementação da política pesquisada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora.

Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15.

Ao final, desta caminhada, solidifico as principais impressões e aprendizados com o intenso e compromissado percurso de investigação. Reconheço que falar de educação, em especial de políticas de assistência estudantil no Campus Vacaria- RS foi desafiador, complexo, dinâmico e exigente. Entre idas e vindas, escolher esse tema, foi uma realização pessoal e ao mesmo tempo desafiador para minha inserção da instituição que estou inserida, pois analisando minha trajetória profissional, penso que seja um fechamento de ciclo.

O doutorado proporcionou muitas experiências, aprendizado e inquietações sobre pesquisa, abrindo horizontes e me desafiando a compreender o que de fato se entende por pesquisa. Estudar as políticas do PNAES, na busca de compreender o processo de acesso e permanência estudantil me introduziu num movimento profundo de acontecimentos, de legislação, de teorias, de efetivação dessa política. A caminhada de fundamentação teórica foi repleta de sobressaltos, que as vezes na escuridão se acendia um facho de luz, que me levasse a conclusão da pesquisa.

O percurso teórico me proporcionou viajar nos tempos e espaço, mais longínquos na busca de entender a efetivação da política de Assistência Estudantil na atualidade. O Decreto nº 7.234/2010 que institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), veio como uma resposta às demandas sociais por uma política pública que atendesse às necessidades socioeconômicas dos discentes, assegurando direitos básicos, possibilitando assim seu ingresso, permanência e sucesso no seu percurso enquanto estudante. Contudo, esse processo não foi simples e nem ameno, perpassou momentos de tensão e luta, que envolveram diferentes agentes destacando o papel da Fonabrace, Andifes e os movimentos estudantis. Neste contexto como vimos na pesquisa evidencia-se que o PNAES foi instituído por uma demanda muito mais significativa por parte das universidades federais do que pelos Institutos Federais, o que explica sua dedicação em contemplar os estudantes da graduação.

Em 2008 pela Lei nº 11.892/2008 Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que trazem na sua política de efetivação garantir o mínimo de 50% de suas vagas para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, com o foco de abrir oportunidade de ingresso, permanência e conclusão para alunos

mais vulneráveis no contexto social e econômico. Para alcançar essa prerrogativa em 2013 os Institutos Federais aderem a política de Assistência estudantil em todos os seus campi pela Resolução CONSUP nº 086/2013.

Diante dessa retrospectiva e pelo apresentado no decorrer da pesquisa percebeu-se que uma política por si só não se basta, e nem se institui por acaso. Como bordado pelo ciclo de políticas de Ball (1994) esse processo é permeado de contextos, iniciando pelo contexto da influência, perpassa pelo contexto da produção e chega no contexto da prática. Assim podemos mencionar que a Política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais está fortemente tendenciada na busca de efetivar no contexto da prática o proposto pela política de criação dos Institutos Federais. Ou seja, uma política atrelada a outra com um fim de se efetivar no momento da sua implementação.

Considerando a pesquisa empírica, observou-se ainda muito presente uma correlação entre a Política de Assistência Estudantil e o assistencialismo, fato exposto pelo pouco entendimento sobre as PAEs por parte de alguns atores, inclusive discentes que não a reconhece como direito, mais como ajuda considerando sua condição socioeconômica. Evidencia-se que a política de assistência estudantil é marcada pela contradição, podendo ser compreendida pela concretização de direitos, ou pelo viés do assistencialismo. A necessidade do estudo de assegurar que ela não se torne apenas uma ação superficial, exclusivamente voltado para questão de econômica.

Segundo Costa (2010), a dificuldade em explicar o conceito de assistência estudantil pode estar associada ao modo como o tema foi abordado ao longo do tempo no Brasil. O entendimento de assistência estudantil era atrelado à ideia de apoio à moradia e à alimentação, destacando a pertinência do auxílio financeiro a fatores de ordem econômica.

A pesquisa revela, portanto, que se torna imprescindível discutir, de maneira séria e responsável, acerca de uma Política de Assistência Estudantil que leve em conta as especificidades no esclarecimento dos processos legais que regem a política de Assistência Estudantil, tanto para os discentes quanto para os servidores envolvidos nesse processo.

É primordial por meio rubrica orçamentária e código de vagas garantir Campus da equipe mínima instituída pela política, mais como vimos na pesquisa isso não se efetiva no contexto da prática, sendo mencionado pelos participantes da pesquisa como um dificultador no processo de efetivação, discussão e avaliação da política. Conforme Ball (1994), impera-se um processo que envolve distanciamento entre o que aborda a política ao que é instituída no contexto da prática.

No percurso da pesquisa ficou evidente que a implementação da política de assistência estudantil, sofre implicações, advindas da política formulada e pelos contextos de implementação, destaca-se o processo de interpretação, decisões, que na sua grande maioria como vimos na pesquisa ultrapassa os muros do campus, processo que envolve em alguns momentos conflitos, interesses e disputas próprios dos processos políticos.

Outra questão que chama atenção na pesquisa e complementa o exposto no parágrafo acima, refere-se questão orçamentária. No IFRS, não há divisão dos recursos orçamentários oriundos do PNAES entre os campi que a compõem. Os recursos permanecem centralizados na Reitoria enquanto os campi realizam os estudos socioeconômicos para vinculação dos estudantes e informam mês-a-mês as listas daqueles que irão receber os auxílios. Uma questão que gera certo grau de insegurança frente a essa metodologia é que os valores das bolsas pagas aos estudantes apresentam variação de modo que quanto maior a demanda menor o valor recebido.

As análises dos processos de implementação da política de Assistência Estudantil no campus Vacaria – RS deixam evidente que a seleção para recebimento dos auxílios segue os critérios estabelecidos nos editais e evidenciados no texto da política. Em sua maioria atende estudantes oriundos de escolas públicas, com renda até um salário mínimo, estudantes que responderam o questionário socioeconômico ou que recebem o Bolsa Família, que vem no instituto uma porta de oportunidade para busca de um futuro melhor.

Percebe-se que a política tem esse viés de olhar o discente como um todo, instituindo nos seus objetivos, atender no contexto econômico, social, cultural e psicológico. No entanto o estudo apresentou lacunas ao que se refere ao contexto de implementação, destaco compreensão de todos os servidores do exposto no contexto do texto da política, seguido de carência de espaço de discussões de todos os envolvidos nesse processo, fator inibitório por parte de alguns, de visualizar a política como condição determinante para a manutenção dos percursos formativos de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica no campus.

Também é fato a questão apresentado tanto pelo discentes como pelos servidores a necessidade de se trabalhar de forma ativa na divulgação da política e nos editais, melhoria dos processos de acompanhamento dos estudantes e aprimoramento dos processos seletivos para evitar distorções da política. Essa questão ressalta a urgência no campus de uma inserção de estratégias de articulação entre setores, para que se a política passe a ser algo instituído e de compromisso de todos e não somente de um setor específico.

Constata-se ainda, que são muitos os desafios para a consolidação de uma política de assistência estudantil efetiva no campus de estudo. Contudo, podemos afirmar que, se o

PNAES é uma política importante quanto à ampliação da possibilidade e geração de condições de permanência na instituição, a referida pesquisa demonstra que, uma vez possibilitado o acesso, a permanência dos estudantes se torna fundamental a fim de que o chamado processo de democratização seja considerado efetivo.

As “concepções dos atores” sobre a política foram constituídas em grande medida pela formulada no contexto do texto da política. Desse modo, verificou-se forte influência dos textos da política formulada nas concepções e práticas dos implementadores. Diante desse cenário ficamos com a certeza de que se faz necessário debater mais a política de assistência estudantil, trazendo para a discussão todos os atores envolvidos que, a partir das suas experiências, possam contribuir para a qualificação da assistência estudantil. Sustenta-se, portanto, que os agentes públicos que operacionalizam a política e os destinatários que a vivenciam são fontes centrais de conhecimento para análise das ações do Estado e podem contribuir para a compreensão dos processos político-administrativos e, quem sabe, concretizar os melhores resultados da política.

Ainda cabe mencionar a realidade apresentada entre o proposto e o vivido ao que se refere a Política de assistência estudantil, a pesquisa apresentou a representatividade da referida política nos Institutos Federais, quando se pensa em democratização da educação nos campi. No entanto ocorre um distanciamento já mencionado nos estudos de Ball em 1990, no contexto de participação, interpretação e prática, cabe aqui mencionar alguns tópicos que levam a pensar a política proposta e a vivida no Campus Vacaria RS:

Interesses contraditórios envolvidos no que tange a real proposta da política, mencionado principalmente pela pouca participação nos processos de elaboração das políticas por parte dos atores envolvidos no contexto da prática; Processo de interpretação da política com discrepância, o que tem afetado sua aplicabilidade em todos os campos de atuação, voltando o olhar exclusivamente para questão financeira, tendenciado a compreensão equivocada entre assistencialismo e direito adquirido por lei; Atores diretamente envolvidos no contexto da prática, preocupados em interpretar e aplicar de fato a política, voltando o olhar para as necessidades do Campus, buscando entre gestores e demais servidores, apoio na busca em interpretar, reinterpretar e aplicar a política de forma integral e responsável; Aclamação por maior espaço de participação tanto pelos discentes quanto pelos docentes participantes da pesquisa no processo de aplicação da efetivação da política no Campus Vacaria - RS.

Em síntese, a pesquisa comprovou, que os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos por Ball, desde o início dos anos 1990, são atuais e podem auxiliar e contribuir para a análise da política educacional brasileira. Como se destaca neste texto, as políticas públicas atuais resultam da bricolagem dos diferentes modelos adotados pelo mundo

globalizado, que repercutem em um modelo de sociedade das fabricações e do espetáculo (BALL, 2002b, 2010a).

Diante da complexidade das questões que envolvem a assistência estudantil, não se pretende esgotar a discussão, mas levantar possibilidades de diálogo e apontar para a necessidade de maior consistência nas proposições políticas para o setor. Estudos como este fornecem subsídios para correções dos programas existentes ou para orientar a implantação de novas iniciativas. Entende-se que para o fortalecimento da política de assistência estudantil e das condições do estudante do Ensino Médio Integrado do Campus Vacaria m- RS não é suficiente o investimento de recursos financeiros, são necessários investimentos de capacitação aos servidores do IFRS e ampliação de pesquisas sobre o tema.

Para finalizar, faz-se importante situar a importância deste trabalho para o debate sobre algumas questões, principalmente no que se refere à assistência estudantil enquanto uma política social de direito. Para tanto, pretendemos publicizar este trabalho, para que todos os interessados na temática tenham acesso aos dados levantados e às reflexões provocadas, e que esta pesquisa possa subsidiar a discussão sobre essa política, vindo a contribuir no planejamento da assistência estudantil nos Institutos Federais, principalmente no Campus Vacaria-RS.

REFERÊNCIAS

- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Fórum Nacional de Pró-reitores* - FONAPRACE. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/forum-nacional-de-pro-reitores-de-assuntos-> Acesso em: 15 abr. 2024.
- ANTUNES, Fátima. *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e a aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina, 2008.
- ARAÚJO, M. P. *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: 22 out. 2024.
- ARAUJO, L.; RODRIGUES, M. L. Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 83, 2017, pp. 11-35. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14519/5/n83a01.pdf>. Acesso em: 15 mar. 25.
- ARENDT, H. *O que é política?* Fragmentos das obras póstumas. Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional. Acesso em: 11 jun. 2024.
- ALVES, M. T.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: ALVES, M. T.; FRANCO, C M. T. *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp. 482-500.
- ALVES, G. A. Crise do neodesenvolvimentismo e as perspectivas do trabalho: o Brasil no século XXI. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15a Região*, Campinas, n. 53, p. 195-216, 2018. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/182353/2018_alves_giovanni_crise_neodesenvolvimentismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jun. 2024
- ALVES, Rubem. *Gaiolas e Asas*. Por uma educação romântica. Campinas: Papirus, 2002.
- AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- BALL, S.J. What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. *Discourse*, London, v. 14, n. 2, p. 108-110, 1993b.
- BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 121-135.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/pesquisa-em-politicas-educacionais-219807-1.pdf. Acesso em 10 jul. 2024.

BARDAGI, Marúcia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 31-44, dez. 2008.

BARDAGI, Marúcia Patta; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Angela. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 153-166, dez. 2003

BEISIEGEL, C.R. Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa & Planejamento*, São Paulo, n. 8, p. 99-197, 1964.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2014*. 2014. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> . Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920*. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/> . Acesso em: 20 jul. 2024

BRASIL. *Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. *Constituição (1934)*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 3 abril 2024.

BRASIL. *Constituição (1946)*. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 3 abril 2024.

BRASIL. *Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946*. Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/d1946-327736-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. de 2024.

BRASIL. *Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961*. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1961*. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. *Constituição (1967)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 3 abril 2024.

BRASIL. *Lei 5.540/68 pode ser citada como Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. 1968. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972, pode ser citado como "DEC-69927-1972-01-13"*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=. Acesso: 3 abril 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 maio 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso: 3 abril 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União. 2007.

BRASIL. *Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007*. 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 12 dez. 2024.

BRASIL. *Portaria MEC/SETEC nº 116 de 31 de março de 2008*. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ifets_chamada.html. Acesso: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Concepção e diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Setec, jun. 2008a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

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. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015*. 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2015/01/documentosVacaria.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.914, de 03 de julho de 2024*. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivonete. *Política Social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://portal-antigo.saude.pe.gov.br/sites/portal.saude.pe.gov.br/files/politica_social_fundamentos_e_historias_-_behring_boschetti.pdf. Acesso: 13 jul. 2024.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOMBASSARO, L. Carlos. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992. Disponível em: https://www.academia.edu/9523724/As_fronteras_da_epistemologia. Acesso em: 2 out. 2024.

BOMBASSARO, L. Carlos. *Ética e trabalho: cinco estudos*. Caxias do Sul: PyR Edições; Porto Alegre: De Zorzi Editora, 1989.

BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme (org.). *Filosofia, lógica e existência: homenagem a Antonio Carlos Kroeff Soares*. Caxias do Sul: Educs, 1997.

BORGES, L, F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45. 2017.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BROCCO, A. K. Aqui em casa a educação é muito bem-vinda: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 248, p. 94-109, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo> . Acesso em: 10 de jan. 2025.

CARRIJO, M. C. B. Pesquisa em política educacional e a abordagem do ciclo de políticas: a importância da vigilância epistemológica. *REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 3, set./dez. 202.

CAVAIGNAC, M. D.; LOIOLA, E. M. A assistência estudantil e o acesso dos jovens da região do sertão de Crateús ao ensino superior: um estudo com alunos do IFCE. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 167-189, 2018.

CENCI, Ângelo Vitório; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Ângelo Vitório (Org.). *Questões atuais de educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: Ed. Unijui, 2016.

CENTENARO, Júnior, B; BUKOWSKI, C; SANTOS, Antônio, P. A pesquisa documental e sua importância para a compreensão de políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair, A; TONIETO, Carina. BUKOWSKI, C; CENTENARO, Júnior, B (Org.). *Pesquisa Em Política Educacional: perspectivas metodológicas*. Porto Alegre: Livrologia, 2023

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*.

CIAVATTA, Maria. (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

COHN, A. O estudo das políticas de saúde: implicações e fatos. In: CAMPOS, G. W. S. et al. *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009, p. 219-246

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. Disponível em:

<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22> . Acesso em: 16 abr. 2024.

CORREA, R. *O processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam no estado do Rio Grande do Sul: atores, contextos e quadros normativos*. 2020. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

CORREIA, Tânia; GONÇALVES, Isabel; PILE, Marta. *Insucesso académico no IST - Instituto Superior Técnico*. 2003. Disponível em: <http://aep.unidades.ist.utl.pt/fil>. Acesso em: 23 fev. 2025.

COSTA, E. *Bem-Estar do Aluno*. Guia Escolas Disruptivas. 2024. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/bem-estar-do-aluno/> . Acesso em: 22 dez. 24.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?scr> . Acesso em: 20 jan. 2025.

DUTRA, N, R. SANTOS, M, Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Educação*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSf> . Acesso: 10 jun. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. *Relepe*, v.1, n 2. 2016.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, A, A. SILVA, A, C, L. STEFANELL, F. OLIVEIRA, J, C. PEREIRA, T, S. Interação e Diálogo com o Campo de Estudo. A Pesquisa Bibliográficas em Políticas Educacionais. In: FÁVERO, A, A. TONIETO, C. BUKOWSKI, C. CENTENARO, J, B (Org.). *Pesquisa em Política Educacional Perspectivas Metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Livrologia, 2023

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. DOS. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. *Revista Labor*, v. 1, n. 11, p. 143-155, 16 mar. 2017.

FERES, M. M. A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE) (Org.). *Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras*. Brasília: CGEE, 2015. p. 81-92

FLACH, S. F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6H> . Acesso: 22 mar. 2025

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil. Criado em outubro de 1987. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/>. Acesso em 09 ago. 2024.

FONAPRACE/ANDIFES. II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2004. 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 09 ago. 2024.

FONAPRACE/ANDIFES; PROEX/UFU. Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: https://proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FIALHO, N. H. (2005). *Universidade multicampi*. Brasília: Autores associados: Plano editora.

FREIRE, P. *Educação para a liberdade*. Porto: Escorpião, 1973. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 7. ed. São Paulo: Olha d'Água, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 2012.

GARCIA, Ronaldo C. *Avaliação de Ações Governamentais: pontos para um começo de conversa*. Brasília: IPEA/CENDEC, 1997.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GIL, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GODOI, M.; SANTOS, M. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, DF, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/r> . Acesso em: 20 jul. 2024.

GOMES, J. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GUARNIERI, F.; MELO-SILVA, L. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos educ. [online]*. 2005, vol.4, n.2, pp.39-48, 2005. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php> . Acesso em: 25 nov. 23

HEIDEGGER, M. *Carta sobre o Humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2005

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. *Censo Demográfico, 2022*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/> Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009-2013)*. Rio Grande do Sul-RS, junho de 2009. <https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2009/06/PDI-IFRS-2009-2013.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Política de Assistência Estudantil do IFRS*. Resolução nº 86, de 03 de dezembro de 2013. Bento Gonçalves, 2013. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-consup-no-086-de-03-de-dezembro-de-2013-aprova-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifrs/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Resolução Consup nº 086, de 03 de dezembro de 2013*. 2013. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos> . Acesso em: 15 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, subsequente ao Ensino Médio (PPC)*. Vacaria: IFRS, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/cursos/>. Acesso em: 22 abr. 2024

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)*. Rio Grande do Sul-RS, dezembro de 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2009/06/PDI-IFRS-2009> . Acesso em: 20 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Portaria nº 27/2015 de 21 de janeiro de 2015*. 2015. Disponível em <https://ifrs.edu.br/vacaria/institucional/historico/> . Acesso em: 22 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Portaria nº 27/2015 de 21 de janeiro de 2015*. 2015. Disponível em <https://ifrs.edu.br/vacaria/institucional/historico/> . Acesso: 22 fev. 23

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS), Campus Vacaria. *Portaria nº 70, de 05 de agosto de 2016*. 2016. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2020/12> . Acesso em: 06 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)*. Rio Grande do Sul-RS, agosto de 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023> . Acesso em: 20 ago. 2023

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024-2028)*. Rio Grande do Sul-RS, agosto de 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023> . Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Resolução nº 084, de 11 de dezembro de 2018*. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019> . Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Instrução normativa PROEN nº 08, de 09 de novembro de 2018*. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/IN-08-2018-Define-diretrizes> . Acesso em: 06 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Instrução normativa PROEN nº 08, de 09 de novembro de 2018*. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/IN-08-2018-Define-diretrizes-para-as-ambito-do-IFRS.pdf> . Acesso: 20 set. 2024

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Resolução nº 055, de 25 de junho de 2019*. 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp->

[content/uploads/2019/06/Resolucao_055_19_Aprova_Politica_Ensino_Medio_Integrado_Co_mpleta.pdf](#) . Acesso 22 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Relatório de Ações 2020 - Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE/PROEN)*. 2020. Disponível em <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/02/RELATORIO-DE-GESTAO-DAE-2020.docx.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – NUMEM/IFRS. *Núcleo de Memória*. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/> . Acesso em: 20 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Campus Vacaria*. Portaria nº 154/2021 – Comissão de Assistência Estudantil. 2021. Disponível em <https://ifrs.edu.br/vacaria/documentos/portaria-no-154-2021/> . Acesso em: 10 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Instrução normativa PROEN nº 04, de 18 de outubro de 2023*. 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites> . Acesso em: 06 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Instrução normativa PROEN nº 04, de 18 de outubro de 2023*. 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites/13/2023/11> . Acesso em: 06 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Instrução normativa PROEN nº 04, de 2023*. 2023. Disponível em <https://ifrs.edu.br/doc> . Acesso em: 09 set. 2024

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Instrução normativa PROEN nº 2, de 23 de janeiro de 2025*. 2025. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proen-no-2-de-23-de-janeiro-de-2025-define-diretrizes-para-as-analises-socioeconomicas-no-ambito-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-rio-grande-do-sul-ifr/> . Acesso em: 20 mar. 2025

JEFFREY, Debora C. Democratização do Ensino Público: das Iniciativas à Promoção de Novas Oportunidades Educacionais. *INTELLECTUS – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*, Ano 02, nº 04, 2005.

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

KOZOL, J. *Savage inequalities: children in America's schools*. New York: Harper, 1992.

KUENZER, Acacia Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, n. 21, v. 70, 2000.

LAMPERT, E. O desmonte da Universidade pública: a interface de uma ideologia. *Linhas (UDESC)*, v. 7, p. 10-30, 2006.

LASSWELL, H. D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LESSA, Renato. *Governo*. Dicionário de políticas públicas. Organização Geraldo Di Giovanni e Marco Aurélio Nogueira. 2. d. São Paulo: Editora da Unesp; Funap. 2015.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Estrutura normativa e implementação de políticas públicas. In: MADEIRA, L.M. (Org.). *Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2014.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista-SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22. Maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114> Acesso em: 28 jan. 2024.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/may-tim-entrevista-metodos-e-processos-in-pesquisa-social-questoes-metodos-e-processos-porto-alegre-artmed-2004-pdf-free.html>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MELO, M; S. SILVA, R, R. *Ensino médio integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de Uma educação Politécnica*. 2017.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.2, n.2. 2007.

MOORE, R; MULLER, J. O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, 2003

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/378285195/Analise-de-politicas-publicas-Muller-e-Surel-pdf> . Acesso em: 11 set. 2024.

NAJBERG, Estela; BARBOSA, Nelson Bezerra. Abordagens sobre o processo de implementação de políticas públicas. *INTERFACE*, Natal/RN, v. 3, n. 2, jul./dez. 2006.

NASCIMENTO, M., CAVALCANTI, C., OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 257, p. 120-145, 2020.

NERY, Vania Baptista. *O trabalho de Assistentes Sociais e Psicólogos na Política de Assistência Social- Saberes e Direitos em questão*. Tese de Doutorado em pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Acesso em: https://drive.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/cecoas/Dissertacoes%20e%20Teses/O%20Trabalho%20de%20Assistentes%20Sociais%20e%20Psicologos%20na%20Politica%20de%20Assistencia%20Social . Disponível em: 14/08/2024

NOBREGA, A. *Permanência estudantil é um direito de todos*. 2023. Disponível em: <https://diretoaoassunto.faac.unesp.br/permanencia-estudantil-e-um-direito-de-todos/>. Acesso em: 22 maio 2025.

NOGUEIRA, C, M. NONATO, B, F. RIBEIRO, G, M. FLONTINO, S, R, D. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, n.02, p. 61-90, e161036, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a=pt> . Acesso em: 23 ago. 2023.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009

NUNES, M. S. V. *Escola de Aprendizizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história*. Manaus: Editora, 2009.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

OLIVEIRA, R, P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9D> . Acesso em: 07 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. 2011.

PAGLIARINI, D. S.; SEPEL, L. M. N. Uso de nuvem de palavras como estratégia para o ensino do reino fungi no ensino médio. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 13,

n. 4, p. 01-13, jul./set. 2022. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br> . Acesso em: 12 maio 2025.

PALMEIRA, Maria José de O. Natureza e Conteúdo das Políticas Públicas na Atualidade: Notas introdutórias. Salvador: *Revista da FAEEBA*, ano 5, n. 6, 1996.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990

PINTO, Caroline Casagrande; DAVID, Marcus Vinícius; MACHADO, Carla Silva. *A política de assistência estudantil no Brasil: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2015. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136109/101_00215.pdf . Acesso em: 20 maio 2024.

PRESSMAN, J. L., WILDAVSKY, A. *Implementation*. 3 ed. California: University of California Press, 1984

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio integrado: da conceituação à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, n. 39, p. 15-15, 2014.

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. *Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121- 146, jan. /jun. 2014. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/arti> Acesso em: 08 mar. 2024.

RICUCCI, E. *Por que a educação pública é tão importante na sociedade?* 2024. Disponível em: etapapublico.com.br/por-que-a-educacao-publica-e-tao-importante-na-sociedade/. Acesso: 20 mar. 2025.

SACCARO, A. FRANCA, M; T. JACINTO, P; A. *Retenção e evasão no ensino superior brasileiro: uma análise dos efeitos da bolsa permanência do PNAES*. In: 44 ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA - ANPEC, 2016, Brasil.

SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br> . Acesso em: 13, jun.2024.

SARAIVA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. *Políticas públicas*. Coletânea. Brasília: ENAP. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. *Cadernos de Educação*, Brasília, DF, v. 6, n. 15, 2001.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1999.

SGUISSARDI, V. *Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil - 2002-2012*. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional - OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, Versão revisada e corrigida em jun./2018. 2014.

SILVA, Luciana Leandro da. Políticas de formação de professores (as) universitários (as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2017.

SILVA, N. N. As políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior são um problema? In: ROVAI, M. G. (org.). *Revisionismos: a universidade esclarece*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 153-173.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. *A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras*. Dissertação – (Programa de Pós-graduação em Política Social), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SOARES, Priscila da Silva; AMARAL, Cledir de Araújo. Políticas de Assistência Estudantil e educadores não docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2022.

SOBRINHO, M. D. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/artigo_moises . Acesso: 22 abril 2025

SOUSA, A. P. R. de. A experiência dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMPs) para a formação profissional de jovens da região da Baixada Campos e Lagos Maranhenses. *Revista Labor*, v. 1, n. 6, p. 134-155, 25 mar. 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul. /dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n1> . Acesso em 31 out. 2024.

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. *Revista Interface*, Natal, v. 2, n. 1, p. 27-41, 2011.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. Análise da política de assistência estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBP AE*, [s.l], 30, n. 1 p. 181-201, 2014.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. *Políticas Públicas*, Salvador, p.1-11, 2002.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

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 – Mg, v.17, n.2, p. 599 -616, 2010.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, 2010.

VIANA, Daniella Araujo Facchini. *O programa de assistência estudantil e a cidadania: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio*. 2016. 201 f. Dissertação - (Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE), São João da Boa Vista, 2016.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). *Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília; São Paulo: Ed. Moderna, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em: 22 out. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples*. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003. Acesso em: 15 mar. 2024.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do ensino no mestrado profissional. *Millenium*, Viseu, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream.pdf> . Acesso em: 12 maio 2024.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, v.11, n.32, p.226-237, maio/ago. 2006.

WIRIADIDJAJA, A.; ANDRIASANTI, L.; JANE, A. Indonesia-German Cooperation in Vocational Education and Training. *Journal of Local Government Issues*, Logos, v. 2, n. 2, 2019.

APÊNDICES



APÊNDICE A - Roteiro – Entrevista com servidores

Equipe da Assistência Estudantil e Gestão Cargo:

Formação/titulação:

Data de Ingresso na Instituição:

Tempo de atuação no cargo:

1. Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando lê: “assistência estudantil no IFRS Campus Vacaria”.
2. O senhor (a) conhece os fundamentos, finalidades e objetivos que norteiam a Política de Assistência Estudantil
3. Como funciona a dinâmica da construção e organização local da política? Existe algum espaço democrático para esse diálogo?
4. Em sua opinião, como a política de Assistência Estudantil está sendo recebida pela instituição e pelos alunos e como está sendo implementada?
5. Como é feito o processo da avaliação interna da representatividade e relevância da Política de Assistência Estudantil no Campus Vacaria-RS?
6. Como você acha que os docentes, coordenadores e os demais envolvidos no espaço escolar interpretam a Política de Assistência Estudantil?
7. Quais as principais dificuldades que podem ser apontadas, quanto a aplicabilidade do PAE em âmbito local?
8. Quais os fatores que influenciam a construção e a (re)construção dos critérios específicos de ingresso e permanência ao PAE?

9. O senhor (a) vem observando modificações no perfil dos alunos que solicitam auxílio estudantil ao longo dos anos?
10. Além do investimento em ensino, pesquisa e extensão, o IFRS também deve investir, de forma sistemática, em políticas de permanência do estudante? Essa política evita possíveis evasões dos discentes?
11. Você se considera ator que efetiva e responde pelo processo da implementação, atuação e operacionalização da ação do governo no nível local acerca da Política de Assistência Estudantil no cotidiano da escola? Como?
12. Você considera que a PAE dá conta das necessidades regionais do Campus Vacaria/RS?
13. Na sua percepção, de que forma a PAE poderia ser ampliada e/aperfeiçoada?



APÊNDICE B - Roteiro 2 – Questionário para discentes

1. Qual sua Idade?

- ☐ 14 anos incompletos
- ☐ 14 anos
- ☐ 15 anos
- ☐ 16 anos
- ☐ 17 anos
- ☐ 18 anos

2. Cor/raça?

- ☐ Amarela
- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Indígena

3. Qual seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não responder

4. Município que reside:

- ☐ Vacaria
- ☐ Bom Jesus
- ☐ Monte Alegre dos Campos
- ☐ Ausentes
- ☐ Monte Campões
- ☐ Ipê
- ☐ Lagoa Vermelha

- ☐ Esmeralda
- ☐ Pinhal da Serra
- ☐ Outro. Qual? _____

5. Reside na:

- ☐ Zona urbana
- ☐ Zona rural

6. Situação da moradia durante seu período de estudo:

- ☐ Residência em casa de parentes ou conhecidos
- ☐ Residência Alugada
- ☐ Cedida
- ☐ Residência Financiada
- ☐ Residência Própria quitada
- ☐ Outra _____

7. Renda Familiar (Per capita):

- ☐ 0 a 1 salários-mínimos
- ☐ 1 a 1,5 salários-mínimos
- ☐ 1,5 a 2,5 salários-mínimos
- ☐ 2, 5 a 3,5 salários-mínimos

8. Em qual instituição você cursou a maior parte do Ensino Fundamental?

- ☐ Instituição Particular somente
- ☐ Instituição Pública somente
- ☐ Parcialmente na Instituição Pública

9. Qual o seu Curso?

- ☐ Técnico em Agropecuária
- ☐ Técnico em Multimídia
- ☐ Técnico em Administração

10. Em que ano você está estudando?

- ☐ 1 ano

☐ 2 ano

☐ 3 ano

☐ 4 ano

11. Ingressou no IFRS Vacaria por sistema de cotas?

☐ Sim

☐ Não

12. Repetiu de ano?

☐ Sim

☐ Não

13. Ficou em pendência em alguma disciplina?

☐ Sim

☐ Não

14. Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando lê: “assistência estudantil no IFRS”.

15. Você considera que a assistência estudantil é uma política pública que garante seu direito à educação?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

16. Como você ficou sabendo da possibilidade de concorrer para um bolsa auxílio?

☐ Rede social

☐ Reunião de divulgação do campus

☐ Exposição em mural

☐ Pelos colegas

☐ Outros _____

17. Momento em que o você ficou sabendo dos Programas da Política de Assistência Estudantil:

☐ Soube antes de entrar no IFRS

- ☐ Soube na hora da inscrição
- ☐ Soube quando já era estudante no IFRS

18. A possibilidade de ser contemplado (a) com auxílio da assistência estudantil foi decisivo para seu ingresso no IFRS Vacaria:

- ☐ A possibilidade de ser contemplado(a) pela assistência estudantil me estimulou a estudar na instituição
- ☐ A assistência estudantil não influenciou para o meu ingresso na instituição.
- ☐ Se soubesse anteriormente, considero que me sentiria mais motivado(a) a estudar na instituição.
- ☐ Se soubesse antes do meu ingresso, creio que não teria aumentado a minha motivação para estudar no IFRS.

19 Com relação a compreensão e clareza do edital:

- ☐ Totalmente claro e compreensível
- ☐ Parcialmente claro e compreensível
- ☐ Pouco claro e compreensível

20. Considero justos os critérios de seleção da (o) s estudantes atendida (o) s pelos programas da assistência estudantil?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

21. Qual o auxílio que você solicitou:

- ☐ Auxílio Moradia
- ☐ Auxílio Permanência
- ☐ Bolsa Monitoria
- ☐ Bolsa extensão
- ☐ Bolsa pesquisa
- ☐ Auxílio inclusão digital (recurso financeiro para contratação de serviço de internet)

22. Qual grupo você foi contemplado

- ☐ Grupo 1

☐ Grupo 2

☐ Grupo 3

☐ Grupo 4

23. Quanto tempo você recebe o auxílio?

☐ Menos de um ano

☐ 1 a 2 anos

☐ 2 a 3 anos

☐ 3 a 4 anos

24. Na sua opinião, o benefício (bolsa, auxílio ou serviço) oferecido a você é decisivo para sua permanência e sucesso nos estudos?

☐ Sim totalmente

☐ Sim parcialmente

25. O valor recebido você utiliza para:

☐ Complementação da renda da família

☐ Compra de material escolar

☐ Pagamento do transporte

☐ Participação em eventos científicos

☐ Outro. Qual? _____

26. Durante o recebimento do Auxílio você foi chamado para alguma reunião para verificar o andamento do auxílio.

☐ Sim

☐ Algumas vezes

☐ Nunca

27. Quais outras necessidades ou desafios você encontra na sua trajetória como estudante que não são contempladas nas ações atualmente oferecidas pela assistência estudantil do IFRS?

28. Sugestões para melhorar o processo de implementação e acesso a Política de Assistência estudantil.

29. Conte sua experiência como beneficiário da assistência estudantil do IFRS
