



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS GOIÂNIA

POLYANNA REIS SANTOS

**ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2025

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Polyanna Reis Santos

Matrícula: 20231011290155

Título do Trabalho: ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____(Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Documento assinado digitalmente

Goiânia, 08/12/2025.



POLYANNA REIS SANTOS

Data: 08/12/2025 15:09:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Polyanna Reis Santos

**ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa Acadêmico de
Pós-Graduação em Educação – Câmpus Goiânia,
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho, Políticas e Formação de
Professores.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Henrique Silva
Carneiro

GOIÂNIA

2025

S237a Santos, Polyanna Reis.
Análise da política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás / Polyanna Reis Santos. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2025.
169 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Henrique Silva Carneiro.

Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

1. Assistência estudantil - Instituto Federal de Goiás (IFG). 2. Permanência estudantil - Instituto Federal de Goiás (IFG). 3. Financiamento da educação. 4. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). I. Carneiro, Fernando Henrique Silva (orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. III. Título.

CDD 379.26

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Alisson de Sousa Belthodo Santos CRB1/ 2.266
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **Análise da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**, sob orientação de Fernando Henrique Silva Carneiro, apresentada pela aluna **Polyanna Reis Santos (20231011290155)** do Curso **Mestrado em Educação (Câmpus Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **10:00** do dia **26/09/2025** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Fernando Henrique Silva Carneiro** (Presidente)
- **Lorena Silva Oliveira Costa** (Examinadora Interna)
- **Fabiane Costa Oliveira** (Examinadora Externa)
- **Neri Emilio Soares Junior** (Examinador Suplente Interno)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Fernando Henrique Silva Carneiro** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

Lorena Silva Oliveira Costa (017.360.411-00), em **30/09/2025 08:22:58** com chave **d14044989def11f0a3bf005056a537a4**

Neri Emilio Soares Junior (862.817.471-00), em **29/09/2025 08:42:55** com chave **70b530289d2911f08d45005056a537a4**

Fernando Henrique Silva Carneiro (024.735.561-56), em **26/09/2025 20:41:58** com chave **6443ee689b3211f09ce2005056a537a4**

Fabiane Costa Oliveira (778.549.341-34), em **26/09/2025 21:06:26** com chave **cfb90a869b3511f0b631005056a537a4**

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 01/10/2025

Código de Autenticação: 818520



Dedico esta dissertação aos meus filhos, Matheus e Felipe; minha mamãe, Valdê; e alguns amigos queridos que se fizeram presentes em todo percurso.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para trás e perceber a intensidade deste percurso, sinto que cada página escrita carrega não apenas palavras, mas pedaços da minha vida, de minhas lutas e das mãos que me sustentaram quando pensei em desistir.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, que foi minha força e meu sustento em todos os momentos. Nos dias de escuridão, Ele me iluminou; quando as lágrimas insistiam em cair, Ele me consolou; quando pensei em parar, foi Ele quem me carregou no colo. Sem Sua presença constante, eu não teria resistido às dores nem celebrado as vitórias. Esta conquista é, sobretudo, reflexo da Sua graça e misericórdia em minha vida.

Aos meus filhos, Matheus e Felipe, que me ensinaram todos os dias que o amor é o combustível mais poderoso, obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidei de mim mesma. À minha mãe, Valdê, minha fortaleza e exemplo de amor incondicional, agradeço por nunca soltar a minha mão.

Ao meu irmão Cristiano, à minha cunhada Jedaísa, e aos meus sobrinhos Rafael e Isabela, agradeço pelo carinho, pela leveza e pelo afeto que sempre me acolheram nos dias de cansaço.

Aos amigos do coração – Jordana, Davidson, Adriano e Carolina –, obrigada por cuidarem de mim, por estarem presentes quando as forças me faltavam e por me abraçarem nas horas em que o caminho parecia insuportável. Vocês me trouxeram alegria, confiança e paz.

À minha família profissional da UEG, que tiveram paciência e compreensão nos momentos em que precisei equilibrar tantas demandas, meu profundo reconhecimento.

Meu agradecimento especial ao querido orientador Fernando Henrique, que foi mais que um guia acadêmico: foi apoio, escuta, cuidado e acolhimento. Obrigada por acreditar em meu potencial, por não desistir de mim, por me estender a mão nos dias em que o medo e a angústia pareciam me paralisar.

Às professoras e professores Joana Peixoto, Arianny Grasielly, Neri Emílio, Loreнна Silva e Paula Graciano, registro minha gratidão por cada palavra de incentivo, cada ensinamento e cada gesto de generosidade. Aos colegas da Turma 2023, pela parceria e amizade que tornaram a caminhada mais leve, e à Kamila, da turma de 2022, que tantas vezes me motivou a seguir adiante.

Deixo ainda minha homenagem mais terna e saudosa ao meu pai, Jesus Batista. Sua

ausência é presença em minha vida. Sei que, de onde estiver, ele se orgulha deste momento. Ele sempre acreditou nos meus sonhos e foi meu maior companheiro. Esta conquista é também dele.

Este caminho não foi simples. Entre nomeações em 2 concursos, 12 horas diárias de carga horária de trabalho, renúncias, pausas necessárias e a luta por minha saúde física e mental, muitas vezes pensei que não conseguiria voltar. Mas voltei. Mesmo com a saúde fragilizada, entre crises de ansiedade, noites de insônia, sentimentos de medo e incapacidade, eu segui. E, em apenas três meses, reconstruí com coragem e esperança uma dissertação que, mais do que um título, representa sobrevivência.

Hoje, ao entregar esta pesquisa, sinto que não apenas concluí uma etapa: eu sobrevivi. Sobrevivi ao cansaço, ao medo, às dores e aos limites que tantas vezes pareciam me esmagar. Sobrevivi porque nunca estive só. E, por isso, esta conquista não é apenas minha, mas de todos que, de alguma forma, caminharam comigo.

O meu mais sincero, MUITO OBRIGADA!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir.

(Paulo Freire, 1992)

RESUMO

Este estudo analisa a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Goiás (IFG) no período de 2016 a 2023, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das transformações sociais, econômicas e políticas recentes. Este se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: avaliar a PAE/IFG nesse contexto; compreender a produção acadêmico-científica sobre assistência estudantil na Rede; apreender a configuração e abrangência da PAE no IFG; e avaliar seu financiamento e gasto. Metodologicamente, articula revisão sistemática (2009–2023) e análise documental (Relatório Anual de Gestão, transparência institucional e Fala.BR), ancoradas no procedimento de análise e avaliação de Boschetti (2009) — que examina a política em eixos integrados, em perspectiva histórico-dialética. A pesquisa evidenciou que a PAE/IFG se consolidou normativa e institucionalmente no período de 2016 a 2023, com aperfeiçoamentos em 2023 (faixas do Auxílio Permanência e critérios distributivos via Índice de Desigualdade Social/Índice de Desigualdade Estrutural), operando sob recursos financeiros do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Ação 2994) e complementariedade da Lei Orçamentária Anual. No financiamento, observou-se queda do gasto per capita em 2021 e recomposição parcial em 2022 e 2023; no direcionamento do gasto, predominaram permanência e alimentação, com substituição temporária dos restaurantes por benefícios monetários no ciclo pandêmico e reversão parcial na retomada presencial, além de heterogeneidade entre câmpus associada ao funcionamento dos Restaurantes Estudantis. Nos auxílios universais do nível médio e da Educação de Jovens e Adultos, confirmou-se que todos os matriculados têm direito: às diferenças entre inscritos e contemplados decorreram de inscrições indevidas, e não de negativa por falta de recursos, indicando ganho potencial com concessão automática e pré-validação. Em síntese, a PAE/IFG mostrou-se estratégica para a permanência e mitigou restrições via uso combinado de PNAES e LOA, mas os resultados apontam limites estruturais (subfinanciamento, volatilidade e assimetrias operacionais entre câmpus) que condicionam a cobertura, a estabilidade e a efetividade da política.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; PNAES; Instituto Federal de Goiás; Permanência estudantil; Financiamento público.

ABSTRACT

This study analyzes the Student Assistance Policy (PAE) of the Federal Institute of Goiás (IFG) for the period 2016–2023, within the context of Brazil’s Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education and recent social, economic, and political transformations. Its objectives were to analyze/evaluate the PAE/IFG in this context; understand the academic-scientific production on student assistance within the Network; apprehend the configuration and scope of the PAE at IFG; and assess its financing and expenditure. Methodologically, it combines a systematic review (2009–2023) with documentary/quantitative analysis (Annual Management Reports—RAG, institutional transparency, and Fala.BR), grounded in Boschetti’s (2009) analysis and evaluation procedure—which examines policy across integrated axes from a historical-dialectical perspective. The research shows that the PAE/IFG achieved normative and institutional consolidation from 2016 to 2023, with improvements in 2023 (tiers for the Permanence Allowance and distributive criteria via IDS/IDE), operating with financial resources from PNAES (Action 2994) complemented by the Annual Budget Law (LOA). In financing, there was a decline in per-capita spending in 2021 and a partial recovery in 2022–2023; in spending allocation, permanence and food assistance predominated, with a temporary substitution of student cafeterias by monetary benefits during the pandemic and a partial reversal upon the return to in-person activities, alongside campus-level heterogeneity associated with cafeteria (RU) operations. In universal programs at the upper-secondary level and in Youth and Adult Education (EJA), all enrolled students were confirmed as eligible: differences between applicants and awardees stemmed from invalid applications rather than denials due to lack of funds, indicating potential gains from automatic granting and pre-validation. In sum, the PAE/IFG proved strategic for student persistence and mitigated constraints through the combined use of PNAES and LOA, but results point to structural limits (underfunding, volatility, and operational asymmetries across campuses) that condition the policy’s coverage, stability, and effectiveness.

Keywords: Student Assistance; PNAES; Federal Institute of Goiás; Student persistence; Public financing.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atendimento dos estudantes pelos programas da PAE/IFG - série 2018-2023	108
Tabela 2 – Estudantes inscritos nos programas da PAE/IFG - série 2018-2023	110
Tabela 3 – Estudantes contemplados nos programas da PAE/IFG - série 2018-2023	112
Tabela 4 – Estudantes inscritos e contemplados nos programas Auxílio Alimentação - nível médio e EJA Permanência (universais) da PAE/IFG - série 2018-2023	113
Tabela 5 – Estudantes contemplados com Auxílio Alimentação - nível médio por câmpus - série 2018-2023	115
Tabela 6 – Estudantes contemplados com EJA Permanência por câmpus - série 2018-2023	117
Tabela 7 – Atendimento dos estudantes pelos programas da PAE/IFG por meio de editais de seleção - série 2018-2023	119
Tabela 8 – Atendimento dos estudantes pelos programas da PAE/IFG por meio de editais de seleção por ano - série 2018-2023	121
Tabela 9 – Estudantes contemplados com programas da PAE/IFG via Edital de seleção por câmpus - série 2018-2023	124

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Perfil dos Estudantes	62
Quadro II – Política de Assistência Estudantil (PAE)	69
Quadro III – Equipe Profissional	80
Quadro IV – Permanência	83
Quadro V – Orçamento Público	87
Quadro VI – Diversos	91
Quadro VII – Comparativo entre as Resoluções CONSUP nº 008/2016 e nº 77/2021 da Política de Assistência Estudantil do IFG	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos Artigos por Temática	61
Gráfico 2 – Estudantes que foram atendidos por programas da PAE/IFG - série 2016-2023	105
Gráfico 3 – Fontes de financiamento da PAE/IFG - série 2012-2023	135
Gráfico 4 – Gasto com Assistência Estudantil versus estudantes matriculados no IFG - série 2016-2023	140
Gráfico 5 – Gasto com a PAE/IFG per capita dos estudantes matriculados no IFG – série 2016-2023	142
Gráfico 6 – Direcionamento do gasto com a PAE/IFG - série 2018-2023	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE — Assistência Estudantil

Andifes — Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BPC — Benefício de Prestação Continuada

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefets — Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET-GO — Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

CF — Constituição Federal

Conae — Conferências Nacionais de Educação

Conape — Fórum Nacional Popular de Educação e a realização da Conferência Nacional Popular de Educação

CLT — Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUP — Conselho Superior

COVID-19 — Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

CPAE — Comissão Permanente de Assistência Estudantil

CSN — Companhia Siderúrgica Nacional

EC — Emenda Constitucional

EJA — Educação de Jovens e Adultos

EMI — Ensino Médio Integrado

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

EPT — Educação Profissional e Tecnológica

Fala.BR — Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação

Fonaprace — Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

Fundeb — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IAPs — Institutos de Aposentadoria e Pensões

IDE — Índice de Desigualdade Estrutural

IDS — Índice de Desigualdade Socioeconômica

IF — Instituto Federal

IFES — Instituições Federais de Ensino Superior

IFF — Instituto Federal Fluminense

IFG — Instituto Federal de Goiás

IFPA — Instituto Federal do Pará

IFPI — Instituto Federal do Piauí

IGP-DI — Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOA — Lei Orçamentária Anual

MDB — Movimento Democrático Brasileiro

MEC — Ministério da Educação

PAE — Política de Assistência Estudantil

Pecim — Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PDI — Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAE — Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAES — Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE — Plano Nacional de Educação

PPPI — Projeto Político-Pedagógico Institucional

PRAAE — Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando

PROEJA — Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA

Proep — Programa de Expansão da Educação Profissional

ProUni — Programa Universidade para Todos

RAG — Relatório Anual de Gestão

REUNI — Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFEPCT — Rede Federal de Educação Profissional de Ciência e Tecnologia

RE — Restaurante Universitário/Estudantil

SEI — Sistema Eletrônico de Informações

Senac — Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESu — Secretaria de Educação Superior

SETEC — Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUAP — Sistema Unificado de Administração Pública

SUS — Sistema Único de Saúde

SUAS — Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL: INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	26
1.1 Estado e as relações sociais no sistema capitalista	26
1.2 A educação como ferramenta de produção e reprodução das relações sociais.....	33
1.3 Políticas sociais no Brasil	37
1.4 A política pública de educação no Brasil.....	43
1.5 Assistência Estudantil como política educacional	48
1.6 A educação profissional e tecnológica no contexto brasileiro.....	53
 CAPÍTULO 2 – A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	59
2.1 Perfil dos Estudantes.....	62
2.2 Política de Assistência Estudantil (PAE).....	69
2.3 Equipe Profissional	79
2.4 Permanência.....	82
2.5 Orçamento Público	86
2.6 Diversos	90
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFG .93	
3.1 Configuração e abrangência da Política de Assistência Estudantil no IFG	97
3.1.1 <i>Natureza e tipo dos direitos e benefícios</i>	100
3.1.2 <i>Abrangência</i>	105
3.1.3 <i>Crêterios de acesso e permanência</i>	126
3.2 Configuração do financiamento e gasto	132
3.2.1 <i>Fontes de financiamento</i>	134
3.2.2 <i>Magnitude do gasto</i>	138
3.2.3 <i>Direcionamento</i>	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	155
--------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) representou um marco na consolidação de políticas voltadas à democratização do acesso e permanência na educação superior pública federal, abrangendo a Rede Federal de Educação Profissional de Ciência e Tecnologia (RFEPCT). Com o objetivo de ampliar as condições de igualdade entre os estudantes, o PNAES foi concebido como uma resposta à crescente heterogeneidade do corpo discente oriundo de diferentes contextos socioeconômicos. A política busca garantir suporte financeiro e estrutural por meio de ações voltadas à moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2010). Nesse sentido, o programa atua como um instrumento de equidade no âmbito da educação, contribuindo para mitigar desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de êxito acadêmico entre os estudantes em situação de vulnerabilidade.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, emergiu como um marco legislativo fundamental ao reconhecer a imperiosa necessidade de amparar os estudantes que enfrentavam obstáculos na permanência e conclusão de sua formação. Essa política educacional transcende a mera oferta de auxílios; ela se configura como uma ferramenta estratégica que não apenas oportuniza e viabiliza o acesso a uma formação profissional de excelência, mas, sobretudo, amplia as condições para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica usufruam plenamente de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Ao fazê-lo, o PNAES capacita os estudantes não só para a inserção qualificada no mundo do trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania, forjando sujeitos emancipados, críticos e conscientes de seu papel na transformação social. É um investimento na dignidade humana e no potencial intrínseco de cada indivíduo, que ressoa na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Brasil, 2010).

A centralidade do PNAES na pauta da permanência e do êxito acadêmico evidencia a compreensão de que o acesso à educação superior, por si só, não assegura a conclusão do percurso formativo. A vulnerabilidade socioeconômica constitui uma das principais barreiras à continuidade dos estudos, especialmente entre estudantes oriundos das camadas populares. Nesse contexto, o PNAES assume papel estratégico ao viabilizar condições mínimas para que o estudante permaneça e se desenvolva academicamente, reconhecendo que o êxito escolar está

intrinsecamente relacionado a fatores externos à sala de aula. Ao articular ações que contemplam as múltiplas dimensões da vida estudantil, o programa reafirma a educação como um direito social e uma ferramenta de transformação das trajetórias de vida (Prada; Surdine, 2018).

A promulgação da Lei nº 14.914, de 4 de abril de 2024 institui oficialmente a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no ordenamento jurídico brasileiro, conferindo-lhe o status de política de Estado. Com a nova legislação, consolida-se a responsabilidade da União em promover ações articuladas e contínuas que assegurem aos estudantes de instituições federais de ensino técnico e superior as condições necessárias à permanência e ao êxito. A lei representa um avanço significativo ao garantir diretrizes, princípios e instrumentos legais de execução e monitoramento, ampliando o escopo do PNAES para além de um programa governamental e inserindo-o como parte integrante do compromisso público com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade (Brasil, 2024).

A investigação que propomos realizar tem como fundamento as políticas às quais fizemos referência, que balizaram a implementação da primeira Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto federal de Goiás, através da Resolução CONSUP/IFG nº 008 de 22 de fevereiro de 2016, cuja finalidade é a implementação de ações que visam ampliar o acesso, a permanência e o êxito na formação dos estudantes, buscando assegurar-lhes uma melhor qualidade de vida e desempenho acadêmico, para que estes estejam aptos a ingressarem ao mundo do trabalho.

A normatização da PAE no IFG estabelece princípios, diretrizes, orientações e procedimentos que direcionam a execução de programas, projetos, eventos e ações, e busca contribuir com o processo educativo do estudante que está devidamente matriculados nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, educação superior, e de formação inicial e continuada de trabalhadores. Entre os principais programas ofertados, destacam-se os auxílios permanência, moradia, alimentação, transporte e creche; cada um voltado a suprir necessidades específicas que impactam diretamente na trajetória estudantil. Complementarmente, o IFG desenvolve ações voltadas ao atendimento educacional especializado, com a oferta de apoio didático-pedagógico e psicológico, bem como ao incentivo à participação em atividades de arte, cultura e esporte. Esses programas são viabilizados por meio de editais públicos e critérios técnicos, sendo realizados estudos socioeconômicos analisados pelo profissional de Serviço Social. A configuração dos programas evidencia o compromisso institucional com a democratização do ensino e com a efetivação do direito à educação como política social (IFG,

2016).

No ano de 2023, a PAE passou por uma nova reformulação, por meio da Resolução nº 194 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 26 de dezembro de 2023, também estando alinhada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil, com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG. Dentre as principais diferenças entre as políticas de 2016 e 2023, a mais recente traz uma inovação ao detalhar o Programa Auxílio Permanência em três faixas de atendimento (Faixa 1, 2 e 3), com valores monetários específicos (R\$ 400,00, R\$ 300,00 e R\$ 200,00), baseados no grau de desigualdade socioeconômica. Isso demonstra um refinamento nos critérios de distribuição de recursos, buscando maior equidade na alocação. A política de 2023 também introduz critérios mais objetivos para a distribuição de recursos da Assistência Estudantil entre os *campi* do IFG, como o “Índice de Desigualdade Socioeconômico (IDS)” e o “Índice de Desigualdade Estrutural (IDE)”. Isso sinaliza um avanço na busca por uma alocação de recursos mais justa e baseada em dados.

O interesse em investigar a Política de Assistência Estudantil, no Instituto Federal de Goiás (IFG), decorre da articulação entre minha formação em Serviço Social e minha atuação como assistente social na Universidade Estadual de Goiás, onde vivencio cotidianamente os desafios enfrentados por estudantes em condição de desigualdade social. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa busca contribuir para o debate crítico sobre as políticas educacionais, especialmente no âmbito da RFEPCT, oferecendo subsídios à construção de estratégias mais eficazes e socialmente comprometidas. Trata-se, portanto, de uma investigação que combina compromisso ético, rigor científico e relevância social, ao abordar uma política pública que se configura como instrumento fundamental na redução das desigualdades educacionais e no fortalecimento do direito à educação.

O interesse em investigar a PAE no IFG com recorte temporal de 2016 a 2023, consolida-se também devido ao fato de não existirem muitos estudos que se propuseram a realizar tal análise. Ao fazer buscas de pesquisas sobre essa temática, encontramos três que nos possibilitaram conhecer a dimensão e materialidade da política. As pesquisas de Sobrinho (2013), Personi (2016) e Simões (2007) convergem ao analisar a Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto Federal de Goiás (IFG). Elas destacam a importância da PAE para a permanência e o êxito de estudantes vulneráveis, mas revelam que, apesar dos avanços, a política se limita frequentemente a auxílios financeiros insuficientes, é afetada por restrições orçamentárias e

enfrenta limites impostos pela lógica de um sistema que nem sempre garante a efetivação plena do direito à educação.

Apesar da inegável relevância da Política de Assistência Estudantil (PAE) como instrumento fundamental para a democratização do acesso e permanência no ensino público federal, sua efetivação nas instituições, como o Instituto Federal de Goiás (IFG), não se processa sem tensões. Nesse cenário, emerge uma questão central que impulsiona a presente investigação: quais os limites e avanços na implementação da Política de Assistência Estudantil no IFG? Aprofundar essa questão se faz necessário para que possamos compreender a materialidade da PAE, desvelando as lacunas entre o ideal proposto e as condições concretas da sua efetivação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Goiás (IFG), considerando o contexto mais amplo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil e os desdobramentos sociais, econômicos e políticos que incidem sobre essa política a partir de 2016. Para isso, propõe-se, como objetivos específicos: compreender a produção acadêmico-científica acerca da assistência estudantil no âmbito da RFEPCT; apreender a configuração e a abrangência dessa política no IFG, analisando natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados, e os critérios de acesso e permanência; avaliar o financiamento e os gastos destinados à assistência estudantil na instituição, identificando as fontes de financiamento e a direção dos gastos. Esses objetivos orientam a investigação em direção a uma análise crítica e contextualizada, capaz de contribuir para o debate qualificado sobre a permanência estudantil e a efetividade das políticas públicas educacionais.

A pesquisa adota como método de análise o materialismo histórico dialético, por compreender que a realidade social é dinâmica, contraditória e historicamente construída. A partir desse referencial, a investigação busca apreender a Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Goiás (IFG) não de forma isolada, mas inserida no conjunto das mediações sociais, econômicas e políticas que compõem a totalidade brasileira. A categoria da totalidade, fundamental nesse método, permite compreender como as políticas educacionais se articulam com o modo de produção capitalista, revelando determinações estruturais que incidem sobre a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Assim, a análise transcende a descrição imediata dos fenômenos institucionais e avança na direção de desvelar as contradições, os limites e as possibilidades da assistência estudantil como política pública

vinculada à luta por direitos e justiça social.

A pesquisa tem um caráter qualitativo, colocando-se como um estudo descritivo que se pauta na análise documental (Triviños, 1987), em que serão utilizados diferentes documentos, sobretudo do IFG, para analisar a materialização da PAE na instituição. Além disso, o recorte temporal será de 2016 a 2023, pois em 2016 foi instituída a atual PAE do IFG e 2023 é o último ano completo que é possível ter dados para análise.

Também será realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma revisão sistemática, na qual utilizaremos estudos que abordam o tema para, em seguida, sintetizá-las e assim oportunizar ao pesquisador maiores esclarecimentos acerca de uma determinada questão, além de construir novos entendimentos e estratégias para o aprimoramento de práticas relacionadas ao objeto pesquisado. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (Sampaio; Mancini, 2007).

Para realizar a revisão sistemática, utilizamos a plataforma de pesquisa Google Acadêmico. Os descritores são: “Assistência Estudantil” and “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”; “Assistência Estudantil” and “Instituto Federal”; “Assistência Estudantil” and Centro Federal de Educação Tecnológica”. O recorte temporal definido para a pesquisa abrange os anos de 2009 a 2023, com o intuito de abarcar o processo de consolidação da PAE no contexto da estrutura institucional da RFEPCT.

Com base nesse levantamento, foi realizada a análise do conteúdo dos artigos selecionados, com o objetivo de identificar as principais abordagens teóricas, metodológicas e os achados empíricos relacionados à temática. Na primeira etapa, o processo de triagem envolveu a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, de modo a verificar a pertinência ao objeto da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à leitura integral dos textos, o que permitiu estabelecer conexões, identificar convergências e tensões entre os estudos. Esse mapeamento contribuiu de forma significativa para o aprofundamento da análise proposta nesta dissertação, ao mesmo tempo em que revelou lacunas, desafios e tendências que marcam a produção científica sobre a política de assistência estudantil na RFEPCT.

A busca inicial resultou em 182 publicações relacionadas ao objeto de estudo. Para assegurar maior rigor metodológico à análise, adotou-se um critério de seleção que restringiu o *corpus* às produções classificadas como artigos científicos, excluindo dissertações, teses, anais de

eventos e demais tipos de publicações. Após esse processo de refinamento, foram selecionados 30 artigos que tratam diretamente da temática da assistência estudantil no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Além disso, está sendo empregada a proposta de metodologia crítica de avaliação de políticas, programas e projetos sociais desenvolvida por Boschetti (2009), que propõe a utilização de aspectos que podem ser considerados como planos de análise, e que no seu conjunto atribuem sentido à gama de indicadores empíricos que a avaliação de políticas sociais pode lançar mão para subsidiar suas análises (Boschetti, 2009). A autora apresenta três possíveis aspectos a serem analisados – 1) configuração e abrangência dos direitos e benefícios; 2) configuração do financiamento e gasto; e 3) gestão e controle social democrático (este aspecto ficará de fora desta análise) –, estando vinculados a diferentes indicadores. A seguir, demonstraremos como eles serão utilizados por esta pesquisa, bem como a forma de coleta de dados.

Utilizaremos o método proposto por Boschetti (2009) por entendermos que em vez de focar apenas na eficiência, eficácia e relação custo-benefício, o método oferece uma perspectiva crítica e dialética. O método se alinha à compreensão de que as políticas sociais não são fatos isolados, mas sim elementos estruturais de um todo maior, determinado pelas complexas e contraditórias relações entre Estado e sociedade. Adotar essa abordagem nos permite transcender a mera aplicação de técnicas para uma análise que atribui sentido e significado às políticas sociais, desvendando seu papel na produção e reprodução das desigualdades.

Segundo Boschetti (2009), a avaliação, sob essa ótica, não se contenta em apreender a conformação e estrutura de uma política, mas busca estabelecer uma relação de causalidade entre ela e seus resultados, determinando seu valor e significado. Além disso, a metodologia nos permite analisar a política em sua totalidade, revelando o caráter contraditório entre as determinações legais e sua operacionalização, e articulando os determinantes estruturais com as forças sociais e políticas envolvidas em sua formulação e execução (Boschetti, 2009, p. 3).

A justificativa para a escolha deste método de avaliação reside em sua capacidade de superar as limitações das abordagens tecnicistas, que se preocupam apenas com a medição de desempenho e a relação custo-benefício. A abordagem evita a preocupação excessiva com uma suposta intervenção técnica e neutra do Estado, focando no conteúdo e no significado da política social. Além disso, o método dialético nos permite situar as políticas sociais em seu complexo processo de produção e reprodução, compreendendo-as a partir de suas múltiplas causas e

funcionalidades. Finalmente, a metodologia permite um exame profundo do quadro institucional e do impacto da política social.

Nesse horizonte, a análise deve recair não apenas sobre a existência formal de auxílios e benefícios, mas também sobre sua configuração normativa, abrangência de sua implementação e critérios de acesso que revelam o grau de seletividade ou universalidade do direito. Do mesmo modo, importa compreender como o financiamento da política se articula ao orçamento público da instituição e aos condicionantes macroeconômicos que incidem sobre ela, bem como problematizar os mecanismos de gestão.

No Aspecto 1, proceder-se-á à análise da configuração e da abrangência dos direitos e benefícios previstos na Política de Assistência Estudantil do IFG (PAE/IFG). Para tanto, serão utilizados como *corpus* documental os Relatórios de Gestão do IFG, bem como legislações federais e institucionais, além de resoluções e normativas específicas que regulamentam a PAE/IFG. A análise será orientada por três indicadores: a) natureza e tipologia dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados; b) extensão da política, aferida a partir da relação entre estudantes atendidos e não atendidos; e c) critérios de acesso e permanência estabelecidos para os programas e ações.

No Aspecto 2, a investigação incidirá sobre a configuração do financiamento e da execução orçamentária vinculados à PAE/IFG. Os dados serão obtidos por meio dos Relatórios de Gestão do IFG, do Portal da Transparência e do sistema Fala.BR (Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação), de modo a garantir a rastreabilidade e a confiabilidade das informações coletadas. A análise será conduzida com base em três indicadores: a) identificação e caracterização das fontes de financiamento da PAE/IFG; b) direcionamento dos dispêndios, considerando a distribuição dos recursos entre programas, ações e benefícios; e c) dimensão quantitativa dos gastos, observada em sua magnitude absoluta e relativa, bem como em sua evolução temporal.

O primeiro capítulo tem como objetivo fundamentar teoricamente a análise da Política de Assistência Estudantil no IFG, partindo da compreensão do Estado como expressão das relações sociais no capitalismo, responsável tanto pela mediação de conflitos quanto pela reprodução das desigualdades. Nesse contexto, a educação se insere como instrumento de formação da força de trabalho e de reprodução social, mas também como espaço de resistência. As políticas sociais, especialmente com o advento do Estado de bem-estar social, emergem como respostas às

contradições do capital, influenciando a conformação das políticas públicas educacionais no Brasil.

A assistência estudantil, nesse cenário, destaca-se como uma política estratégica para garantir permanência e êxito acadêmico, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade. Ao abordar a educação profissional, científica e tecnológica no país, observa-se seu papel singular na formação cidadã e na inserção social, o que reforça a importância de analisar criticamente a produção do conhecimento sobre a assistência estudantil na RFEPCCT como forma de compreender os desafios e potencialidades dessa política.

O segundo capítulo apresenta os resultados da revisão sistemática, realizada com o objetivo de mapear e analisar criticamente a produção acadêmico-científica no período de 2009 a 2023, acerca da Política de Assistência Estudantil no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A revisão, fundamentada na metodologia proposta por Sampaio e Mancini (2007), permitiu identificar 30 artigos científicos que abordam, de maneira direta, as múltiplas dimensões da política, destacando as seguintes categorias de análise: perfil dos estudantes; políticas de assistência estudantil; equipe profissional; permanência; orçamento público; e diversos. Ao adotar como base o método materialista histórico dialético, a revisão possibilita apreender a Política de Assistência Estudantil como expressão das contradições sociais no interior da educação pública, reafirmando a importância de compreendê-la como direito social e ferramenta de combate às desigualdades educacionais. Esta etapa da pesquisa forneceu fundamentos teóricos e empíricos indispensáveis para o aprofundamento da análise sobre o IFG, consolidando uma base sólida para o desenvolvimento do capítulo seguinte.

O terceiro capítulo dedica-se à análise da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Goiás (IFG), que constitui o objeto central desta pesquisa. Parte-se da contextualização histórica e institucional do IFG, com foco em sua constituição enquanto autarquia federal integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destacando sua expansão, missão institucional e estrutura organizacional. Utilizando a metodologia de avaliação de políticas, programas e projetos sociais desenvolvida por Boschetti (2009), levantamos 2 (dois) aspectos para estruturar a investigação a que nos propomos, são elas: No aspecto 1 (um), serão analisadas a configuração e a abrangência dos direitos e benefícios ofertados pela assistência estudantil no IFG. No aspecto 2 (dois), analisaremos a configuração do financiamento e gastos com a PAE/IFG.

Dessa forma, a presente investigação propõe-se a aprofundar a análise da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Goiás, à luz de seus marcos normativos, de sua materialidade institucional e dos desafios impostos pelo contexto histórico recente. Ao articular aspectos teóricos, empíricos e metodológicos, a pesquisa pretende contribuir para o campo acadêmico com uma leitura crítica e fundamentada sobre a política de permanência estudantil, ao mesmo tempo em que se compromete com a produção de conhecimento socialmente referenciado. Com isso, busca-se não apenas evidenciar os avanços e entraves da política no âmbito do IFG, mas também fortalecer o debate público sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação, reafirmando o compromisso ético e político com a justiça social e a equidade no ensino público brasileiro.

Diante do exposto, ao realizar a análise da Política de Assistência Estudantil no IFG, busca-se apresentar dados atualizados, que permitam não apenas compreender a realidade concreta dessa política, mas também subsidiar processos de tomada de decisão no âmbito institucional e fomentar futuras investigações que aprofundem o debate sobre permanência e equidade na educação pública.

CAPÍTULO 1 – ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL: INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

1.1 Estado e as relações sociais no sistema capitalista

A Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Goiás deve ser compreendida no contexto mais amplo das relações entre Estado, sociedade e educação. O Estado, inserido no modo de produção capitalista, atua na organização e reprodução das relações sociais, sendo a educação um dos principais instrumentos desse processo. É nesse cenário que a assistência estudantil se insere como política pública destinada a reduzir desigualdades e garantir condições de permanência, revelando tanto avanços quanto limites no acesso democrático à educação.

A desigualdade social teve origem no momento em que o ser humano passou a dominar a natureza, possibilitando a produção de excedentes. Esse processo marcou a transição da comunidade primitiva para a sociedade de classes quando os indivíduos começaram a produzir além do necessário para a própria sobrevivência. Com isso, estabeleceram-se relações de poder fundamentadas na opressão de uma classe sobre outra. Isso ocorre porque o excedente, produzido de forma coletiva, passou a ser apropriado por uma minoria da sociedade (Behring; Boschetti, 2009).

O aparecimento do excedente na produção, ao final das comunidades primitivas, provocou transformações nas relações sociais, que passaram a se basear na exploração do homem pelo homem. O trabalho humano tornou-se fonte de lucro para um grupo social específico, à custa da exploração de outros. Nessa nova configuração social, marcada pela divisão do trabalho e pela formação de uma sociedade de classes, estruturada na apropriação privada do excedente produtivo pela classe dominante, torna-se necessário criar mecanismos complexos para manter e legitimar essa ordem social. Com isso, surge um aparato coercitivo destinado a forçar os indivíduos a entregarem à classe dominante o excedente produzido coletivamente (Behring; Boschetti, 2009).

Os mecanismos que explicam o surgimento do Estado, propostos pelo contratualista Hobbes, são constituídos com base em dois elementos que se contrapõem e se sucedem: o estado (ou sociedade) de natureza e o estado (ou sociedade) civil. O primeiro, natural, sem leis e autoridades; e o outro, o estado ou sociedade civil ou político, após um contrato social, em que se estabelecem normas, leis e autoridades (Montaño; Duriguetto, 2010).

Para Thomas Hobbes, em sua obra *Leviathan*, o “estado de natureza” configura-se pela existência de um desejo perpétuo de poder pelos homens. O poder é definido pela capacidade individual de adquirir riqueza, reputação e de dominar outros. No estado de natureza, todo homem vê o outro como concorrente, pois, todos são iguais em capacidade, de modo que podem até causar um ao outro a morte, na defesa de seus interesses. Além disso, na ausência de leis, só pertence a cada homem aquilo que ele é capaz de conseguir, e enquanto for capaz de deter patrimônio sob o próprio domínio (Hobbes, 1983).

Assim, o desejo de poder é um estado permanente de guerra, ou seja, o estado de natureza é o estado de guerra de todos contra todos, e “o homem é um lobo para o homem” (Hobbes, 1983). Sendo assim, tal situação faz com que os homens considerem útil sair do estado de natureza por razões de segurança e busca por paz, para a conservação da vida. Nesse cenário, a adoção de regras apenas se faz possível através da instituição de um poder comum. Hobbes evidencia, então, a necessidade de os homens estabelecerem um contrato entre si, criando regras de convívio social e subordinação política, transferidas para um poder soberano: o Estado (Hobbes, 1983).

A finalidade do Estado, para Hobbes, é a garantia da segurança e da paz, revertendo o ambiente natural de guerra. Assim, se o Estado não se mostra capaz de assegurar aos seus súditos a proteção, os pactos são violados e os súditos retomam sua liberdade para se defenderem como quiserem. Deste modo, as obrigações dos súditos para com o Estado duram enquanto dura o poder mediante o qual ele é capaz de protegê-los (Montaño; Duriguetto, 2010).

Em contrapartida, na visão de Friedrich Engels em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, observa-se uma estrutura crítica de ideias que interliga intimamente o surgimento do Estado ao surgimento do capital. Explica-se que na antiga organização social gentílica, no período Homérico, os indivíduos se organizavam por laços consanguíneos, obedecendo uma lógica igualitária em que seus membros, os gens, cultivavam as terras e criavam animais para o sustento de todos igualmente. A produção era essencialmente coletiva e o consumo se realizava sob um regime de distribuição direta de produtos em coletividades comunistas. Neste modo de produção, porém, mais tarde, estabeleceu-se, inevitavelmente, a divisão de trabalhos, minando a apropriação em comum e criando a troca de produtos entre indivíduos. Aos poucos, naquele cenário, estabelecia-se a produção mercantil, que não mais se destinava ao consumo, mas sim à troca, tornando-se o produto dominante ao produtor (Engels,

1984).

Ao fim do período Homérico e início do período Arcaico, as associações gentílicas já eram insuficientes como organização social, por suporem a ligação de membros consanguíneos a um certo território, em um cenário onde o território permanece, mas os homens haviam se tornado móveis e inúmeros. Além disso, as mercadorias não passavam apenas de mão em mão, mas de mercado em mercado, os produtores já deixavam de ser senhores da produção total e das condições de sua própria vida, de modo que os produtos e a produção estavam entregues ao acaso (Engels, 1984).

A decadência dos gens, causada principalmente pelo aumento populacional e pela mercantilização, resultou em fragmentação social e econômica, levando à hierarquização da sociedade. Historicamente, segundo Engels, ao chegar a certa fase do desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou a criação do Estado uma necessidade. Para o autor, o Estado nasce, no século XIII, da necessidade de reprimir as contradições de classes, estruturando-se durante a resolução de conflitos entre tais classes. Assim, nasce o Estado, em profunda correlação ao nascimento do mercantilismo e da defesa do capital. Ainda segundo Engels, ele estrutura-se principalmente visando à proteção dos que possuíam contra os que não possuíam. Desse modo, naturalmente, o Estado é composto por indivíduos pertencentes à classe que se apresentava como economicamente dominante (Engels, 1984).

Representando uma estrutura de poder e organização burocrática, com suas respectivas burocracias e, sendo a classe social dominante, o Estado torna-se, também, a classe politicamente dominante e adquire, assim, “novos meios de oprimir e explorar a classe dominada” Engels, 1984, p. 193). Assim, tomada a divisão territorial como ponto de partida, impôs-se aos locais seus deveres e direitos, de acordo com onde estavam estabelecidos, independentemente de gens ou tribos. Deste modo, o Estado caracteriza-se pelo agrupamento de seus súditos em uma divisão territorial.

Ainda de acordo com Engels, o Estado antigo e o Estado feudal, em suas respectivas épocas históricas, consistiram respectivamente em instrumentos de repressão contra escravos e servos, sendo ainda o Estado moderno o órgão de exploração do trabalho assalariado pelo capital. Nesse sentido, compreende-se o Estado como uma dimensão fundamental do modo de produção capitalista, que expressa as relações e os antagonismos de classes. Portanto, compreende-se que o

Estado é um “Estado de classe” (Engels, 1984).

Marx e Engels (1999, p. 39) afirmam que “a história de toda a sociedade até nossos dias consiste no desenvolvimento dos antagonismos de classes. Antagonismos que se têm revestidos de formas diferentes nas diferentes épocas”. As classes, portanto, segundo Marx e Engels (1999), se constroem nas relações de produção, ou seja, fundamentam-se no âmbito econômico. Logo, as relações de produção constituem as relações de classe marcadas fortemente pelo antagonismo entre os detentores dos meios de produção e os portadores da força de trabalho (Marx; Engels, 1999).

Segundo Marx (2004), no que discorre sobre o capital como relação social, a sociedade capitalista se funda na separação do produtor direto (trabalhador) dos meios de produzir (de propriedade do capitalista). Com isso, o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista para ter acesso aos meios de produção, o que torna o capital, também, a base da relação social capitalista. Dessa forma, nem o capitalista pode acumular sem incorporar força de trabalho alheia, nem o trabalhador pode produzir sem se vincular ao capital (Marx, 2004).

Nesta relação de compra e venda da força de trabalho (agora transformada em mercadoria), o capitalista, para possuir a única mercadoria que pode valorizar seu capital, precisa comprar a força de trabalho e incorporá-la como “capital variável”, sendo a mão de obra, a mercadoria criadora de mercadoria, ou “mais-valia”. O capital remete, assim, a uma relação social de exploração (Marx, 2004).

O Estado, dentro do sistema capitalista, exerce funções fundamentais para a manutenção e o desenvolvimento da ordem social, baseada na propriedade privada e na economia de mercado. Apesar do discurso frequente de neutralidade, o Estado não é uma entidade separada da sociedade, mas sim um veículo ativo que organiza, regula e legitima as relações sociais e econômicas. No capitalismo, o papel do Estado é essencial para garantir as condições necessárias à reprodução do capital (Marx, 2004).

Ao estabelecer leis trabalhistas, salários mínimos, regras de contratação e condições mínimas de trabalho, o Estado interfere diretamente na dinâmica da produção (Marx, 2004). Entretanto, essa regulação muitas vezes não visa equilibrar os interesses entre capital e trabalho, mas sim assegurar a estabilidade necessária para o funcionamento do sistema, evitando tensões sociais que possam comprometer a ordem vigente (Marx, 2004).

No artigo “Glosas Críticas”, Marx (1995) revela a insuficiência do Estado como

mecanismo de enfrentamento das questões sociais, ao evidenciar sua função de reproduzir e legitimar os interesses da classe burguesa. Para ele, o aparato administrativo – Estado e política – mostra-se incapaz de apreender e resolver os males sociais, justamente porque sua existência está enraizada no antagonismo entre capital e trabalho. Assim, Marx (1995) defende a extinção do Estado, cuja razão de ser está na manutenção das contradições de classes, servindo como instrumento de opressão e de perpetuação da desigualdade estrutural que nasce da produção material da vida humana e se manifesta em todas as esferas da sociedade (Marx, 1995).

Foi no século XIX, um período de intensas transformações políticas e sociais na Europa, que teorias acerca do conceito de Estado e de sociedade, além de suas funções e atribuições, ganharam profundidade. Antonio Gramsci, um pensador marxista italiano que viveu entre 1891 e 1937, compõe, neste momento da história, uma obra complexa e inovadora do Estado e da luta de classes (Gramsci, 2007).

Para Gramsci, em *Cadernos do cárcere* (2007), o Estado não é apenas o aparato repressivo que atua pela força, como polícia, exército e sistema judiciário, conforme a concepção marxista clássica. Ele propõe uma visão mais ampla e complexa, sugerindo que o Estado não surge exclusivamente da necessidade de manter a dominação de uma classe sobre outra por meio da coerção, mas também como uma rede de instituições que constroem e mantêm consenso. O Estado, então, tem uma função também ideológica, sendo um mecanismo que organiza e reproduz as ideias dominantes da classe hegemônica, tornando sua dominação “natural” e aceita pelas demais classes (Montaño; Duriguetto, 2010).

Gramsci (2007) desenvolve o conceito de “Estado ampliado” para se referir a essa dupla dimensão do Estado: não apenas como aparato de repressão (a sociedade política), mas também como um conjunto de instituições civis que moldam consciências (a sociedade civil). O Estado ampliado engloba, portanto, tanto o governo formal quanto todas as instituições que participam da formação do consenso social, como igrejas, escolas, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação e organizações culturais (Gramsci, 2007).

A “sociedade política”, nesse contexto, é entendida como o conjunto de instituições diretamente relacionadas ao exercício do poder coercitivo do Estado. Isso inclui o governo, os tribunais, a polícia, o exército e toda a estrutura formal que garante a ordem e impõe as leis. É por meio da sociedade política que o Estado exerce a dominação “pela força” quando necessário. Essa forma de dominação é mais evidente em regimes autoritários ou em momentos de crise da

hegemonia (Montaño; Duriguetto, 2010).

Por outro lado, a “sociedade civil” é composta por todas as organizações e instituições que operam no campo da cultura, da educação e das ideias. É nela que se forma o consenso social e a aceitação da liderança de uma determinada classe. A sociedade civil, segundo Gramsci (2007), tem um papel fundamental na manutenção da hegemonia: é através dela que a ideologia da classe dominante se difunde e se naturaliza, tornando-se senso comum. Assim, a dominação deixa de parecer imposição e passa a ser vivida como escolha ou consenso (Montaño; Duriguetto, 2010).

O surgimento do Estado, portanto, é explicado por Gramsci (2007) como resultado de um processo histórico no qual uma classe social conquista não apenas o poder político, mas também a direção moral e intelectual da sociedade. Essa conquista não se dá unicamente por meio de revoluções ou guerras, mas, sobretudo, pela luta por hegemonia na sociedade civil. Isso marca uma grande inovação em relação ao marxismo ortodoxo, que, muitas vezes, negligenciava o papel da ideologia e do consenso na sustentação do poder (Montaño; Duriguetto, 2010).

Gramsci (2007) argumenta que a burguesia, ao se tornar classe dominante na Europa, conseguiu estruturar o Estado ampliado de maneira eficaz, combinando coerção e consenso para garantir sua hegemonia. No contexto italiano, no século XIX, ele observava como o fascismo utilizava a força repressiva e o controle ideológico para manter o poder. Ele via o papel da Igreja, da escola e da imprensa como centrais para moldar a opinião pública e consolidar o domínio fascista (Gramsci, 2007).

A análise gramsciana é particularmente sensível às diferenças entre os países. Ele percebe que, em países como a Itália, onde a sociedade civil é mais fraca e fragmentada, o Estado tende a se apoiar mais na coerção. Já em países com sociedades civis mais desenvolvidas, como a Inglaterra, a dominação se dá mais pelo consenso. Essa distinção é central em sua teoria da revolução: em sociedades com forte população civil, a revolução precisa ser uma “guerra de posição”, uma luta prolongada no campo das ideias, e não apenas uma “guerra de movimento”, uma tomada rápida do poder político (Gramsci, 2007).

Gramsci (2007) propõe, assim, uma estratégia revolucionária baseada na conquista da hegemonia antes da tomada do poder estatal. Ele defende que os partidos revolucionários devem atuar na sociedade civil, construindo uma nova cultura e uma nova visão de mundo capazes de disputar a liderança moral e intelectual da sociedade com a classe dominante. Essa construção de hegemonia é vista como um processo lento e paciente, mas indispensável para uma

transformação social duradoura (Gramsci, 2007).

Em suma, sua distinção entre sociedade política e sociedade civil, e seu conceito de Estado ampliado, permitiram aos teóricos marxistas compreender melhor os mecanismos ideológicos da dominação e os caminhos possíveis para a transformação social. Tal como Marx, Gramsci (2007) perspectiva uma sociedade sem Estado, denominada “sociedade regulada”. Nela, o fim do Estado ocorreria através da reabsorção da sociedade política na sociedade civil. Deste modo, ocorreria, então, a ampliação da sociedade civil, até a completa eliminação da esfera ocupada pela sociedade política (Gramsci, 2007).

Nesse contexto de reabsorção da sociedade política pela sociedade civil, conforme propõe Gramsci, a educação assume papel central como instrumento estratégico na construção da igualdade em sociedade. Para ele, a educação não é neutra, mas sim uma ferramenta de produção e reprodução das relações sociais, atuando tanto na manutenção quanto na transformação das estruturas de poder (Gramsci, 2007).

Nesse panorama, as respostas burguesas à pobreza e à desigualdade social revelam os limites desse modelo de sociabilidade. Ao submeter as necessidades humanas à lógica do mercado, tais respostas às reduzem a meras abstrações mercadológicas, evidenciando a incapacidade dessa forma social de superar as desigualdades que ela própria produz. Em decorrência disso, o fosso que há entre os produtores da riqueza social e os que se apropriam dela tem aumentado segundo as necessidades de reprodução do capital (Pereira, 2008).

Os problemas sociais, como a pobreza, a desigualdade, o desemprego e a violência, têm origem nas contradições estruturais do sistema capitalista, especialmente no conflito entre capital e trabalho. Esse embate, que caracteriza a lógica de exploração do trabalho pelo capital, intensifica a desigualdade social e contribui para o agravamento das condições de vida da população. Como resultado, observa-se o crescimento das taxas de desemprego e dos índices de violência, efeitos que se manifestam de forma generalizada nos países de capitalismo central, mas com impactos ainda mais profundos e visíveis nos países de capitalismo periférico ou considerados “subdesenvolvidos”, onde as fragilidades econômicas e sociais são mais acentuadas (Pereira, 2008).

Ao ser apropriada pelas classes subalternas como meio de formação crítica e emancipadora, a educação se torna uma ponte para a superação das desigualdades produzidas pelo capitalismo, contribuindo para a formação de uma consciência coletiva capaz de romper

com a dominação cultural imposta pela classe dirigente. Através da ampliação do acesso ao saber e da valorização do conhecimento como prática transformadora, a sociedade civil pode fortalecer-se a ponto de absorver as funções do Estado, promovendo, gradualmente, a construção de uma ordem social mais justa e igualitária.

1.2 A educação como ferramenta de produção e reprodução das relações sociais

A educação nasce nos primórdios da humanidade com a necessidade de reprodução do patrimônio histórico produzido pelo ser humano. Dentro deste complexo patrimônio, tem-se os comportamentos, conhecimentos, acontecimentos e valores prezados, que condizem com a reprodução social desejada e valorizada em cada modo de produção. Em concordância com o que propõe o materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, parte-se do entendimento que o ser humano tornou-se ser social, ou seja, um ser que vive em sociedade, em cultura, linguagem e relações complexas através da prática do trabalho (Marx, 2004; Engels, 1984).

À medida que o trabalho fundou o ser social, surgiu a categoria da reprodução social, na qual se situa o ser social. A reprodução deste ser ocorre de maneira ininterrupta e requer, para a sua reprodução, um conjunto de complexos sociais, entre estes, o complexo social da educação (Lukács, 2013).

O trabalho, para além de sua centralidade na educação, constituiu igualmente um conjunto de complexos sociais, cuja função é incidir sobre a consciência dos indivíduos, orientando-os a desempenhar os papéis socialmente desejados e assegurando, assim, a organização e a preservação da ordem em cada contexto histórico. Entre esses complexos encontra-se a linguagem e o direito, que intentam influenciar os homens para que estes ajam da maneira desejada, assim como prepará-los para reagir aos acontecimentos e lidar com as situações que venham a ocorrer em suas vidas (Lukács, 2013).

Compreende-se a educação como um complexo social, que transmite ao homem os valores, os conhecimentos e os comportamentos necessários à sua reprodução. Sua atuação se dá na consciência dos sujeitos, para que estes realizem os “pores teleológicos”, ou seja, a transformação da natureza através do trabalho, desejados pela ordem estabelecida (Lukács, 2013).

Nos primórdios da humanidade, o trabalho era elementar e a educação se dava de maneira espontânea e desimpedida. Aprendia-se o trabalho e os valores praticando-os, sem a necessidade de que os conhecimentos fossem transmitidos em ambiente escolar. A partir do desenvolvimento do ser social e da complexificação das sociedades, ocorre a modificação do caráter universal da educação na comunidade, que passa a divergir-se em função da posição social que o indivíduo ocupa. Com o surgimento do excedente econômico e, em consequência, da propriedade privada, há a divisão da sociedade em classes sociais, com interesses opostos. Assim, a educação passa a ser equivalente à forma de reprodução da classe social à qual o indivíduo pertence (Marx; Engels, 2011).

No contexto da sociedade capitalista, a educação passa a desempenhar função não somente de preparo para a força de trabalho, mas também de transmissão de conhecimentos, comportamentos e valores que condizem com o que é necessário, na visão da classe dominante, para garantir a manutenção do sistema capitalista e de sua hegemonia. Entretanto, segundo Lukács (2013), é através da educação que se reproduz o ser humano. Desta forma, tem-se que a reprodução social, na visão de Lukács, é totalmente dependente da educação e que, ainda que o ser humano nasça da esfera orgânica, o que nasce, inicialmente, é o ser vivo singular em sua estrutura básica. Assim, o polo da reprodução do indivíduo e o polo da reprodução da sociedade são íntimos e dependentes entre si, e a construção e o desenvolvimento das potencialidades humanas são inerentes à complexidade e à extensão da educação que os fundamentam (Lukács, 2013).

Na sociedade capitalista, à medida que se desenvolveu, foi-se requisitando um perfil de trabalhador, cabendo à educação formal prepará-lo. Ao contrário dos modos de produção escravista e feudal, o capitalismo não consegue se reproduzir sem que os trabalhadores tenham acesso à educação formal; a qual, segundo Marx, constitui a base geral de toda a produção de mercadoria (Marx, 2008).

Deste modo, estendeu-se a educação à sociedade. Entretanto, tem-se a amputação do ser humano em suas potencialidades, considerando-se o que propõe o pensador Lukács, pois há, de acordo com Marx (2008, p. 26), a “devastação intelectual artificialmente produzida pela transformação de pessoas em máquinas de produção de mais-valia”. A educação formal, além de ter caráter desigual, também é desmobilizadora, já que a transmissão de conhecimentos, valores e comportamentos se dá no intuito de não despertar ambições indesejáveis e do não

questionamento da ordem (Marx, 2008).

Ainda na perspectiva das classes dominantes e do sistema capitalista, segundo Frigotto (2010), os trabalhadores são educados com o objetivo de habilitação técnica, social e ideológica exclusivamente para o trabalho. Subordina-se à função social da educação, porém de forma controlada, de modo a responder às demandas do capital. A educação no capitalismo tem como uma de suas funções formar os indivíduos para o não questionamento da ordem, para a reprodução e a perpetuação do sistema. Por isso, propor a formação de cidadãos que lutem por seus direitos e desenvolvam todas as potencialidades do ser humano não faz parte do que é pretendido pela classe dominante no que diz respeito à educação de base oferecida para a sociedade (Frigotto, 2010).

Sobre a temática, o autor Mészáros afirma,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Os indivíduos participem ou não das instituições formais de educação, devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (Mészáros, 2008, p. 44).

Um dos efeitos da imposição do capitalismo sobre o complexo social da educação tem sido o rebaixamento e o esvaziamento de conteúdos, como também uma alteração nos papéis da escola e do professor. As mudanças na escola ocorrem de acordo com as necessidades da produção. Entretanto, o patrimônio histórico produzido pelo gênero humano é transmitido de maneira restrita, pois tende a se ajustar às necessidades do mercado. Deste modo, o que a escola ensina é o que a produção necessita. Ainda, mesmo que seja preconizado o preparo para o trabalho acima do desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, nem sempre essa preparação para o mercado é satisfatória.

A internalização, da qual trata o autor Mészáros, visa a consolidação, estruturação, dominação e alienação da classe dominada, desde criança, para se adequar sobre a sua posição na ordem social. Ela ocorre inconscientemente, de modo que o aluno não se percebe como meio de reprodução do sistema (Mészáros, 2008), ou seja, ele somente reflete a alienação que lhe é imposta, principalmente na escola. Segundo Lima, “a alienação refere-se à condição em que o indivíduo não possui consciência de sua própria situação. Não se vê como sujeito da história e perdeu seus próprios atos” (Lima, 2010, p. 44).

Karl Marx, apesar de não possuir nenhuma obra que trate exclusivamente da temática da educação, aborda o tema em diversos contextos. Sobre alienação, o autor afirma que na sociedade capitalista, ainda que o sujeito trabalhe e produza algum objeto, ele não é capaz de se reconhecer neste objeto, visto que devido à divisão do trabalho, ao executar apenas uma das partes, o sujeito perde a noção de sua participação para a criação do objeto como um todo. Sendo assim, o ser humano não se reconhecendo naquilo que resulta de seu esforço, se desumaniza e se perde em si. Karl Marx afirma que o estranhamento ao produto final do trabalho, e a perda em si, nada mais é que a própria alienação (Marx, 2008). Ainda, afirma que os indivíduos são mutilados e transformados no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se assim, um ser humano como simples fragmento de seu próprio corpo (Marx, 2004).

Ainda segundo Marx, quando o indivíduo se torna alienado na condição ontológica do ser humano (o trabalho), ele também se aliena em todos os demais setores de sua vida: emocional, profissional, político, social e familiar. Nesta concepção de alienação, tem-se que seu desenvolvimento se dá durante todo o processo da educação no sistema capitalista, correspondendo às exigências do sistema (Marx, 2008). A alienação é parte do processo de formação do ser humano no capitalismo, em que professores de escolas públicas reproduzem as demandas do capital na formação para o trabalho (Mészáros, 2006).

Dentro dessa perspectiva, a educação formal passa a desempenhar o papel de instrumento a serviço da produção industrial, configurando-se como uma pseudoformação socializada e acrítica. Ela contribui para a construção de uma consciência alienada, na qual o indivíduo, mesmo aparentemente “livre”, é subordinado às exigências das forças produtivas. Nesse processo, o ser humano é moldado para se tornar um trabalhador submetido aos interesses do capital, sendo negligenciada sua formação autônoma e emancipadora, o que colabora diretamente para a manutenção e o avanço da lógica capitalista.

Além de fornecer uma educação limitada e acrítica, a escola, nesse contexto, assume uma nova configuração: passa a ofertar o ensino como uma mercadoria, submetida às demandas do mercado. Esse enquadramento mercantil faz com que a educação se adapte às novas exigências do capital, ao mesmo tempo em que se transforma em uma atividade lucrativa para os interesses privados, tornando-se alvo de um processo intenso de mercantilização (Moreira; Maceno, 2012).

Esse modelo educacional promove a internalização das pressões externas pelos indivíduos, fazendo com que aceitem, sem questionamentos, a lógica da sociedade de

mercadorias. Conforme afirma Mészáros (2008, p. 44), “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, garantindo, assim, a continuidade e a estabilidade dessa estrutura. A educação, nesse cenário, dissemina valores, ideais e comportamentos moldados para reproduzir a sociabilidade capitalista (Mészáros, 2008).

Os defensores do capital exaltam suas supostas vantagens e sua supremacia, mas se silenciam diante das consequências nefastas que ele impõe à humanidade, especialmente à classe trabalhadora. Alienada, essa classe tem dificuldade de enxergar a possibilidade de outro modelo de sociedade. A educação, institucionalizada para atender às demandas do sistema, perpetua desigualdades históricas, sendo ainda hoje restrita e excludente. A escola, desde suas origens, foi concebida como um espaço de formação da futura força de trabalho, conforme os moldes ditados pelo capital.

Em contraponto a essa lógica, Mészáros (2008) defende a necessidade de uma sociedade para além do capital, sustentada por uma educação orientada por novos princípios. Para ele, reformas pontuais ou tentativas de ajustes dentro do sistema vigente não são suficientes para resolver os problemas gerados por esse modo de produção desumanizador. Uma transformação verdadeira exigirá um rompimento radical com o modelo dominante, concretizado por uma revolução social liderada pelo proletariado, o verdadeiro sujeito da mudança histórica, com o objetivo de dismantelar os aparelhos do capital e construir uma nova forma de sociabilidade mais justa e humanizada (Mészáros, 2008).

Para Mészáros (2008), enquanto a educação continuar subordinada às necessidades do capital, seja na forma de mercadoria, seja como instrumento de reprodução ideológica, ela não poderá cumprir um papel libertador. Uma educação emancipadora requer a construção de novos fundamentos sociais, alicerçados em princípios como cooperação, criticidade, igualdade e participação coletiva, o que só será possível por meio de um processo revolucionário liderado pelo proletariado (Mészáros, 2008).

1.3 Políticas sociais no Brasil

Evidencia-se que a separação da função da produção e acumulação entre os homens foi determinada historicamente gerando um novo complexo social entre os homens: a desigualdade

social. Nesse âmbito, a origem das primeiras iniciativas reconhecíveis de políticas sociais é comumente relacionada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final do século XIX. Sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial na sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial (Behring; Boschetti, 2009; Faleiros, 2000).

As sociedades pré-capitalistas assumiam algumas responsabilidades sociais, porém no intuito de garantir a ordem social e punir a desordenação. Nesse período da história, concomitantemente às ações de caridade privada e ações filantrópicas, surgiam algumas iniciativas pontuais de certas formas de políticas sociais. As legislações mais frequentemente citadas sobre o desenvolvimento da política pública, que se firmaram no período antecedente à Revolução Industrial incluem: o Estatuto dos Trabalhadores, de 1349; o Estatuto dos Artesãos, de 1563; a Lei dos pobres elisabetanas, de 1531 e a Lei Revisora da Lei dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres, de 1834 (Behring; Boschetti, 2009).

As transformações econômicas e sociais resultantes do mercado capitalista, causam o aumento da pobreza e das desigualdades sociais. Nesse contexto, intensificaram-se as demandas por políticas públicas que garantissem a proteção social das pessoas em situação de privação. Entretanto, na ótica do capitalismo, a privação social significava mendicância, desordem e falta de mão de obra. Assim, as primeiras legislações sociais, acima citadas, ainda que possuíssem cunho assistencial, carregavam um caráter punitivo e repressor, e não protetor. Tais regulamentações estabeleciam a obrigação ao pobre de aceitar qualquer trabalho que lhe fosse oferecido; regular a remuneração do trabalho a fim de que o trabalhador fosse incapacitado de renegociar formas de remuneração; além de proibir a mendicância dos pobres válidos, obrigando-os a se submeterem aos trabalhos que lhes eram oferecidos (Faleiros, 2000).

Essas legislações estabeleciam distinção entre “pobres merecedores”, que eram comprovadamente incapazes de trabalhar, ou moralmente merecedores, geralmente nobres empobrecidos; e os “pobres não merecedores”, sendo estes, todos aqueles que possuíam capacidade, ainda que mínima, para desenvolver qualquer tipo de atividade laborativa. Aos “pobres merecedores” era assegurado algum tipo de assistência, minimalista e restritiva, que se sustentava no dever moral e cristão de ajuda, e não na perspectiva do direito (Behring; Boschetti, 2009, p. 49). A principal função destas legislações era impedir a mobilidade do trabalhador, garantindo a organização tradicional do trabalho (Behring; Boschetti, 2009).

O Estado, então, reprimia duramente os trabalhadores, de um lado, e iniciava a regulamentação das relações de produção, por meio da legislação fabril, de outro. As lutas em torno das respostas das classes à jornada de trabalho são, portanto, as primeiras expressões da questão social, já repleta, naquele momento, de ricas e múltiplas determinações. Há, nesse sentido, o movimento do sujeito político: as classes sociais. Há também o ambiente cultural do liberalismo e a ênfase no mercado como vias de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, intrinsecamente ligados ao mérito individual. Com a mobilização das classes, funda-se o problema da desigualdade e da exploração como questão social, a ser tratada em âmbito estatal e pelo Direito formal. Discute-se a igualdade de oportunidades, em detrimento da igualdade de condições (Pereira, 2008).

A determinação da jornada de trabalho foi, desta forma, o resultado de uma luta multissecular entre capitalista e trabalhador. O período das lutas de 1848, cuja importância como momento de ruptura com o projeto burguês é amplamente reconhecida, foi decisivo para a definição legal da jornada de trabalho de 10 horas, ainda que sua cobertura para todos os trabalhadores apenas se deu através de uma guerra civil de longa duração, entre capitalistas e trabalhadores (Pereira, 1998).

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações de força no âmbito do Estado. Entretanto, os autores que desdobram a temática são unânimes em situar o final do século XIX como período em que o Estado capitalista passa a assumir e realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada e sistematizada, com caráter de obrigatoriedade (Behring; Boschetti, 2009).

Com o enfraquecimento das bases materiais e subjetivas de sustentação dos argumentos liberais, ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX, há o crescimento do movimento operário. Este, passou a ocupar espaços políticos e sociais importantes, como o parlamento, exigindo que a burguesia “entregue os anéis para não perder os dedos”, ou ainda, reconheça direitos de cidadania política e social cada vez mais amplos. A vitória do movimento socialista em 1917, na Rússia, também teve seu efeito de fortalecimento no movimento operário internacional. Os trabalhadores passaram a obter maior poder coletivo, requisitando acordos de trabalho e ganhos de produtividade (Behring; Boschetti, 2009).

Outro processo, não menos significativo, para a ascensão das políticas públicas, foi a

concentração e monopolização do capital, demolindo a utopia liberal do indivíduo empreendedor orientado por sentimentos morais. A concorrência intercapitalista feroz entre grandes empresas se transformou em um confronto aberto e bárbaro nas duas grandes guerras mundiais. Para além das guerras, a crise de 1929 fez com que elites político-econômicas reconhecessem os limites do mercado deixado à mercê dos seus supostos movimentos naturais (Draibe, 1988).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, observou-se um aumento significativo da intervenção do Estado nas esferas econômica e social, especialmente nos países com baixo nível de industrialização, ampliando as atribuições estatais. O Estado passou a atuar diretamente em diversos setores essenciais à garantia das condições mínimas de vida da população. No campo social, essa intervenção se materializou na criação e estruturação de sistemas de seguridade social, concebidos como um direito dos cidadãos e um dever do Estado. Um marco importante desse processo foi o Plano Beveridge, que propôs a inclusão de todos os indivíduos e de todas as necessidades sociais dentro do sistema de proteção social. Contudo, tal política social se direcionava prioritariamente aos cidadãos vinculados à lógica do pleno emprego (Draibe, 1988).

O período da Grande Depressão foi a maior crise econômica mundial do capitalismo, instaurando a desconfiança de que os pressupostos do liberalismo econômico estavam errados. Se instaura, em paralelo à revolução socialista de 1917, uma forte crise econômica, com desemprego em massa. Nesse ponto, as políticas sociais se multiplicam lentamente ao longo do período depressivo, que se estende de 1914 a 1939, e se generalizam internacionalmente no início do período de expansão após a Segunda Guerra Mundial (Draibe, 1988).

No Brasil, as relações sociais tipicamente capitalistas desenvolveram-se de forma bem diferente dos países de capitalismo central, visto que o país não foi berço da Revolução Industrial. A política social no Brasil se constitui com marcas desta particularidade histórica: a de um país da periferia do mundo capitalista (Behring; Boschetti, 2009).

Com o colonialismo e o imperialismo, a sociedade brasileira e a economia se organizam para fora e vivem à mercê dos interesses dos mercados externos. Outro fator de peso para a formação da sociedade e das políticas sociais brasileiras foi o escravismo, que marcou de forma deletéria os valores, as ideias, a ética e os ritmos de mudança do país. O Brasil capitalista moderno seria, então, um presente impregnado de vários passados, marcado pela substituição lenta do trabalho escravo e pelo trabalho livre nas grandes unidades agrárias. A Independência, em 1822, vem marcada pela ausência de compromisso com qualquer defesa mais contundente

dos direitos do cidadão por parte das elites econômico-políticas. Tal falha torna-se a marca indelével da nossa formação, somada às diversas problemáticas advindas de um passado escravagista. Estes fatos são fundamentais para se pensar a configuração da política social no Brasil (Behring; Boschetti, 2009).

O Estado brasileiro nasceu sob o signo de forte ambiguidade entre um liberalismo formal, e o patrimonialismo como prática, no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes. Assim, o desenvolvimento da política social no país, acompanha fricções e dissonâncias. Cria-se uma situação de mercado, com limites socioeconômicos e culturais de expansão do mercado interno, numa economia de espírito burguês, porém não em toda sua plenitude, e voltada para a exportação (Behring; Boschetti, 2009).

A questão social existente no país caracterizava-se com manifestações objetivas de pauperismo e iniquidade, com a imensa dificuldade de incorporação dos escravos libertos no mundo do trabalho. Tal problemática apenas se tornou questão política a partir da primeira década do século XX, com as primeiras lutas de trabalhadores e as primeiras iniciativas de legislações voltadas ao mundo do trabalho. Os direitos sociais no Brasil resultam da luta de classes, com pautas de reivindicação dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora (Behring; Boschetti, 2009).

Segundo Wanderley Guilherme dos Santos, a primeira Constituição brasileira, de 1824, não se diferenciava das demais constituições da época quanto à ausência de propostas concretas para enfrentar a questão social. O Brasil, ainda baseado no modelo escravocrata de produção, possuía uma Constituição reacionária, limitada em sua capacidade de oferecer soluções à problemática social. Essa postura se manteria na Constituição Republicana de 1891, que reafirmava o princípio da não regulamentação das profissões, consagrando, em vez disso, a liberdade profissional como um direito individual (Santos, 1994).

O Estado de Bem-Estar Social no Brasil começou a tomar forma com o avanço do desenvolvimento econômico-industrial, momento em que fatores culturais e políticos passaram a refletir uma mudança ideológica significativa. Durante a República Velha, entre 1889 e 1930, a questão social foi tratada de maneira dispersa e pontual, sem a existência de um sistema de intervenção política bem definido ou institucionalmente estruturado. A proteção social, nesse contexto, surgiu como conquista de categorias profissionais mais organizadas politicamente e com peso econômico relevante (Santos, 1994).

Na década de 1920, o Brasil vivenciava um cenário de inquietação política e social. As oligarquias dominantes buscavam conter os avanços das ideias comunistas, que ganhavam força em meio a influências internacionais e às transformações internas. Nesse contexto, passaram a ganhar destaque debates sobre a democratização do sistema político, o fortalecimento da indústria nacional, a reformulação do sistema educacional e as relações de trabalho e sindicais. Em meio a esse ambiente de tensões e mudanças, Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil em caráter provisório, em novembro de 1930, após a deposição de Washington Luís pelos militares, que também impediram a posse de Júlio Prestes, vencedor oficial das eleições daquele ano (Vargas, 2007).

Foi nesse processo político conturbado que começou a se consolidar uma nova forma de “cultura política”, cuja compreensão é essencial para refletir sobre as transformações contemporâneas do conceito de cidadania e as estruturas sobre as quais se apoia a política social atual. Entre 1930 e 1940, esse período ficou marcado como um divisor de águas na história brasileira, pois a questão social passou a ser integrada ao cenário político por meio de políticas voltadas principalmente à população urbana e industrial (Vargas, 2007).

Getúlio Vargas associou seu governo à modernização social, tornando-se símbolo de um novo momento político e institucional no país, e conhecido como “o pai dos pobres”. Ele promoveu mudanças significativas no mundo do trabalho, criando legislações trabalhistas e ampliando a noção de cidadania. Dessa forma, o Estado passou a assumir um papel mais ativo na regulação das relações sociais e no atendimento das demandas da classe trabalhadora, inserindo-se de maneira mais efetiva na construção de políticas públicas voltadas à justiça social (Vargas, 2007).

No campo do desenvolvimento econômico, Vargas ainda implementou uma série de políticas industriais e de infraestrutura com forte presença do Estado, criou empresas estatais estratégicas, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e o Conselho Nacional do Petróleo (precursor da Petrobras), além de fomentar a industrialização por meio de políticas de substituição de importações. Esse conjunto de ações consolidou o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e estruturador do espaço nacional, especialmente durante o Estado Novo (1937-1945) (Vargas, 2007).

Os modelos beveridiano e bismarckiano exerceram grande influência na formulação das políticas públicas no Brasil, especialmente no que diz respeito à previdência, à saúde e à

assistência social. Cada um desses modelos traz princípios diferentes sobre o papel do Estado e a forma de acesso aos direitos sociais, e ambos foram incorporados de maneira híbrida no sistema brasileiro ao longo do tempo.

O modelo bismarckiano, criado na Alemanha, no final do século XIX, por Otto von Bismarck, baseia-se na ideia de seguridade social contributiva. Nesse sistema, o acesso aos benefícios depende da contribuição prévia dos trabalhadores e empregadores, sendo voltado principalmente para os trabalhadores formais. No Brasil, esse modelo começou a ser adotado nas décadas de 1920 e 1930, com a criação das Caixas de Aposentadoria e Pensões e, posteriormente, dos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs), durante o governo de Getúlio Vargas. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, fortaleceu essa estrutura, limitando a cobertura da previdência aos trabalhadores urbanos e formais, excluindo grande parte da população, como os trabalhadores rurais e informais (Silva; Costa, 2016; Lavinas, 2021).

Por outro lado, o modelo Beveridiano, originado no Reino Unido com o Relatório Beveridge em 1942, propõe um sistema universalista de proteção social. Seu objetivo é garantir o bem-estar de toda a população, independentemente de contribuição prévia, com financiamento por meio de impostos. A maior influência desse modelo no Brasil ocorreu a partir da Constituição Federal de 1988, que instituiu o conceito de Seguridade Social, integrando a saúde, a previdência e a assistência social. Essa mudança representou um avanço no sentido de universalização dos direitos, especialmente com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que garante acesso gratuito a todos os cidadãos, e com a implementação de benefícios assistenciais como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), voltado a idosos e pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade, mesmo sem histórico de contribuição (Costa, 2019).

No Brasil atual, as políticas públicas são formuladas e implementadas com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, que estabelece um modelo de Estado Democrático de Direito, pautado na garantia de direitos sociais, civis e políticos. Elas são resultado da ação conjunta dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, e também envolvem a participação da sociedade civil. Embora o Executivo, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, desempenhe papel central na execução dessas políticas, o Legislativo tem importante função ao aprovar leis e orçamentos, enquanto o Judiciário atua garantindo os direitos constitucionais e corrigindo possíveis abusos ou omissões do Estado (Fleury, 1994).

Na prática, as políticas públicas brasileiras abrangem diversas áreas, como saúde,

educação, segurança, assistência social, habitação e meio ambiente. Exemplos importantes incluem o Sistema Único de Saúde (SUS), que oferece atendimento gratuito à população; o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que coordena ações de proteção social; e programas como o Bolsa Família (atualmente integrado ao Auxílio Brasil), voltados à transferência de renda para famílias em situação de pobreza (Fleury, 1994).

Entretanto, a efetividade das políticas públicas no Brasil enfrenta desafios estruturais. A alta desigualdade social, a fragmentação federativa, a burocracia, a corrupção e a instabilidade política muitas vezes dificultam a continuidade e a qualidade das ações governamentais. Além disso, há uma constante disputa de interesses entre grupos sociais e econômicos, o que influencia na definição de prioridades e na distribuição dos recursos públicos (Caramuru, 2019).

1.4 A política pública de educação no Brasil

A educação somente foi tratada como política pública e fator essencial para o desenvolvimento social no fim da Primeira República. Esse período viu o surgimento de movimentos organizados, como a Associação Brasileira de Educação, e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, que defendia uma escola pública, laica e de responsabilidade estatal. As ideias do manifesto influenciaram diretamente a Constituição de 1934, representando um marco na institucionalização das políticas educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Durante a década de 1930, especialmente com a Reforma Francisco Campos, houve avanços significativos na estrutura educacional, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. No entanto, com a instauração do Estado Novo em 1937 e a consequente Constituição “Polaca”, de viés autoritário e inspirada no fascismo, foi promovida uma segunda reforma do ensino. Essa reforma consolidou as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que buscaram dar continuidade e certa flexibilização à reforma anterior, mas dentro de uma moldura política mais conservadora (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

O regime militar (1964-1985) retomou práticas autoritárias, mesmo ao implementar políticas de inspiração desenvolvimentista. Essas medidas atenderam a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Carta de Punta del Este e os acordos MEC–AID, resultando na centralização das decisões e cortes significativos nos recursos da educação. Isso

levou a um cenário crítico na década de 1980, com altos índices de analfabetismo, evasão escolar e professores não habilitados, o que impulsionou o surgimento de entidades sindicais e científicas na área educacional, sinalizando o início de uma mobilização por transformações mais democráticas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990, a educação passou por um novo momento de reestruturação, especialmente com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 e a criação do FUNDEF. Essas ações indicaram um processo de descentralização da gestão educacional e ênfase na valorização do magistério. Contudo, o Plano Nacional de Educação de 2001 foi criticado por priorizar demasiadamente o ensino fundamental em detrimento dos demais níveis educacionais, refletindo um desequilíbrio nas políticas públicas da época (Saviani, 2005).

A educação no Brasil apenas foi tratada como estratégia de desenvolvimento social e econômico em 2003, com o governo Lula, período em que foram criados dezenas de programas governamentais voltados à educação. Um dos marcos mais relevantes foi a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que substituiu o antigo FUNDEF. Diferente de seu antecessor, o Fundeb passou a abranger toda a educação básica, incluindo educação infantil, ensino fundamental, médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com maior participação financeira da União. Essa medida buscou reduzir desigualdades regionais e garantir financiamento mais justo para as redes públicas de ensino (Oliveira, 2009).

Outro destaque foi a ampla expansão do ensino superior público, com o lançamento do programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O programa visava aumentar o número de vagas, melhorar a infraestrutura e estimular a permanência dos estudantes. Além disso, foi promovida a criação dos Institutos Federais (IFs), a partir da integração de escolas técnicas e agrotécnicas. Esses institutos passaram a oferecer ensino técnico e superior em todas as regiões do país, principalmente nas áreas mais carentes (Oliveira, 2009).

No ensino superior, o governo Lula também apostou em políticas de inclusão social, como o ProUni (Programa Universidade para Todos), criado em 2004. O programa oferece bolsas de estudo em universidades privadas para estudantes de baixa renda, com base no desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Paralelamente, houve o fortalecimento do próprio ENEM, que passou a ser gradualmente adotado como exame de acesso ao ensino superior. Outro avanço foi o incentivo às políticas de cotas raciais e sociais nas universidades federais, ampliando

a presença de negros, indígenas e egressos da escola pública no ensino superior (Oliveira, 2009).

Além disso, foram retomadas ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos, com o lançamento do programa Brasil Alfabetizado, que buscava combater o analfabetismo ainda presente em boa parte da população. O governo também ampliou programas existentes, como a distribuição de livros didáticos e o programa de merenda escolar, garantindo melhores condições de aprendizagem para os estudantes da rede pública. Com essas iniciativas, o governo Lula marcou sua gestão por implementar uma política educacional voltada à inclusão, expansão do acesso e fortalecimento do papel do Estado na educação (Oliveira, 2009).

Os governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff desenvolveram inúmeras medidas voltadas para a inclusão educacional e social, uma vez que, houve a criação de políticas voltadas à inclusão de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade – como a ampliação da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica, a extensão da jornada escolar, a adoção de cotas nas instituições federais de ensino superior e a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo –, e intensificaram medidas educativas voltadas à eficiência escolar e ao desempenho dos estudantes, características presentes desde a década de 1990 (Clementino; Oliveira, 2023).

Os governos de caráter democrático-popular promoveram alterações significativas na configuração da escola e da universidade pública no Brasil. Contudo, o cenário político se modificou a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, realizado sem a comprovação de crime de responsabilidade fiscal, o que marcou o fim dessas transformações e evidenciou a orientação antipopular e neoliberal dos governos subsequentes, de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) (Clementino; Oliveira, 2023).

As análises de Saviani (2020) acerca das políticas educacionais no Brasil em tempos de golpe revelam um quadro de precarização estrutural da educação, cujas raízes remontam ao período de redemocratização. O autor identifica que a condução da política educacional tem se caracterizado por filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, fatores que, combinados, produzem a descontinuidade das ações estatais e a manutenção de deficiências históricas, como a falta de infraestrutura adequada, a desvalorização da carreira docente e a prevalência de avaliações padronizadas em detrimento de processos pedagógicos formativos. Apesar dessas limitações, entre os anos de 2003 e 2014, a mobilização de educadores, entidades científicas e sindicais possibilitou avanços significativos, materializados nas Conferências Nacionais de

Educação (Conae) e na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Saviani, 2020).

Todavia, esse processo de construção coletiva sofreu forte ruptura a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, que instaurou um ciclo de retrocessos. Nesse contexto, destacam-se a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que congelou os investimentos sociais por duas décadas, inviabilizando as metas previstas no PNE; a reforma do ensino médio, implementada de forma autoritária por meio de medida provisória, que reduziu o currículo, fragilizou a carreira docente e reforçou a dualidade educacional entre formação intelectual para as elites e formação técnica para as classes trabalhadoras; e a difusão do projeto “Escola sem Partido”, que, ao pregar uma suposta neutralidade, buscou restringir a autonomia pedagógica e impor uma agenda conservadora e de controle ideológico sobre os professores e alunos (Saviani, 2020).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que restringiu o financiamento das políticas sociais, e com a consequente paralisação das metas previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), os governos de Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (ex-PSL e atual PL) implementaram medidas não contempladas no planejamento educacional, desconsiderando o amplo debate realizado pelas entidades educacionais durante a elaboração do PNE (Clementino; Oliveira, 2023).

À luz da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2020) argumenta que educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis, de modo que a neutralidade reivindicada por iniciativas como a “Escola sem Partido” constitui, em verdade, um mecanismo de manutenção da hegemonia dos interesses dominantes. A intensificação das medidas regressivas após 2016 é interpretada pelo autor como reflexo da crise estrutural do capitalismo e da histórica resistência das elites brasileiras em democratizar o acesso e o papel social da educação (Saviani, 2020).

A ascensão de Jair Bolsonaro à presidência representou a radicalização de um processo que já havia sido desencadeado no governo Temer, marcado pela adoção de medidas neoliberais e conservadoras. Sendo assim, Dourado (2019) afirma que,

[...] caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (Dourado, 2019, p. 11).

O governo de Bolsonaro intensificou o sucateamento da educação, usando como estratégia o estrangulamento orçamentário, seguindo a lógica da Emenda Constitucional 95/2016. O argumento do governo era de que já existiam recursos suficientes e que o problema era a má utilização, embora o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) mostrasse que o gasto por aluno no Brasil era significativamente menor que a média dos países da OCDE. Esse discurso é uma tática comum de governos neoliberais, que restringem o financiamento e culpam alunos, professores e gestores pelo fracasso do sistema. Como resultado, o ano de 2020 registrou o menor valor em termos reais de investimento em educação durante o governo Bolsonaro (Valente; Pereira, 2023).

Além disso, a gestão de Bolsonaro foi marcada por uma falta de direção e estabilidade, com a nomeação de quatro ministros da Educação em apenas 40 meses, o que refletiu a disputa interna entre grupos ideológicos no governo. O Plano Estratégico Institucional do MEC para 2020-2023 é um exemplo disso, com projetos considerados desconectados da realidade e com critérios de seleção baseados na visibilidade política. A agenda educacional do governo Bolsonaro também defendeu propostas como a militarização das escolas, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), e o *homeschooling* (educação domiciliar). Ambas as propostas são vistas como parte de um projeto de privatização e desresponsabilização do Estado em relação ao direito à educação, transformando-a em um “serviço” a ser prestado pelo setor privado, em vez de um “direito social” (Valente; Pereira, 2023).

Diante desse cenário, Saviani defende a necessidade de uma resistência ativa, coletiva e propositiva, articulando profissionais da educação, sindicatos e movimentos sociais em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Iniciativas como a criação do Fórum Nacional Popular de Educação e a realização da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) representam expressões concretas dessa mobilização, apontando caminhos para enfrentar o desmonte das políticas educacionais e reafirmar o caráter emancipador da educação no Brasil (Saviani, 2020).

1.5 Assistência Estudantil como política educacional

A desigualdade educacional permanece como um desafio para estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, mesmo após conquistarem o acesso ao ensino superior. Isso se

deve às barreiras que enfrentam para garantir sua permanência até a conclusão da formação. Nesse sentido, a efetiva democratização da educação superior exige a criação de políticas públicas capazes de reduzir essas dificuldades e assegurar que o aumento no acesso se converta também em igualdade nas taxas de conclusão, potencializando, assim, o papel transformador da educação.

A educação de acordo com Constituição Federal de 1988 é um direito social que deve ser garantido pelo Estado. Para que ela se efetive é fundamental que sejam desenvolvidas ações com a finalidade de garantir aos estudantes em situação de maior desigualdade socioeconômica as mesmas condições de acesso, permanência e conclusão do percurso formativo.

Diante disso, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) através do Decreto nº 7.234/2010, cuja finalidade é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010, s/p). O PNAES tem como objetivos:

- I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
 - I – Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
 - III – Reduzir as taxas de retenção e evasão; e
 - IV – Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
- (Brasil, 2010, s/p).

O programa se configura como estratégia de combate à evasão e contribui para que os estudantes concluam seus cursos superiores. Podem ser ofertadas diversas ações de assistência estudantil, como: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010). O PNAES propõe que as instituições públicas federais de ensino atendam prioritariamente estudantes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (Brasil, 2010).

Sendo assim, é possível perceber que tal política é fundamental para que os jovens assistidos tenham um melhor desempenho escolar e consigam superar as adversidades que, muitas vezes, os impedem de ter uma formação omnilateral que é proporcionada pelas instituições de educação superior pública. As dificuldades desses estudantes começam mesmo antes de seu acesso às instituições de ensino, visto que a grande maioria vem de famílias de baixa renda ou extrema pobreza, e estudaram em escolas públicas. Após superarem tantas barreiras para

ingressarem em instituições federais de ensino superior e/ou nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, encontram outras dificuldades para prosseguir com sua formação, fazendo com que a permanência esteja em risco.

A Política de Assistência Estudantil no Brasil constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação do direito à educação, especialmente no que se refere à ampliação do acesso, à garantia de permanência e à conclusão dos estudos no ensino superior público. Ainda que o direito à educação tenha sido amparado legislativamente desde a constituição de 1824, somente em 1930 a assistência à educação começou a ser pensada no Brasil como uma política de gestão social. Desde os marcos iniciais da legislação educacional, observa-se uma trajetória de avanços e retrocessos em relação ao reconhecimento estatal da responsabilidade com a educação. As primeiras ações de apoio ao estudante remontam à década de 1930, com iniciativas pontuais voltadas à moradia e à alimentação, refletindo uma compreensão incipiente, mas já relevante, da necessidade de amparo material aos discentes de baixa renda como condição para sua trajetória acadêmica. A institucionalização da Casa do Estudante Brasileiro e, posteriormente, a Reforma Francisco Campos, que previu medidas de beneficência estudantil, ilustram os primeiros esforços do Estado nesse sentido (Imperatori, 2017).

A partir da década de 1930, a assistência estudantil começou a ser incorporada às normativas constitucionais, ganhando status jurídico no texto da Constituição de 1934 e sendo reafirmada nas constituições subsequentes, ainda que com variações quanto ao seu alcance. O reconhecimento da assistência como parte integrante do sistema educacional fortaleceu a noção de que a educação pública de qualidade depende não apenas do acesso formal, mas também da viabilidade concreta de permanência dos estudantes em condições dignas. Com a expansão das universidades públicas entre as décadas de 1950 e 1970, intensificou-se a demanda por mecanismos institucionais capazes de assegurar que os estudantes oriundos das classes populares tivessem condições objetivas de frequentar e concluir o ensino superior (Imperatori, 2017).

Nesse contexto, observa-se o surgimento de programas governamentais como a Bolsa Trabalho, instituído nos anos 1970, e outras formas de apoio financeiro e social que visavam mitigar os efeitos das desigualdades sociais no ambiente acadêmico. A Constituição Federal de 1988, marco jurídico da redemocratização, reafirmou a educação como direito social e consolidou a necessidade de políticas públicas voltadas à sua efetivação. A partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

n. 9.394/1996), a assistência estudantil passou a ser concebida como uma estratégia estruturante de garantia de equidade no ensino superior, considerando as múltiplas dimensões que condicionam o êxito acadêmico (Imperatori, 2017).

De acordo com Vasconcelos (2010), a história da assistência estudantil está intrinsecamente ligada ao percurso da assistência social, ambas marcadas pelas conquistas dos movimentos sociais no período de redemocratização, especialmente após o fim da Ditadura Militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse cenário, a autora ressalta o surgimento de duas instâncias centrais de debate político sobre a assistência social: o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Essas entidades passaram a defender a articulação regional e nacional das instituições federais de ensino superior, com o objetivo de assegurar a igualdade de condições para os estudantes no âmbito do direito social, favorecendo a permanência e a conclusão dos cursos, além de buscar a redução da retenção e da evasão motivadas por fatores socioeconômicos (Vasconcelos, 2010).

Para Nascimento (2013), a assistência estudantil,

[...] trata-se de uma política operacionalizada no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior/IFES, que contribui para o cumprimento do compromisso social destas instituições de garantir a permanência do estudante no ensino superior, viabilizando as condições necessárias à sua formação acadêmica e profissional. A Assistência Estudantil é compreendida como sendo uma modalidade da Assistência Social, que envolve a discussão sobre o acesso e a permanência do estudante no ensino superior, uma vez que é interpretada sob o olhar do direito à Educação Superior e à Assistência Social (Nascimento, 2013, p. 102).

No âmbito da ampliação das vagas nas universidades públicas federais – cenário no qual os programas de assistência estudantil passam a ser estruturados e fortalecidos –, destaca-se, como uma das principais expressões da contrarreforma universitária ocorrida nos anos 2000, a consolidação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa teve como propósito central a reorganização acadêmica e administrativa das instituições, promovendo a expansão de cursos, a criação de novos *campi* e o aumento significativo do número de matrículas (Nascimento, 2013).

Com a expansão do ensino superior no governo Lula, o relatório de gestão do MEC (2009) destaca as três principais dimensões da intervenção do Ministério, sendo estas: a “expansão e manutenção das universidades federais; desenvolvimento de políticas de inclusão de

setores tradicionalmente excluídos da educação superior e supervisão e regulação do sistema federal de educação superior para garantir a qualidade do ensino” (MEC, 2009, p. 19).

Na sequência, foi sancionada a Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009, que trata do fornecimento da alimentação escolar. Atualmente, essa legislação é regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 02, de 10 de março de 2023, com suas posteriores alterações. A referida lei instituiu o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), responsável pelo repasse de recursos financeiros da União destinados a atender estudantes de todas as etapas e modalidades da educação básica (FNDE, 2023).

Com base no Art. 4º da Lei nº 1194/2009,

O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil, 2009, s/p).

Os esforços para aumentar as chances de formação no ensino superior pela população mais vulnerável resultaram na instituição do conjunto de políticas e programas conhecidos como Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES somente se consolidou em 2007 para os estudantes de cursos de graduação presenciais das Ifes, sendo implementado a partir do ano de 2008, o que remonta ao caráter tardio da ação governamental para fins de reestruturação das lacunas da desigualdade social no Brasil em termos educacionais, principalmente considerando-se o histórico colonial e escravagista do país (Imperator, 2017).

A regulamentação do PNAES se deu através do Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, com a oferta de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, conforme elencado nos incisos do §1º, do artigo 3º, do decreto regulamentador (Brasil, 2010).

Segundo Cavalheiro (2013), há diferentes interpretações sobre a natureza da assistência estudantil. Para alguns autores, ela é entendida como uma política social voltada a um público específico; para outros, constitui um programa de apoio articulado às políticas institucionais de educação. Também há quem a considere apenas uma ação focalizada de combate à pobreza, marcada pela concessão de bolsas de transferência de renda a estudantes, bem como aqueles que

a inserem no campo da política de assistência social dentro da universidade. No entanto, apesar dessas visões divergentes, predomina a compreensão de que se trata de uma política vinculada à política educacional (Cavalheiro, 2013).

Apesar das críticas direcionadas à Política de Assistência Estudantil, que vão desde questionamentos sobre seu caráter focalizado até limitações orçamentárias e desafios de implementação, é inegável sua relevância no cenário educacional brasileiro. Essa política representa um instrumento fundamental para a democratização do acesso ao ensino, sobretudo ao garantir condições mínimas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Mais do que um mecanismo compensatório, a assistência estudantil materializa o compromisso do Estado com o direito à educação, contribuindo não apenas para a redução da evasão escolar, mas também para a construção de trajetórias acadêmicas mais equitativas, nas quais as desigualdades sociais não sejam determinantes do êxito ou fracasso escolar.

A pesquisa de Machado, Oliveira e Freitas (2020) avaliou o impacto de diferentes auxílios do PNAES (alimentação, moradia, transporte e Bolsa Permanência) sobre o desempenho acadêmico de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande. Os resultados, obtidos por meio de pareamento por escore de propensão, mostraram que o auxílio moradia teve o maior impacto positivo, elevando o coeficiente de rendimento dos estudantes beneficiados entre 0,62 e 0,83 pontos. O impacto da Bolsa Permanência foi menor, porém ainda significativo, elevando as notas dos beneficiários entre 0,28 e 0,38 pontos em comparação aos estudantes não beneficiados com características semelhantes.

Dos estudos de caráter exploratório, destaca-se o de Carrano, Bertassi e Silva (2018), que demonstrou, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2016 e 2017, que estudantes cotistas da Universidade Federal de São João Del-Rei, que receberam auxílios do PNAES, apresentaram uma taxa de evasão inferior à dos que não receberam. Embora a diferença entre os grupos tenha sido pequena, o estudo indica que a assistência estudantil contribui para a retenção universitária.

Adicionalmente, Céspedes et al. (2021), em estudo sobre a Universidade Federal de São Paulo, constataram que os estudantes beneficiados pelos auxílios apresentaram menor taxa de desistência, melhor coeficiente de rendimento e menor variabilidade de notas em comparação a estudantes em situação socioeconômica similar que não foram contemplados pelos programas. Esses resultados reforçam a associação positiva entre a assistência estudantil e o desempenho

acadêmico consistente.

Por fim, Silva e Nogueira (2016) analisaram a relação entre o volume de recursos do PNAES e a taxa de concluintes no ensino superior, observando uma diminuição da taxa de conclusão em relação ao número de ingressantes após 2007. Este dado sugere que, apesar do aumento do investimento em assistência estudantil, tais políticas isoladas não são suficientes para reverter integralmente os índices de evasão e conclama a necessidade de estratégias mais integradas. Ao mesmo tempo, Araújo e Leite (2014), com base em pesquisa com estudantes da UNIRIO, indicaram que todos os respondentes relataram que a bolsa recebida foi essencial para sua permanência na universidade.

Esses dados demonstram, de forma ampla, que os auxílios vinculados ao PNAES têm efeitos concretos e mensuráveis na redução da evasão e na melhoria do desempenho acadêmico, embora sua eficácia total dependa da articulação com outras políticas de permanência e apoio pedagógico. Diante disso, o PNAES precisa ser fortalecido enquanto política social para que continue a oferecer meios para que os estudantes tenham condições de permanecerem e concluírem a graduação.

1.6 A educação profissional e tecnológica no contexto brasileiro

Antes de adentrar o cerne desta investigação, torna-se imperativo estabelecer uma sólida contextualização da gênese e do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tal percurso histórico é basilar para que possamos, então, avançar na compreensão da estrutura e dos objetivos que delineiam a instituição na contemporaneidade. Mais profundamente, é fundamental perscrutar as complexas relações sociais que fundamentaram a emergência das políticas sociais, notadamente aquelas destinadas a atender às necessidades da classe trabalhadora. Essa análise crítica é indispensável para desvelar como tais políticas, por vezes, operam não apenas como instrumentos de mitigação de desigualdades, mas também como mecanismos inerentes à própria manutenção e reprodução do sistema capitalista, ao gerir as tensões sociais e garantir a coesão necessária à sua continuidade.

Em 2009, o Brasil celebrou o centenário de um importante marco na história da educação profissional no país: a criação, em 23 de setembro de 1909, de 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Essa iniciativa foi conduzida pelo então presidente Nilo Peçanha, cujo objetivo era oferecer formação técnica e intelectual a jovens oriundos de classes populares, com vistas à sua

inserção produtiva na sociedade. As escolas tinham um caráter assistencialista, voltado principalmente à “moralização” com princípios que articulavam o trabalho ao ensino técnico profissionalizante, conforme argumentam Vieira e Souza Júnior (2016), sendo destinadas, em sua origem, a crianças de 10 a 13 anos, residentes em áreas periféricas urbanas, cuja intenção era evitar que esses jovens permanecessem em situação de ociosidade, o que poderia levá-los à marginalização.

Com o passar do tempo, esse modelo educacional foi sendo adaptado, passando a incluir também jovens e adultos, embora tenha mantido seu foco na qualificação para o trabalho. Como observam Costa e Coutinho (2018), a educação profissional permaneceu atrelada à lógica de preparar mão de obra para o mercado, consolidando-se como uma política de formação voltada, sobretudo, às demandas econômicas (Costa; Coutinho, 2018).

Com a expansão da industrialização, iniciaram-se propostas voltadas à formação de trabalhadores, de modo que, até 1932, após a conclusão do ensino primário, eram disponibilizados cursos rurais e profissionais, ambos com duração de quatro anos. Em seguida, havia a possibilidade de continuidade em modalidades específicas de preparação para o mundo do trabalho, no nível ginásial, como os cursos normais, técnicos comerciais e técnicos agrícolas. Essas formações estavam direcionadas às necessidades de um processo produtivo ainda em estágio inicial nos setores secundário e terciário, razão pela qual não garantiam acesso ao ensino superior (Kuenzer, 2000).

Segundo Kuenzer (2000), a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil foi historicamente marcada pela lógica da dualidade estrutural, caracterizada por uma separação evidente entre as trajetórias educacionais destinadas àqueles que ocupariam funções intelectuais e àqueles que se voltariam às atividades instrumentais. Essa configuração refletia a divisão de classes imposta pelo desenvolvimento das forças produtivas, intrinsecamente ligada à contradição entre capital e trabalho. Tal distinção tornou-se ainda mais acentuada com o advento do modelo produtivo taylorista-fordista, que aprofundou a cisão entre as tarefas de planejamento e supervisão, de um lado, e as funções de execução, de outro (Kuenzer, 2000).

As duas funções do sistema produtivo resultavam, consequentemente, em percursos educacionais distintos e instituições escolares específicas. Para a elite, destinava-se uma formação acadêmica, voltada ao desenvolvimento intelectual e desvinculada das práticas instrumentais; já para os trabalhadores, reservava-se uma preparação de caráter técnico e

profissional, realizada em escolas especializadas ou no próprio ambiente laboral, privilegiando quase exclusivamente o aprendizado prático e o aprimoramento de capacidades psicofísicas (Kuenzer, 2000).

Em 1942, a reforma conduzida por Gustavo Capanema instituiu as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Nesse mesmo ano, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Posteriormente, em 1946, os Decretos-Lei nº 8.621 e nº 8.662 estabeleceram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Sobrinho (2013) afirma que nesse momento, começavam a surgir as primeiras iniciativas de integração entre o ensino científico e clássico e as modalidades profissionalizantes. Por meio dessas medidas, os estudantes da formação profissional poderiam realizar exames de adaptação que lhes garantiriam o direito de concorrer aos processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

Em 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro), a qual trouxe maior flexibilidade na mobilidade entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário, embora a dualidade estrutural ainda persistisse. Dez anos depois, em 1971, a Lei nº 5.692 reformulou a anterior e instituiu a profissionalização obrigatória e universal no então denominado segundo grau, estabelecendo, de forma legal, a equivalência entre o ensino secundário e os cursos técnicos (Quevedo, 2011).

Em 1978, a Lei nº 6.545 transformou as escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro nos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Posteriormente, em 1994, a Lei nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Dois anos mais tarde, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a identidade do ensino médio como etapa final da educação básica, destinada à preparação do estudante para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Já em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamentou a educação profissional, promovendo sua separação em relação ao ensino médio e criando o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) (Quevedo, 2011).

Em 2003, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), atualmente denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), iniciou um amplo processo de debates com a sociedade para aperfeiçoar a legislação da educação

profissional e tecnológica, abordando temas como certificação profissional, fontes de financiamento, institucionalização de um sistema específico e a implementação do ensino técnico integrado ao ensino médio (Quevedo, 2011).

Ao examinarem o ensino médio integrado à educação profissional, Ciavatta e Ramos (2011) defendem que essa proposta vai além da simples junção de etapas formativas em um mesmo currículo. Para os autores, a integração pressupõe um processo mais abrangente, fundamentado em uma concepção de formação humana que articule trabalho, ciência e cultura como dimensões indissociáveis no percurso educativo. Tal perspectiva deve orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como sejam ofertadas aos estudantes. O objetivo que se projeta nessa concepção é o de uma formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, cujo propósito essencial é possibilitar a compreensão das relações sociais de produção e do caráter histórico e contraditório do desenvolvimento das forças produtivas, dentro de uma perspectiva cidadã.

Sobrinho (2013) reforça que,

[...] essa concepção reafirma o trabalho como princípio educativo, proporcionando aos sujeitos a compreensão do processo histórico por meio de uma produção científica, tecnológica e cultural, geradora de conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, tendo em vista a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual ele se realiza, que se pode entender a complexidade das relações sociais, pois, no interior dessas relações estão presentes as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (Sobrinho, 2013, p. 23).

No ano seguinte, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/97 e redefiniu a educação profissional, a qual passou a ser organizada em cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como em níveis técnicos, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004). O decreto de 2004 estabeleceu ainda a articulação do nível médio com o nível técnico de educação, em diferentes graus, denominado curso integrado (quando o curso de nível médio é oferecido ao mesmo tempo que a formação técnica e o aluno tem matrícula única); curso concomitante (quando os cursos são dados separadamente, até mesmo em instituições diferentes); e curso subsequente (quando a formação técnica é oferecida a quem já concluiu o ensino médio) (Sobrinho, 2013).

Segundo Ciavatta e Ramos (2011), a noção de educação integrada deve ser entendida

como aquela que articula trabalho, ciência e cultura, tomando o trabalho como princípio educativo. Isso significa que essa perspectiva não se restringe, necessariamente, à formação de caráter profissionalizante. Sendo assim, este pode ser o caminho para se organizar a educação profissional brasileira com base no projeto de escola unitária proposta por Gramsci (2007), tendo o trabalho como princípio educativo, e, também, como fundamento de uma concepção epistemológica e pedagógica efetivamente inovadora e revolucionária capaz de promover uma revolução cultural e ético-política na educação profissional brasileira.

Assim, a articulação entre o ensino médio e a formação técnica configura-se como uma exigência de ordem social, histórica e conjuntural, a fim de que a educação tecnológica se concretize para os filhos da classe trabalhadora. Essa integração busca unir a formação geral e a formação técnica no nível médio, tendo em vista uma formação integral do ser humano. Tais condições objetivas representam requisito fundamental para avançar em direção a um ensino médio politécnico e para enfrentar a dualidade educacional, que reflete a própria divisão de classes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Cem anos após sua criação, a estrutura da educação profissional passou por uma profunda reformulação. Em 2008, por meio da promulgação da Lei nº 11.892, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como parte das comemorações do centenário das Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de promover o desenvolvimento do país por meio da educação e da pesquisa científica e tecnológica, que se constitui como referência na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Essa nova configuração conferiu maior amplitude à atuação dessas instituições, que passaram a ofertar não apenas cursos técnicos de nível médio, mas também cursos de graduação tecnológica, licenciaturas e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais);
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG);
- IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II (Brasil, 2008, s/p).

A trajetória da Rede Federal, especialmente no que se refere aos modelos de planejamento adotados ao longo de sua consolidação, revela avanços expressivos em sua estrutura. Entre eles, destacam-se a transformação das instituições em autarquias federais; a equiparação com as universidades federais, o que lhes garantiu autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; a expansão mais recente do número de *campi*, sobretudo em localidades do interior do país; além do aumento da oferta de cursos (Barbosa; Paranhos; Lôbo, 2015).

A transformação das antigas escolas técnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representou, de acordo com Aguiar e Pacheco (2017), um avanço significativo no processo de democratização do acesso ao ensino técnico e superior, sobretudo em regiões historicamente marginalizadas. Essa expansão territorial e institucional, implementada nos governos Lula e Dilma Rousseff, abriu espaço para debates sobre o papel dessa política pública na promoção da inclusão social e do desenvolvimento regional.

Nem todas as análises convergem para uma leitura positiva desse processo. Alguns autores, como Tristão (2011), argumentam que, apesar do discurso progressista, os governos Lula e Dilma mantiveram diretrizes alinhadas ao ideário neoliberal. Para Sallun Júnior e Goulart (2016), houve continuidade nas políticas de liberalização econômica iniciadas nos anos 1990. Gattermann e Possa (2018), por sua vez, apontam que a criação dos Institutos Federais pode ser compreendida como uma estratégia de governamentalidade neoliberal, na medida em que busca regular e gerir a juventude por meio de mecanismos de prevenção e controle social, disfarçados sob a retórica da inclusão educacional.

A despeito dessas críticas, é inegável que os Institutos Federais têm promovido impactos positivos em diversas regiões do país. Ao se instalarem em áreas interioranas e distantes dos grandes centros, essas instituições ampliam o acesso ao ensino técnico e superior, contribuindo para a inclusão de populações tradicionalmente excluídas das políticas educacionais. Simões (2007) enfatiza que, no contexto do subemprego e da informalidade, que caracteriza o mercado de trabalho brasileiro, a formação técnica, ainda que atrelada às exigências do capital, pode representar uma via de emancipação social e de desenvolvimento pessoal para jovens das camadas populares. Em sua pesquisa, o autor conclui que o ensino técnico integrado ao ensino médio oferece aos jovens não apenas melhores condições de inserção profissional, mas também a oportunidade de acessar um projeto educativo mais abrangente, que articula saberes diversos e

fomenta a transformação da realidade social.

Os Institutos Federais ocupam uma posição ambivalente no cenário educacional brasileiro: ao mesmo tempo em que cumprem uma função essencial na reprodução do sistema capitalista, ao formarem jovens com competências técnicas voltadas prioritariamente para atender às demandas do mercado de trabalho, também operam como instrumentos de mobilidade social para parcelas historicamente marginalizadas da população.

Ao oferecerem uma formação voltada à empregabilidade e à inserção produtiva, essas instituições acabam reforçando a lógica utilitarista da educação como meio de adequação da força de trabalho às exigências do capital. No entanto, não se pode ignorar que, dentro dessa mesma lógica, os institutos proporcionam oportunidades concretas de melhoria na qualidade de vida de seus estudantes, especialmente em regiões periféricas e interioranas, ao viabilizarem o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Assim, mesmo subordinados a uma racionalidade produtivista, os Institutos Federais também funcionam como espaços de emancipação relativa, onde jovens podem reconfigurar seus projetos de vida e ampliar suas possibilidades de futuro.

CAPÍTULO 2 – A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

A consolidação da Política de Assistência Estudantil no âmbito dos Institutos Federais constitui um campo de investigação em constante expansão, dada sua relevância para a compreensão dos desafios e potencialidades da educação profissional e tecnológica no Brasil. Nesse contexto, torna-se necessário sistematizar o conhecimento já produzido, a fim de conferir maior robustez científica a este estudo e criar subsídios consistentes para pesquisas futuras. Para tanto, optou-se pela utilização da revisão sistemática da literatura, metodologia que permite mapear e analisar criticamente a produção acadêmica existente, oferecendo uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema.

A revisão sistemática, entendida como um procedimento rigoroso de seleção, categorização e avaliação de estudos, possibilita não apenas identificar conceitos centrais, mas também confrontar diferentes análises de modo crítico, contribuindo para a consolidação teórica e metodológica do campo. Assim, esta etapa do trabalho buscou examinar a produção acadêmica referente à assistência estudantil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, momento que marca uma reconfiguração significativa do papel dessas instituições no cenário educacional brasileiro.

A ferramenta utilizada para o levantamento bibliográfico foi a Plataforma Google Acadêmico, selecionada por sua ampla cobertura de fontes científicas nacionais e internacionais. A busca foi conduzida por meio dos descritores: “Assistência Estudantil” AND “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” OR “Institutos Federais” OR “Instituto Federal” OR “Centro Federal de Educação Tecnológica”. O recorte temporal adotado abrange o período de 2009 a 2023, visando contemplar a consolidação da Política de Assistência Estudantil nesse novo modelo institucional.

Inicialmente, a busca resultou em 182 publicações com alguma relação com o objeto de estudo. Para garantir maior rigor na análise, aplicou-se um filtro que restringiu a seleção às produções identificadas como artigos científicos, excluindo teses, dissertações, anais de eventos e outros tipos de publicação. Após esse refinamento, obteve-se um total de 30 artigos que abordam de forma direta a temática da assistência estudantil na Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica.

A partir disso, procedeu-se à análise do conteúdo das publicações, visando conhecer como é implementada e concretizada a política em diferentes instituições e contextos. Para filtrar e chegar ao resultado a que nos propusemos, na primeira etapa, além da análise dos títulos dos artigos, também consultamos os resumos e palavras-chave. Na segunda etapa, realizamos a leitura na íntegra dos artigos, para ao final do procedimento ser possível traçar um paralelo entre eles, e assim identificar coerências e contradições. Este mapeamento contribui para o aprofundamento da análise desenvolvida nesta dissertação, ao mesmo tempo em que evidencia lacunas, desafios e tendências presentes na literatura especializada.

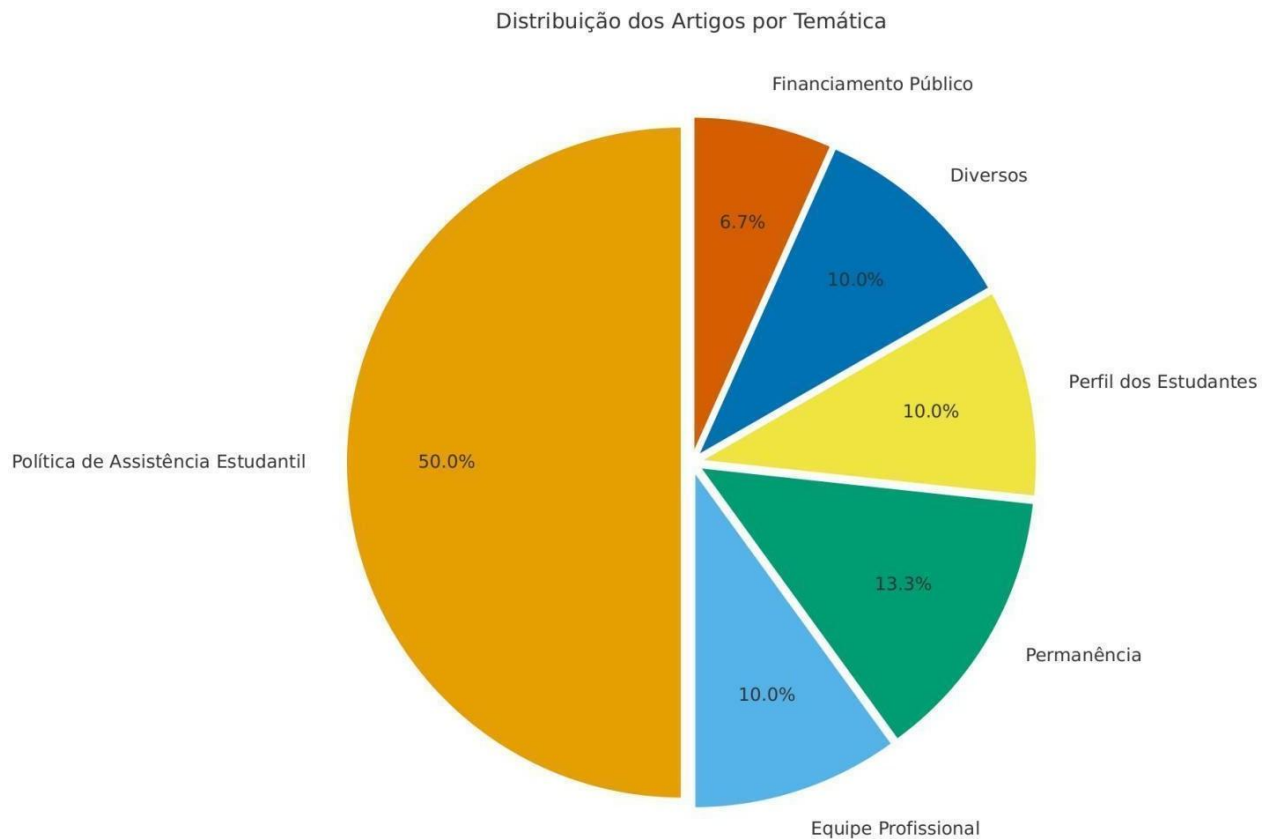
Ao viabilizarem, de forma clara e explícita, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, em vez de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Ao realizar o procedimento de investigação dos artigos selecionados de acordo com a revisão sistemática, observamos que algumas temáticas eram recorrentes e debatidas de maneira que propiciasse aos leitores entendimentos que levassem uma maior compreensão das relações sociais que caracterizam e justificam a criação de políticas educacionais que promovam além de uma formação para o mundo do trabalho, uma formação que abarque o desenvolvimento da consciência de pertencimento de classe.

No método marxista, as categorias de análise permitem captar a essência do objeto, revelando as relações e múltiplas determinações entre essência e aparência no movimento real da totalidade. Conhecer o objeto alvo de investigação e as relações sociais que o caracterizam é fundamental para que se possa extrair particularidades com a finalidade de transformar a realidade concreta.

Diante disso, realizamos o levantamento dos principais elementos que compõem os artigos e os dividimos em categorias: a) Perfil dos Estudantes; b) Política de Assistência Estudantil; c) Equipe Profissional; d) Permanência; e) Orçamento Público; e f) Diversos.

Gráfico 1 – Distribuição dos Artigos por Temática



Fonte: Dados da revisão sistemática realizada pela autora.

A primeira categoria reúne estudos que buscam identificar o perfil dos estudantes através de dados obtidos por meio de preenchimento de formulários socioeconômicos, entrevistas e visitas domiciliares, e tem como objetivo conhecer e mapear as demandas sociais dos discentes para uma melhor intervenção das ações da política. A segunda traz o delineamento e implementação da Política de Assistência Estudantil, levando em conta as especificidades de cada campus, e aponta avanços, desafios e possibilidades. A terceira analisa o trabalho da equipe profissional envolvida na execução da PAE e enfatiza sua importância na promoção e viabilização dos direitos dos estudantes. A quarta categoria enfoca a permanência como alvo, pois norteia as ações a serem desenvolvidas, as quais buscam assegurar a inclusão social e a equidade educacional. A quinta apresenta o orçamento público como principal ferramenta na viabilização e continuidade da PAE; e a última categoria não foi construída graficamente devido à

impossibilidade de classificá-la nas outras categorias, mas as contribuições trazidas pelos autores, são de extrema relevância para a compreensão de diversos fatores que permite ampliar o conhecimento sobre a PAE.

2.1 Perfil dos Estudantes

A categoria Perfil dos Estudantes reúne um conjunto de estudos que buscaram caracterizar os discentes alvo das ações da PAE. Além de conhecer as demandas sociais presentes nos seus cotidianos, as investigações apontaram avanços e desafios da política, bem como buscaram fornecer subsídios para o aprimoramento da política.

Quadro I – Perfil dos Estudantes

Artigo	Autor	Periódico	Ano
Assistência Estudantil na Educação Profissional: uma análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes beneficiários do IFPI – Campus Teresina Central	Tulyana Coutinho Bento Pereira	Serviço Social & Realidade	2018
Assistência estudantil: o perfil socioeconômico e suas contribuições à política assistencial dos alunos do Instituto Federal do Pará - Campus Belém, no período de 2016 a 2018	Mauro Celso de Jesus Andrade; Eliezer Mouta Tavares	Revista Instituto de Políticas Públicas de Marília	2023
Perfil socioeconômico dos estudantes demandantes e atendidos pela assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense Campos-Centro	Jonis Manhães Sales Felipe	Revista Eletrônica de Educação	2018

Fonte: Elaboração própria.

No contexto das instituições federais de ensino, a implementação do PNAES ocorre de acordo com as especificidades de cada Instituto. No Instituto Federal do Piauí (IFPI), a partir de 2010 sob orientação do PNAES, através da resolução nº 014/2010, a Política de Assistência Estudantil (POLAE) é reestruturada. Conforme redação do texto da resolução, a execução

Política de Assistência Estudantil se dará por meio de programas que preveem atendimento universal (Programas Universais) e programa que prevê atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (PAEVS). Os Programas Universais são voltados a todos os estudantes do instituto e têm como objetivo contribuir com ações de atendimento às necessidades básicas e de incentivo à formação acadêmica, visando o desenvolvimento integral dos estudantes no processo educacional. As ações do PAEVS são direcionadas a estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, em condições de vulnerabilidade social e em risco de evasão escolar devido a condições socioeconômicas, buscando a redução das desigualdades sociais e seus efeitos na permanência e êxito escolar (Recktenvald; Mattel; Pereira, 2018).

O Instituto Federal do Pará (IFPA) também regulamentou, em 2016, a Resolução nº 147 para atuar em áreas como alimentação, transporte, moradia estudantil e apoio didático-pedagógico ao estudante. Seguindo os princípios do Decreto nº 7.234/2010, estabelece um conjunto de princípios e diretrizes que orienta a elaboração e a implementação de ações visando ao êxito dos discentes e que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFPA, com vistas à inclusão social, à formação plena, à produção do conhecimento e à melhoria do desempenho acadêmico (Andrade; Tavares, 2019).

Apesar do foco de atendimento ser estudantes do ensino superior, devido às especificidades dos institutos federais, no PNAES, estes são equiparados às universidades federais. Além de cursos de nível superior, os IFs ministram cursos de educação profissional técnica para estudantes de nível médio em forma de cursos integrados, que concluíram o ensino fundamental, bem como para o público da educação de jovens e adultos.

Em consonância com a Lei nº 11892/2008, são objetivos dos Institutos Federais:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

- 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, s/p).

Todos os estudos convergem para a constatação de que os beneficiários da assistência estudantil são, predominantemente, estudantes em situação de alta vulnerabilidade socioeconômica. No IFPI Campus Teresina Central, os beneficiários são principalmente estudantes do ensino técnico integrado ao médio, residem em bairros periféricos, utilizam transporte coletivo e pertencem a famílias com renda de 0 a 1 salário mínimo (Pereira, 2018).

A exposição dos dados acima demonstra que os estudantes demandantes da política se enquadram nos critérios da PAE, pois os indicadores, como moradia em bairros periféricos e a dependência do transporte coletivo, corroboram com a suposição de vulnerabilidade. Diante disso, torna-se fundamental o desenvolvimento de ações que atendam tais demandas, na intenção de reduzir as desigualdades sociais e regionais, promovendo a equidade dentro das instituições de ensino.

No Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Centro, a pesquisa de Felipe (2018) aponta um agravamento das condições de vida dos estudantes, com um crescimento de 69% no número de solicitantes entre 2015 e 2016, algo que se relaciona diretamente com os efeitos das crises econômica e política que desembocaram no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e no alcance de um patamar de 14,83 milhões de pessoas vivendo em situação de extrema pobreza em 2017 (IBGE, 2018). A renda per capita dos atendidos no IFF já era significativamente inferior ao definido no PNAES em 2015, e em 2016 houve uma restrição ainda maior, focando em públicos “muito pobres e miseráveis”.

No IFPA, Campus Belém, os resultados também mostraram que as vulnerabilidades sociais dos alunos atendidos se manifestam por baixa renda per capita, ter a mãe como principal geradora de renda, poucos registros no CadÚnico e serem majoritariamente de cursos técnicos e bairros da Região Metropolitana de Belém. No IFPA, a renda média per capita dos participantes

diminuiu de R\$ 418,77 em 2017 para R\$ 375,48 em 2018, contrastando com as médias nacional e estadual, o que indica um quadro preocupante de ameaça à permanência escolar em busca de emprego (Andrade; Tavares, 2023).

Os dados levantados no Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Belém, evidenciam de forma clara as múltiplas expressões da vulnerabilidade social que incidem sobre o perfil dos estudantes atendidos pelas políticas de assistência estudantil. Diante das demandas sociais presentes no cotidiano dos estudantes, que dificultam sua permanência e êxito acadêmico, compete à gestão das instituições elaborar ações que promovam uma formação integral, e não somente para o mundo do trabalho. A PAE tem reafirmado sua importância na democratização do ensino, inclusão social como uma ferramenta fundamental na redução das desigualdades sociais e educacionais.

A renda familiar dos beneficiários do PAEVS no IFPI é majoritariamente de 0 a 1 salário mínimo (71%), e a maior parte desses estudantes não exerce atividade remunerada, dependendo do auxílio financeiro da família. A predominância dos alunos dos cursos técnicos, na modalidade integrada ao médio, pode ser explicada pelo maior número de matriculados nesses cursos no IFPI e também por se tratar de adolescentes e jovens que, supõe-se, estão mais em situação de vulnerabilidade por dependerem mais dos pais ou responsáveis, e não poderem se inserir no mercado de trabalho (Pereira, 2018).

Ao analisar os elementos que caracterizam os estudantes, é possível identificar que os serviços de assistência ao estudante nas IFES não possuem em geral caráter universal, e sim focalizados. Esses achados reiteram a ideia de que a assistência estudantil, na prática, tem se tornado uma política seletiva, voltada para os estratos mais empobrecidos da população. Segundo Netto (2011), a seletividade nas políticas sociais é típica de um Estado que, sob a lógica do capital, atua para administrar a pobreza e não para superá-la estruturalmente.

A seletividade evidencia uma política cujos critérios de acesso estão cada vez mais restritivos, exclui estudantes que poderiam ser contemplados, entretanto ela alcança somente os mais vulneráveis dos vulneráveis, pois a escassez de recursos financeiros que impedem a ampliação da cobertura da assistência a todos que necessitam. Como apontam Behring e Boschetti (2010), a seletividade nas políticas sociais brasileiras aprofunda a desigualdade ao estabelecer barreiras de acesso que excluem sujeitos que, embora não estejam na linha da extrema pobreza, enfrentam condições objetivas de precariedade que afetam sua trajetória educacional.

Essa realidade é agravada por uma lógica orçamentária que, em vez de garantir a ampliação do financiamento público para a assistência estudantil, tem se orientado por políticas de austeridade, contingenciamentos e cortes de recursos.

A origem escolar pública é um critério central definido pelo PNAES, e conforme estudos socioeconômicos realizados no IFF por Assistentes Sociais da instituição, geralmente tal condição está relacionada a famílias de baixa renda. Apesar de um crescimento de concorrentes com trajetórias escolares fora da escola pública (36% em 2016, contra 14% em 2015), os selecionados continuaram sendo predominantemente oriundos da rede pública (88% em 2015 e 89% em 2016). No IFPA, 80,5% dos solicitantes vieram da escola pública. Em relação à raça, no IFF, houve um crescimento de inscritos autodeclarados brancos, mas os atendidos em benefícios socioeconômicos continuaram sendo predominantemente pardos ou negros. No IFPA, os alunos autodeclarados pardos representaram 70% do total de beneficiários. Esses dados indicam que a política de assistência estudantil tem, de fato, alcançado seu público-alvo prioritário, conforme estabelecido no Decreto 7.234/2010 (Felippe, 2018; Andrade; Tavares, 2023).

A composição familiar e a capacidade de trabalho são indicadores cruciais da fragilidade financeira. No IFF, a maioria das famílias beneficiárias é composta por três ou mais pessoas (mais de 70%), mas a “maioria absoluta” (67% em 2015 e 68% em 2016) possui apenas um membro trabalhando. A predominância de trabalhadores informais entre os responsáveis financeiros (30% em 2015 e 41% em 2016 para os selecionados no IFF) agrava a sazonalidade da renda e a ausência de proteção social.

Diante das exposições realizadas, é possível afirmar que a PAE se configura como estratégia de combate à evasão escolar e contribui para que os alunos concluam sua formação, visto que são ofertadas diversas ações que possam de algum modo atender suas necessidades, levando em consideração suas especificidades. Sua implementação e execução, como qualquer outra política social, enfrenta grandes desafios, demandando engajamento de toda a comunidade acadêmica na defesa de uma política que objetive promover o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, e de certa forma, contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Os estudos evidenciaram que a principal dificuldade apontada é o subfinanciamento e o congelamento do orçamento destinado à assistência estudantil. No IFF, o orçamento se manteve estável ou sofreu redução, enquanto a demanda cresceu 69% entre 2015 e 2016. Essa disparidade levou à criação de longas listas de espera e à necessidade de “cortes” preliminares de pedidos que

sequer foram avaliados, mesmo estando dentro do perfil prioritário do PNAES. No IFPA, Campus Belém, houve uma queda no recurso orçamentário, com redução de 61% entre 2016 e 2018. Essa limitação de recursos, materiais, infraestrutura e humanos, compromete a efetividade da política (Felippe, 2018; Andrade; Tavares, 2023).

Esta redução orçamentária, impede que a PAE contemple todos os estudantes que estariam dentro dos critérios de vulnerabilidade para concessão do benefício, tornando o processo de seleção cada vez mais restritivo e focalizado, além de impactar nos valores monetários que são repassados, que não atendem o mínimo das necessidades básicas dos estudantes, fazendo com que a política tenha dificuldades de reduzir as taxas de evasão e retenção. Zanin (2019) ressalta os limites da assistência estudantil, uma vez que, apesar de ser concebida como um dos principais apoios para a permanência escolar, não impede que haja evasão no percurso acadêmico.

O abandono escolar tem se revelado como um fenômeno complexo, multifacetado, que envolve questões econômicas, políticas, culturais e sociais relacionadas dialeticamente entre si. Os dados apresentados e os resultados das pesquisas em diferentes áreas e cursos da EPT possibilitaram, também, compreender de forma mais ampla os fatores que envolvem esse fenômeno, bem como o modelo de sociedade que a exclusão serve, reforçando a importância e necessidade de se dialogar sobre essa temática. Nesse sentido, debater sobre abandono escolar é compreender as tensões sociais, políticas e culturais que o envolvem no contexto de uma sociedade capitalista e neoliberal, com o foco na concorrência e na competição, que potencializam o individualismo (Zanin, 2019).

Um desafio foi suscitado pelos gestores do IFPA, que relataram a falta de conhecimento e divulgação da PNAES no campus Belém, além de capacitação específica das equipes na elaboração, implementação e execução das ações voltadas para a assistência estudantil, pois há a necessidade de reflexões sobre a política para garantir sua eficácia. Existem relatos informais de não conhecimento dos editais, com isso prazos são prorrogados, contudo, em vista da data de abertura no sistema federal, acabam fragilizando os critérios (Andrade; Tavares, 2023).

Ao realizar a análise dos dados, foi possível conhecer os avanços da PAE, reafirmando a importância do seu papel no percurso formativo dos estudantes de baixa renda. No IFPA, Campus Belém, o setor de atendimento aos estudantes conta com profissionais experientes (pedagogos, assistentes sociais e psicólogos) com mais de 18 anos de experiência profissional em média, muitos trabalhando na área há mais de 5 anos. Esses profissionais, mesmo sem capacitação

específica, contribuem para o desenvolvimento das ações. Destaca-se que a criação de fóruns de atendimento estudantil e de um setor específico para o atendimento ao estudante trouxe um “acesso universal” para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para reduzir desigualdades. Outro ponto levantado é a realização de acompanhamento e avaliação constantes, com ações integradas envolvendo a Comissão Multidisciplinar, Pró-Reitoria de Ensino, Coordenação de cursos e docentes; e isso permite o monitoramento e o aprimoramento da política por meio de relatórios e análises de resultados acadêmicos e frequência.

Os dados apresentados e a discussão à luz das produções acadêmicas reforçam a importância da assistência estudantil como um mecanismo crucial para a garantia do direito à educação e a minimização das desigualdades sociais. A expansão do acesso ao ensino, sem condições materiais efetivas para a permanência, resulta em uma redução considerável das possibilidades de superação do ciclo de pobreza e informalidade.

As informações dos estudos oferecem subsídios valiosos para o aprimoramento da efetividade da assistência estudantil, ao evidenciar um processo acentuado de focalização das ações em públicos cada vez mais empobrecidos. O aumento da demanda em um cenário de agravamento das crises política e econômica, sem o aumento correspondente da oferta de benefícios, tem feito surgir no IFF, listas de espera e a exclusão de estudantes com necessidades socioeconômicas diversas (Felippe, 2018).

Para o aprimoramento da PAE, é fundamental que as instituições e o governo ampliem o financiamento que se configura como a principal barreira para a universalização da assistência. É crucial pressionar politicamente, dentro e fora das instituições, por novas soluções e pela ampliação do financiamento para a área. A revisão dos critérios de elegibilidade também se faz necessária, pois há uma excessiva focalização que, embora compreensível em um cenário de escassez, pode ser incoerente ao excluir estudantes que, apesar de não se enquadrarem nos perfis de “extrema pobreza”, ainda necessitam de auxílio para permanecerem na instituição.

Deve-se aprimorar a gestão das políticas, com investimentos voltados para a capacitação da equipe profissional, e também a comunicação e divulgação dos editais (IFPA), conforme apontaram Andrade e Tavares (2023), pois a qualificação dos técnicos é essencial para um melhor planejamento e prestação de serviços. Do mesmo modo, deve-se fortalecer o monitoramento e a avaliação das ações, pois a coleta e análise contínua de dados sobre o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes são essenciais para identificar as lacunas e otimizar a

distribuição dos recursos.

É importante reconhecer, como apontam Behring e Boschetti (2010), que as políticas sociais no capitalismo não buscam o rompimento com a lógica de exploração e desigualdade, mas sim a “amenização de algumas de suas sequelas”. No entanto, a educação e, dentro dela, a assistência estudantil, mantém sua relevância histórica como direito social, fundamental para a garantia da dignidade humana, princípio da Constituição Federal de 1988. A luta por uma assistência estudantil mais abrangente e efetiva é, portanto, uma luta pela concretização desse direito fundamental e pela construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.2 Política de Assistência Estudantil (PAE)

A educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um direito social que deve ser garantido pelo Estado. Para que ela se efetive, é fundamental que sejam desenvolvidas ações com a finalidade de garantir aos estudantes em situação de maior desigualdade socioeconômica as mesmas condições de acesso, permanência e conclusão do percurso formativo dos demais estudantes.

A Política de Assistência Estudantil (PAE) nas instituições de ensino superior (IES) e Institutos Federais (IFs) do Brasil, especialmente após a promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, tornou-se um campo de estudo fundamental para compreender as dinâmicas entre políticas educacionais, contextos socioeconômicos e a efetivação do direito à educação.

Os artigos que compõem esta categoria, ao permitirem diferentes diálogos entre as diferentes perspectivas e contextos abordados pelos autores, buscam descrever a implementação da PAE dentro das instituições federais levando em conta suas especificidades, e procuram interligá-los para compreender os impactos da assistência estudantil no percurso acadêmico dos discentes, com a finalidade de traçar um panorama abrangente de seus desafios e avanços. As investigações propiciam reflexões acerca da execução das ações, possibilitando que elas sejam avaliadas e, caso seja necessário, ajustadas conforme os apontamentos.

Quadro II – Política de Assistência Estudantil (PAE)

Artigo	Autor	Periódico	Ano
--------	-------	-----------	-----

A Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Talita Prada, Mônya Carla da Costa Surdine	Ser social	2018
A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Ceará do Campus de Tauá	Claudenira Cavalcante Melo, Isaurora Cláudia Martins de Freitas	Inovação & Tecnologia Social	2020
A Contribuição da Assistência Estudantil para o Desenvolvimento Biopsicossocial de Estudantes do Instituto Federal, Campus Limoeiro do Norte	Ana Caroline Cabral Cristino, Carla Lidiany Bezerra Silva Oliveira, Kelma de Freitas Felipe, Renata Eusébio dos Santos, Bárbara de Cerqueira Fiorio	Revista Conexões – Ciência e Tecnologia IFCE	2016
A implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Pará no período de 2012 a 2021	Maria Cristina Afonso Ferreira, Maria de Fátima Matos de Souza	Revista Exitus	2023
A implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais	Amanda Marques de Oliveira Gomes, Guiomar de Oliveira Passos	Revista de Políticas Públicas	2018
Assistência Estudantil no Instituto Federal de Sergipe: um estudo de caso no Campus Glória	José Marcos Araujo Santos, Reinaldo Oliveira Santos Junior	Revista Interface	2020

Assistência Estudantil no Instituto Federal do Acre: um olhar a partir dos documentos institucionais	Lorena Rodrigues Barbosa, Mário Sergio Pedroza Lobão	Revista Inter-Ação	2023
Assistência Estudantil nos Institutos Federais: um estudo de caso no Campus Colinas do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins - IFTO	Cristina Sousa da Silva, Elka Regina Rodrigues Valadares, Patricia Andrade Figueira, Rejane Marinho de Sousa	JICE – Jornada de Iniciação Científica e Extensão	2014
Aplicação da Política De Assistência Estudantil em uma Instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica	Leonardo Tadashi Pereira Ono, Leonardo Tonon	Revista Brasileira de Iniciação Científica	2016
Desafios de acesso ao programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Cacoal	Aguinaldo Pereira, Elenice Norma Doenha Moura	Revista Prática Docente	2022
Estratégias de Implementação de Políticas de Assistência Estudantil: Experiência da Linha de Frente em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.	Wandilson Alisson Silva Lima, Eduardo Davel	Revista de Pesquisa em Políticas Públicas	2017
A gestão da política de Assistência Estudantil do Instituto Federal Baiano durante a Pandemia da COVID-19	Adriano dos Santos Moraes, Jéssica Silva Almeida, Maria da Conceição Silva Almeida	Revista Brasileira de Desenvolvimento	2022
Instituto Federal de Sergipe e Assistência	Aline Conceição	Revista	2023

Estudantil: Entender para acessar direitos	Santos Barros, José Franco de Azevedo	Acadêmica em Humanidades do NEPEH - IFBA	
Implementação das políticas públicas de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES): desafios e possibilidades	Everaldo Côco, Frederico Lustosa da Costa, Giuliano Alves Borges e Silva	Revista Foco	2023
Os impactos do programa de Assistência Estudantil na trajetória dos estudantes: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Francisca Rejane Bezerra Andrade, Tereza Nair de Paula Pachêco	Revista B. Téc. Senac: a Revista da Educação Profissional	2019

Fonte: Elaboração própria.

Os achados das pesquisas apontam para uma política que, apesar das dificuldades na execução das ações, principalmente por restrições orçamentárias que inviabilizam a universalidade no atendimento à todos os estudantes e acabam por resultar em práticas seletivas e focalizadas, ainda assim, se caracteriza como uma importante e fundamental política educacional na viabilização de direitos. A PAE busca promover a igualdade de oportunidades de acesso a uma educação pública de qualidade e se configura como uma ferramenta que pode possibilitar a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes que possuem maiores dificuldades socioeconômicas, o que pode aumentar os índices de evasão.

No Brasil, esse direito foi inscrito tardiamente como uma garantia plena dos cidadãos, conforme se observa no texto constitucional de 1988, que trouxe novos impactos na legislação educacional. Ainda assim, tal fato pode ser considerado um avanço na trajetória histórica da sociedade brasileira, reservados os desafios quanto à efetivação do direito, tais como responder à demanda social pela igualdade de acesso (ampliar a oferta educacional) e garantir condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino (Côco; Costa; Silva, 2023).

Barbosa e Lobão (2023) concluem que a PAE no IFAC demonstra compromisso em possibilitar a permanência e o êxito de estudantes com baixa renda e oriundos de escola pública”, por meio de ações alinhadas ao PNAES, visando a “ascensão social via educação e emancipação

intelectual. No entanto, ressaltam que a descrição das políticas não garante o seu êxito, sugerindo pesquisas futuras para verificar na prática os resultados alcançados. Seguindo essa mesma linha, Ono e Tonon (2016) enfatizam a relevância dessa política, sua ampliação e continuidade, e sugerem que as reflexões do estudo sejam aprofundadas com outros instrumentos de pesquisa, como questionários e entrevistas, e que pesquisas semelhantes sejam desenvolvidas em outras instituições para contribuir com a efetividade das políticas de assistência estudantil.

Silva et al., (2014, p. 1) apontam a “importância da Política de Assistência Estudantil para a permanência dos estudantes no IFTO”, pois se observou que os alunos atendidos apresentam vulnerabilidade socioeconômica e a bolsa é de “grande valia para a permanência destes no IFTO”. O estudo ratifica a premissa de que a educação, enquanto direito, não se restringe ao acesso, mas abrange a permanência e a conclusão do curso em condições adequadas.

Andrade e Tavares (2019) investigam os impactos do Programa de Assistência Estudantil (PAE) na trajetória universitária dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Canindé. Os resultados apontam que o auxílio financeiro oferecido pelo programa é considerado essencial para custear despesas e, conseqüentemente, garantir a permanência dos alunos no ensino superior. Além disso, a pesquisa evidencia que essa assistência contribui significativamente para a melhoria do desempenho e da formação acadêmica dos estudantes.

Embora o apoio financeiro seja vital para evitar a evasão e permitir a dedicação aos estudos, ainda há lacunas e incertezas que afetam a segurança e a continuidade da vida acadêmica, como a interrupção e a variabilidade dos auxílios. A sugestão de que a assistência não se resume apenas ao aspecto financeiro, mas englobe uma formação mais integral, com serviços de saúde e apoio pedagógico, é um ponto chave para o aprimoramento dessas políticas.

Barros e Azevedo (2024, p. 85) concluem que as conjunturas socioeconômicas e políticas têm um caráter fundamental na origem e trajetória da educação no Brasil e nas legislações relacionadas. Eles enfatizam que o papel da assistência estudantil, com base no PNAES, é de “suma importância na defesa e proposição de ações voltadas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes no âmbito federal de ensino”. Contudo, ainda é necessário que a educação seja “integral, libertadora, reflexiva, contextualizada, acessível a todos de forma indiscriminada, possibilitando o protagonismo a partir da formação de sujeitos conscientes, críticos, entendedores do significado de sua ação e possibilidades no contexto social e produtivo” (Barros; Azevedo,

2024, p. 85).

A investigação de Santos e Junior (2020) trouxe a percepção dos atores envolvidos no Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE) no Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Campus Glória, buscando verificar se o programa alcança seus objetivos de inclusão social, democratização do ensino e direito à educação pública de qualidade. Por meio de um estudo de caso qualitativo e descritivo, utilizando questionários semi estruturados, os resultados demonstram que o PRAAE contribui para a permanência dos discentes, embora a assistência se concentre majoritariamente em auxílios e bolsas, sendo necessário expandir para projetos e ações mais abrangentes, que garantam a manutenção integral dos alunos na instituição.

O artigo de Lima e Davel (2017) oferece uma contribuição significativa e muito oportuna ao campo da implementação de políticas públicas, especialmente no que tange à assistência estudantil em Instituições Federais. A escolha da perspectiva da efetividade, com um foco acentuado nos “atores da linha de frente” ou “burocratas de nível de rua”, é um ponto forte da pesquisa. Isso porque, como bem apontam os autores, é nesse nível que a política se materializa e onde os desafios cotidianos impactam diretamente a entrega dos serviços e o alcance dos objetivos propostos.

O estudo trazido por Pereira e Moura (2022), que investigou os principais desafios enfrentados por estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – Campus Cacoal, no acesso ao Programa de Assistência Estudantil da instituição, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19 em 2021, evidenciou uma questão a ser debatida e discutida para que ações possam ser tomadas com a finalidade de facilitar o acesso dos estudantes a Política de Assistência Estudantil. Por meio de um estudo de caso com pesquisa bibliográfico-documental e análise de editais, constatou-se que a dificuldade de interpretação textual dos documentos é a principal causa dos indeferimentos de inscrições. Além disso, a excessiva formalidade e a linguagem técnica dos editais, que se distanciam do uso cotidiano dos alunos do Ensino Médio, agravam a compreensão e o acesso a esse direito social.

Este achado ressalta a urgência de repensar as estratégias de comunicação e, mais profundamente, as bases da formação leitora em nossos currículos. O trabalho sugere, e com razão, que a Política de Assistência Estudantil, mesmo com a boa intenção de democratizar o acesso e a permanência, pode paradoxalmente gerar exclusão se os mecanismos de acesso não forem pedagogicamente alinhados à realidade do público-alvo. As proposições para o

enfrentamento dos desafios, como a flexibilização da linguagem dos editais, a disponibilização de suporte técnico e pedagógico, e a criação de materiais didáticos complementares, são passos concretos e necessários.

De acordo com o PNAES, as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas pelas instituições nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

As ampliações dos tipos de auxílios vão além do apoio financeiro direto, incluindo atividades culturais, esportivas, apoio pedagógico e psicológico, as contribuições da assistência estudantil na formação dos alunos no IFCE, segundo as percepções de Melo e Freitas (2020, p. 21), abrangem a promoção de uma “formação cidadã, o exercício da cidadania, a consciência dos direitos e a formação do caráter”. Foi ressaltada a importância no combate à discriminação e ao preconceito, e na promoção de valores democráticos de respeito à diferença e à diversidade, bem como na promoção da saúde mental.

Em consonância com as prerrogativas dispostas no PNAES, que orienta sobre os objetivos almejados, cabe às instituições federais a normatização e execução da política, e estas possuem autonomia para definições de ações em conformidade com a realidade social e regional onde estão inseridas (Brasil, 2010).

O PNAES garante a cada IF autonomia para utilizar os recursos disponibilizados de acordo com suas demandas, peculiaridades locais e características regionais; articula diversas áreas com o objetivo de fornecer maneiras eficientes para que haja melhoria no desempenho acadêmico do aluno; e visa atender prioritariamente os estudantes com renda até um salário mínimo e meio per capita, e estudantes de escola pública para evitar e/ou diminuir os índices de repetência e evasão (Brasil, 2010).

Diante disso, são ofertadas ações de caráter universal e seletivas, que buscam promover a igualdade de oportunidades entre os discentes, para que tenham as mesmas condições de permanecerem e concluírem sua formação, estando aptos para o mundo do trabalho e também para a transformação da realidade social, visto que os Institutos Federais se preocupam com uma formação omnilateral, com foco na emancipação dos sujeitos, para que estejam aptos para exercerem sua cidadania.

Em conformidade com os artigos analisados, as instituições federais de ensino disponibilizam diversas ações de caráter universal, ou seja, destinadas a atender a todos os estudantes regularmente matriculados, independentemente de sua situação socioeconômica. Essas ações visam a contribuir para o desenvolvimento integral e integrado dos discentes, promovendo o bem-estar e auxiliando na superação de dificuldades no percurso acadêmico.

As autoras Prada e Surdine (2018) consideram que além dos programas seletivos e universais, existem os programas meritocráticos que fazem parte das ações de 81,6% das instituições, estes são destinados aos estudantes considerados com desenvolvimento acadêmico satisfatório, e estão inseridos dentro dos programas universais nas regulamentações. Desta forma, as autoras não consideram os programas meritocráticos como universais, visto que os critérios de acesso são restritivos e seletivos.

Nos programas de caráter meritocrático, os estudantes recebem auxílios financeiros e a seleção é feita por meio de provas ou outros critérios estabelecidos pelos professores proponentes dos projetos. Sua operacionalização se dá através de programas de bolsas de pesquisa, bolsas de extensão, tutoria em laboratório e/ou pesquisa, monitoria, incentivo ao êxito acadêmico, publicação de livros, mobilidade acadêmica internacional ou intercâmbio, que visam a participação acadêmica em eventos técnicos e científicos, atividades extracurriculares, eventos culturais, esportivos e/ou aprendizagem de um novo idioma, possibilitando a disponibilização de recursos necessários para a aquisição de documentação, passagens, hospedagem e quaisquer condicionantes que possam inviabilizá-las.

As ações universais compreendem um rol amplo de iniciativas que vão além dos auxílios financeiros diretos, muitas instituições oferecem suporte psicológico, social e pedagógico aos discentes por meio de equipes multidisciplinares. Esses serviços buscam atender às necessidades educacionais e biopsicossociais dos estudantes, fomentando um aprendizado que ultrapasse o conhecimento técnico-instrumental e desenvolva capacidades relacionais.

No IFCE, Campus Limoeiro do Norte, por exemplo, o programa IFCE+ Formação realizou oficinas socioeducativas voltadas para a formação pessoal e profissional, abordando temas como autoconhecimento, relacionamentos interpessoais e mercado de trabalho, conforme apresenta Cristino et al. (2016). No IFCE, Campus Tauá, Melo e Freitas (2020, p. 20) aplicaram questionários para traçar o perfil dos alunos e grupos focais para apreender suas percepções sobre a política, e os achados apontam que os alunos percebem a assistência estudantil como um “ponto

de bem-estar”, um “espaço de acolhida e cuidado” e uma “e uma ferramenta que facilita o processo de adaptação na instituição e, conseqüentemente, melhor convivência no espaço escolar”, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação cidadã e o respeito ao outro. As autoras afirmam que essas percepções “coadunam com a essência dessa política no IFCE, qual seja, desenvolver programas, projetos e ações que contribuam para o desenvolvimento integral e integrado do estudante” (Melo; Freitas, 2020, p. 24).

A execução dessas ações se dá de diferentes formas. Prada e Surdine (2018) observam que os IFs as executam de duas maneiras principais:

a metade, na forma de auxílios financeiros vinculados a projetos que visam atender a toda comunidade; e, de forma complementar, ou não, 84,2% se materializam por meio do atendimento dos assistentes sociais, pedagogos, médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem, psicólogos e professores de algumas áreas (Prada; Surdine, 2018, p. 282).

Isto é, os programas universais são ofertados tanto com bolsas sem critério socioeconômico, mas com fundamento meritocrático, como por meio da prestação de serviços pelos servidores das instituições.

Em sua essência, a implementação dessas ações universais busca promover a formação integral dos estudantes, que vai além da dimensão acadêmica e profissional. Contudo, é fundamental que as instituições garantam as condições materiais para a efetivação dessas ações, evitando que se tornem apenas prerrogativas formais sem o devido suporte para sua concretização.

Os programas e ações de caráter seletivo na assistência estudantil, conforme evidenciado nos artigos analisados, representam uma faceta predominante na implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais (IFs), impulsionada, em grande parte, pela escassez de recursos e pela crescente demanda. Esses programas são direcionados a estudantes que comprovam uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, e sua execução visa a minimizar os impactos da pobreza na permanência acadêmica.

A maioria dos IFs executa programas seletivos que oferecem auxílios para alimentação, transporte e moradia, considerados essenciais para a permanência dos estudantes de baixa renda. Prada e Surdine (2018) observam que, em muitos casos, a oferta financeira dessas modalidades é mais prática para a instituição, pois a exime da responsabilidade da gestão e manutenção de infraestrutura física, um fator relevante dado o contexto de limitação de recursos para construção

ou aquisição dessas estruturas.

Os estudos de Ferreira e Souza (2023) identificam a influência dos movimentos estudantis na concretização do programa e a atenção incipiente aos Institutos Federais no texto original do PNAES, o que impulsionou o IFPA a buscar a garantia do programa por meio de normativas institucionais. Consta-se que, embora o IFPA tenha aprimorado suas normativas e auxílios, os recursos recebidos não acompanharam o crescimento do número de estudantes em vulnerabilidade social, distanciando a política dos objetivos previstos para a permanência desses alunos devido à uma focalização dentro da focalização nos critérios de concessão do auxílio permanência.

No IFCE, Campus Tauá, por exemplo, embora não haja um dado percentual, a pesquisa de Melo e Freitas (2020) destaca que as famílias dos alunos vivem em condições de vulnerabilidade social, e que o programa de auxílios estudantis é necessário para a permanência dos estudantes na instituição. No IFTO, Campus Colinas, do Tocantins, a pesquisa de Silva et al. (2015) revela que boa parte dos alunos atendidos depende financeiramente de outras pessoas e do transporte público, sendo a assistência estudantil indispensável para a sua permanência.

Moraes et al. (2019) ressaltam que no Instituto Federal Baiano (IF Baiano), a Política de Assistência Estudantil (PAE) destina recursos financeiros prioritariamente para atender às necessidades do corpo discente cuja renda familiar per capita seja de até um salário mínimo e meio vigente. A Resolução nº 65/2020 do IF Baiano, por exemplo, previu o Auxílio Financeiro de Caráter Emergencial para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com renda per capita de até um salário mínimo e meio, simplificando procedimentos e buscando alcançar o maior número possível de estudantes.

A focalização dos auxílios nos estudantes mais pobres é uma característica marcante. No IFPA, por exemplo, a política prevê o atendimento prioritário aos estudantes com renda inferior a meio salário mínimo. Essa “focalização dentro da focalização” é um traço inerente às políticas sociais brasileiras, que, historicamente, tendem a atender aos mais vulneráveis dos vulneráveis, distanciando-se do objetivo de atendimento universal (Ferreira; Souza, 2023).

Apesar do esforço em atender a um público específico e em situação de maior fragilidade, a limitação de recursos financeiros para os programas seletivos é um desafio constante. O aumento da demanda por assistência estudantil, como observado por Felipe (2018), em contraposição à estagnação ou redução do orçamento, leva à necessidade de cortes e à criação de

listas de espera.

Ono e Tonon (2016) destacam que, embora a política de cotas tenha ampliado o acesso de estudantes de baixa renda, a parcela de cotistas que realmente se beneficia da assistência estudantil ainda é pequena, sugerindo que a demanda excede a capacidade de atendimento. Essa insuficiência de recursos obriga as instituições a adotarem critérios de renda cada vez mais restritivos, como a redução da renda per capita para menos de um salário mínimo, como estratégia de controle da demanda.

Os estudos de Gomes e Passos (2018) se debruça sobre a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais (IFs) a partir do Decreto nº 7.234/2010, analisando as normativas internas aprovadas por estas instituições para operacionalizar o programa. Adotando a perspectiva de que a implementação é uma fase de tomada de decisões, e não mera execução, a pesquisa constatou que a discricionariedade concedida aos IFs pelo PNAES resultou em múltiplas configurações para a assistência estudantil. Conclui-se que essa fase não é um simples ato de execução, mas um processo dinâmico que gera decisões e pode até modificar as políticas originais.

Em suma, as ações de caráter seletivo, embora fundamentais para garantir a permanência dos estudantes em maior vulnerabilidade, são constantemente tensionadas pela inadequação dos recursos. Essa realidade, em vez de promover a universalização e a equidade, acaba por reforçar a seletividade, transformando a assistência estudantil em uma política que, embora vital, atua de forma residual e focalizada, muitas vezes sem conseguir abranger todas as necessidades dos estudantes que dela dependem.

2.3 Equipe Profissional

A consolidação da assistência estudantil como política pública no âmbito dos Institutos Federais demanda a atuação articulada de equipes multidisciplinares compostas por profissionais de diversas áreas – tais como serviço social, psicologia, nutrição, enfermagem e pedagogia –, cuja presença é estratégica para garantir a efetividade, a integralidade e a equidade das ações previstas nos programas. Ao se excluir, neste argumento, os docentes da análise, reforça-se a centralidade das demais profissões na mediação entre as políticas institucionais e as demandas concretas dos estudantes.

Tais profissionais operam com um olhar técnico e ético voltado à compreensão das múltiplas dimensões da vulnerabilidade estudantil. Assistentes sociais, por exemplo, realizam a análise crítica das condições socioeconômicas e familiares, considerando interseções como classe, raça, gênero e território. Psicólogos oferecem suporte emocional, desenvolvendo estratégias de enfrentamento para situações de sofrimento psíquico que comprometem o rendimento acadêmico. Profissionais da saúde, como nutricionistas e enfermeiros, contribuem para o bem-estar físico dos estudantes, muitas vezes em contextos marcados por insegurança alimentar e negligência em saúde básica. A atuação integrada desses profissionais assegura uma abordagem omnilateral, conforme preconizada pela proposta de formação integral da educação profissional e tecnológica.

Quadro III – Equipe Profissional

Artigo	Autor	Periódico	Ano
Assistência estudantil e Psicologia nos Institutos Federais	Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira, Vicente Lima Crisóstomo, Elenilce Gomes de Oliveira	Revista Labor	2019
O trabalho das assistentes sociais na Assistência Estudantil: Levantamento do perfil profissional em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Paula Oliveira de Souza, Thayná Amaral de Araujo, Vitória Ferreira Teixeira da Silva	Serviço Social & Realidade	2019
Políticas de Assistência Estudantil e educadores não docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Priscila da Silva Soares, Cledir de Araújo Amaral, Edilene da Silva Ferreira	Educação em Revista (EDUR)	2022

Fonte: Elaboração própria.

Compreender a atuação das equipes profissionais na Política de Assistência Estudantil (PAE) nos Institutos Federais (IFs) é fundamental para avaliar a efetividade e a abrangência desses programas. A análise dos artigos de Oliveira, Crisóstomo e Oliveira (2018), e Souza, Araujo e Silva (2019) oferece sínteses valiosas sobre a composição, o perfil, os desafios e as

possibilidades das equipes que implementam a assistência estudantil, em especial a atuação de psicólogos e assistentes sociais.

A execução da PAE, solidificada a partir da publicação do Decreto nº 7.234/2010 (PNAES), ampliou o suporte à permanência e êxito dos estudantes, exigindo a formação e o fortalecimento de equipes multidisciplinares. Oliveira et al. (2018) destacam que, com o PNAES, tornou-se possível investir em áreas específicas consideradas essenciais para garantir o direito dos estudantes, não apenas de ingressar, mas de receber o suporte necessário à vida acadêmica e de concluir seus cursos em condições equitativas. Nesse contexto, a presença de psicólogos e psicólogas na Rede Federal se ampliou, e a atuação da Psicologia na assistência estudantil dos Institutos Federais passou a ser objeto de estudos mais recentes.

A composição das equipes de assistência estudantil nos IFs, conforme Soares, Amaral e Ferreira (2022), é variada, incluindo assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, enfermeiros e nutricionistas, entre outros profissionais que se relacionam com o atendimento aos discentes. No entanto, o estudo revelou que não há uniformidade nos cargos que compõem a assistência ao estudante em todos os Institutos. A pesquisa identificou que, de 31 institutos analisados, existem 2.782 servidores envolvidos na assistência estudantil para atender 473.897 estudantes, com maior número de assistentes de alunos, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, respectivamente. A relação média é de três profissionais de assistência estudantil para cada mil estudantes, com variações significativas entre as regiões e os institutos, o que levanta o questionamento: “Como desenvolver um trabalho eficiente ante uma demanda tão alta?” e “Como ficam os estudantes que carecem de atendimentos específicos em unidades/IF onde não há certos profissionais?” (Soares et al., 2022, p. 8).

Ao se considerar que a assistência estudantil possui uma perspectiva universal, em que todos os estudantes têm acesso, o desafio para concretizá-la torna-se dispendioso, pois exige o desdobramento das equipes profissionais envolvidas no atendimento às demandas, isso faz com que haja a priorização das mais urgentes e com respostas pontuais e fragmentadas, que muitas vezes não trazem uma reflexão acerca das questões que muitas vezes fogem do aparente, mas que trazem todo o sentido para se buscar mudanças efetivas.

A atuação dos psicólogos na assistência estudantil é um ponto de análise central para Oliveira, Crisóstomo e Oliveira, (2018). As autoras observam que a presença da Psicologia nas IFs se amplia, mas a atuação ainda é predominantemente voltada para o modelo de atendimento

clínico individual. Elas argumentam que essa abordagem, que se limita a atender aos “doentes”, “deprimidos” ou “desorientados”, não alcança a maioria dos estudantes que não apresentam distúrbios, mas que poderiam se beneficiar de ações de prevenção e promoção de saúde mental em uma perspectiva mais ampla. Sampaio (2010 apud Oliveira, Crisóstomo e Oliveira, 2018, p. 125), citado pelas autoras, já criticava essa lacuna na Psicologia educacional, afirmando que “o que faz o psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES) é repetir o que ele aprendeu, ou seja, clínica”. As autoras propõem a Psicologia Escolar e Educacional como uma alternativa, buscando um alinhamento com o desenvolvimento do viver em cidadania e o apoio ao progresso acadêmico adequado, respeitando as diferenças individuais e promovendo a saúde da comunidade escolar a partir de trabalhos preventivos (Oliveira, Crisóstomo e Oliveira, 2018, p. 125).

Por sua vez, o trabalho das assistentes sociais na assistência estudantil é abordado por Souza et al. (2019), que investigaram o perfil profissional dessas servidoras no Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Campos-Centro. A pesquisa revela que as assistentes sociais, mesmo atuando em um Instituto que, em certos momentos, pode reforçar princípios neoliberais, posicionam-se conforme o direcionamento político e social da profissão. A pesquisa conclui que a atuação das assistentes sociais na assistência estudantil vai “além do trato com questões socioeconômicas, explorando também a dimensão socioeducativa da profissão”. Essa dimensão se manifesta no envolvimento na elaboração, planejamento e execução de programas, bem como na inserção em atividades de pesquisa e extensão (Souza et al., 2019, p. 61).

Ambos os artigos convergem para a importância da atuação multidisciplinar das equipes na assistência estudantil. Soares, Amaral e Ferreira (2022, p. 7) enfatizam que a “articulação das ações e a colaboração dos profissionais de diferentes áreas requer a manutenção das especificidades de cada área”. A composição da equipe por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, nutricionistas e técnicos em assuntos educacionais é crucial para um trabalho efetivo, considerando as dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas dos discentes. No entanto, a pesquisa de Soares, Amaral e Ferreira (2022) também aponta que a maioria dos *campi* não possui servidores em todos os cargos. Essa limitação de pessoal, aliada ao aumento da demanda, gera um desafio significativo para a implementação da assistência estudantil numa perspectiva universalizante, exigindo o desdobramento das equipes (Soares, Amaral e Ferreira (2022).

Assim, é possível reafirmar o papel estruturante das equipes multidisciplinares na implementação da política de assistência estudantil. Sem a valorização e fortalecimento dessas

equipes, corre-se o risco de reduzir a política a uma dimensão meramente assistencialista e focalizada, descolada de seu caráter transformador. A presença de profissionais de diferentes áreas, com escuta qualificada e ação crítica, é o que permite aproximar a assistência estudantil de seu horizonte maior: garantir, com justiça e equidade, a permanência e o êxito dos estudantes da educação pública federal.

2.4 Permanência

A PAE constitui-se como uma das principais ferramentas de promoção da equidade educacional e de democratização do acesso e permanência na educação profissional e tecnológica. Essa política vem sendo progressivamente implementada nas diversas unidades dos IFs, respondendo às demandas de um corpo discente majoritariamente oriundo das camadas populares.

É fato que a PAE nos Institutos Federais se configura como avanço na garantia do direito à educação, e representa uma conquista extremamente importante no campo das políticas sociais educacionais, refletindo uma luta histórica pela ampliação dos direitos sociais e pela democratização do acesso e permanência na educação pública.

A democratização do ensino, enquanto princípio norteador da educação pública, encontra na assistência estudantil uma de suas principais estratégias de materialização. A ampliação do acesso aos Institutos Federais, sobretudo após a criação do PNAES em 2010, permitiu que um número crescente de jovens oriundos das classes populares ingressasse na educação profissional e tecnológica.

As ações de permanência, como a concessão de auxílios financeiros, o fornecimento de alimentação escolar e o apoio pedagógico, são instrumentos que buscam assegurar a inclusão social e a equidade educacional, conceitos que não devem ser reduzidos a intervenções compensatórias, mas compreendidos como parte da luta histórica por justiça social e pela superação das desigualdades estruturais.

A dimensão da política educacional e equidade na assistência estudantil se expressa na tentativa de responder às contradições geradas pela lógica seletiva e meritocrática que historicamente marcou o sistema educacional brasileiro. Conforme Oliveira (2003) aponta, a educação em sociedades capitalistas tende a reproduzir as condições de desigualdade, e a

assistência estudantil surge como uma forma de resistência a esse processo, ao garantir oportunidades de permanência aos estudantes que, sem esse apoio, estariam mais sujeitos à evasão escolar.

Quadro IV – Permanência

Artigo	Autor	Periódico	Ano
Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso	Jonis Manhães Sales Felipe	Revista Textos e Contextos	2015
Avaliação da política de Assistência Estudantil na educação profissional de nível técnico: análise dos indicadores de evasão e retenção no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central	Tulyana Coutinho Bento Pereira, Guiomar de Oliveira Passos	Revista Cadernos de Educação	2022
Políticas de Assistência Estudantil e a permanência escolar em um Instituto Federal	Jaqueline Dutra de Oliveira, Renato Xavier Coutinho	Research, Society and Development	2022
Lei de cotas e Assistência Estudantil no Instituto Federal do Acre: análise das taxas de permanência e êxito nos cursos do ensino médio integrado (Campus Rio Branco)	Lorena Rodrigues Barbosa, Maria Cristina Lobregat. Mario Sergio Pedroza Lobão	Revista Vértices	2023

Fonte: Elaboração própria.

Felippe (2015) destaca o papel fundamental da AE para permanência escolar dos estudantes de baixa renda nas instituições de ensino. O autor cita Vargas (2011 apud Felipe, 2015, p. 147) para reforçar que o acesso aos serviços de assistência estudantil, ao possibilitar a subsistência dos estudantes pobres no ensino superior, “influencia diretamente na ascensão socioeconômica da família do estudante após a formação”. Os dados do estudo no IFF mostram que as modalidades de bolsas e auxílios, mesmo com distorções, “garantem baixíssimos índices

de evasão”, demonstrando a eficácia dos serviços na garantia da permanência, pelo menos em um sentido restrito de presença física na instituição. A pesquisa também reitera que a dimensão material é o pilar da existência humana, sendo a satisfação das necessidades básicas fundamental para a reprodução, e, portanto, para a permanência escolar.

Os principais achados na pesquisa de Felipe (2015) apontam que, embora a assistência seja eficaz na permanência escolar, há equívocos na implementação de certas ações e desafios orçamentários e de gestão. A assistência contribui para a ascensão socioeconômica das famílias dos estudantes e garante baixos índices de evasão. Contudo, a vinculação de auxílios à realização de atividades administrativas não relacionadas ao curso prejudica o rendimento acadêmico dos bolsistas, levando a maiores taxas de reprovação e ao prolongamento desnecessário dos cursos. Há uma demanda reprimida de estudantes com perfil para assistência e uma má distribuição dos recursos, com bolsas de assistência perdendo espaço para outras modalidades não vinculadas a critérios socioeconômicos. A pesquisa sugere a reformulação dos serviços para padronização, fim da contrapartida de trabalho administrativo, vinculação dos benefícios ao rendimento acadêmico e priorização do acompanhamento social e pedagógico.

Os principais achados da pesquisa de Pereira e Passos (2017), concentram-se na análise da efetividade da Política de Assistência Estudantil (POLAE) do IFPI em relação à redução das taxas de evasão e retenção. A pesquisa comparou os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) do período de 2011 a 2013 (antes da implementação da POLAE) com os de 2014 (primeiro ano de sua implementação).

As autoras indicam que a taxa de evasão no IFPI Campus Teresina Central demonstrou uma redução significativa no ano de implementação da POLAE (2014), caindo para 3,4% em comparação com 15,3% em 2013 e 14,4% em 2011. A variação anual da taxa de evasão, de 2013 para 2014, foi de 77,8%. Em um recorte mais amplo (2011-2014), a diminuição foi de 76,4%. A taxa de retenção, que mede o percentual de alunos que permanecem na instituição, mas não concluem o curso no período previsto, também mostrou uma tendência de diminuição no ano de implementação da POLAE. Após um aumento de 44,5% (2011) para 54,5% (2012), a taxa decresceu para 52,8% em 2013 e para 48,9% em 2014.

As autoras concluem que a Política de Assistência Estudantil do IFPI foi efetiva no cumprimento de um de seus objetivos, que é a redução das taxas de evasão e retenção. Essa efetividade é aferida pela mudança quantitativa entre o antes e o depois da execução do

programa. No momento da implementação das ações de assistência estudantil, indicam que estas, ao agirem sobre os mais vulneráveis, contribuíram para a permanência e o êxito desses estudantes.

Em seus estudos, Oliveira e Coutinho (2022) buscaram investigar a importância das políticas de assistência estudantil para a permanência dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Instituto Federal. A pesquisa conclui que as políticas de assistência estudantil impactam positivamente a permanência dos estudantes não somente pela disponibilização de recursos financeiros, mas também por “oferecer ações que contemplem todas as dimensões dos sujeitos, permitindo que possam se desenvolver plenamente” (Oliveira e Coutinho, 2022, p. 1). Ações ligadas à saúde também são consideradas significativas para a permanência e o bom desempenho escolar. A maioria dos alunos (74%) considera as políticas de assistência estudantil relevantes para sua permanência na instituição. Aqueles que utilizam benefícios como alimentação (refeitório), atendimento de saúde e moradia afirmam que, sem essas políticas, não poderiam permanecer no campus. Mesmo os alunos que não utilizam diretamente os benefícios demonstram empatia e reconhecem a importância das políticas para a permanência de seus colegas.

Em suma, o estudo reitera a importância vital da assistência estudantil para a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no Ensino Médio Integrado, destacando que a falta de acesso a essas políticas seria um fator decisivo para o abandono da instituição. Contudo, aponta para a necessidade de melhorar a comunicação e o entendimento dos alunos sobre o conceito e a abrangência da assistência estudantil como um direito social é um instrumento de democratização do ensino.

A pesquisa de Barbosa, Lobregat e Lobão (2023), no Ifac, Campus Rio Branco, indica que as taxas de permanência e êxito nos cursos do Ensino Médio Integrado são maiores para alunos beneficiados pela assistência estudantil, especialmente os cotistas. Embora a maioria dos ingressantes (72,02%) tenha renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo, a representatividade dos cotistas é menor que o previsto pela Lei de Cotas (34,72% versus 50%), possivelmente devido à dificuldade na documentação e ao preconceito. O estudo conclui que a democratização do ingresso não garante o êxito, e que é crucial aprimorar as ações de assistência para fortalecer a permanência e a conclusão dos cursos, especialmente para alunos em vulnerabilidade socioeconômica.

A temática da permanência estudantil emerge como o cerne das políticas de assistência estudantil nas instituições federais, atuando como uma ponte fundamental para que estudantes em situação de vulnerabilidade material possam, de fato, concluir seus estudos. Enquanto os estudos de Felipe (2015), Pereira e Passos (2017), Oliveira e Coutinho (2022) e Barbosa, Lobregat e Lobão (2023) confirmam a eficácia da PAE na redução da evasão e na promoção do êxito, também expõem as complexidades e os desafios intrínsecos à sua implementação. A contradição entre a efetividade pontual da assistência e as limitações estruturais (como a má gestão de recursos, a vinculação a contrapartidas de trabalho e a falta de compreensão da política pelos próprios estudantes) aponta para a necessidade premente de aprimoramentos contínuos para que a permanência não se resuma à mera presença física, mas se traduza em uma formação integral e bem-sucedida para todos.

2.5 Orçamento Público

A política de Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) está intrinsecamente ligada à forma como o Estado brasileiro estrutura e executa o orçamento público voltado à educação. No Brasil, a assistência estudantil é uma das expressões da política social que busca garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dentro de um projeto educacional que se pretende universal e inclusivo. No entanto, a efetivação dessa política está diretamente condicionada à alocação, execução e continuidade dos recursos públicos destinados ao seu financiamento.

O PNAES visa garantir condições mínimas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação e técnico integrados à educação básica, por meio da oferta de auxílios nas áreas de alimentação, moradia, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Contudo, o Decreto não especifica percentuais obrigatórios de destinação orçamentária, o que acaba por tornar sua implementação dependente da discricionariedade orçamentária do Poder Executivo e da correlação de forças políticas no Congresso Nacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no art. 212, que a União aplicará, anualmente, no mínimo 18% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Entretanto, esse percentual não assegura um repasse obrigatório para a assistência estudantil, sendo esta contemplada dentro das rubricas gerais do orçamento da educação federal. Assim, o

financiamento da assistência estudantil é viabilizado por meio das chamadas ações orçamentárias específicas, especialmente aquelas vinculadas à função “Educação” e à subfunção “Educação básica” ou “Ensino superior”, no âmbito do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA).

Prada e Surdine (2018) realizam uma análise abrangente da execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nas instituições federais (IFs), fundamentadas em documentos institucionais de 38 IFs. As autoras identificam que o PNAES, embora tenha vivenciado um crescimento de recursos federais após sua aprovação em 2010, atua em um contexto de cortes orçamentários, especialmente a partir de 2015, com a diminuição do ritmo de crescimento dos recursos destinados, que passaram de uma média de 40% de aumento para apenas 14%.

O Quadro a seguir, apresenta os estudos que nortearam a elaboração desta análise.

Quadro V – Orçamento Público

Artigo	Autor	Periódico	Ano
Cortes orçamentários e contingenciamentos de recursos da educação: Impactos na Política De Assistência Estudantil do Instituto Federal Baiano, Campus Senhor do Bonfim	Adriano dos Santos Moraes, Jéssica Silva Almeida Maria da Conceição Silva Almeida	Revista Brasileira de Desenvolvim ento	2022
Orçamento da Assistência Estudantil: análise a partir da experiência do Instituto Federal Fluminense campus Campos-Centro	Jonis Manhães Sales Felipe, Renata Maldonado da Silva	Revista Tempos e Espaços em Educação	2018

Fonte: Elaboração própria.

Felippe e Silva (2018, p. 100) argumentam que o orçamento público não se constitui como uma mera alocação de recursos pelo Estado, mas sim como uma “importante arena de negociação, na qual se decide como se distribuirá o ônus da tributação entre os membros da sociedade e quem ou quais setores se beneficiarão com sua destinação/uso”. Essa perspectiva, ancorada em Oliveira (2009), realça que o orçamento é o “espelho da vida política de uma sociedade”, registrando e revelando, em sua estrutura de gastos e receitas, sobre qual classe ou fração de classe recai o ônus da tributação e quem se beneficia com os gastos. Historicamente, no

Brasil, a destinação preponderante dos recursos públicos tem sido para o capital financeiro, por meio do pagamento de dívidas públicas, enquanto áreas como a educação recebem uma parcela significativamente menor.

Felippe e Silva (2018) mostram ainda um crescimento nominal considerável dos recursos destinados à assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tecnológicas, saltando de R\$ 67 milhões em 2008 para cerca de R\$ 1,2 bilhão em 2016, um aumento de 1875%. Contudo, esse crescimento precisa ser analisado em sua real dimensão. Ao dividir os recursos pelo número de matrículas, Felipe e Silva (2018) calculam que, em 2015, o governo federal investiu aproximadamente R\$ 621,78 por estudante de graduação em assistência, valor que, embora presente, pode ainda ser insuficiente para atender às necessidades materiais básicas dos discentes.

A pesquisa de Moraes, Almeida e Almeida (2022) no Instituto Federal Baiano (IF Baiano) Campus Senhor do Bonfim aprofunda a análise dos impactos dos cortes orçamentários e contingenciamentos de recursos na PAE, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Os autores partem do pressuposto de que o financiamento adequado é “imperiosa e extremamente necessária” para mitigar os efeitos deletérios da desigualdade social brasileira. O PNE (Plano Nacional de Educação), instituído pela Lei nº 13.005/2014, prevê a ampliação do investimento governamental em Educação para atingir 10% do PIB até 2024. No entanto, a realidade orçamentária mostra uma contradição. Em 2017, o investimento público total em Educação foi de 6,3% do PIB, mas o gasto anual por aluno na Educação Básica brasileira ainda era consideravelmente inferior ao de países da OCDE.

A situação se agravou ainda mais durante a pandemia. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) sofreu uma série de reduções, cortes e bloqueios no orçamento, colocando em risco o funcionamento das instituições. Moraes, Almeida e Almeida (2022) detalham que o orçamento previsto para 2021 foi 18,2% menor do que o ano anterior, com uma redução de R\$ 431.897.262. Além disso, houve cortes lineares e vetos, culminando em uma perda total de aproximadamente R\$ 500 milhões para a Rede Federal. O Ministério da Educação (MEC) anunciou um novo bloqueio de 13,8% do orçamento, resultando em R\$ 273 milhões a menos no total da Rede Federal. A assistência estudantil, apesar de ser prioritária, sofreu uma redução de 3,4%, equivalente a R\$ 13,5 milhões.

Essa difícil situação orçamentária impacta diretamente o financiamento da PAE. O

Relatório de Gestão do IF Baiano (2019) já evidenciava um grande quantitativo de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, com 57,47% possuindo renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo. A Taxa de Evasão (TE) estava acima das metas, e essa situação poderia ser em muito, agravada pelos reiterados cortes e bloqueios sofridos pela rubrica referente à assistência estudantil. Os dados do IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, mostram uma queda contínua no orçamento total do *campus*, com uma redução de 62% em relação a 2015.

É fundamental que haja maior vinculação legal de recursos para a assistência estudantil, de modo que essa política não fique à mercê das oscilações fiscais e políticas do país. A inclusão de metas e indicadores específicos para o financiamento da permanência estudantil no Plano Nacional de Educação (PNE) e a criação de mecanismos legais que garantam recursos mínimos para o PNAES são passos imprescindíveis para assegurar a continuidade e o aprimoramento dessa política. A questão do orçamento público na assistência estudantil é um reflexo das disputas macro e micropolíticas que permeiam a educação brasileira. Os cortes e contingenciamentos, a destinação de recursos para outras finalidades (como a dívida pública), a regressividade da carga tributária e a falta de recursos para atender a uma demanda crescente de estudantes em vulnerabilidade social, comprometem a capacidade da PAE de cumprir seus objetivos.

A “insuficiência de recursos” é um fator crítico que impede a plena efetividade da assistência estudantil, resultando em escolhas difíceis e na priorização do atendimento a grupos mais vulneráveis em detrimento de uma abordagem universal e integral. A superação desses desafios exige um compromisso político e orçamentário que reconheça a educação como um direito fundamental e invista de forma condizente para garantir a permanência e o êxito de todos os estudantes.

Diante dos estudos trazidos por esta categoria, é possível afirmar que embora o PNAES represente um marco para a institucionalização da assistência estudantil, sua implementação tem sido marcada por insuficiência e instabilidade orçamentária, sobretudo a partir de 2015, com o aprofundamento da crise fiscal e a adoção da política de austeridade. O congelamento de gastos públicos por 20 anos, imposto pela Emenda Constitucional nº 95/2016, intensificou os limites financeiros das instituições, comprometendo a ampliação e, em muitos casos, a manutenção de programas essenciais. Como resultado, inúmeros IFs passaram a operar com critérios de focalização cada vez mais restritivos, priorizando estudantes em situação de extrema pobreza, o que descaracteriza o caráter universalista da política.

Portanto, o orçamento público destinado à assistência estudantil nos Institutos Federais é um instrumento estratégico, mas ainda limitado, diante das demandas concretas. Sua reestruturação exige um compromisso político com a equidade, a consolidação de mecanismos legais vinculantes e o fortalecimento da concepção de assistência estudantil como direito social e instrumento de justiça educacional.

2.6 Diversos

A categoria “Diversos” foi constituída a partir da identificação de artigos cuja abordagem, embora relacionada à assistência estudantil nos Institutos Federais, não se alinhava diretamente às demais categorias temáticas sistematizadas na revisão (como perfil socioeconômico, Política de Assistência Estudantil, permanência, equipe profissional e orçamento). Esses estudos apresentaram especificidades quanto ao foco da análise – seja ao explorar públicos ou contextos diferenciados, como o PROEJA, seja ao privilegiar aspectos da gestão democrática ou a articulação entre currículo e assistência estudantil – o que demandou a criação de uma categoria que respeitasse suas singularidades sem descaracterizar o rigor da sistematização analítica.

Assim, esta categoria “Diversos” acolhe investigações que ampliam a compreensão da política de assistência estudantil ao abordarem dimensões complementares ao debate predominante, revelando a complexidade e a abrangência do tema dentro da Rede Federal. Os três artigos desta categoria destacam-se por explorar a política de assistência estudantil em interfaces inovadoras ou específicas.

Quadro VI – Diversos

Artigo	Autor	Periódico	Ano
A Assistência Estudantil para o PROEJA nos Institutos Federais: implementação e perspectiva de continuidade	Ana Luiza de Oliveira Lima Taufick	Revista EJA em Debate	2013
A gestão participativa como modelo de aplicação dos princípios constitucionais da administração pública e da gestão democrática do ensino público na gestão da política de	Adriano dos Santos Moraes, Jéssica Silva Almeida, Maria da Conceição Silva	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE	2019

Assistência Estudantil do Instituto Federal Baiano	Almeida, Cláudia Pereira de Sousa		
Relação entre a Assistência Estudantil e a proposta curricular de ensino médio integrado no âmbito do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	Jessyca Mayara Nunes dos Santos, Emmanuelle Arnaud Almeida, Nerijane de Almeida Monteiro, Edna Dias da Silva	Revista Principia – Revista de Divulgação Científica e Tecnológica do Instituto Federal da Paraíba	2022

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro estudo incluído nessa categoria é de Taufick (2013), que analisa a implementação da Política de Assistência Estudantil voltada aos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A autora destaca que, até 2010, os recursos para essa política eram descentralizados via SETEC/MEC, mas a partir de 2011 passaram a integrar diretamente os orçamentos dos Institutos Federais. Isso resultou em maior autonomia institucional para gerir a assistência estudantil. A partir da análise dos regulamentos de 30 Institutos, a autora conclui que houve avanço no acolhimento dos alunos do PROEJA, porém, “é preciso rever alguns pontos para a consolidação da assistência estudantil como política de inclusão social” (Taufick, 2013, p. 89).

O segundo trabalho, de Moraes et al. (2022), investiga a gestão democrática da Política de Assistência Estudantil no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, com base na Resolução nº 01/2019 da própria instituição. O artigo evidencia que a adoção de um modelo de gestão participativa se coaduna com os princípios constitucionais da administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência), além de promover a democratização da permanência e do êxito acadêmico. Os autores defendem que “o modelo de gestão escolar participativa se mostra adequado para o ambiente escolar, à medida que permite a aplicação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público” (Moraes et al., 2022, p. 1692).

Já o estudo de Santos et al. (2022) propõe uma abordagem inovadora ao relacionar a Política de Assistência Estudantil com a proposta curricular do ensino médio integrado no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), com base na perspectiva de Libâneo (2015). A análise do

Projeto Pedagógico-Curricular do curso técnico em Mineração do campus Campina Grande mostra que a assistência estudantil funciona como um instrumento facilitador para a efetivação de um currículo emancipador e integrador. Para os autores, “a assistência estudantil agrega-se como facilitador dessa proposta, sendo indispensável enquanto houver desigualdades no contexto estudantil” (Santos et al., 2022, p. 78).

Além disso, o artigo evidencia que a operacionalização da política no IFPB se dá por meio de uma equipe interdisciplinar e abrange todos os níveis e modalidades de ensino da instituição. Isso reforça o papel da assistência estudantil como promotora da igualdade de condições, não apenas de acesso, mas também de permanência com qualidade.

A categoria “Diversos” revela a riqueza e a complexidade do debate em torno da PAE nos Institutos Federais. Os estudos aqui analisados tratam de dimensões ainda pouco exploradas pela literatura majoritária, como a articulação entre currículo e permanência, os desafios específicos enfrentados pelo público da EJA/PROEJA e os mecanismos de gestão democrática como garantidores do direito à educação.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFG

Neste capítulo, nos propomos a analisar como se efetiva a Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto Federal de Goiás (IFG), visando a uma compreensão abrangente de sua elaboração e implementação. Propomos, inicialmente, a análise da configuração da PAE, na busca de elucidar a natureza e a tipologia dos direitos e benefícios nela previstos e executados, o que inclui a diversidade de auxílios e programas que buscam mitigar as assimetrias socioeconômicas no ambiente educacional. Em um segundo plano, a investigação da abrangência da política será balizada pelos critérios de acesso e permanência, investigando em que medida a PAE consegue universalizar o suporte ou se, porventura, a focalização dos recursos culmina em seletividade. Adicionalmente, buscaremos identificar as fontes de financiamento e analisar o direcionamento que sustentam a PAE, um aspecto crucial para aferir sua perenidade e capacidade de responder às demandas crescentes.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (RFEPCT) tem suas raízes na história da educação no país e passou por várias transformações ao longo do tempo. Sua origem pode ser traçada no início do século XX, com a criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, por Nilo Peçanha, que mais tarde deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). A Lei nº 11.892/2008 transformou essas instituições em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, unificando a gestão e estabelecendo uma estrutura mais integrada para promover o ensino técnico, tecnológico e científico no Brasil. Com a mudança para Instituto Federal, Goiás ficou com duas novas instituições: o Instituto Federal de Goiás (IFG), formado pelo Cefet Goiás, e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), formado pela fusão dos Cefets de Rio Verde e de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres.

Essa unificação tem como objetivo ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica, promovendo a formação de profissionais capacitados para atender às demandas do mundo do trabalho e promover o desenvolvimento científico e tecnológico do país. A RFEPCT é composta por diversos Institutos Federais (IFs) e centros federais de educação tecnológica, que oferecem uma ampla gama de cursos e programas educacionais em várias áreas do conhecimento.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi um marco na educação profissional e tecnológica brasileira, ampliando e difundindo pelo país a oferta

de cursos nos variados níveis e modalidades de ensino. Falar sobre a gestão nos Institutos Federais (IF's) não é uma tarefa simples, tendo em vista a multiplicidade de ações e aspectos que podem ser abordados quando se analisa as atividades e o cotidiano dessas instituições de ensino (Cardoso, 2017, p. 36).

Constituíram-se 38 institutos, com seus *campi* espalhados por todo território nacional, atuando no ensino técnico de nível médio, nas suas diversas modalidades, em que se obrigam a manter 50% de suas matrículas, sendo outras 20% em formação de professores, com destaque para os cursos de licenciatura e 30% nos cursos superiores de tecnologia, bacharelados tecnológicos e engenharias, podendo ainda oferecer especializações, mestrados e doutorados nas modalidades profissionais e acadêmicas (Aguiar; Pacheco, 2017).

Dentro desse organograma, encontra-se o Instituto Federal de Goiás (IFG), uma autarquia federal de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e articula educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus (cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio, superiores tecnológicos, de bacharelados, licenciaturas e de pós-graduação), especializada na oferta de educação profissional e tecnológica. A instituição traz em sua estrutura diversos direcionamentos que apontam para uma nova forma de ensino que possui uma relação dialética com a sociedade, onde a formação prática é indissociável da teórica, proporcionando uma educação crítica que prepara indivíduos para o mundo do trabalho e também para o reconhecimento enquanto sujeitos aptos para o exercício de uma cidadania proativa e emancipada (IFG, 2025).

A história do IFG, inicia-se com a instauração da Escola de Aprendizes e Artífices na antiga capital do Estado, Vila Boa, atualmente Cidade de Goiás. Em 1942, com a construção e transferência da capital do Estado para Goiânia, a instituição também é transferida e renomeada para Escola Técnica de Goiânia (ETG), ofertando turmas do ginásio industrial, na modalidade internato e semi-internato para alunos do sexo masculino. Os primeiros cursos ofertados na ETG eram Alfaiataria, Artes do Couro, Mecânica de Máquinas, Marcenaria, Rádio e Comunicação, e Tipografia e Encadernação (IFG, 2025).

Em 1947, a Escola Técnica de Goiânia (ETG) ampliou significativamente sua oferta formativa com a introdução dos cursos técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Construção de Máquinas e Motores. Adicionalmente, um marco relevante dessa fase foi a permissão para incluir de estudantes do sexo feminino no corpo discente. Uma década mais tarde, em 1959, o panorama

da educação industrial no país vivenciou uma substancial reconfiguração: a Lei nº 3.522/1959 foi o instrumento legal que catalisou essa transformação, elevando as então Escolas Industriais e Técnicas à condição de autarquias federais e inaugurando, assim, uma nova etapa em sua organização escolar e administrativa (IFG, 2025).

A trajetória institucional prosseguiu em 1965, quando a ETG foi renomeada para Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto. Nesse período, a organização do ensino na ETFG se estruturava em quatro modalidades distintas: o ginásio industrial, o colégio técnico industrial, a aprendizagem industrial e os cursos técnicos na área industrial, complementados por cursos intensivos de preparação de mão de obra industrial. Mais tarde, em 22 de março de 1999, um Decreto sem número marcou uma nova e significativa transição, transformando a ETFG no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO). Essa mudança não apenas alterou a denominação, mas expandiu substancialmente o escopo de atuação da instituição, que passou a oferecer, além do ensino técnico, cursos de nível superior, com especial ênfase na formação tecnológica (IFG, 2025).

A trajetória de consolidação do Instituto Federal de Goiás (IFG) deve ser compreendida no marco mais amplo da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente a partir da década de 2000. Em 2006, no âmbito do Programa de Expansão da Rede Federal, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) passou a receber novas unidades, como a Unidade Descentralizada de Inhumas, hoje Câmpus Inhumas, inserindo-se no movimento nacional de interiorização da educação profissional e tecnológica. A segunda fase de expansão, anunciada em 2007, com o lema “uma escola técnica em cada cidade polo do país”, traduziu a intencionalidade política do governo federal de democratizar o acesso à educação técnica e tecnológica, resultando na criação de centenas de novas unidades em território nacional e no aumento expressivo da oferta de vagas (IFG, 2025)

A primeira etapa do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional foi incorporada ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e teve início em 2003, estendendo-se até 2010, período em que foram implantadas 64 novas instituições de ensino. Nesse contexto, em 2006, o então CEFET-GO, que desde 1988 contava com a Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí, incorporou também a Unidade Descentralizada de Inhumas, inaugurada no ano seguinte (Pessoni, 2016).

A segunda fase da expansão, lançada em 2007 e executada entre 2011 e 2012, resultou na criação de outras 150 unidades em todo o território nacional. Em Goiás, o processo foi marcado, em 2008, pela instalação das unidades de Itumbiara e Uruaçu. Ainda em dezembro daquele ano, por meio da Lei nº 11.892, o CEFET-GO foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, passando a compor, ao lado do IF Goiano, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sob a coordenação do Ministério da Educação. Desde então, as unidades passaram a ser oficialmente denominadas câmpus (Pessoni, 2016).

Já em 2010, foram criados três novos câmpus, localizados em Anápolis, Formosa e Luziânia. A terceira etapa da expansão, anunciada em 2011 durante o governo Dilma Rousseff, previa a construção de 208 novas unidades no país, das quais duas foram instaladas em Goiás, em 2012, nos municípios de Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás. Em 2014, a capital goiana passou a contar com o Câmpus Goiânia Oeste, além da reitoria, enquanto no mesmo período foram implantados os câmpus de Águas Lindas, Senador Canedo e Valparaíso (Pessoni, 2016).

Por intermédio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), o governo federal anunciou a criação de 100 novas unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país, das quais duas serão destinadas ao Instituto Federal de Goiás (IFG). Para viabilizar a instalação dos futuros câmpus nos municípios de Cavalcante e Quirinópolis, a instituição formalizou contratos com as empresas responsáveis pela execução das obras. O cronograma prevê o início das construções em 31 de março do ano corrente, com prazo estimado de 14 meses para a entrega das edificações, salvo a ocorrência de imprevistos ou fatores que justifiquem a extensão do período inicialmente estabelecido (IFG, 2025).

Todas essas unidades trabalham de forma conjunta para que seja ofertada formação em todos os níveis e modalidades, que atendam às necessidades dos alunos, bem como o desenvolvimento do território em que estão situadas. Isso faz parte de uma estratégia que visa o desenvolvimento regional, que busca formar profissionais qualificados para atender as demandas e necessidades locais, e para os mais diversos setores da economia. Para além da mera capacitação técnica, a instituição empenha-se em fomentar a pesquisa e impulsionar o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços. Essa atuação se dá em estreita e produtiva articulação com os setores produtivos e com a sociedade em geral, sempre oferecendo mecanismos robustos para a educação continuada, visando à constante atualização e ao aprimoramento dos indivíduos e das práticas profissionais.

Nesse sentido, a instituição oferta uma diversidade de cursos que vão desde a educação técnica integrada ao ensino médio até a pós-graduação. Na educação superior, o IFG disponibiliza cursos de tecnologia, com notável especialização na área industrial, além dos cursos de bacharelado e licenciatura. No âmbito da educação profissional técnica de nível médio, a atuação do IFG se manifesta na modalidade integrada, estendendo-se também ao público de jovens e adultos por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Complementarmente, são ofertados cursos de mestrado profissional e especialização *lato sensu*, bem como cursos de extensão, programas de formação profissional de trabalhadores e da comunidade, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) – caracterizados por sua menor duração – e, ainda, cursos na modalidade de educação a distância (IFG, 2018).

A expansão e consolidação do Instituto Federal de Goiás significam não apenas a interiorização da educação profissional e tecnológica, mas também a ampliação das oportunidades de formação para jovens historicamente excluídos do ensino público de qualidade. No entanto, para que esse acesso se converta em permanência e êxito acadêmico, torna-se indispensável a presença da Política de Assistência Estudantil.

Para estudantes oriundos de famílias de baixa renda, os auxílios oferecidos pela instituição representam muito mais que um suporte financeiro: constituem-se em condições objetivas para garantir a continuidade dos estudos, enfrentando barreiras como a dificuldade de custear transporte, alimentação, moradia ou material didático. Assim, a assistência estudantil se configura como elemento estratégico da política educacional do IFG, assegurando que a democratização do acesso se traduza efetivamente em igualdade de oportunidades e em formação integral dos sujeitos.

Através da Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 22 de fevereiro de 2016, orientada pelo Decreto nº 7234/2010, é institucionalizada a primeira Política de Assistência Estudantil no IFG. Antes disso, haviam ações de assistência aos estudantes, entretanto eram fragmentadas e sem respaldo legal. A partir do momento em que houve um direcionamento jurídico acerca do compromisso em viabilizar condições de permanência aos estudantes que enfrentavam dificuldades financeiras em prosseguir com os estudos, o IFG através da Pró-Reitoria de Extensão promoveu encontros com a finalidade de discutir e regulamentar a PAE, entretanto somente em 2016 o Conselho Superior aprova a 1ª Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Pessoni, 2016).

3.1 Configuração e abrangência da Política de Assistência Estudantil no IFG

Ao nos propor a realizar a análise da Política de Assistência Estudantil no IFG até o ano de 2023, tínhamos como orientação para a pesquisa o Decreto nº 7234/2010 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, e também a Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 22 de fevereiro de 2016. A PAE que está em execução neste momento, instituída pela Resolução 194 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 26 de dezembro de 2023, será apresentada neste estudo, entretanto o foco é na política anterior a esta.

De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, regulamenta a Política de Assistência Estudantil, balizada pelo decreto federal no ano de 2016. O desenvolvimento e a implementação dessa política trouxeram um importante avanço ao reforçar a importância de fortalecer e ampliar ações que promovam o acesso e permanência dos estudantes na instituição, bem como possibilitar que tenham êxito no seu percurso formativo.

Ao transcender a mera oferta de um currículo diversificado, o Instituto Federal de Goiás (IFG) assume um compromisso intrínseco com a promoção e a viabilização dos direitos de seus discentes. Essa postura institucional não apenas solidifica seu papel na garantia de uma educação pública, gratuita e de excelência, mas, fundamentalmente, propicia uma formação que transcende o tecnicismo. Ao integrar a compreensão das complexas relações sociais, o IFG capacita seus estudantes a desvelar as estruturas que materializam as desigualdades sociais, historicamente responsáveis por restringir o acesso à educação e à qualificação para o mundo do trabalho. Desse modo, a instituição se posiciona como um agente catalisador de transformação, imbuindo seus alunos de uma consciência crítica e de ferramentas para atuar na superação do dualismo educacional e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A implementação da PAE nos Câmpus do IFG, visa a assegurar a qualidade de vida do estudante, a sua permanência até a conclusão do curso, a melhoria do seu desempenho acadêmico, o seu desenvolvimento psicossocial, em respeito aos valores éticos de liberdade, igualdade, democracia, direitos e cidadania. Para tanto, esta regulamentação estabelece princípios, objetivos, diretrizes, orientações e procedimentos, a serem observados por todos os Câmpus do IFG para o desenvolvimento de programas, projetos, eventos e ações (IFG, 2016, s/p).

A partir desses pressupostos, a PAE é construída obedecendo aos seguintes princípios:

I - enfrentamento às desigualdades sociais para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal; II - busca pela equidade de condições de acesso, permanência e diplomação qualificada dos estudantes com vistas à inclusão, preservando o respeito à diversidade; III - priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais pedagógicas, visando à formação integral dos estudantes; IV - incentivo à participação da comunidade acadêmica no processo de implementação e divulgação da Política de Assistência Estudantil; V - defesa em favor da justiça social e a diminuição de todas as formas de preconceitos; VI - compromisso com a educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo formativo interrompido; VII - fomento à gestão democrática; VIII - garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; IX - efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade; X - formação plena do cidadão; XI - fortalecimento da formação humanística, cultural, científica e tecnológica no processo de aprendizagem do estudante; XII - reconhecimento da liberdade e da autonomia na perspectiva de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; XIII - respeito às particularidades locais e regionais dos Câmpus; XIV - transparência na divulgação dos recursos, benefícios, serviços programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para a obtenção e manutenção dos mesmos (IFG, 2016, s/p).

A Política de Assistência Estudantil do IFG, em sua essência, visa a consolidar o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade sob a égide da inclusão social, reconhecendo a educação como um direito fundamental e um dever do Estado. Para tanto, seus objetivos convergem na proposição e implementação de programas, projetos e ações que não apenas promovam o êxito no itinerário formativo e a conclusão do curso, mas que também ofereçam um acompanhamento biopsicossocial e pedagógico integral, visando ao aprimoramento do desempenho acadêmico e da qualidade de vida dos estudantes (IFG, 2016).

A política se empenha, ainda, em propiciar condições para a inserção profissional, fomentar a cidadania e reduzir os índices de evasão e retenção escolar por meio de diagnósticos precisos. Adicionalmente, busca estimular ações de Educação em Saúde, atender às necessidades socioeconômicas e psicossociais, e assegurar o desenvolvimento acadêmico de estudantes com necessidades específicas, incluindo jovens e adultos trabalhadores. A PAE do IFG, ao contribuir para a redução das desigualdades e favorecer a inclusão de grupos historicamente marginalizados, preserva os valores éticos de autonomia, igualdade de direitos e democracia, estimulando a participação estudantil na gestão e integrando-se às atividades da instituição – ensino, pesquisa e extensão. Mais do que um conjunto de diretrizes, essa política representa o esforço contínuo em edificar um ambiente educacional onde o potencial humano floresça, superando as barreiras impostas pelas contingências sociais e econômicas (IFG, 2016).

Os estudos de Boschetti (2009) apontam que a avaliação das políticas sociais, quando

compreendida para além de técnicas gerenciais e classificações reducionistas, deve situar-se no campo das contradições entre Estado e sociedade, revelando em que medida tais políticas se configuram como instrumentos de efetivação – ou limitação – de direitos sociais. No caso da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Goiás (IFG), essa análise exige considerar a totalidade de documentos institucionais que a estruturam, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Regulamento da Assistência Estudantil e as resoluções que orientam os programas de auxílio.

Com base nos documentos da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG, a análise se concentrará no primeiro aspecto: a configuração e a abrangência dos direitos e benefícios oferecidos. Para isso, serão utilizados documentos oficiais da instituição, como relatórios de gestão, legislações, resoluções e normativas sobre a PAE. A investigação utilizará três indicadores principais para aprofundar a análise: a) a natureza e o tipo dos direitos e benefícios implementados; b) a abrangência da política, mensurada pela proporção de estudantes atendidos e não atendidos; e c) os critérios de acesso e permanência nos programas e ações. A configuração e abrangência dos direitos e benefícios da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Goiás (IFG), regulamentada pela Resolução CONSUP nº 008/2016, constituem elementos centrais para compreender de que forma o direito à educação e à permanência estudantil é materializado na instituição.

3.1.1 Natureza e tipo dos direitos e benefícios

Em alinhamento com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o IFG define a PAE como um conjunto de princípios, objetivos e diretrizes que norteiam a implementação de ações estratégicas. O Artigo 1º da regulamentação deixa claro que o propósito da PAE é “ampliar o acesso, a permanência e a conclusão exitosa do itinerário formativo integral e integrado e a inserção no mundo do trabalho” para todos os estudantes regularmente matriculados (IFG, 2016, s/p).

Conforme disposto na Resolução nº 08/2016 no art. 4º, a PAE tem como objetivos:

- I - promover o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da inclusão social e da garantia da educação como direito do cidadão e dever do Estado;
- II - propor programas, projetos e ações da Assistência Estudantil;
- III - promover o êxito no itinerário formativo do estudante e conclusão do curso;

- IV - oferecer acompanhamento biopsicológico, social e pedagógico aos estudantes visando melhorar o desempenho acadêmico e qualidade de vida;
- V - propiciar condições para a inserção profissional do estudante no mundo do trabalho;
- VI - promover a cidadania;
- VII - reduzir os índices de evasão e de retenção escolar mediante diagnóstico;
- VIII - estimular ações voltadas à Educação em Saúde;
- IX - atender às necessidades socioeconômicas e psicossociais dos estudantes por meio de programas, projetos e ações, visando melhorar o desempenho acadêmico e a qualidade de vida;
- X - implementar programas de assistência estudantil e assegurar ao estudante que apresente necessidades específicas, bem como jovens e adultos trabalhadores que tiveram seu processo educativo interrompido, condições para seu amplo desenvolvimento acadêmico;
- XI - contribuir para a redução das desigualdades socioeconômicas e culturais;
- XII - favorecer a inclusão de grupos historicamente afastados do processo educacional, na perspectiva de democratização do ensino;
- XIII - preservar e difundir os valores éticos de autonomia, cidadania, igualdade de direitos e democracia;
- XIV - promover reuniões com as famílias para integrá-las à vida acadêmica dos estudantes; XV - estimular a participação dos estudantes, por meio de suas representações, no processo de gestão democrática;
- XVI - subsidiar a implementação, execução e avaliação dos programas que visam ampliar o acesso e a permanência dos estudantes;
- XVII - propor e construir sistema de avaliação dos programas, projetos e ações da assistência estudantil por meio de indicadores;
- XVIII - propor diretrizes para os Diagnósticos Sociodemográficos dos estudantes do IFG, de modo que os perfis coletados sejam efetivos à leitura das realidades, contribuindo com a eficácia das intervenções da Assistência Estudantil;
- XIX - assegurar a integração entre os órgãos, os programas, os projetos e as ações da Assistência Estudantil;
- XX - trabalhar de forma integrada aos Núcleos Institucionais relacionados às Políticas de ações Afirmativas e Inclusivas, colaborando desta forma com a construção de uma cultura de inclusão na Instituição, com a democratização da educação e promoção da equidade;
- XXI - desenvolver a integração com as atividades fins da Instituição - ensino, pesquisa e extensão (IFG, 2016, s/p).

Com base no artigo 4º da Resolução nº 08/2016 (IFG, 2016), pode-se argumentar que a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG é fundamentada em uma abordagem abrangente e integradora, que vai além do mero suporte financeiro. Os objetivos apresentados demonstram uma visão holística, onde a assistência estudantil é entendida como um instrumento estratégico para a democratização da educação pública e a formação integral do cidadão.

Além disso, o documento ressalta a importância de ações que garantam a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, com o foco em reduzir os índices de evasão e de retenção escolar e promover o êxito no itinerário formativo do estudante e conclusão do curso. A política também prioriza o acompanhamento biopsicológico, social e pedagógico e a integração com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, demonstrando um compromisso com o desenvolvimento pleno do estudante e a sua preparação para a vida profissional.

De acordo com o Artigo 5º, a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG cumpre seus objetivos por meio de ações que garantem a igualdade de acesso, permanência e êxito acadêmico para os estudantes, reconhecendo-os como sujeitos historicamente constituídos. A PAE é executada como um elemento central do projeto educativo da instituição, visando à formação para a cidadania. Para isso, são implementados e ampliados programas em diversas áreas, como moradia, alimentação, transporte, saúde e inclusão digital, com foco em prevenir a retenção e a evasão escolar. A política também atua diretamente no processo de aprendizagem, utilizando diagnósticos para propor ações afirmativas e inclusivas. Por fim, o documento ressalta o incentivo à integração cultural e à formação de uma consciência ética, social e profissional na comunidade estudantil. (IFG, 2016).

No capítulo IV da PAE, são categorizados os programas e benefícios direcionados aos estudantes, onde são priorizados aqueles em maiores condições de vulnerabilidade social. Em consonância com o PNAES, no artigo 7º estabelece as seguintes modalidades:

- I - Programa Moradia Estudantil: destinado, exclusivamente, aos estudantes de cursos presenciais em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência regular, oriundos de outros municípios, estados ou regiões fora da localização do Câmpus, que não residem com a família nem possuem imóveis na zona urbana, na garantia de manutenção de moradia no município onde se localizam os Câmpus;
- II - Programa Transporte: destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, com matrícula e frequência regular, que necessitem de auxílio financeiro para viabilizar o deslocamento da sua residência para o Câmpus e retorno à residência;
- III - Programa Criança: destinado aos estudantes com matrícula e frequência regular, que se apresentem em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não tenham com quem deixar seus filhos com idade de 0 (zero) até 12 (doze) anos, durante os horários das aulas. O benefício tem como finalidade a diminuição da evasão dos estudantes, assim como favorecer a segurança e bem estar das crianças, evitando a permanência dessas nas salas de aula;
- IV - Programa Filho com deficiência: destina-se aos estudantes com matrícula e frequência regular, que possuem filhos com algum tipo de deficiência que necessitam de cuidados especiais e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. O benefício tem a finalidade de contribuir para a permanência e diminuição da evasão dos estudantes auxiliando nos cuidados do filho, assim como favorecer sua segurança e bem estar;
- V - Programa Permanência: destinado a atender necessidades sociais básicas que interfiram na permanência e manutenção dos estudantes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, educação superior e de formação inicial e continuada de trabalhadores, viabilizando a permanência e êxito no processo formativo.
- VI - Programa Vestuário Profissional: destinado aos estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para aquisição de vestuário profissional para exercício de suas atividades acadêmicas.
- VII - Programa Emergencial: destinado aos estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para a aquisição de produtos ou serviços visando o atendimento de necessidade específica.

VIII - Programa de Atenção à Saúde: destinado à promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, assistência médico-odontológica e nutricional eletiva ou de urgência, visando a prevenção da saúde dos estudantes, bem como ações que contemplem orientações quanto à prevenção ao uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, dentre outros. Nas situações que demandem atendimento de urgência e emergência ou atendimento prolongado, os estudantes deverão ser encaminhados à rede básica de Saúde.

IX - Programa Apoio Psicossocial: Destinado ao acompanhamento psicológico e social do estudante e quando necessário dos seus familiares, proporcionando incentivo à melhoria do desempenho escolar que prevê o atendimento ao estudante por uma equipe multiprofissional.

X - Programa Apoio Didático-pedagógico: Destinado a estudantes que necessitem de auxílio financeiro eventual para a aquisição de material didático, dentre outras necessidades de apoio didático-pedagógico.

XI- Programa de apoio à participação em eventos e/ou atividades extracurriculares Tem como objetivo oferecer apoio ao estudante regularmente matriculado nos cursos IFG para a participação em atividades e/ou eventos de caráter acadêmico, cultural ou esportivo de âmbito estadual, regional, nacional e internacional.

XII - Programa Alimentação: destinado aos estudantes de cursos presenciais e aos estudantes dos cursos de Educação à distância nas atividades presenciais, com matrícula e frequência regular, para atender as necessidades de alimentação básica do estudante, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social e aos estudantes em tempo integral, durante sua permanência no Câmpus, bem como aos estudantes que vêm diretamente do trabalho para participar das aulas no IFG (IFG, 2016, s/p).

A PAE do IFG apresenta-se como política de caráter não contributivo, ancorada nos princípios do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e orientada pelo objetivo de assegurar a permanência e o êxito dos estudantes, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sua natureza está associada à perspectiva de direito educacional, vinculada à função social do IFG em garantir condições de formação integral. A Resolução explicita princípios como o enfrentamento das desigualdades sociais, a busca pela equidade de acesso e permanência, a defesa da justiça social e a promoção da inclusão (IFG, 2016). Desse modo, a política assume uma função compensatória frente às desigualdades estruturais que atravessam o percurso acadêmico, mas também reafirma a educação como direito social e dever do Estado (Boschetti, 2009).

Ao detalhar os objetivos, a PAE demonstra um avanço significativo ao consolidar uma política de assistência estudantil que opera como um instrumento de justiça social, indo além de um suporte meramente reativo para se tornar um mecanismo proativo de enfrentamento às vulnerabilidades. Ao categorizar os programas e benefícios e direcioná-los prioritariamente a estudantes em maior vulnerabilidade social, a PAE alinha-se diretamente com os princípios do PNAES, buscando assegurar que as condições socioeconômicas não se tornem um obstáculo intransponível à educação.

A variedade de programas – que incluem desde moradia e transporte até apoio didático-pedagógico, saúde e vestuário profissional – revela um entendimento abrangente das múltiplas necessidades que afetam a permanência acadêmica. A PAE reconhece que fatores como a necessidade de auxílio para moradia de estudantes de outras cidades, o cuidado com filhos, a saúde e até mesmo o acesso a eventos extracurriculares são cruciais para o êxito formativo.

Nesse sentido, a política assume um caráter estratégico na efetivação do princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (CF/1988, art. 206, inciso I), ao mesmo tempo em que fortalece a compreensão de que a educação, em sua dimensão formativa, demanda o atendimento das necessidades sociais mais amplas dos sujeitos. A estruturação da PAE, portanto, não apenas busca minimizar desigualdades materiais, mas também se articula à noção de formação integral, concebendo o estudante como sujeito histórico e social cujas múltiplas dimensões – econômica, cultural, política, afetiva – precisam ser reconhecidas e consideradas no processo educativo.

A atenção às necessidades concretas dos estudantes, como auxílio para moradia a quem vem de outras cidades, suporte a estudantes com filhos, acompanhamento de saúde física e mental, e incentivo à participação em atividades culturais e acadêmicas, reafirma o que Gramsci (2007) apontava, que a educação só pode se efetivar como processo formativo integral quando articulada às condições materiais de existência, exigindo que o Estado assuma a responsabilidade de criar as condições objetivas para que todos tenham acesso ao saber (Gramsci, 2007). Para Mészáros (2008), a emancipação humana exige a superação das barreiras impostas pelo capital à universalização da educação, de modo que políticas como a PAE só se tornam efetivas quando compreendidas como parte de um projeto mais amplo de democratização do conhecimento (Mészáros, 2008).

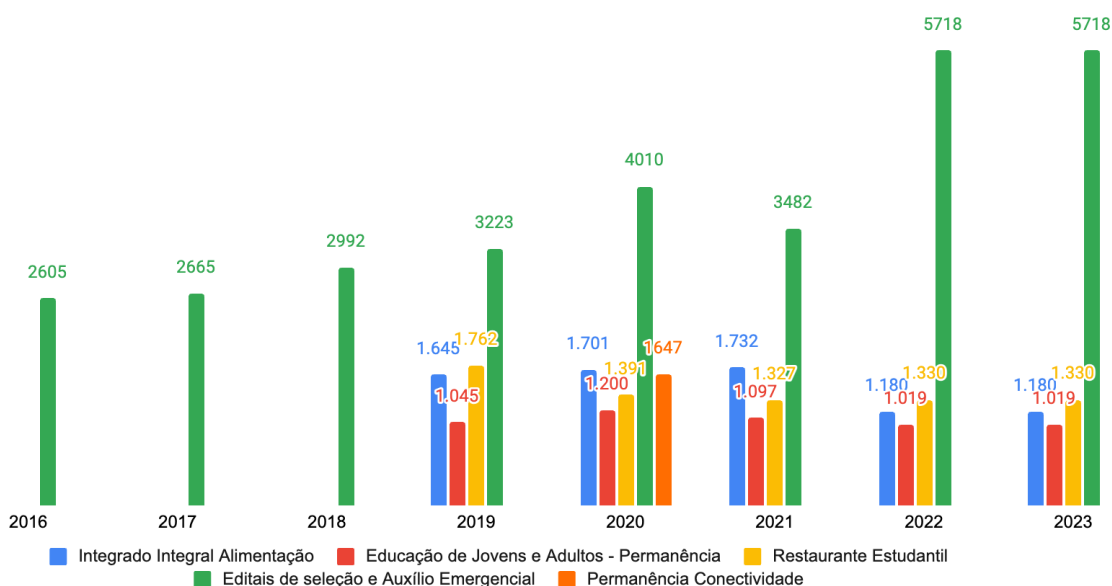
Portanto, ao estabelecer como política que atende às dimensões sociais mais amplas da vida estudantil, a PAE/IFG reforça a compreensão de que a assistência estudantil é um direito fundamental, e não mera concessão. Conforme Iamamoto (2008), a política social deve ser compreendida como fruto das lutas sociais, resultante das disputas pelo fundo público, expressando tanto avanços civilizatórios como limites impostos pela sociabilidade capitalista. Nesse sentido, a PAE constitui-se como espaço contraditório: ao mesmo tempo em que garante condições mínimas para a permanência e formação integral, também expressa as tensões e restrições derivadas da política de austeridade fiscal e do subfinanciamento das políticas sociais.

3.1.2 Abrangência

Neste tópico, propomos realizar uma análise do indicador de abrangência, pois ela nos trará elementos fundamentais para compreender o alcance e efetividade da PAE. O levantamento de dados obtidos em Relatórios Anual de Gestão do IFG de 2016 a 2023 e também no Portal Fala.BR, busca demonstrar o número de estudantes atendidos, para que possamos analisar a amplitude dos programas e benefícios concedidos. Boschetti (2009), orienta que a abrangência de uma política social é um indicador-chave para a sua avaliação, mas o mero número de beneficiários não é suficiente para demonstrar seu real alcance. Para que essa análise seja eficaz, é essencial que os dados de atendimento sejam relacionados ao universo total de pessoas que a política deveria alcançar (Boschetti, 2009).

Diante disso, trazemos para esta discussão informações que se constituem de conhecimentos relacionados à execução e a cobertura da política, de modo que, ao realizar a análise e comparar dados, possamos avaliar se o direcionamento das ações estão promovendo o fundamento basilar da política, que é contribuir para permanência e êxito acadêmico dos estudantes, reduzir as desigualdades educacionais, garantindo o direito à educação.

Gráfico 2 – Estudantes que foram atendidos por programas da PAE/IFG - série 2016-2023



Fonte: Relatórios de Gestão do IFG (2016/2017/2018/2019/2020/2021/2022/2023).

O gráfico 2 apresenta que, nos anos 2016, 2017 e 2018, foram ofertados proporcionalmente 2605, 2665 e 2992 auxílios aos estudantes, sem diferenciar as categorias. No ano de 2016 foram lançados três editais para modalidade presencial, em que eram oferecidos os auxílios alimentação, transporte e permanência, e um edital para estudantes da Educação à Distância, em que foi ofertado o auxílio permanência (IFG, 2016). No ano seguinte, em 2017, foi lançado apenas um edital para modalidade presencial e não houve edital para estudantes da Educação à Distância em função de algumas mudanças nessa modalidade de ensino (IFG, 2017). Em 2018, além dos auxílios alimentação, transporte e permanência, foram concedidos auxílios moradia, filho com deficiência e apoio didático pedagógico (IFG, 2018).

Houve um crescimento sensível de auxílios concedidos no ano de implementação da PAE, que é 2016 para 2018, pois a concessão está condicionada a disponibilidade de recursos orçamentários, e esta, muitas vezes não acompanha o crescimento de números de inscritos, gerando uma grande demanda reprimida, sendo priorizados casos em que a renda per capita é menor. A demanda reprimida representa um desafio direto aos objetivos de democratização do acesso, permanência e êxito acadêmico na Instituição. Para lidar com essa questão de forma eficaz, é crucial implementar novas estratégias que garantam a continuidade dos estudos dos alunos. Ao fortalecermos a permanência discente, podemos, de forma mais eficiente, assegurar o êxito desses estudantes em seus percursos formativos e, conseqüentemente, reduzir as desigualdades sociais (IFG, 2017, p. 19).

O Relatório Anual de Gestão de 2019 trouxe a concessão de benefícios por modalidade; o Programa Restaurante Estudantil proporcionou acesso diário a café da manhã e almoço para alunos de cursos em tempo integral, enquanto os de cursos noturnos recebiam um lanche à noite. Este benefício estava disponível para todos os estudantes de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, incluindo a modalidade EJA, em câmpus que possuíam Restaurante Estudantil. Já nos câmpus sem restaurante, o Programa Integrado Integral Alimentação garantiu o acesso a refeições para os alunos de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em tempo integral. O Programa EJA Permanência foi disponibilizado para todos os alunos matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA (IFG, 2019).

Em 2019, o número de alunos atendidos foi expressivamente maior em comparação com anos anteriores, o que demonstra o empenho da instituição em garantir o acesso, a permanência, o

êxito acadêmico e a inserção profissional dos estudantes do IFG. Os benefícios concedidos visam assegurar o desenvolvimento e o exercício da cidadania, além de proporcionar as condições básicas para que alunos em situação de vulnerabilidade social possam se manter nos cursos e ter uma formação de qualidade.

Em decorrência da crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19, a PAE foi alterada pela Resolução CONSUP/IFG nº 26/2020 que trouxe orientações acerca do pagamento dos auxílios estudantis no período pandêmico. No mesmo ano, foi criado o Programa Permanência – Conectividade e o Programa Apoio Didático – Conectividade em caráter emergencial e temporário, através da Portaria Normativa nº 12/2020 que ofertou o pagamento de auxílios financeiros que visaram à aquisição ou à locação dos serviços ou bens que são o escopo dos programas para a realização das atividades através do ensino remoto (IFG, 2020).

A escalada da pobreza, da fome e do desemprego durante a pandemia no país intensificou a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes do IFG, levando a uma maior exclusão social e educacional, e para atenuar esse impacto, o IFG resolve:

Art. 1º Alterar a Política de Assistência Estudantil do IFG, aprovada pela Resolução CONSUP/IFG de nº 8, de 22 de fevereiro de 2016, conforme detalhamento a seguir:

a) No Art. 11,

Onde se lê: “I - Estar regularmente matriculado e com frequência mínima de 75%, em qualquer modalidade de curso ofertado pelo IFG”;

Leia-se: “I - Estar regularmente matriculado em qualquer modalidade de curso ofertado pelo IFG”.

b) Revogar integralmente, em caráter temporário e emergencial, o item II do art. 13º.

Art. 2º Convalidar as orientações sobre o pagamento de auxílios estudantis emitidas pela Pró-Reitoria de Extensão no período de Pandemia causada pela Covid-19 (IFG, 2020, p. 2).

Tais medidas foram essenciais para reduzir os impactos que a pandemia provocou na rotina dos estudantes e suas famílias, sendo tomadas providências pela instituição com a finalidade de promover a permanência e êxito acadêmico. Para atenuar o agravamento da miséria, no mesmo ano, foi executado o Programa Nacional de Alimentação Escolar, através do Edital de Chamada Pública nº 6/2020/PROEX/IFG, onde foram selecionados agricultores familiares para fornecimento de cestas de alimentos para os estudantes do Ensino Médio e EJA de todos os 14 câmpus do IFG (IFG, 2020).

A Resolução nº 77/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 17 de junho de 2021, consolida as normas que regulamentam a Política de Assistência Estudantil do IFG, revogando a Resolução CONSUP nº 08/2016 e a Resolução nº 26/2020. Sua implementação ocorre em um

contexto pós-pandemia, no qual ainda se impunha o enfrentamento do agravamento das vulnerabilidades sociais vivenciadas pelos estudantes. O texto reafirma o caráter e o compromisso social e educacional da política, mas a alteração realizada em 2021 configurou-se essencialmente como um processo de atualização e padronização dos documentos institucionais do IFG, sem promover mudanças substanciais de conteúdo, e sim de forma, visando maior clareza e uniformidade normativa,

Art. 1º Regulamentar a Política de Assistência Estudantil – PAE que, executada no âmbito do IFG, é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, programas e benefícios, procedimentos, critérios, concessões, composição, competências, planejamento, acompanhamento e avaliação que norteiam a implementação de ações com a finalidade de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão exitosa do itinerário formativo integral e integrado e inserção no mundo do trabalho, bem como o processo educativo do estudante devidamente matriculado nos curso de educação profissional técnica de nível médio, educação superior, e de formação inicial e continuada de trabalhadores (IFG, 2021, s/p).

No ano de 2021, houve uma redução de estudantes assistidos via editais de seleção e os atendidos pelas ações universais se mantiveram nos mesmos patamares. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi executado durante o ano de 2021 por meio da aquisição de alimentos da agricultura familiar e distribuição aos estudantes matriculados na educação básica (cursos técnicos integrados ao ensino médio e técnico subsequente).

Nos anos seguintes, 2022 e 2023, houve um movimento contrário do ano de 2021, quando aumentou consideravelmente o número de estudantes contemplados via editais de seleção, e teve uma redução nos programas universais. Conforme demonstrado no gráfico 2, os números são os mesmos, o que nos leva a questionar se os dados estão de acordo com a realidade.

O aumento no número de assistidos pela PAE no período de 2016 a 2023 demonstra o compromisso do IFG em alcançar o maior número de estudantes que necessitam de apoio para permanecerem e concluírem os estudos. É possível destacar o empenho da instituição em viabilizar ações voltadas para reduzir o impacto do período pandêmico na vida dos seus estudantes. A seguir, demonstramos o número de inscritos *versus* contemplados por câmpus.

Tabela 1 – Atendimento dos estudantes pelos programas da PAE/IFG - série 2018-2023

Câmpus	Inscritos	Contemplados	Atendimento
Águas Lindas	6.908	3.957	57,28%
Anápolis	8.134	3.799	46,71%

Aparecida de Goiânia	6.382	1.398	21,91%
Formosa	6.360	3.197	50,27%
Goiânia*	19.564	-	-
Cidade de Goiás	2.865	1.339	46,74%
Goiânia Oeste	4.942	1.271	25,72%
Inhumas	5.381	2.767	51,42%
Itumbiara	4.483	2.033	45,35%
Jataí	5.332	1.345	25,23%
Luziânia	4.315	2.447	56,71%
Senador Canedo*	2.893	-	-
Uruaçu	4.926	2.695	54,71%
Valparaíso*	4.155	-	-
Total**	60.028	26.248	43,73%

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs. * Câmpus que não tiveram dados sobre o número de estudantes contemplados. ** Foi considerado no total apenas os câmpus que tiveram o quantitativo de estudantes contemplados.

Ressalta-se que a Tabela 1 apresenta a série histórica do atendimento da PAE/IFG apenas a partir de 2018, uma vez que não foram disponibilizados dados referentes aos anos de 2016 e 2017 pelos canais institucionais consultados. Essa lacuna documental compromete a possibilidade de uma análise longitudinal mais ampla, especialmente considerando que a Resolução CONSUP nº 08/2016 marcou a regulamentação inicial da política no âmbito do IFG. Assim, a ausência dos dois primeiros anos de implementação limita a compreensão integral da trajetória da assistência estudantil na instituição, tornando os registros a partir de 2018 a base empírica possível para a presente investigação (IFG/Fala.BR, 2025).

Os dados referentes ao atendimento da Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto Federal de Goiás, entre 2018 e 2023, evidenciam a contradição entre a previsão normativa de universalidade e a execução prática marcada pela seletividade. Do total de 60.028 estudantes inscritos nos programas de assistência estudantil nos câmpus que tiveram dados sistematizados, apenas 26.248 foram contemplados, o que representa 43,73% de atendimento. Tal índice indica que mais da metade dos estudantes demandantes não teve acesso aos auxílios, o que reforça a condição da PAE como política de caráter focalizado, dependente da disponibilidade orçamentária e regulada por critérios de vulnerabilidade socioeconômica (IFG, 2016).

A análise por câmpus evidencia disparidades significativas: enquanto unidades como Águas Lindas (57,28%), Inhumas (51,42%) e Uruaçu (54,71%) alcançam índices superiores a

50% de atendimento, outros, como Aparecida de Goiânia (21,91%), Jataí (25,23%) e Goiânia Oeste (25,72%), revelam cobertura bastante reduzida. Essas diferenças expressam não apenas a variação das demandas locais, mas também a desigual distribuição de recursos e a capacidade administrativa dos câmpus na execução da política. Além disso, a ausência de dados referentes aos câmpus de Goiânia, Senador Canedo e Valparaíso reforça um desafio recorrente das políticas sociais brasileiras: a fragilidade nos mecanismos de monitoramento e transparência, que compromete o controle social e a avaliação crítica da abrangência da política (Boschetti, 2009).

Dessa forma, a PAE/IFG apresenta-se como uma política que, embora essencial para a permanência estudantil, alcança menos da metade do público demandante e mantém disparidades regionais significativas. Sua abrangência, portanto, é restrita, revelando tanto a importância da assistência estudantil como instrumento de garantia de direitos, quanto seus limites materiais diante da focalização e das restrições orçamentárias impostas ao financiamento das políticas sociais no Brasil.

Tabela 2 – Estudantes inscritos nos programas da PAE/IFG - série 2018-2023

Câmpus	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Águas Lindas	965	1208	1336	1143	1328	928
Anápolis	1051	1540	2074	1258	1283	928
Aparecida de Goiânia	574	663	1865	1545	1106	629
Formosa	1069	1167	1347	840	971	966
Goiânia	2204	2905	3874	3773	3716	3092
Cidade de Goiás	392	358	618	724	497	276
Goiânia Oeste	648	932	967	700	888	807
Inhumas	787	990	1276	831	895	602
Itumbiara	817	977	1108	493	725	363
Jataí	938	1055	1209	1110	621	399
Luziânia	478	669	1102	684	820	562
Senador Canedo	246	592	761	534	537	223
Uruaçu	912	719	1258	952	751	334
Valparaíso	377	1084	1030	734	483	447
Total	11458	14859	19825	15321	14621	10556

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Os dados referentes aos estudantes inscritos nos programas da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG, no período de 2018 a 2023, indicam a centralidade da política como mecanismo de permanência e de enfrentamento das desigualdades educacionais. O total de inscritos oscilou de 11.458 em 2018 para um pico de 19.825 em 2020, seguido por um decréscimo progressivo até atingir 10.556 em 2023. Essa trajetória sugere tanto o impacto das condições conjunturais – como a pandemia de Covid-19, que agravou a vulnerabilidade social das famílias e potencializou a demanda por auxílios – quanto os efeitos da restrição orçamentária e da capacidade institucional de atendimento nos anos seguintes (IFG/Fala.BR, 2025).

A análise por câmpus revela desigualdades significativas. Goiânia concentrou, em todos os anos, o maior número de inscritos, chegando a 3.874 em 2020, o que reflete tanto o tamanho de sua comunidade acadêmica quanto às necessidades sociais de seus estudantes. Outros câmpus apresentaram crescimento expressivo no período pré-pandêmico, como Aparecida de Goiânia, que saltou de 574 inscritos em 2018 para 1.865 em 2020, evidenciando uma intensificação da demanda em territórios marcados por maiores índices de vulnerabilidade social. Em contrapartida, câmpus menores, como Cidade de Goiás e Senador Canedo, apresentaram números mais reduzidos, mas com aumentos relativos significativos entre 2018 e 2019, demonstrando a ampliação da procura pela política em diferentes realidades regionais.

O declínio geral a partir de 2021 pode ser explicado pela combinação de fatores: redução de recursos destinados à assistência estudantil, em um cenário de ajuste fiscal e contingenciamento do orçamento das instituições federais; dificuldades operacionais decorrentes da transição do ensino remoto para o presencial; e possíveis limitações na divulgação e no acesso aos editais da PAE. Assim, ainda que a demanda permaneça elevada, a queda do número de inscritos aponta para um descompasso entre a necessidade social crescente e a capacidade de atendimento da política, elemento central na avaliação de sua abrangência (Boschetti, 2009).

Em síntese, a série histórica revela que a PAE/IFG constitui um recurso indispensável à permanência acadêmica, especialmente em períodos de crise social e econômica, mas sua abrangência ainda é tensionada pela seletividade, pelas restrições orçamentárias e pela desigualdade de acesso entre os diferentes câmpus. Trata-se de um quadro que confirma o caráter contraditório da assistência estudantil: ao mesmo tempo em que se configura como direito educacional fundamental, encontra-se submetida às pressões da focalização e da insuficiência de recursos, limitando seu alcance.

Tabela 3 – Estudantes contemplados nos programas da PAE/IFG - série 2018-2023

Câmpus	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Águas Lindas	334	492	785	864	820	662
Anápolis	175	691	793	740	784	616
Aparecida de Goiânia	42	85	370	477	422	2
Formosa	347	499	670	521	597	563
Goiânia*	-	-	-	-	-	-
Cidade de Goiás	65	184	409	269	284	128
Goiânia Oeste	136	158	112	415	445	5
Inhumas	235	485	612	480	454	501
Itumbiara	225	432	576	428	367	5
Jataí	319	375	197	5	254	195
Luziânia	171	251	917	584	271	253
Senador Canedo*	-	-	-	-	-	-
Uruaçu	183	121	780	772	648	191
Valparaíso	-	335	475	-	-	-
Total	2232	4108	6696	5555	5346	3121

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: * Câmpus que não tiveram dados sobre o número de estudantes contemplados.

Os dados de estudantes contemplados pela Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG, no período de 2018 a 2023, revelam avanços importantes em termos de cobertura, mas também evidenciam os limites da política diante da crescente demanda. O total de estudantes atendidos passou de 2.232 em 2018 para um pico de 6.696 em 2020, seguido de retração nos anos subsequentes, chegando a 3.121 em 2023. Esse movimento coincide com a tendência observada nos inscritos, mas destaca o contraste entre a elevação da procura durante a pandemia de Covid-19 e a redução dos atendimentos em função da limitação orçamentária e da capacidade administrativa da instituição (IFG/Fala.BR, 2025).

Quando se analisa a distribuição por câmpus, observa-se uma heterogeneidade acentuada nos atendimentos. Em 2020, por exemplo, câmpus como Luziânia (917) e Uruaçu (780) alcançaram índices elevados, enquanto Aparecida de Goiânia (370) e Jataí (197) registraram quantitativos significativamente menores, apesar da grande demanda apresentada no mesmo período. Essa disparidade permanece nos anos seguintes, com destaque para 2023, quando os

dados indicam apenas 2 estudantes contemplados em Aparecida de Goiânia e 5 em Itumbiara. Tais números destoam do padrão histórico da política e sugerem possíveis inconsistências no registro ou consolidação dos dados, o que pode comprometer a interpretação da efetividade da PAE/IFG.

Outro aspecto que merece atenção é a ausência de dados referentes aos câmpus de Goiânia e Senador Canedo em todo o período analisado, além da descontinuidade de registros em Valparaíso. Essa lacuna de informações compromete a transparência e dificulta a avaliação integral da política, reforçando a crítica de Boschetti (2009) quanto à fragilidade dos mecanismos de monitoramento e de controle social das políticas sociais no Brasil.

Em termos gerais, a análise mostra que, embora a PAE/IFG tenha ampliado significativamente o número de estudantes contemplados no período de maior vulnerabilidade social, sua capacidade de atendimento continua aquém da demanda. A seletividade permanece como marca estruturante: menos da metade dos inscritos consegue acessar efetivamente os benefícios. Assim, a política reafirma seu caráter não contributivo e compensatório, mas tensionado entre a promessa de universalidade e os limites da focalização e da disponibilidade orçamentária, revelando a contradição entre a formalização do direito à permanência estudantil e sua realização concreta (Boschetti; Behring, 2006).

Tabela 4 – Estudantes inscritos e contemplados nos programas Auxílio Alimentação - nível médio e EJA Permanência (universais) da PAE/IFG - série 2018-2023

Auxílio	Ano	Inscritos	Contemplados	Inscrições indevidas
Auxílio Alimentação - Nível Médio	2018	1476	737	739
	2019	1031	369	662
	2020	1843	1308	535
	2021	1215	669	546
	2022	2332	1671	661
	2023	977	675	302
	Total	8874	5429	3445
EJA Permanência	2018	3341	2426	915
	2019	1036	761	275
	2020	2784	1951	833
	2021	955	702	253
	2022	1251	965	286

2023	700	337	363
Total	10067	7142	2925

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: Os câmpus Senador Canedo, Goiânia e Valparaíso não foram incluídos, por falta de quantitativo de estudantes contemplados.

A análise da Tabela 4, em articulação com a PAE implementada através da Resolução CONSUP/IFG nº 08/2016 e os relatórios de gestão do IFG, permite evidenciar a centralidade dos programas universais no conjunto da Política de Assistência Estudantil. Os relatórios ressaltam que esses programas são destinados ao atendimento dos estudantes matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em período integral, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), independentemente de sua situação socioeconômica. Nesse grupo encontram-se o Programa EJA Permanência e o Programa de Alimentação ou Restaurante Estudantil, ambos concebidos como instrumentos fundamentais para assegurar condições mínimas de permanência escolar. A característica universal desses auxílios traduz o reconhecimento institucional de que determinadas condições, como a alimentação e o apoio à permanência de trabalhadores-estudantes, não constituem privilégios, mas sim direitos fundamentais indissociáveis da educação pública.

Ao longo do período de 2018 a 2023, os dados revelam a importância desses programas. O Auxílio Alimentação registrou 8.874 inscrições, das quais 5.429 foram contempladas e 3.445 classificadas como indevidas. Embora em 2018 e 2019 os indeferimentos tenham superado as concessões, a evolução nos anos seguintes, sobretudo em 2020 e 2022, demonstra avanços institucionais e maior capacidade de atendimento da demanda. O Auxílio Alimentação atingiu seu maior número de contemplados em 2022 (1.671), refletindo provavelmente tanto a maior pressão social no contexto pós-pandemia quanto a ampliação temporária de recursos. De modo semelhante, o Programa EJA Permanência contabilizou 10.067 inscritos, dos quais 7.142 foram contemplados e 2.925 resultaram em inscrições indevidas. Proporcionalmente, as inscrições indevidas na EJA foram menores do que no ensino médio, sugerindo maior assertividade desse público no processo de inscrição. Esse dado reforça o perfil social específico dos estudantes da EJA, em grande parte trabalhadores em situação de vulnerabilidade, para os quais o auxílio é condição objetiva de permanência.

A presença de inscrições indevidas em ambos os auxílios não deve ser interpretada como fragilidade absoluta da política, mas como expressão das contradições inerentes à gestão das

políticas sociais em contexto capitalista. De um lado, indicam a necessidade de aperfeiçoamento administrativo, com maior clareza nos critérios, acompanhamento mais rigoroso e ampliação da orientação aos estudantes; de outro, revelam o esforço dos discentes em acessar toda e qualquer possibilidade de apoio institucional, diante das múltiplas privações materiais que atravessam sua trajetória escolar. Esse movimento reforça a centralidade da assistência estudantil como política pública, não apenas no sentido de amenizar desigualdades, mas como direito social inscrito na Constituição e reafirmado pela Resolução nº 08/2016, que busca garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência na educação.

Dessa forma, os programas universais ofertados pela PAE/IFG consolidam-se como mecanismos estratégicos de democratização do ensino, indo além de respostas pontuais às carências materiais. São, antes, expressões de um direito social fundamental, resultado das lutas sociais por reconhecimento da educação como bem público. Se por um lado enfrentam contradições e limitações – administrativas, financeiras e políticas –, por outro, materializam avanços concretos ao ampliarem as condições objetivas de permanência dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade. A análise dos dados confirma que esses programas constituem conquistas históricas, ainda que tensionadas pelas disputas de classe em torno do fundo público, e reafirma sua importância como parte integrante da luta pela consolidação da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Tabela 5 – Estudantes contemplados com Auxílio Alimentação - nível médio por câmpus - série 2018-2023

Câmpus	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Águas Lindas	158	240	242	278	268	259
Anápolis	-	229	253	271	250	219
Aparecida de Goiânia	-	-	143	231	162	
Formosa	107	166	175	171	179	171
Cidade de Goiás	-	-	-	142	102	42
Goiânia Oeste	88	100	1	214	206	-
Inhumas	150	280	308	287	276	274
Itumbiara	104	155	158	163	156	-
Jataí	130	138	52	0	24	-
Luziânia	-	-	-	336	-	-

Uruaçu	-	-	339	333	328	-
Total	737	1308	1671	2426	1951	965

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: Os câmpus Senador Canedo, Goiânia e Valparaíso não foram incluídos, por falta de quantitativo de estudantes contemplados.

Os dados referentes ao Auxílio Alimentação para estudantes de nível médio da PAE/IFG evidenciam que sua distribuição entre os câmpus apresentou significativa heterogeneidade territorial no período de 2018 a 2023. O total de contemplados passou de 737 estudantes em 2018 para um pico de 2.426 em 2021, seguido por retração nos anos subsequentes, chegando a 965 em 2023 (IFG/Fala.BR, 2025). A diminuição do número de concessões do Auxílio Alimentação pode ser interpretada de forma positiva, uma vez que indica que os estudantes voltaram a ser atendidos pelo Restaurante Estudantil. Nos anos de 2020 e 2021, em virtude da suspensão do funcionamento desses espaços, todos os discentes precisaram ser contemplados com o auxílio financeiro. Com a retomada das atividades presenciais e a reabertura dos Restaurantes em 2022, observou-se a redução na demanda por esse benefício específico.

A leitura da Tabela 5 indica três momentos distintos no período 2018-2023 e ajuda a qualificar o papel dos Restaurantes estudantis (RE) e das transferências monetárias na política de alimentação do IFG. No primeiro momento (2018-2019), o auxílio alimentação em dinheiro aparece com níveis ainda modestos de cobertura (total de 737 estudantes em 2018 e 1.308 em 2019), compatíveis com um arranjo em que parte relevante da demanda vinha sendo atendida pelos REs em operação. O segundo momento é marcado pelo choque da pandemia (2020-2021): a suspensão/alteração de contratos de refeição e o funcionamento parcial ou interrupção dos REs exigiram substituir, em larga escala, o atendimento presencial por benefícios monetários e outras estratégias (como distribuição de gêneros), o que se reflete no salto de contemplados em 2020 (1.671) e, sobretudo, em 2021 (2.426, pico da série). O terceiro momento (2022-2023) acompanha a retomada presencial e a recomposição gradual dos serviços de alimentação: à medida que os REs voltam a operar, a pressão sobre o auxílio monetário diminui, e o total de contemplados regride para 1.951 (2022) e 965 (2023), não sugerindo “perda de cobertura”, mas sim substituição do instrumento de atendimento (do benefício em dinheiro de volta ao serviço de refeição).

As trajetórias por câmpus reforçam essa leitura. Em Inhumas (150 → 280 → 308 → 287 → 276 → 274) e Formosa (107 → 166 → 175 → 171 → 179 → 171), observa-se continuidade

com pico no ciclo pandêmico e estabilidade na recomposição. Em outros, há intermitências coerentes com o calendário local de RE e com a transição operacional: Goiânia Oeste registra 1 contemplado em 2020 (fase crítica de operação do RE), mas 214 em 2021 e 206 em 2022; Luziânia concentra atendimento em 2021 (336) e não registra valores nos demais anos; Cidade de Goiás surge apenas a partir de 2021 (142 → 102 → 42), acompanhando a retomada presencial; e Jataí zera em 2021 (0), voltando a números residuais depois — padrões que sugerem temporalidades distintas de suspensão/retomada de RE, capacidade administrativa de processar o auxílio durante a transição e demanda efetiva sob ensino remoto/pós-remoto. Em síntese, a curva em “sobe e desce” do total anual (2018=737; 2019=1.308; 2020=1.671; 2021=2.426; 2022=1.951; 2023=965) descreve adaptação institucional: quando o RE não opera, cresce o auxílio monetário; com a reabertura, retraem as transferências e reaparece o atendimento via restaurante.

Do ponto de vista de avaliação de política, essa evidência evita falsos diagnósticos. A queda do número de contemplados no auxílio monetário em 2022–2023 não implica, por si, redução de acesso à alimentação; indica, antes, que parte do atendimento voltou ao formato in natura. Por fim, duas cautelas fortalecem a redação da seção: (a) registrar que Senador Canedo, Goiânia e Valparaíso não constam da Tabela 5 por ausência de quantitativos consolidados de contemplados; e (b) explicitar, no texto, que oscilações por câmpus decorrem, majoritariamente, da temporalidade local de RE e da capacidade de processamento do auxílio durante a transição, e não de “mudanças discricionárias” na elegibilidade. Assim, a Tabela 5 deixa de ser apenas um inventário de números e passa a evidenciar a governança adaptativa da política de alimentação do IFG ao longo do ciclo pandêmico e da retomada.

Tabela 6 – Estudantes contemplados com EJA Permanência por câmpus - série 2018-2023

Câmpus	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Águas Lindas	115	158	206	208	225	141
Anápolis		106	139	136	83	58
Aparecida de Goiânia	22	40	67	83	73	
Formosa	83	96	131	124	106	84
Cidade de Goiás	14	13	11	16	8	
Goiânia Oeste	26	30	1	61	60	
Inhumas	4	29	34	6	2	

Itumbiara	14	32	30	27	24	
Jataí	25	39	16		41	34
Luziânia	29	43	40	42	34	9
Uruaçu	37	83		58	46	11
Valparaíso		83	49			
Total	369	752	724	761	702	337

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: Os câmpus Senador Canedo e Goiânia não foram incluídos, por falta de quantitativo de estudantes contemplados.

Os dados referentes ao Auxílio Permanência/EJA no IFG, entre 2018 e 2023, evidenciam um cenário de cobertura oscilante e desigual entre os câmpus, o que reforça a contradição entre o caráter universal do benefício e sua efetiva implementação. O total de contemplados variou de 369 em 2018 para um pico de 761 em 2021, reduzindo-se drasticamente em 2023, quando apenas 337 estudantes foram atendidos, número inferior ao registrado no início da série. Essa oscilação, além de refletir restrições orçamentárias, também guarda relação direta com o número de matrículas, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta o permanente desafio de assegurar a continuidade e a permanência dos estudantes. Nesse contexto, a queda recente revela não apenas limites de sustentabilidade financeira da política, mas também as dificuldades estruturais de consolidar a EJA como modalidade de formação acessível e garantidora de direitos (IFG/Fala.BR, 2025).

A análise territorial evidencia disparidades relevantes entre os câmpus. Em Águas Lindas, observa-se consistência na execução, com crescimento progressivo até 2022 (225 estudantes) e retração em 2023 (141). Em Formosa, os números permaneceram relativamente estáveis, variando entre 83 e 131 contemplados no período. Entretanto, câmpus como Anápolis e Uruaçu apresentam flutuações mais acentuadas: em Anápolis, o atendimento caiu de 139 em 2020 para apenas 58 em 2023; em Uruaçu, os registros oscilaram de 83 em 2019 para somente 11 em 2023. Essas variações estão diretamente relacionadas ao número de matrículas, que influencia a demanda e, consequentemente, a quantidade de auxílios concedidos, revelando o desafio de garantir continuidade e abrangência uniforme da política entre os diferentes territórios.

Situações mais críticas aparecem em câmpus como Inhumas, onde o número de contemplados nunca ultrapassou 34 e chegou a apenas 2 em 2022, e em Cidade de Goiás, que registrou índices mínimos em todos os anos (com pico de 16 em 2021). A ausência de dados

consistentes em câmpus como Valparaíso também indica lacunas de monitoramento e transparência, um dos desafios recorrentes da política social no Brasil (Boschetti; Behring, 2006).

No caso dos estudantes da EJA, o cenário torna-se ainda mais preocupante, pois se trata de um público historicamente marcado pela precarização e pelas barreiras de acesso e permanência escolar. Embora contem com o Auxílio Permanência, que em tese deveria fortalecer a permanência e assegurar igualdade de condições, muitos acabam evadindo. Isso ocorre porque o benefício, apesar de relevante, não é capaz de enfrentar sozinho os múltiplos fatores que incidem sobre essa modalidade: vulnerabilidade socioeconômica acentuada, longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e a dificuldade de conciliar estudo e subsistência. Dessa forma, o auxílio acaba se materializando de forma parcial, fragmentada e desigual, revelando seus limites diante das complexas determinações que influenciam a trajetória educacional dos estudantes da EJA.

Tabela 7 – Atendimento dos estudantes pelos programas da PAE/IFG por meio de editais de seleção - série 2018-2023

Programa	Inscritos	Contemplados	Atendimento	Demanda reprimida
Apoio Didático Conectividade	2620	1074	40,99%	1546
Apoio Didático Pedagógico	2152	444	20,63%	1708
Auxílio Alimentação - Nível Superior	8290	2864	34,55%	5426
Auxílio Emergencial	345	233	67,54%	112
Auxílio Moradia	2245	491	21,87%	1754
Auxílio Permanência	13814	5755	41,66%	8059
Auxílio Transporte IFG	7327	1511	20,62%	5816
Auxílio Criança	973	439	45,12%	534
Auxílio Filho com Deficiência	165	70	42,42%	95
Programa permanência Conectividade	1878	663	35,30%	1215
Vestuário Profissional	1278	133	10,41%	1145
Total	41087	13677	33,29%	27410

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: Os câmpus Senador Canedo, Goiânia e Valparaíso não foram incluídos, por falta de quantitativo de estudantes contemplados.

Os dados de atendimento da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG, via editais de seleção, de 2018 a 2023, revelam a contradição estrutural entre a previsão normativa da política e sua capacidade efetiva de alcançar os estudantes que dela necessitam. No período analisado, foram registradas 41.087 inscrições em diferentes programas, mas apenas 13.677 estudantes foram contemplados, o que corresponde a um índice médio de atendimento de 33,29%. Assim, mais de dois terços dos inscritos não acessaram os benefícios, compondo uma demanda reprimida de 27.410 estudantes (IFG/Fala.BR, 2025).

A análise por programa revela desigualdades expressivas. Auxílios de maior alcance, como o Auxílio Permanência (13.814 inscritos, 5.755 contemplados), apresentam taxa de atendimento de 41,66%, deixando 8.059 estudantes sem acesso, o que demonstra a seletividade mesmo em benefícios centrais para a permanência. Situação semelhante ocorre com o Auxílio Alimentação – nível superior, com apenas 34,55% de atendimento. Outros programas, como o Auxílio Transporte IFG (20,62%) e o Auxílio Moradia (21,87%), apresentam índices ainda mais reduzidos, evidenciando que a maior parte da demanda permanece sem atendimento.

Em contrapartida, benefícios de caráter mais restrito, como o Auxílio Emergencial (67,54%), o Auxílio Filho com Deficiência (42,42%) e o Auxílio Criança (45,12%), apresentam percentuais relativamente mais elevados de cobertura, ainda que atinjam um número absoluto pequeno de estudantes. Já o programa de Vestuário Profissional constitui o caso mais crítico: apenas 10,41% dos inscritos foram contemplados, revelando a quase inoperância do benefício frente à demanda apresentada.

Esse quadro confirma a análise crítica de Boschetti (2009), segundo a qual a política social no Brasil se estrutura a partir de uma tensão permanente entre universalização formal e focalização na prática, sendo profundamente condicionada por restrições orçamentárias e critérios seletivos. A elevada demanda reprimida nos programas da PAE/IFG evidencia que a política, embora represente um direito educacional fundamental, encontra-se limitada pela lógica de escassez de recursos e pela gestão seletiva, o que compromete seu caráter universal e integral.

Assim, a avaliação da configuração e abrangência dos programas da PAE demonstra que, em vez de alcançar plenamente os estudantes que dela necessitam, a política tem funcionado como um mecanismo parcial e focalizado, garantindo direitos a uma parcela restrita da comunidade acadêmica, ao passo que reproduz desigualdades ao deixar milhares de estudantes desassistidos.

Tabela 8 – Atendimento dos estudantes pelos programas da PAE/IFG por meio de editais de seleção por ano - série 2018-2023

Programa	Ano	Inscritos	Contemplados	Atendimento	Demanda reprimida
Apoio Didático Conectividade	2020	1341	636	47,43%	705
	2021	1279	438	34,25%	841
	Subtotal	2620	1074	40,99%	1546
Apoio Didático Pedagógico	2018	376	71	18,88%	305
	2019	501	142	28,34%	359
	2020	740	84	11,35%	656
	2021	29	29	100,00%	0
	2022	213	35	16,43%	178
	2023	293	83	28,33%	210
	Subtotal	2152	444	20,63%	1708
Auxílio Alimentação - Nível Superior	2018	1457	295	20,25%	1162
	2019	1631	292	17,90%	1339
	2020	2243	882	39,32%	1361
	2021	1071	470	43,88%	601
	2022	1183	557	47,08%	626
	2023	705	368	52,20%	337
	Subtotal	8290	2864	34,55%	5426
Auxílio Emergencial	2022	345	233	67,54%	112
Auxílio Moradia	2018	137	38	27,74%	99
	2019	438	144	32,88%	294
	2020	552	90	16,30%	462
	2021	275	49	17,82%	226
	2022	468	74	15,81%	394
	2023	375	96	25,60%	279
	Subtotal	2245	491	21,87%	1754
Auxílio Permanência	2018	1910	345	18,06%	1565
	2019	2197	816	37,14%	1381
	2020	2831	1063	37,55%	1768
	2021	2171	1105	50,90%	1066
	2022	2537	1436	56,60%	1101
	2023	2168	990	45,66%	1178

	Subtotal	13814	5755	41,66%	8059
Auxílio Transporte	2018	2054	363	17,67%	1691
	2019	1959	336	17,15%	1623
	2020	1478	424	28,69%	1054
	2022	930	187	20,11%	743
	2023	906	201	22,19%	705
	Subtotal	7327	1511	20,62%	5816
Auxílio Criança	2019	164	41	25,00%	123
	2020	250	144	57,60%	106
	2021	178	104	58,43%	74
	2022	214	105	49,07%	109
	2023	167	45	26,95%	122
	Subtotal	973	439	45,12%	534
Auxílio Filho com Deficiência	2018	8	3	37,50%	5
	2019	18	8	44,44%	10
	2020	26	11	42,31%	15
	2021	31	12	38,71%	19
	2022	43	21	48,84%	22
	2023	39	15	38,46%	24
	Subtotal	165	70	42,42%	95
Programa permanência Conectividade	2020	1009	502	49,75%	507
	2021	869	161	18,53%	708
	Subtotal	1878	663	35,30%	1215
Vestuário Profissional	2018	182	11	6,04%	171
	2019	312	17	5,45%	295
	2020	381	39	10,24%	342
	2022	213	45	21,13%	168
	2023	190	21	11,05%	169
	Subtotal	1278	133	10,41%	1145
Total		40114	13238	33,00%	26876

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: Os câmpus Senador Canedo, Goiânia e Valparaíso não foram incluídos, por falta de quantitativo de estudantes contemplados.

A análise do atendimento da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG, entre 2018 e 2023, evidencia a persistente tensão entre a universalidade formal dos direitos previstos e a

execução seletiva e restrita dos benefícios. No período, foram registradas 40.114 inscrições em programas assistenciais por meio de editais, das quais apenas 13.238 resultaram em contemplação, correspondendo a 33% de atendimento. Isso significa que dois em cada três estudantes inscritos não tiveram acesso aos auxílios, compondo uma demanda reprimida de 26.876 estudantes (IFG/Fala.BR, 2025).

As variações anuais revelam a influência de fatores conjunturais e estruturais. No Auxílio Permanência, central para a permanência acadêmica, a cobertura passou de 18,06% em 2018 para 56,6% em 2022, refletindo aumento relativo da abrangência, ainda que acompanhado por forte demanda reprimida (8.059 estudantes no total do período). Situação distinta ocorre no Auxílio Moradia, que manteve taxas baixas ao longo da série (15% a 32%), o que evidencia a insuficiência crônica de recursos destinados a esse benefício, apesar da relevância da moradia para a permanência.

Nos auxílios de caráter mais emergencial ou restrito, a seletividade aparece de forma ainda mais nítida. O Auxílio Emergencial apresentou o maior índice de cobertura (67,54%), mas em números absolutos atendeu apenas 233 estudantes em 2022. O Auxílio Filho com Deficiência, com taxa média de 42,42%, e o Auxílio Criança (45,12%), embora mais expressivos em termos percentuais, atingem contingentes reduzidos, revelando a focalização extrema em grupos específicos. O caso mais crítico é o do Vestuário Profissional, cujo atendimento não ultrapassou 21% em nenhum dos anos, chegando a apenas 6,04% em 2018, o que praticamente inviabiliza sua função social de apoio à inserção profissional.

Outro aspecto relevante é a forte oscilação nos programas de conectividade. O Apoio Didático Conectividade e o Programa Permanência Conectividade, criados no contexto da pandemia, revelaram inicialmente índices de atendimento próximos a 50%, mas reduziram-se significativamente em 2021, o que mostra a incapacidade de sustentação da política em cenário de crise, exatamente quando sua necessidade se mostrava mais aguda.

Esse quadro confirma a análise de Boschetti (2009), para quem a avaliação das políticas sociais deve situar-se nas contradições entre a afirmação formal de direitos e sua realização prática, marcada por limites orçamentários, seletividade e gestão fragmentada. No caso do IFG, a PAE se constitui como direito educacional de natureza não contributiva e compensatória, mas sua abrangência real permanece restrita, seletiva e fortemente condicionada pela escassez de recursos (Boschetti, 2009).

Assim, a análise da série histórica mostra que, embora a PAE/IFG tenha cumprido um papel relevante na redução das desigualdades de permanência, seu alcance concreto foi limitado: menos de um terço dos inscritos conseguiu acessar os auxílios, revelando que a promessa de universalidade continua tensionada pela lógica da focalização e da restrição orçamentária.

Tabela 9 – Estudantes contemplados com programas da PAE/IFG via Edital de seleção por câmpus - série 2018-2023

Câmpus	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Águas Lindas	61	94	337	378	327	262
Anápolis	175	356	401	333	451	339
Aparecida de Goiânia	20	45	160	163	187	2*
Formosa	157	237	364	226	312	308
Cidade de Goiás	51	171	398	111	174	86
Goiânia Oeste	22	28	110	140	179	5*
Inhumas	81	176	270	187	176	227
Itumbiara	107	245	388	238	187	5*
Jataí	164	198	129	5*	189	161
Luziânia	142	208	877	206	237	244
Uruaçu	146	38	441	381	274	180
Total	1126	1796	3875	2368	2693	1819

Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: Os câmpus Senador Canedo, Goiânia e Valparaíso não foram incluídos, por falta de quantitativo de estudantes contemplados. * Dados inconsistentes.

Os dados referentes aos estudantes contemplados pelos programas da PAE/IFG, via editais de seleção, entre 2018 e 2023, evidenciam que a política, embora concebida em âmbito institucional, apresenta resultados distintos quando analisada por câmpus. No período, foram atendidos 13.677 estudantes (nos câmpus com dados disponíveis), mas com variações expressivas na quantidade de auxílios concedidos. Tais diferenças refletem não apenas desigualdades regionais e desafios na execução local da política, mas também as distintas dimensões e perfis de cada câmpus, que influenciam diretamente o alcance e a abrangência da assistência estudantil (IFG/Fala.BR, 2025).

Alguns câmpus apresentam trajetórias de maior consistência. Formosa, por exemplo, manteve índices relativamente estáveis ao longo do período, com destaque para 2020 (364) e 2022 (312). Inhumas também apresenta continuidade, ainda que com flutuações, registrando 270

atendidos em 2020 e 227 em 2023. Em contraste, há câmpus com oscilações mais intensas: Uruaçu, por exemplo, passou de apenas 38 estudantes contemplados em 2019 para 441 em 2020, caindo novamente para 180 em 2023. Esse tipo de variação indica fragilidade na regularidade da política, possivelmente vinculada a restrições orçamentárias e à capacidade administrativa de cada unidade.

Casos críticos podem ser identificados em câmpus como Aparecida de Goiânia, onde o número de atendidos cresceu até 2022 (187), mas apresentou queda abrupta para apenas 2 em 2023; em Itumbiara, que registrou 388 contemplados em 2020 e passou a somente 5 em 2023; e em Goiânia Oeste, cujo quantitativo chegou a 179 em 2022, mas caiu para apenas 5 no ano seguinte. Essas variações bruscas configuram possíveis inconsistências nos registros, uma vez que destoam do padrão de atendimento da política e não refletem a sua natureza de direito continuado. Tais falhas de informação comprometem a confiabilidade dos dados e podem distorcer a análise sobre a efetividade da assistência estudantil, além de dificultar a compreensão real do impacto da política na permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Já Luziânia desponta como um caso atípico: em 2020, registrou 877 estudantes contemplados, número que supera expressivamente os demais câmpus. Esse pico, possivelmente vinculado à execução de editais específicos em contexto de pandemia, não teve continuidade nos anos seguintes, quando o número de atendidos voltou a níveis médios (entre 206 e 244). A interpretação desse dado reforça a ideia de que a PAE, ao invés de se consolidar como política estável, tem oscilado em função de conjunturas e da disponibilidade imediata de recursos.

Portanto, a análise territorial mostra que a PAE/IFG, embora prevista como política de direito e de alcance institucional, se efetiva de forma fragmentada e desigual entre os câmpus, revelando contradições internas em sua implementação. Essa heterogeneidade reforça a crítica de Boschetti e Behring (2006) sobre a seletividade e a fragilidade da execução das políticas sociais em sociedades capitalistas, em que os direitos são formalmente assegurados, mas materialmente limitados por contingenciamentos orçamentários, desigualdades regionais e descontinuidades administrativas (Boschetti; Behring, 2006).

3.1.3 Critérios de acesso e permanência

Os critérios estabelecidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFG, embora fundamentados na ideia de equidade, revelam as contradições próprias das políticas sociais focalizadas. Ao exigir comprovação documental detalhada, frequência mínima e renda per capita de até 1,5 salário mínimo, a política procura assegurar que os auxílios cheguem àqueles em maior situação de vulnerabilidade. No entanto, esses requisitos também podem funcionar como barreiras burocráticas que, em vez de facilitar, acabam por restringir o acesso de estudantes que, muitas vezes, já enfrentam condições adversas de sobrevivência. Esse paradoxo evidencia a tensão entre o discurso da universalização e a prática seletiva, característica recorrente das políticas sociais no Brasil.

Outro aspecto importante é que os critérios de permanência, como frequência mínima de 75% e participação em atividades de acompanhamento, embora justificáveis do ponto de vista da gestão, desconsideram as múltiplas dimensões de precariedade vividas pelos estudantes. A exigência de não ultrapassar quinze dias consecutivos de ausência, por exemplo, pode penalizar jovens e adultos que conciliam trabalho, cuidado familiar e estudo, expondo-os a um risco maior de perda do benefício. Assim, a política, que se propõe a mitigar desigualdades, pode, em certos contextos, reproduzir mecanismos de exclusão ao impor padrões rígidos de comportamento acadêmico que não dialogam com a realidade socioeconômica dos estudantes.

No processo de operacionalização da política, destaca-se ainda o papel fundamental das assistentes sociais na mediação entre a normativa e a realidade concreta dos estudantes. Um exemplo significativo ocorre quando é identificada baixa frequência escolar: nesses casos, as profissionais de Serviço Social realizam atendimentos individuais com o intuito de compreender as razões que motivaram a situação. Mesmo diante da frequência reduzida, é possível que emitam relatórios técnicos justificando a manutenção do auxílio, considerando as condições socioeconômicas e as múltiplas vulnerabilidades que afetam a permanência acadêmica. Tal prática evidencia não apenas a centralidade do Serviço Social na execução da Política de Assistência Estudantil, mas também a importância de um olhar humanizado e crítico, que transcende a mera aplicação burocrática das normas e reafirma o direito à educação como um processo que exige acompanhamento qualificado e sensível às particularidades dos sujeitos atendidos. Como enfatiza Iamamoto (2008), o trabalho profissional do assistente social se estrutura como mediação entre as demandas sociais e as respostas institucionais, o que exige uma postura ética e comprometida com a defesa de direitos. Nesse sentido, a atuação das assistentes

sociais no IFG expressa a dimensão político-pedagógica da assistência estudantil, que, além de prover benefícios, busca enfrentar desigualdades e garantir condições efetivas de acesso e permanência, em consonância com a compreensão crítica das políticas sociais discutida por Boschetti (2009).

A regulamentação da concessão dos auxílios por meio de editais específicos reforça a importância da transparência, mas também introduz a lógica da competição entre estudantes em torno de recursos escassos. Essa dinâmica tende a gerar frustração e instabilidade, já que o acesso não é garantido como um direito pleno e continuado, mas condicionado à disponibilidade orçamentária anual. Nesse sentido, ainda que a fixação de um teto máximo – três auxílios ou dois salários mínimos acumulados – represente uma tentativa de distribuir os recursos de forma mais justa, ela também evidencia a limitação material da política diante da magnitude da demanda.

Por fim, é possível afirmar que a PAE/IFG se constitui como um direito de natureza não contributiva e compensatória, essencial para a permanência estudantil, mas profundamente condicionado pela lógica da focalização, pelos limites orçamentários e por critérios de acesso que, embora formalmente justificáveis, podem se converter em barreiras adicionais. A política cumpre papel fundamental ao possibilitar a permanência de milhares de estudantes, mas sua efetividade plena exige não apenas maior financiamento, mas também a revisão de critérios que considerem de forma mais ampla e humanizada as múltiplas realidades sociais que atravessam a vida dos discentes.

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Goiás constitui-se como um instrumento normativo que busca assegurar condições de permanência e êxito acadêmico, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para tanto, define critérios de acesso e permanência que regulam a seleção e a continuidade do recebimento de auxílios e benefícios, articulando princípios de equidade, controle e democratização do ensino público.

O ingresso do estudante nos programas da PAE ocorre por meio de processos seletivos regulamentados por editais públicos, nos quais se exige a matrícula regular no IFG e a comprovação de vulnerabilidade socioeconômica. A Resolução CONSUP nº 008/2016 prevê que “a concessão de benefícios será realizada mediante critérios socioeconômicos” (IFG, 2016, art. 4º), sendo a renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio um dos principais parâmetros.

Além do limite de renda, a política estabelece a obrigatoriedade de preenchimento de questionário socioeconômico no sistema acadêmico, complementado por formulário específico e entrega de documentação comprobatória (IFG, 2016, art. 11). Esse procedimento é avaliado por profissionais de Serviço Social, que realizam estudo socioeconômico individualizado. Tal prática busca garantir rigor na seleção, mas também introduz uma dimensão burocrática que pode, em certos casos, dificultar o acesso de estudantes em maior vulnerabilidade, justamente aqueles que enfrentam barreiras na obtenção de documentos ou no cumprimento de exigências formais.

Uma vez contemplado, o estudante deve observar uma série de requisitos para manter o benefício. A política exige frequência mínima de 75% nas atividades acadêmicas e a manutenção da matrícula regular (IFG, 2016, art. 13). Estabelece ainda que a ausência não pode ultrapassar quinze dias consecutivos ou trinta dias alternados por semestre, sob pena de suspensão do auxílio.

A conduta acadêmica e disciplinar também constitui critério para a continuidade da assistência. O estudante deve manter comportamento adequado e participar das atividades de acompanhamento pedagógico ou psicossocial promovidas pela Coordenação de Assistência Estudantil (IFG, 2016, art. 15). Essa dimensão revela uma preocupação em integrar os auxílios financeiros com ações de caráter formativo, reforçando a concepção de assistência estudantil como política educacional integral.

No entanto, essas condicionalidades podem tornar-se barreiras adicionais. A rigidez das regras de frequência, por exemplo, ignora as condições adversas enfrentadas por muitos estudantes que conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Assim, ao mesmo tempo em que a política se apresenta como promotora de inclusão, pode reproduzir exclusões ao penalizar justamente aqueles que mais necessitam de apoio.

A Resolução também prevê mecanismos de defesa no caso de risco de perda do benefício. O estudante deve ser notificado e tem o prazo de quinze dias para apresentar justificativa antes da suspensão definitiva do auxílio (IFG, 2016, art. 17). Essa previsão garante o direito ao contraditório e à ampla defesa, aproximando a política de princípios democráticos de gestão e evitando decisões arbitrárias. Ainda assim, a efetividade dessa salvaguarda depende da clareza das informações prestadas e da capacidade do estudante em acessar e mobilizar tais instrumentos.

A análise dos critérios de acesso e permanência da PAE/IFG revela que a política é estruturada em torno da focalização seletiva, o que significa atender prioritariamente os mais pobres dentro de uma comunidade escolar ampla. Essa lógica, embora necessária frente à

limitação orçamentária, distancia-se do princípio da universalidade plena, convertendo a assistência estudantil em um direito condicionado.

Como aponta Boschetti (2009), a focalização das políticas sociais é expressão das contradições entre a promessa constitucional de universalização de direitos e a lógica restritiva imposta pelo Estado em contextos de ajuste fiscal. Assim, a PAE se apresenta simultaneamente como conquista da comunidade estudantil e como política limitada por exigências burocráticas, seletivas e condicionalidades que podem comprometer seu alcance efetivo.

Ao analisar comparativamente a Resolução CONSUP nº 08/2016 e a Resolução nº 77/2021, observa-se que não houve alterações substanciais em relação à essência da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFG. A nova normativa mantém a maior parte dos princípios, diretrizes e critérios já estabelecidos anteriormente, promovendo ajustes pontuais de redação e organização que visam sobretudo à padronização, à clareza e ao fortalecimento dos procedimentos institucionais. Assim, constata-se que a Resolução nº 77/2021 reafirma a concepção já delineada em 2016, ao mesmo tempo em que introduz aprimoramentos marginais, sem modificar de forma significativa o caráter e a finalidade da política.

A Resolução de 2016 estruturava os critérios de acesso com base quase exclusiva na renda familiar per capita (até 1,5 salário mínimo), comprovada por estudo socioeconômico conduzido por assistente social. Embora eficaz para focalizar recursos, esse critério reduzia a compreensão da vulnerabilidade ao aspecto econômico, deixando em segundo plano outros fatores sociais e culturais que impactam a permanência.

Em 2016, a permanência estava vinculada principalmente à frequência mínima de 75%, à matrícula regular e à conduta disciplinar adequada. Essa lógica reforçava uma visão normativa de mérito e responsabilidade individual, podendo, em muitos casos, penalizar estudantes que enfrentavam condições adversas de transporte, trabalho ou saúde.

A Resolução de 2021 mantém a exigência de frequência e matrícula, mas fortalece a dimensão do acompanhamento psicossocial e pedagógico, reconhecendo que o êxito acadêmico depende de suporte integral. A introdução de princípios como a promoção do desenvolvimento biopsicossocial e o incentivo à autonomia dos estudantes sinaliza um avanço no sentido de compreender a permanência como processo multidimensional, não reduzido ao cumprimento de condicionalidades rígidas.

A Resolução de 2016 estabelecia que o estudante não poderia acumular mais de três auxílios financeiros ou valor superior a dois salários mínimos. Essa limitação visava garantir a equidade na distribuição, mas também revelava a insuficiência orçamentária da política.

Na Resolução de 2021, esse teto permanece, mas aparece articulado a uma lógica mais abrangente de gestão equitativa dos recursos, buscando equilibrar a universalidade formal do direito com a necessidade de controle e racionalização diante da escassez. Ao mesmo tempo, a norma reforça a importância da transparência dos editais e da clareza nos critérios, ampliando mecanismos de participação democrática por meio da Comissão Permanente de Assistência Estudantil (CPAE).

A comparação entre as duas resoluções evidencia um movimento de continuidade e mudança. Se, por um lado, a focalização seletiva baseada em critérios de renda se manteve, por outro houve ampliação de princípios e objetivos voltados à inclusão, diversidade e equidade. Essa evolução normativa reflete tanto pressões conjunturais, como a pandemia de Covid-19, quanto o reconhecimento institucional de que a permanência estudantil demanda políticas mais complexas, integradas e intersetoriais.

No entanto, as condicionalidades rigorosas – como frequência mínima, matrícula ativa e limites de acumulação de auxílios – permanecem como elementos centrais, o que demonstra a permanência da tensão entre a universalidade do direito educacional e a lógica seletiva da política social. Nesse sentido, a PAE/IFG reafirma-se como conquista importante, mas que ainda opera sob restrições materiais e normativas que limitam sua efetividade plena.

Quadro VII – Comparativo entre as Resoluções CONSUP nº 008/2016 e nº 77/2021 da Política de Assistência Estudantil do IFG

Aspectos	Resolução CONSUP nº 008/2016	Resolução CONSUP nº 77/2021
Natureza da política	Direito educacional de caráter não contributivo , voltado à permanência e êxito dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.	Mantém caráter não contributivo , mas reforça princípios de equidade, diversidade e inclusão , ampliando o escopo para o desenvolvimento biopsicossocial.
Critério de renda	Renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo como principal requisito.	Mantém o limite de 1,5 salário mínimo , mas inclui atenção a outros fatores de vulnerabilidade (deficiência, gênero, raça, condições regionais).

Documentação exigida	Questionário socioeconômico e documentação comprobatória obrigatória (analisada por Serviço Social).	Mantém exigência documental, mas reforça transparência nos editais e critérios, com foco na padronização e clareza dos processos .
Matrícula e frequência	Frequência mínima de 75% nas atividades acadêmicas; matrícula regular obrigatória.	Mantém frequência mínima e matrícula, mas reforça o acompanhamento pedagógico e psicossocial como parte do processo de permanência.
Conduta disciplinar	Exigência de comportamento adequado conforme regulamentos institucionais.	Mantém conduta disciplinar, mas acrescenta princípios de autonomia, participação democrática e respeito à diversidade .
Limite de benefícios	Até três auxílios financeiros ou valor acumulado de até dois salários mínimos .	Mantém os limites, mas enfatiza a equidade distributiva e a necessidade de atender maior número de estudantes.
Defesa e recurso	Estudante pode apresentar defesa prévia em até 15 dias quando notificado sobre risco de perda do benefício.	Mantém esse direito, e fortalece instâncias colegiadas como a CPAE (Comissão Permanente de Assistência Estudantil) para avaliação e acompanhamento.
Gestão e acompanhamento	Coordenação de Assistência Estudantil conduz estudos socioeconômicos e acompanhamento.	Amplia a ênfase no acompanhamento biopsicossocial , integrando saúde, inclusão digital, esporte e cultura.
Princípios norteadores	Permanência, êxito acadêmico e mitigação da evasão escolar.	Inclui novos princípios: diversidade, equidade, justiça social, participação democrática e respeito às diferenças regionais .

Fonte: IFG (2016; 2021).

A comparação entre as duas resoluções evidencia uma continuidade nos critérios básicos de acesso e permanência (renda per capita, matrícula, frequência mínima e conduta acadêmica), mas também um alargamento dos princípios orientadores em 2021. Enquanto a Resolução nº 008/2016 possuía um caráter mais técnico e focalizado, a Resolução nº 77/2021 busca ampliar o sentido da política, articulando permanência acadêmica com inclusão social, diversidade e desenvolvimento integral dos estudantes. Esse movimento reforça o caráter contraditório da política social, que continua operando sob limites orçamentários e seletivos, mas, ao mesmo tempo, procura se aproximar de uma concepção mais universalista e humanizada de direito à educação.

A comparação entre as Resoluções nº 008/2016 e nº 77/2021 demonstra que a PAE/IFG percorreu um caminho de aperfeiçoamento normativo. Houve avanços importantes, sobretudo na incorporação de princípios como diversidade, equidade e respeito às especificidades regionais, que ampliam a concepção da assistência estudantil para além da lógica puramente compensatória. A ênfase no acompanhamento psicossocial e pedagógico também representa uma evolução

significativa, pois reconhece que a permanência e o êxito acadêmico não se reduzem à dimensão financeira, mas dependem de suporte integral que articule condições materiais, emocionais e culturais.

Contudo, a análise também evidencia limites estruturais persistentes. A manutenção da renda como principal critério de acesso, a exigência de frequência mínima de 75% e o teto de benefícios acumulados indicam que a política continua ancorada em uma lógica focalizada e restritiva, típica das políticas sociais em contextos de financiamento escasso. Dessa forma, a universalidade formal do direito à assistência estudantil permanece tensionada pela seletividade e pela insuficiência orçamentária, o que explica a demanda reprimida e a desigualdade de acesso entre câmpus.

Portanto, a evolução normativa da PAE/IFG expressa, ao mesmo tempo, avanços institucionais que consolidam a assistência estudantil como direito educacional e contradições estruturais que limitam sua efetividade plena. Esse movimento confirma a leitura de Boschetti (2009), segundo a qual as políticas sociais se desenvolvem em meio a disputas e contradições: constituem conquistas da classe trabalhadora, mas também refletem os limites impostos pela racionalidade fiscal e pela lógica seletiva do Estado.

3.2 Configuração do financiamento e gasto

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Goiás é parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, que define uma gama de ações (moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, apoio pedagógico etc.) a serem financiadas com dotação orçamentária específica. Como outras políticas sociais de caráter não contributivo, a PAE depende, em última instância, da alocação de recursos públicos – dependência que se intensifica diante do modelo federativo de educação profissional e da inexistência de contribuições diretas dos estudantes.

Prada (2022) evidencia o tensionamento estrutural entre demandas crescentes e orçamento restrito. Em um estudo envolvendo 41 instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a autora demonstra que, a partir de 2017, os gastos do PNAES com itens que não constituem assistência estudantil aumentaram, enquanto as despesas diretamente voltadas aos estudantes ficaram estagnadas. O resultado é uma combinação perversa: redução dos

recursos do programa, crescimento da demanda e aumento das matrículas, cenário que obriga as instituições a focalizarem sua execução em transferências monetárias diretas (Prada, 2022).

Prada (2022) mostra ainda que o subfinanciamento do PNAES foi agravado pela Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos, e que a política de cortes orçamentários e de austeridade não foi revertida sequer durante a pandemia. A consequência é a transformação da assistência estudantil em um programa cada vez mais restrito e seletivo, que deixa de atender parte do público estudantil e cuja legitimidade passa a ser questionada por uma ideologia meritocrática conservadora. Além disso, a autora destaca que parte dos recursos foi utilizada para cobrir outras demandas institucionais, configurando uso indevido e dificultando a implementação da assistência estudantil como direito social (Prada, 2022).

No mesmo sentido, Martins, Araújo Júnior e Rodrigues (2019) analisaram o orçamento público destinado à assistência estudantil à luz do princípio da vedação do retrocesso social. Eles observam que as dotações orçamentárias para o PNAES sofreram retrações no período 2010-2018 e alertam que a divulgação transparente dos valores autorizados e efetivamente gastos é essencial para impedir retrocessos, sobretudo num contexto de reformas neoliberais que ameaçam a garantia de direitos. Para esses autores, o orçamento é um espaço de disputa política; sua análise permite identificar quais ações de assistência são priorizadas e quais permanecem desatendidas (Martins; Araújo Júnior; Rodrigues, 2019).

Prada e Santos (2024) retomam o debate em artigo recente, ressaltando que superar as desigualdades de acesso e permanência no ensino superior exige políticas de assistência apoiadas em aporte financeiro adequado. Elas lembram que, a partir de 2015, às políticas educacionais começaram a sofrer cortes orçamentários que atingiram duplamente o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Para as autoras, o financiamento público não apenas garante auxílios individuais, mas viabiliza toda a infraestrutura acadêmica (bibliotecas, ginásios, equipamentos culturais, restaurantes, inclusão digital e apoio psicossocial) e precisa estar articulado a outras políticas complementares. A inexistência de financiamento estruturado e intersetorial impede que a assistência estudantil se realize como direito, reproduzindo desigualdades que comprometem a permanência acadêmica (Prada; Santos 2024).

À luz desses estudos, o financiamento da PAE/IFG entre 2016 e 2023 deve ser interpretado no contexto de austeridade e disputas orçamentárias que marcam a educação brasileira. O capítulo que se segue tomará os Relatórios Anuais de Gestão do IFG de 2016 a 2018

e a Plataforma IFG/FalaBR 2025, como fonte para examinar: (1) a evolução das dotações e dos gastos com a assistência estudantil, ajustados pela inflação; (2) a correspondência entre recursos autorizados, gastos efetivos e número de estudantes contemplados; e (3) a influência de choques conjunturais (como a pandemia de Covid-19) e mudanças normativas (Resoluções CONSUP nº 008/2016 e nº 77/2021) sobre a estrutura de financiamento. Ao articular dados financeiros, documentos institucionais e contribuições da literatura crítica, pretende-se aferir se a PAE/IFG tem conseguido manter a promessa de universalidade e equidade ou se, como sugerem Prada e Santos (2024), as restrições orçamentárias e a lógica meritocrática têm transformado um direito social em um programa cada vez mais focalizado e vulnerável a retrocessos.

3.2.1 Fontes de financiamento

O financiamento da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Goiás é sustentado por múltiplas fontes, refletindo a estrutura federativa da educação pública superior e técnica no Brasil, bem como sua dependência de normas orçamentárias federais e políticas institucionais locais. A análise dos Relatórios Anuais de Gestão (RAG) do IFG entre 2016 e 2023 revela que tais fontes se organizam basicamente em três eixos principais: dotações federais vinculadas ao PNAES, orçamento institucional (próprio IFG) e, em menor grau, recursos extraordinários ou específicos (convênios, reprogramações, emergenciais).

Desde 2016, os relatórios de gestão do IFG destacam que parte significativa dos recursos destinados à assistência estudantil provém do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil – por meio de dotação orçamentária anual do Ministério da Educação. Tais dotações têm sido fundamentais para financiar auxílios como moradia, transporte, alimentação e permanência. No entanto, o RAG de 2018 e de 2019 apontam que as dotações federais frequentemente sofrem contingenciamentos ou liberações parciais, obrigando o instituto a ajustar suas expectativas de execução (IFG, 2018; 2019).

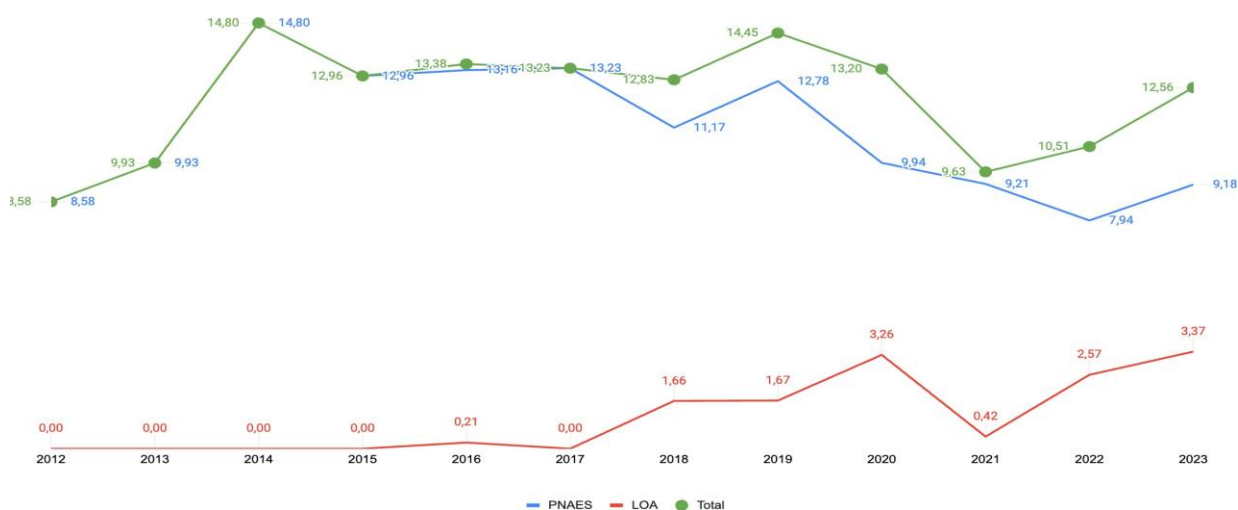
Paralelamente, o IFG tem comprometido parte do seu orçamento institucional como complemento ao orçamento federativo, para cobrir custos operacionais da PAE, ou para suprir lacunas de orçamento emergencial. Isso inclui uso de recursos orçamentários próprios, remanejamentos internos, apoio via convênios ou projetos que estimulem ações complementares. Nos RAG de 2020 e 2021, sobretudo durante a pandemia da COVID-19, observa-se que o IFG

precisou mobilizar reservas orçamentárias, reprogramações e adaptações emergenciais para manter a oferta dos auxílios essenciais, especialmente alimentação, conectividade e transporte (IFG, 2020; 2021).

Outra fonte observada nos relatórios é o uso de recursos voluntários ou extraordinários, tais como doações ou parcerias institucionais para ações específicas. Ainda que representem parcela menor do financiamento total, são cruciais para complementar benefícios que escapam ao orçamento base ou para responder a demandas urgentes (ex: auxílio emergencial em cenários de crise).

Em síntese, a PAE do IFG é financiada a partir de uma combinação de recursos federais (via PNAES), orçamento próprio institucional e fontes extraordinárias. Contudo, esse arcabouço de financiamento convive com incertezas: liberações parciais, contingenciamentos, limitação fiscal institucional e pressões externas, como crises econômicas e sanitárias. Essas condições impõem restrições ao escopo e à efetividade da assistência estudantil. O capítulo que se segue examinará, nos relatórios de 2016 a 2023, os valores efetivamente empenhados e desembolsados, a participação de cada fonte nesse total, e as implicações desses padrões para a abrangência e permanência dos estudantes atendidos.

Gráfico 3 – Fontes de financiamento da PAE/IFG - série 2012-2023



Fonte: IFG/Fala.BR (2025).

Obs.: Valores em milhões de R\$. Valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2023.

A análise da série histórica do financiamento da assistência estudantil no IFG, no período de 2012 a 2023, confirma a centralidade do PNAES como principal mecanismo de custeio da política, sobretudo até 2014, quando atinge seu ponto máximo (14,80). A partir desse marco,

observa-se uma tendência de redução e instabilidade, intensificada após a Emenda Constitucional nº 95/2016 que impôs limites severos aos gastos sociais. Essa trajetória se articula com o que Amaral (2003; 2006; 2017; 2019) vem demonstrando em seus estudos sobre financiamento da educação superior: a insuficiência estrutural do investimento público no Brasil, o conflito entre expansão e manutenção de qualidade, bem como a disputa permanente em torno da Meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Nesse sentido, a queda progressiva do PNAES no IFG pode ser lida como reflexo das tensões macro-orçamentárias nacionais, em que o financiamento da permanência estudantil não foi blindado frente às restrições fiscais.

Ao mesmo tempo, os dados do IFG mostram que, especialmente a partir de 2017, a LOA passou a desempenhar papel compensatório, como evidenciado em 2020 (3,26) e 2023 (3,37). Essa movimentação encontra eco nas análises de Prada (2017; 2021), que identifica a pressão crescente sobre os recursos do PNAES na Rede Federal, com utilização, em alguns casos, para despesas de custeio que extrapolam os auxílios estudantis, evidenciando um processo de desfinanciamento indireto. A autora aponta ainda a heterogeneidade entre os Institutos na aplicação dos recursos, reforçando que a política, embora fundamental, não alcança estabilidade plena diante das crises fiscais.

O comportamento identificado no IFG entre 2021 e 2022 (queda acentuada, com totais de 10,51 e 10,78, respectivamente) reflete exatamente o quadro discutido por Lima e Ferreira (2025), que vinculam o enfraquecimento da assistência estudantil à política de austeridade e ao teto de gastos. A recuperação parcial de 2023, com recomposição via LOA, também dialoga com a recente Lei nº 14.914/2024 que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil e buscou formalizar critérios de repasse, prevendo maior estabilidade nos fluxos orçamentários.

Em síntese, os dados do IFG espelham o panorama nacional: o PNAES como eixo central, progressivamente tensionado por restrições fiscais, e a LOA como complemento instável, acionada em momentos críticos. Tal dinâmica corrobora a leitura de Amaral (2003) sobre a disputa pelo fundo público e de Prada (2022) acerca da fragilidade estrutural da assistência estudantil, reforçando a necessidade de um marco legal robusto – agora formalizado em 2024, pela implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil – para garantir a permanência e a equidade na Rede Federal.

O financiamento da Assistência Estudantil na Rede Federal tem sido objeto de crescente atenção acadêmica, sobretudo a partir do reconhecimento do papel do Programa Nacional de

Assistência Estudantil (PNAES) como instrumento fundamental para assegurar permanência e inclusão. No caso do IFG, a série histórica 2012-2023 evidencia um padrão que dialoga diretamente com as análises nacionais: expansão inicial até 2015, seguida por oscilações e retrações, em grande medida associadas ao contexto de austeridade fiscal e ao impacto da Emenda Constitucional nº 95/2016.

Lima e Ferreira (2025) analisam a execução orçamentária do PNAES no período de 2016 a 2022 e apontam quedas expressivas em anos críticos, como 2018, 2020 e 2021, quando os valores planejados chegaram a ser reduzidos em quase 50%. Para os autores, o teto de gastos imposto pela EC 95 representou um marco de restrição severa, interrompendo a perspectiva de expansão do programa. Essa constatação coincide com os dados do IFG, que revelam queda significativa após 2016, com recomposição apenas parcial em anos pontuais, como 2020 e 2023, em grande medida sustentada pela complementação via Lei Orçamentária Anual (LOA).

No âmbito institucional, estudos como o de Côco, Costa e Silva (2023), realizado no Instituto Federal do Espírito Santo, demonstram que a demanda por assistência estudantil cresceu de maneira contínua ao longo da década, ao passo que os recursos disponíveis não acompanharam o mesmo ritmo. Essa situação produziu pressões internas de gestão, obrigando os Institutos a adotar critérios mais seletivos de acesso. Tal quadro também pode ser observado no IFG, onde o crescimento das matrículas e a diversificação do público estudantil contrastaram com a estagnação ou redução do orçamento do PNAES, exigindo maior protagonismo da LOA em determinados momentos.

Complementarmente, Oliveira, Deus e Campos (2024) evidenciam que, mesmo em contextos de restrição, o PNAES tem impacto positivo sobre a permanência: estudantes beneficiados apresentam menores taxas de evasão em comparação aos não atendidos. Isso reforça a centralidade do programa para garantir equidade, ainda que os recursos disponíveis sejam insuficientes para atender a todos os que necessitam. A mesma conclusão é reiterada por Barbosa, Ferreira e Rezende (2021), ao propor indicadores de avaliação do PNAES, os quais demonstram que o êxito da política depende não apenas do volume de recursos, mas também da forma como estes são aplicados nas instituições.

Por fim, Leonardi, Rosa e Andreazza (2025) destacam que o PNAES deve ser compreendido como fruto de disputas políticas e socio-históricas, estando sujeito tanto a cortes orçamentários quanto a reorientações normativas e ideológicas. Essa leitura é essencial para

entender o comportamento do financiamento no IFG: a queda após 2015, a fragilidade entre 2021 e 2022 e a recomposição parcial em 2023 não podem ser interpretadas apenas como variações administrativas, mas como reflexos de um contexto político-econômico marcado por austeridade, disputas pelo fundo público e redefinições da agenda social do Estado.

Assim, os estudos sobre a Rede Federal confirmam e reforçam a interpretação dos dados do IFG: o PNAES permanece como eixo estruturante da política de permanência estudantil, mas seu financiamento é instável, dependente de conjunturas fiscais e complementações via LOA. A trajetória observada entre 2012 e 2023, portanto, insere-se em um quadro nacional de fragilidade orçamentária estrutural, que somente poderá ser superada com marcos legais robustos, como a Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, e com a garantia de financiamento contínuo e equitativo.

3.2.2 Magnitude do gasto

A lógica mercantilista que transforma a educação em mercadoria tem impactado negativamente a oferta de um ensino público gratuito, devido aos severos cortes orçamentários. Os resultados desse (des)financiamento podem ser observados de maneira clara no interior das instituições de ensino, que lutam para sobreviver frente a tamanha precarização. Os recursos são insuficientes para manter a estrutura dos câmpus que possuem inúmeros trabalhos a serem desenvolvidos, o que demanda um maior repasse de capital para o desempenho de todas as atividades que lhes são atribuídas.

O orçamento limitado compromete necessidades básicas cotidianas, que englobam as chamadas despesas de custeio das instituições públicas de ensino superior: água, energia, telefonia, bolsas e auxílios diversos aos estudantes, contratos de prestação de serviços (vigilância, limpeza, manutenção etc.), aquisição de materiais de consumo, passagens e diárias, apoio a eventos, apoio a pós-graduação, pesquisa e extensão. Os investimentos também ficam comprometidos, já que a escassez de dinheiro inviabiliza a construção, expansão e outras obras nos Institutos Federais, novas instalações e aquisição de equipamentos e materiais permanentes (IFG, 2016; 2023).

É possível observar que os recursos repassados têm sido reduzidos progressivamente desde o ano de 2014, e após 2018 ficou ainda mais evidente o descaso do Estado com os repasses

financeiros para a instituição. É difícil não associar tal redução com o golpe de 2016 que resultou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, e os 4 anos do governo Bolsonaro, que culpabilizou a Pandemia da COVID-19 pelos cortes e bloqueios monetários em diversas pastas, incluindo a educação, sob a justificativa de priorizar a crise sanitária.

É importante ressaltar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possui algumas especificidades em relação às Universidades Federais que precisam ser consideradas quando se trata do PNAES. Conforme a lei nº 11892/2008 que cria os Institutos Federais, tais unidades são responsáveis pela oferta de vagas nas seguintes categorias de ensino:

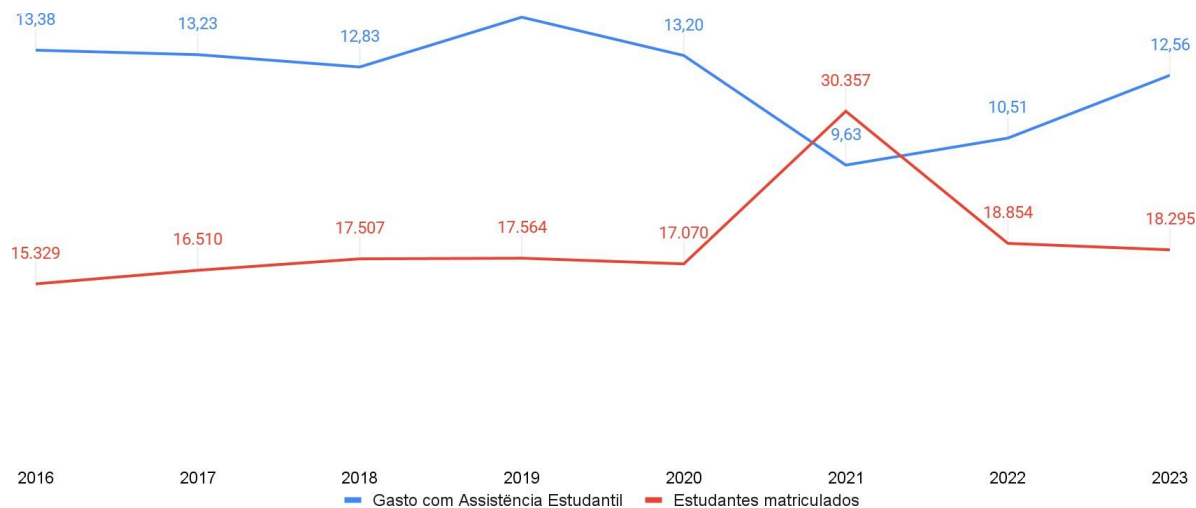
- I- Educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino;
- II- Educação Superior (Brasil, 2008, s/p).

Conforme a Lei nº 7234/2010,

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

Diante disso, o financiamento da Assistência Estudantil no IFG deve alcançar os estudantes que estão dentro de tais particularidades e que cumprem os critérios de elegibilidade, excetuando os alunos da pós-graduação, que foram excluídos devido ao Regimento Interno que priorizou as outras modalidades de ensino em virtude da insuficiência de recursos para o atendimento de todos.

Gráfico 4 – Gasto com Assistência Estudantil versus estudantes matriculados no IFG - série 2016-2023



Fonte: Relatórios de Gestão do IFG (2016/2017/2018/2019/2020/2021/2022/2023).

Obs.: Valores em milhões de R\$. Valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2023.

A análise da relação entre o gasto com assistência estudantil e o número de estudantes matriculados no Instituto Federal de Goiás (IFG), no período de 2016 a 2023, permite compreender a dinâmica orçamentária em contraste com a expansão e oscilação da demanda estudantil. Trata-se de um indicador relevante, uma vez que a efetividade da política de permanência não depende apenas do montante absoluto de recursos destinados, mas da sua proporcionalidade frente ao contingente discente.

Entre 2016 e 2019, observou-se relativa estabilidade. Os gastos oscilaram entre 12,8 e 13,3 milhões, enquanto o número de estudantes matriculados manteve-se no intervalo de 15,3 mil a 17,5 mil. Essa correspondência sugere que, nesse período, os recursos disponíveis acompanharam de forma mais equilibrada a demanda, garantindo certa previsibilidade para a execução da política de assistência estudantil. Ainda que não houvesse crescimento expressivo do orçamento, a constância das matrículas favoreceu a manutenção de um gasto médio por estudante relativamente estável.

O cenário se altera de maneira significativa em 2020 e, sobretudo, em 2021. Apesar de o gasto em 2020 ter se mantido em patamar semelhante ao dos anos anteriores (13,2 milhões), em 2021 ocorre uma explosão no número de matrículas, que salta de aproximadamente 17 mil para

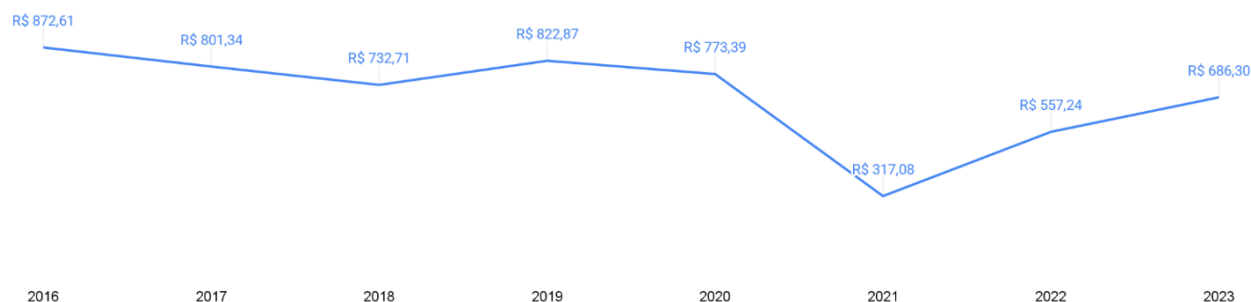
mais de 30 mil estudantes. Paradoxalmente, o gasto com assistência estudantil sofre retração abrupta, caindo para 9,63 milhões. Esse descompasso evidencia o ano mais crítico da série, quando o aumento substancial da demanda não foi acompanhado pela devida recomposição orçamentária. A consequência provável desse movimento foi a redução do gasto médio por estudante, gerando maior pressão sobre os auxílios ofertados e comprometendo a capacidade da política de assegurar equidade e permanência.

Nos anos seguintes, identifica-se uma recomposição parcial. Em 2022, o gasto retorna a 10,51 milhões, enquanto as matrículas se reduzem para cerca de 18,8 mil, aproximando-se dos patamares anteriores a 2020. Já em 2023, verifica-se novo crescimento dos recursos (12,56 milhões) e estabilização do número de estudantes em torno de 18,2 mil, o que indica recuperação da relação entre orçamento e demanda. Ainda assim, os níveis de investimento permanecem aquém dos melhores momentos da série, como os registrados antes de 2020.

De modo geral, o período analisado revela que a assistência estudantil no IFG esteve marcada por descompassos estruturais entre recursos e demanda. Em contextos de maior expansão discente, como em 2021, o financiamento não foi suficiente para atender às novas necessidades, enquanto nos anos de recomposição orçamentária o número de matrículas já havia se reduzido. Essa instabilidade reforça a tese de que a sustentabilidade da política exige não apenas aumentos pontuais de recursos, mas mecanismos de financiamento perenes, proporcionais e protegidos de contingenciamentos, de modo a garantir a efetividade da permanência estudantil frente às oscilações da Rede Federal.

Esta situação resulta em seleções cada vez mais restritivas de estudantes para receber o auxílio financeiro já que são destinados ao atendimento prioritário dos estudantes em situação de maior desigualdade socioeconômica, com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, e também reflete nos valores repassados, pois eles são insuficientes para cobrir suas necessidades já que não são reajustados como deveriam. A instituição encontra grandes desafios na concretização dos direitos dos estudantes que precisam de recursos pecuniários para ter a mesma igualdade de oportunidades dos demais, e assim, contribuir para melhor desempenho acadêmico e prevenir situações de retenção e evasão.

Gráfico 5 – Gasto com a PAE/IFG per capita dos estudantes matriculados no IFG - série 2016-2023



Fonte: Relatórios de Gestão do IFG (2016/2017/2018/2019/2020/2021/2022/2023).

Obs.: Valores em milhões de R\$. Valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2023.

A análise do gasto per capita com a Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto Federal de Goiás, entre 2016 e 2023, revela oscilações significativas que refletem tanto a instabilidade orçamentária nacional quanto o impacto direto das variações no número de matrículas. Os valores foram corrigidos pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2023, o que permite observar a evolução em termos reais.

No período inicial (2016-2019), o gasto por estudante manteve-se relativamente elevado e estável, variando entre R\$ 872,61 em 2016 e R\$ 822,87 em 2019. Esses valores indicam que, apesar de pequenas oscilações, havia relativa correspondência entre os recursos destinados e o número de estudantes matriculados, assegurando uma cobertura orçamentária razoável da política de permanência.

Em 2020, observa-se uma queda para R\$ 773,39, já sinalizando uma tendência de redução do gasto médio por aluno, ainda que o valor permanecesse próximo à média dos anos anteriores. No entanto, o ano de 2021 representa o ponto de maior vulnerabilidade, quando o gasto per capita desaba para R\$ 317,08, menos da metade do registrado em 2019. Esse movimento está diretamente associado ao crescimento abrupto das matrículas no período e à retração

orçamentária observada no financiamento da assistência estudantil, resultando em forte pressão sobre os programas de auxílios.

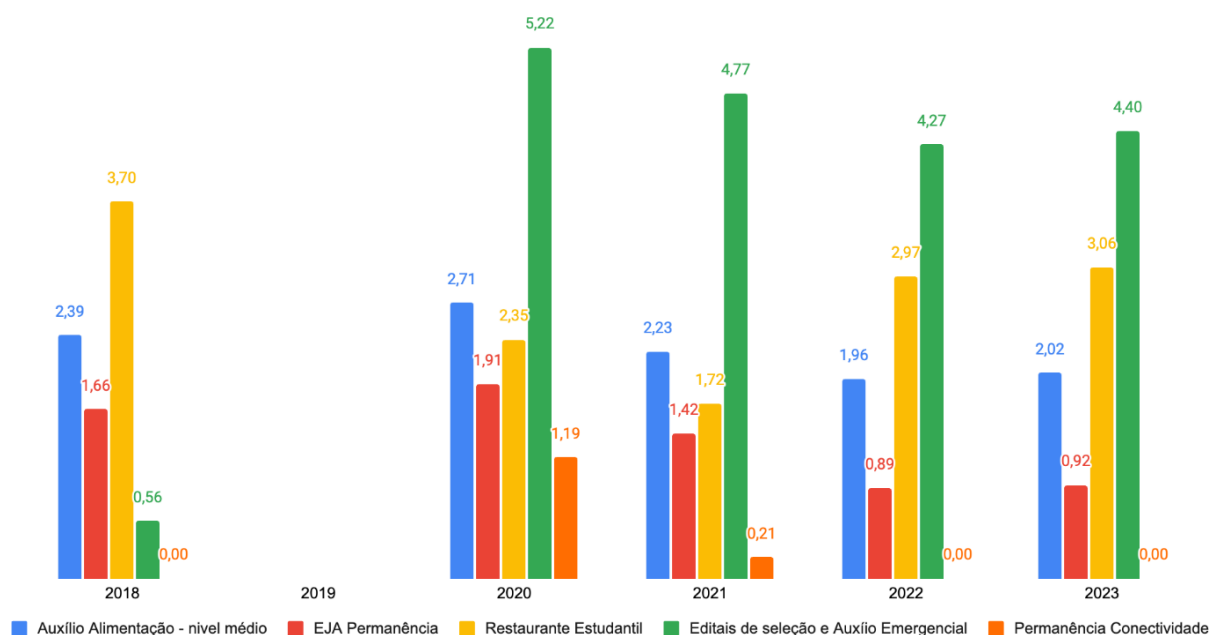
A partir de 2022, identifica-se um processo de recomposição parcial. O gasto per capita sobe para R\$ 557,24, representando um avanço em relação ao ano anterior, mas ainda distante dos patamares observados antes de 2020. Em 2023, há novo crescimento, atingindo R\$ 686,30, o que indica recuperação, embora sem retorno ao nível de 2016.

Essa trajetória evidencia dois aspectos centrais: em primeiro lugar, a dependência estrutural da assistência estudantil em relação ao comportamento orçamentário nacional, sujeito a contingenciamentos e ao impacto das políticas de austeridade; em segundo lugar, a vulnerabilidade da política frente às oscilações na demanda estudantil, uma vez que o aumento expressivo das matrículas em 2021 não foi acompanhado por recursos proporcionais, reduzindo drasticamente o valor per capita.

Em síntese, os dados apontam que o gasto médio por estudante no IFG, no período analisado, não seguiu um padrão de estabilidade, mas sim de oscilações e descompasso entre recursos e demanda. Esse quadro reforça a necessidade de políticas de financiamento mais consistentes e estáveis, capazes de assegurar não apenas o montante global de recursos, mas também sua adequação à quantidade de estudantes atendidos, garantindo, assim, o cumprimento efetivo do direito à permanência estudantil.

3.2.3 Direcionamento

O direcionamento do gasto com a Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Goiás (IFG), entre 2018 e 2023, revela um processo dinâmico, marcado por ajustes institucionais diante de restrições fiscais e, sobretudo, pelas demandas impostas pelo contexto da pandemia da Covid-19. Nesse período, os relatórios de gestão do IFG demonstram que a política se orientou não apenas pela manutenção de auxílios tradicionais, como alimentação e permanência, mas também pela criação de novos instrumentos, como os auxílios emergenciais e a conectividade, fundamentais para enfrentar a crise sanitária.

Gráfico 6 – Direcionamento do gasto com a PAE/IFG - série 2018-2023

Fonte: Relatórios de Gestão do IFG (2016/2017/2018/2019/2020/2021/2022/2023).

Obs.: Valores em milhões de R\$. Valores deflacionados pelo IGP-DI a preços de dezembro de 2023.

Em 2018, observa-se uma distribuição inicial concentrada nos auxílios de alimentação para estudantes do ensino médio integrado (R\$ 2,39 milhões) e na EJA Permanência (R\$ 1,66 milhões), acompanhados por um aporte relevante no restaurante estudantil (R\$ 3,70 milhões). Esse quadro revela a prioridade atribuída a políticas de alimentação e permanência, em consonância com os dados apresentados no RAG de 2018, que já destacava a assistência estudantil como instrumento de combate à evasão (IFG, 2018).

A partir de 2020, contudo, há uma mudança significativa. O período da pandemia levou à necessidade de criação e expansão de auxílios emergenciais, refletidos no crescimento expressivo dos “Editais de Seleção e Auxílio Emergencial”, que atingiram R\$ 5,22 milhões em 2020. Ao mesmo tempo, registrou-se gastos com “Permanência Conectividade” (R\$ 1,19 milhões em 2020), voltado a mitigar a exclusão digital dos estudantes em ensino remoto, como descrito no RAG de 2020 (IFG, 2020). Assim, a política se adaptou às condições excepcionais, direcionando recursos para novas modalidades de apoio.

Nos anos subsequentes, 2021 e 2022, nota-se uma continuidade parcial dessas adaptações: os editais de seleção e auxílios emergenciais ainda somaram valores relevantes (R\$ 4,77 milhões em 2021 e R\$ 4,27 milhões em 2022), embora em declínio em relação ao pico de 2020. Esse movimento confirma a transitoriedade desses mecanismos, ajustados às necessidades impostas pelo contexto pandêmico. Em contrapartida, os auxílios tradicionais, como alimentação e permanência, retomaram espaço, ainda que em níveis mais modestos.

Estudos nacionais confirmam que mudanças no direcionamento de gastos durante a pandemia não se restringiram ao IFG. A pesquisa de Cintra et al. (2022) evidencia que, no conjunto das instituições federais, a pandemia redefiniu as prioridades da assistência estudantil, com expansão de editais emergenciais e de auxílios voltados ao acesso digital, de modo a evitar a exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade (Cintra et al., 2022). O caso do IFG dialoga diretamente com essa constatação, ao alocar valores expressivos nos editais de seleção e auxílios emergenciais em 2020 (R\$ 5,22 milhões) e na permanência conectividade (R\$ 1,19 milhões), sinalizando uma rápida adaptação institucional às novas necessidades.

Já em 2023, verifica-se um cenário de recomposição. Embora os editais de seleção e auxílios emergenciais mantenham valor significativo (R\$ 4,40 milhões), observa-se uma queda acentuada no gasto com “Permanência Conectividade”, que se reduz a zero, sinalizando o retorno às atividades presenciais. Por outro lado, o restaurante estudantil volta a ocupar maior destaque (R\$ 3,06 milhões), reforçando a centralidade da alimentação como fator estruturante da permanência.

De maneira geral, os dados de 2018 a 2023 demonstram que a assistência estudantil no IFG não apenas se manteve como prioridade institucional, mas também ganhou flexibilidade, adaptando-se às condições impostas pela pandemia e às mudanças de perfil da demanda estudantil. Os Relatórios Anuais de Gestão do período reforçam esse diagnóstico ao sublinhar que, apesar das restrições orçamentárias decorrentes de contingenciamentos federais, o IFG buscou assegurar a continuidade da política, seja por meio de auxílios emergenciais em contextos críticos, seja pela retomada dos instrumentos tradicionais de apoio em tempos de normalização.

Assim, o direcionamento do gasto no período evidencia dois traços complementares: a capacidade de resposta emergencial em momentos de crise e a manutenção de eixos estruturantes da assistência estudantil, como alimentação e auxílios de permanência. Essa dupla dimensão mostra que a política no IFG combina estabilidade de propósitos com adaptabilidade diante de

conjunturas adversas, ainda que os montantes destinados não estejam imunes à instabilidade orçamentária mais ampla que atinge a Rede Federal.

Em síntese, o direcionamento do gasto com a PAE/IFG no período analisado mostra duas dimensões complementares: de um lado, a continuidade dos eixos estruturantes (alimentação, EJA permanência, restaurante estudantil); de outro, a flexibilidade e inovação, materializadas nos auxílios emergenciais e na conectividade durante a pandemia. Esse duplo movimento confirma que a política, embora condicionada por restrições fiscais e contingenciamentos, mostrou capacidade de se reinventar em situações críticas. As evidências dialogam com a literatura nacional, que enfatiza a instabilidade do financiamento da assistência estudantil, mas também a sua centralidade para assegurar o direito à permanência dos estudantes da Rede Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Goiás (IFG), no recorte temporal de 2016 a 2023, situando-a no contexto mais amplo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das transformações recentes das políticas sociais e educacionais no Brasil. O percurso investigativo foi orientado pelo método do materialismo histórico dialético, que permitiu compreender a PAE como expressão concreta das contradições entre Estado, sociedade e educação, desvelando tanto avanços significativos quanto limites estruturais que condicionam a efetividade dessa política.

As discussões levantadas inicialmente, desempenharam papel estruturante nesta pesquisa ao oferecer o arcabouço teórico-metodológico capaz de iluminar as determinações históricas e sociais que configuram a assistência estudantil no Brasil. Ao adotar o materialismo histórico-dialético como orientação, o estudo partiu do entendimento de que o Estado é, simultaneamente, espaço de disputa e condensação de relações sociais, no qual políticas sociais e educacionais assumem forma concreta mediante correlações de força, constrangimentos fiscais e projetos de sociedade em conflito. Esse enquadramento permitiu analisar a PAE não como soma de programas e auxílios, mas como política pública atravessada por contradições: universalização do direito versus focalização seletiva; expansão do acesso versus subfinanciamento crônico; demanda crescente versus limites de gestão e de base fiscal.

Ao conectar categorias como Estado, fundo público, políticas sociais, democratização do ensino e permanência, obteve-se ferramentas para interpretar os resultados empíricos ao longo da dissertação. A variação do gasto total e do gasto per capita, a necessidade de complementação com recursos próprios (LOA) e a priorização modal (alimentação, permanência, restaurante estudantil, auxílios emergenciais e conectividade) deixam de ser apenas flutuações contábeis e passam a expressar o modo como o projeto educacional é condicionado por escolhas macrofiscais e disputas de prioridade no interior do Estado. Dessa maneira, as séries históricas analisadas ganham espessura explicativa: picos e vales orçamentários refletem momentos de maior ou menor capacidade de o fundo público sustentar a permanência, bem como a redefinição de critérios de elegibilidade e de desenho dos benefícios.

Em termos metodológicos, também fundamentou a opção por indicadores que articulam quantidade e qualidade: não apenas o volume absoluto de recursos, mas a relação com o

contingente discente (per capita), a distribuição entre *campi* e a composição modal dos gastos. Ao enfatizar a mediação entre estrutura e agência, o capítulo orientou a leitura dos Relatórios Anuais de Gestão do IFG como produtos de contextos institucionais específicos, sem perder de vista o movimento mais amplo de políticas sociais no país. Essa perspectiva multiescalar (macro, meso e micro) sustenta as conclusões desta dissertação e abre caminho para avaliações futuras orientadas a resultados (evasão, retenção, êxito acadêmico e tempo de diplomação) em diálogo com a dinâmica do financiamento.

Os resultados apontaram que a assistência estudantil no IFG desempenha papel decisivo na viabilização da permanência e no êxito acadêmico de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica. O marco normativo de 2016 consolidou os auxílios permanência, transporte, moradia, creche, alimentação etc., organizados por meio de critérios técnicos e estudos socioeconômicos. Em 2023, a atualização normativa introduziu avanços no detalhamento dos auxílios, criando faixas de atendimento diferenciadas e índices de desigualdade socioeconômica e estrutural para orientar a distribuição de recursos entre *campi*. Essa evolução normativa demonstra uma busca institucional pela equidade na alocação de recursos e pela maior objetividade nos critérios de seleção.

Ao analisar a configuração e abrangência dos direitos e benefícios da Política de Assistência Estudantil no IFG, observa-se que a institucionalização da PAE por meio da Resolução CONSUP nº 08/2016, reformulada em 2023, representou um marco significativo na estruturação normativa da assistência estudantil. A política garante, em termos formais, o acesso a auxílios voltados à permanência, moradia, alimentação, transporte e creche, além de prever ações complementares de apoio pedagógico, psicológico e cultural. Esse arcabouço normativo reafirma a assistência estudantil como um direito social vinculado à democratização da educação pública, e não como mera concessão assistencialista.

No entanto, a análise empírica demonstra que a abrangência da política ainda é restrita, sobretudo quando comparada ao total de matrículas na instituição. Em diversos *campi*, o número de estudantes contemplados permanece inferior ao número de inscritos nos editais, o que revela um processo seletivo marcado pela escassez de recursos e pela necessidade de ranqueamento social. Embora a introdução dos índices de desigualdade socioeconômica e estrutural (IDS e IDE) em 2023 tenha buscado corrigir parte dessas distorções, ainda se verifica que os critérios de elegibilidade reproduzem seletividades, priorizando os mais vulneráveis, mas deixando

descobertos segmentos de estudantes que, embora necessitados, não atendem plenamente às exigências documentais ou indicadores estabelecidos.

Os critérios de acesso e permanência também merecem reflexão crítica. A centralidade atribuída ao estudo socioeconômico, conduzido por assistentes sociais, garante maior rigor técnico e objetividade na seleção, mas, ao mesmo tempo, pode impor barreiras burocráticas a estudantes com dificuldades de comprovação documental. A exigência de recadastramentos periódicos e a ausência de padronização nacional ampliam esse desafio, gerando situações em que a vulnerabilidade vivida não se traduz em elegibilidade formal. Soma-se a isso o fato de que parte das ações de permanência, como o apoio pedagógico e psicológico, carece de equipes completas e permanentes em todos os *campi*, o que limita a efetividade da política como instrumento global de democratização do ensino.

Por outro lado, a implementação dos Restaurantes Estudantis e sua reabertura em 2022 exemplificam como a abrangência pode ser ampliada quando há investimentos estruturais. O atendimento por meio da alimentação direta garante universalidade parcial, reduz a dependência de auxílios financeiros e fortalece a concepção de assistência estudantil como direito coletivo. Contudo, a ausência de dados consolidados sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAES) no IFG impossibilitou uma avaliação mais detalhada desse eixo, configurando uma limitação importante desta pesquisa.

A análise do financiamento e dos gastos revelou, entretanto, um cenário de forte dependência das dotações orçamentárias da União, notadamente da Ação 2994 (PNAES). Os dados evidenciaram oscilações relevantes ao longo da série histórica, acentuadas pelos efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos, e pelo contexto da pandemia de COVID-19. Nesse período, observou-se tanto a ampliação emergencial de modalidades – como auxílio conectividade – quanto o tensionamento das contas, que obrigou a instituição a adotar medidas seletivas na priorização dos auxílios. O gasto per capita, apesar de avanços pontuais, manteve-se instável, refletindo o quadro de subfinanciamento estrutural identificado também em estudos nacionais.

Um aspecto que merece ênfase é que, ao longo do período analisado, o IFG não se restringiu aos recursos oriundos do PNAES. A instituição também destinou parte de sua Lei Orçamentária Anual (LOA) para financiar a Política de Assistência Estudantil. Essa decisão estratégica permitiu ampliar o número de estudantes atendidos e manter a oferta de auxílios

mesmo em contextos de contingenciamento e queda nos repasses federais. Os Relatórios Anuais de Gestão do IFG demonstram que, em vários exercícios, a soma dos recursos próprios com aqueles da Ação 2994 foi fundamental para garantir a continuidade dos auxílios permanência, de alimentação e, especialmente, das medidas emergenciais durante a pandemia. Esse esforço revela que, apesar das limitações orçamentárias externas, o IFG buscou preservar a assistência estudantil como prioridade, reafirmando seu papel enquanto política institucional e não apenas como execução de um programa nacional.

O direcionamento dos gastos no IFG entre 2018 e 2023 mostrou que os auxílios permanência e alimentação absorveram a maior parte dos recursos, confirmando o caráter compensatório da política, voltada a suprir necessidades básicas dos estudantes. Embora tal estratégia seja fundamental para assegurar condições mínimas de permanência, a centralização excessiva nesses auxílios limitou a expansão de outras dimensões previstas pelo PNAES, como cultura, esporte, saúde e apoio pedagógico. Esse achado corrobora análises de autores como Prada (2023), que demonstram a tendência nacional de concentração dos recursos em auxílios financeiros imediatos, em detrimento de ações integradas que poderiam ampliar a dimensão formativa e emancipatória da política.

Apesar dos limites orçamentários, a pesquisa evidenciou avanços que merecem destaque. O primeiro deles refere-se à institucionalização da PAE no IFG, que garantiu maior segurança normativa e administrativa à política, afastando-a de um caráter meramente assistencialista. A criação de indicadores como o Índice de Desigualdade Socioeconômica (IDS) e o Índice de Desigualdade Estrutural (IDE) em 2023 representa outro avanço importante, pois inaugura um modelo mais criterioso de distribuição de recursos, capaz de reduzir desigualdades entre os *campi* e de atender de forma mais justa às diferentes realidades locais.

Outro ponto positivo foi a resiliência da política durante a pandemia, quando o IFG conseguiu ampliar recursos para modalidades emergenciais, mostrando capacidade de adaptação diante de um cenário crítico. Essa experiência reforça a relevância da PAE como mecanismo flexível de proteção social educacional, ainda que dependente de condições conjunturais.

A revisão sistemática realizada nesta pesquisa cumpriu função decisiva ao mapear a produção acadêmica sobre assistência estudantil na Rede Federal, oferecendo um panorama de tendências, lacunas e convergências teórico-metodológicas. Ao reunir e analisar estudos publicados entre 2009 e 2023, o levantamento evidenciou, de um lado, a consolidação de eixos de

investigação – financiamento do PNAES, seletividade dos critérios de acesso, impactos na evasão e na permanência, heterogeneidade entre Institutos – e, de outro, a persistência de desafios: insuficiência de dados comparáveis entre *campi*, baixa padronização das rubricas orçamentárias e carência de avaliações de impacto com desenho quase-experimental.

Esse quadro foi fundamental para interpretar os resultados do IFG. A literatura aponta que a política tende a concentrar gastos em auxílios financeiros imediatos, sobretudo alimentação e permanência, sem que isso elimine a necessidade de ações complementares (saúde, cultura, esporte, apoio pedagógico etc.) para produzir efeitos sustentáveis na trajetória acadêmica. A mesma literatura registra movimentos de recomposição com recursos próprios e suplementações pontuais em momentos de crise, o que dialoga com a estratégia do IFG de acionar a LOA para ampliar a cobertura em anos de maior pressão. Além disso, os estudos convergem ao identificar o risco de fragmentação e de redirecionamento indevido de recursos, reforçando a importância do controle social e da transparência – dimensões que, quando incorporadas à análise dos Relatórios de Gestão Anual do IFG, ajudam a qualificar o diagnóstico institucional.

Como contribuição adicional ao campo, a revisão sistemática desta dissertação destaca a necessidade de um protocolo mínimo de dados para a Rede Federal, capaz de harmonizar séries históricas (deflacionamento, metodologias de apuração, classificação modal) e permitir comparações válidas entre instituições. Sugere-se, ainda, que futuras pesquisas incorporem indicadores de suficiência (quanto falta para atender a 100% do público elegível), bem como métricas de equidade (quem é atendido, onde e com que intensidade), a fim de deslocar o foco do gasto total para a adequação do gasto à demanda real. Ao conectar esses aprendizados com os achados do IFG, as considerações finais ganham densidade analítica e fornecem subsídios concretos para gestão e política pública.

Entretanto, os desafios permanecem expressivos. O principal deles é o subfinanciamento estrutural da política, que compromete sua continuidade e expansão. O gasto per capita irregular e, muitas vezes, insuficiente, revela que, embora a demanda estudantil cresça, a capacidade financeira da instituição não acompanha esse movimento. Esse descompasso gera seletividade, frustração de expectativas e risco de evasão estudantil.

Outro desafio é a concentração excessiva em auxílios financeiros de caráter imediato. Embora fundamentais, tais auxílios não conseguem, isoladamente, responder à complexidade das vulnerabilidades enfrentadas pelos estudantes. É necessário ampliar ações de saúde, cultura,

esporte, apoio pedagógico etc., de modo a articular a assistência estudantil à formação integral e ao projeto político-pedagógico institucional.

Um desafio que atravessa toda a análise é a insuficiência estrutural do PNAES quando considerado o arranjo multicurricular dos Institutos Federais. Concebido originalmente para o ensino superior (e distribuído a partir de parâmetros associados a essa etapa), o programa passou a amparar também estudantes da educação básica técnica nos Ifs, ensino médio integrado, concomitante/subsequente, PROEJA/EJA, sem que houvesse ampliação proporcional do orçamento ou revisão fina dos critérios de repasse para refletir essa especificidade. Na prática, um mesmo envelope de recursos precisa responder a públicos com perfis e custos de permanência distintos, gerando diluição do gasto per capita e tensionando a seleção de beneficiários.

No cotidiano institucional, isso se traduz em escolhas difíceis: o IFG precisa priorizar auxílios universais ou de grande capilaridade (alimentação e permanência), essenciais para estudantes muitas vezes menores de idade, em tempo escolar integral e interiorizados, ao mesmo tempo em que mantém respostas a pressões conjunturais (auxílio emergencial, conectividade, transporte etc.). Como o custo de permanência de estudantes da educação básica técnica tende a ser intensivo em serviços (refeição diária, transporte recorrente, apoio pedagógico e socioassistencial), a ausência de um mecanismo orçamentário diferenciado aprofunda a seletividade, reduz a previsibilidade dos editais e enfraquece a capacidade de a política universalizar direito.

A aprovação da Lei nº 14.914/2024 representa um avanço ao consolidar a assistência estudantil como política de Estado; contudo, para os Institutos Federais, permanece a tarefa de calibrar a engenharia de financiamento: sem pesos específicos por modalidade e métricas de suficiência que considerem a composição real do alunado (por etapa, tempo de integralidade, vulnerabilidade e interiorização), o risco é perpetuar a subcobertura crônica – com picos de atendimento em anos de maior LOA e retração quando a receita é comprimida. É justamente por isso que, ao longo da série analisada, o IFG recorre à complementação via LOA para ampliar o alcance dos auxílios; ainda assim, essa solução é volátil e não substitui uma base estável e proporcional ao público atendido.

Em síntese, enquanto o desenho do PNAES permanecer alinhado majoritariamente ao ensino superior, mas exigido para financiar a permanência de múltiplas etapas nos IFs sem contrapartida orçamentária, a política seguirá operando sob escassez relativa, com impactos

diretos na cobertura, na qualidade dos auxílios e na justiça distributiva. Reconhecer e corrigir essa assimetria é condição necessária para que o IFG – e a Rede Federal – avancem de uma assistência reativa e seletiva para uma assistência estável, proporcional e garantidora de direitos.

Por fim, a dependência quase exclusiva da Ação 2994/PNAES expõe a política a riscos de contingenciamento e de redirecionamento indevido, como já registrado em nível nacional. A aprovação da Lei nº 14.914/2024, que transformou o PNAES em política de Estado, constitui avanço significativo nesse sentido, mas sua efetividade dependerá da regulamentação, do aporte orçamentário estável e da capacidade das instituições de garantir a destinação prioritária dos recursos ao atendimento estudantil.

Em síntese, a análise desenvolvida nesta dissertação evidenciou que a Política de Assistência Estudantil no IFG constitui um instrumento indispensável para a democratização do ensino público federal, mas enfrenta limites estruturais que comprometem sua plena efetividade. Os avanços normativos e institucionais, ainda que significativos, esbarram em desafios relacionados ao financiamento, à seletividade e à necessidade de ampliação das ações para além dos auxílios financeiros imediatos.

A aprovação da Lei nº 14.914/2024 e a vinculação do Fundo Social do Pré-sal à educação, prevista para 2025, abrem novas perspectivas de fortalecimento da política. Contudo, o êxito dessas iniciativas dependerá da pressão social, da mobilização estudantil e da capacidade das instituições de manter a assistência estudantil como prioridade em seus projetos político-pedagógicos.

Portanto, reafirma-se que a assistência estudantil não é apenas uma política compensatória, mas um direito social fundamental, que deve ser compreendido como parte de um projeto de educação emancipadora e de justiça social. O IFG, ao consolidar e aprimorar sua política, tem a oportunidade de se tornar referência nacional na promoção da permanência estudantil, desde que enfrente os desafios apontados e amplie o horizonte da PAE como instrumento de transformação das trajetórias de vida e de fortalecimento da democracia educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública”. In: ANJOS, M. B.; ROÇAS, G. (Org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Editora IFRN, 2017. p. 12-34.
- ANDRADE, F. R. B.; TAVARES, T. N. de P. P. “Os impactos do programa de Assistência Estudantil na trajetória dos estudantes: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”. **Revista B. Téc. Senac: a Revista da Educação Profissional**, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2019.
- ARAÚJO, J. C. F.; LEITE, L. S. Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: o Projeto de Bolsa Permanência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 777-806, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cqsW6S5ynV6KcGDB4947spg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BARBOSA, A. T.; FERREIRA, E. B.; REZENDE, M. L. Indicadores para avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Economia E Desenvolvimento**, 32(1), e8, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1414650939740>>. Acesso em: 15 sei. 2025.
- BARBOSA, L. R.; LOBÃO, M. S. P. Assistência estudantil no IFAC: um olhar a partir de documentos institucionais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDTEC)**, v. 6, n. 14, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74778/39794>>. Acesso em: 05 ago. 2025.
- BARBOSA, L. R.; LOBREGAT, M. C.; LOBÃO, M. S. P. Lei de cotas e assistência estudantil no Instituto Federal do Acre: análise das taxas de permanência e êxito nos cursos do ensino médio integrado (Campus Rio Branco). **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 25, n. 3, e25320745, set./dez. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n32023.20745>> Acesso em: 13 ago. 2025.
- BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LÔBO, S. A. (org.). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990. **Goiânia: Editora IFG**, 2015. v. 1. 200 p. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/download/11/10/32?inline=1&utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 03 ago. 2025.
- BARROS, A. C. S.; AZEVEDO, J. F. Instituto Federal de Sergipe e assistência estudantil: entender para acessar direitos. **Revista Humanidades, Tecnologia e Cultura**, n. 2, p. 70-87, 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.ifba.edu.br/artifaces/article/view/1099>>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSCHETTI, I. “Avaliação de políticas, programas e projetos sociais”. In: CFESS/ ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Revoga o Decreto 5.478/2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

_____. **Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

_____. **Lei nº 11.941, de 27 de maio de 2009**. Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição, alterando o Decreto no 70.235, de 6 de março de 1972. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 5 nov. 2025.

_____. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CARAMURU, T. S. Fundos de pensão no Brasil: princípios para uma crítica marxista. **Revista Katálisis**, v. 22, n. 3, 2019.

CARDOSO, S. P. Aspectos da gestão em um Instituto Federal. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: Editora IFRN, 2017. p. 113–128.

CARRANO, D. P.; BERTASSI, A. L.; SILVA, G. M. **Efetividade do PNAES enquanto política pública do estado para o combate à evasão universitária na UFSJ**. Educação Online, v. 13, n. 28, p. 1–19, 2018.

CAVALHEIRO, J. S. **O programa nacional de assistência estudantil nos institutos federais gaúchos e o trabalho do assistente social**: alcances, perspectivas e desafios. 2013. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

CESPEDES, J. G. *et al.* “Avaliação de impacto do programa de permanência estudantil da Universidade Federal De São Paulo”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 1–25, 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. “Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CINTRA, R. F. *et al.* Reflexo da pandemia Covid-19 nas ações da assistência estudantil: análise nas Instituições Federais de Ensino Superior. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 01–20, set./dez. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e83898>>. Acesso em: 19 set. 2025.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, v. 18, 2023, p. 1-23.

CÔCO, E.; COSTA, F. L.; SILVA, G. A. B. Implementação das políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes): desafios e possibilidades. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 5, p. 1–28, 2023. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1641/1303>>. Acesso em: 22 jul. 2025

COSTA, A. R. A. **A seguridade social no plano Beveridge: história e fundamentos que a conformam**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2019.

COSTA, M. A.; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. “**Educação Profissional e Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415 / 2017**”. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, outubro de 2018.

CRISTINO, A. C. *et al.* A contribuição da assistência estudantil para o desenvolvimento biopsicossocial de estudantes do Instituto Federal, Campus Limoeiro do Norte. **Conexões – Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 9–16, mar. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.21439/conexoes.v10i1.844>>. Acesso em: 07 ago. 2025.

DRAIBE, S.; HENRIQUE, W. **Welfare State, crise e gestão da crise**: um balanço da literatura internacional. São Paulo: ANPOCS, 1988. n.06. v.03.

DOURADO, L. F. **Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências.** *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 24 jul. 2025.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro, Boitempo Editorial, 1984.

FALEIROS, V. P. “Natureza e desenvolvimento das políticas sociais”. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social.** Módulo 03. Brasília, 2000.

FELIPPE, J. M. S. **Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense.** 2018. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018.

FELIPPE, J. M. S. Assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 145–155, jan./jun. 2015.

Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3215/321540660012.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2025.

FELIPPE, J. M. S.; SILVA, R. M. Orçamento da assistência estudantil: análise a partir da experiência do Instituto Federal Fluminense Campus Campos-Centro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 97–110, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6755>>. Acesso em: 13 ago. 2025.

FERREIRA, M. C. A.; SOUZA, M. F. M. “A visão dos alunos da educação profissional de nível médio sobre as políticas de permanência estudantil no IFPA”. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, n. 12, p. 1-23, jul. 2019.

_____. “A implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Pará no período de 2012 a 2021”. **Revista Exitus**, v. 13, n. 1, p. e023050, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2338. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2338>. Acesso em: 21 ago. 2025.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 5 ago. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTERMANN, B.; POSSA, L. B. Inclusão e aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos Institutos Federais de educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 1632-1651, 2018.

GOMES, A. M. O.; PASSOS, G. O. A implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 88–112, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9240>> Acesso em: 07 ago. 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos de cárcere**. Tradução International Gramsci Society Brasil. Rio de Janeiro: Giulio Einaudi editore, 2007.

HOBBS, T. **Leviatã ou a matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martins Fontes: Abril Cultural, 1983.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **Pobreza aumenta e atinge 54,8 milhões de pessoas em 2017**. Rio de Janeiro: Agência IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>>. Acesso em: 5 ago. 2025.

IFG. **Relatório de Gestão IFG**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2016.

_____. **Relatório de Gestão IFG 2017**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2017.

_____. **Relatório de Gestão IFG 2018**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2018.

_____. **Relatório de Gestão IFG 2019**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2019.

_____. **Relatório de Gestão IFG 2020**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2020.

_____. **Relatório de Gestão IFG 2021**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2021.

_____. **Relatório de Gestão IFG 2022**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2022.

_____. **Relatório de Gestão IFG 2023**. Goiânia-Brasília: IFG/MEC, 2023.

IFG. **Resolução CONSUP nº 008 – Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 2016. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/151/politica_assistencia_estudantil.pdf>. Acesso em: 25 jul 2025.

IFG. **Resolução nº 26/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG – REITORIA/IFG – Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**. 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%2020_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA-IFG.pdf>. Acesso em: 25 jul 2025.

IFG. **Resolução nº 77/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG – Consolida as normas que regulamentam a Política de Assistência Estudantil do IFG e revoga a Resolução CONSUP/IFG de nº 8, de 22 de fevereiro de 2016, e a Resolução 26/2020-REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 20 de outubro de 2020.** 2021. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/REGULAMENTO%201_2020%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf>. Acesso em: 25 jul 2025.

IFG. **Resolução nº 194/2023 – REI-CONSUP/REITORIA/IFG - Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.** 2023. Goiânia: IFG, 2023. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/151/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20194%20-%202023%20-%20PAE.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 285-303, 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o dito, o feito e o pretendido. **Revista Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15 – 39, Abr. /2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 jul 2025.

LAVINAS, L. “The Anatomy of the Social Question and the Evolution of the Brazilian Social Security System, 1919–2020”. In: LEISERING, L. **One Hundred Years of Social Protection. Global Dynamics of Social Policy.** Palgrave Macmillan, Cham, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54959-6_9>. Acesso em: 05 jul. 2025.

LEONARDI, F. G.; ROSA, A. S.; ANDREAZZA, R. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do ensino superior público federal: disputas políticas e efeitos sócio-históricos. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025034, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8674402>>. Acesso em: 15 set. 2025.

LIMA, L. L. O. “Trabalho, sociedade e educação”. In: **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia. p. 29-66.

LIMA, W. A. S.; DAVEL, E. Estratégias de implementação de políticas de assistência estudantil: experiência da linha de frente em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **RP3 – Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, v. 1, n. 10, p. 1–30, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.18829/rp3.v1i10.25407>>. Acesso em: 05 ago. 2025.

LIMA, C. P. L.; FERREIRA, M. A. Financiamento e expansão do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em contextos de austeridade fiscal: ênfase na Emenda Constitucional 95/2016 nos anos de 2016 a 2022. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 5, p. 1–17, 2025.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/139118>>. Acesso em: 18 set. 2025.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social II. Tradução Nélío Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, G. C.; OLIVEIRA, C. A. D.; FREITAS, T. A. “Avaliação do impacto dos benefícios de assistência estudantil sobre o desempenho acadêmico: o caso da Universidade Federal Do Rio Grande”. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 55, p. 199–218, 2020.

MARTINS, P. F. M.; ARAÚJO JUNIOR, C. A. M.; RODRIGUES, J. A. Orçamento público para financiamento da assistência estudantil no ensino superior sob a perspectiva do direito humano fundamental à educação. **Argumentos - Revista Do Departamento De Ciências Sociais Da Unimontes**, 16(2), 138–164, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/214>> Acesso em: 22 ago. 2025.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política - vol. 1. Tradução de Reginaldo Sant’anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. “Glosas críticas marginais. De um prussiano”. **Práxis**, n. 5, out. -dez. 1995. Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995.

_____. **O manifesto comunista**. São Paulo: Editora paz e terra, 1999.

_____. “Textos sobre educação e ensino”. In: **Sistema de ensino e divisão do trabalho**. São Paulo: Centauro, 2004. Cap. 1. p. 15-26.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/arquivos/balanco_social_sesu_2003_2014.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MELO, C. C.; FREITAS, I. C. M. A política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará do Campus de Tauá. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 8, n. 2, p. 15–25, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/4765>>. Acesso em: 07 ago. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para Além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, A. S. *et al.* A gestão participativa como modelo de aplicação dos princípios constitucionais da administração pública e da gestão democrática do ensino público na gestão da política de assistência estudantil do Instituto Federal Baiano. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2019.

MORAES, A. S.; ALMEIDA, J. S.; ALMEIDA, M. C. S. Cortes orçamentários e contingenciamentos de recursos da educação: impactos na política de assistência estudantil do Instituto Federal Baiano, Campus Senhor do Bonfim. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 9529–9553, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.34117/bjdv8n2-074>>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MOREIRA, L. A. L; MACENO, T. E. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, E; MOREIRA, L. A. L; JIMENEZ, S. (Orgs.) **Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

NASCIMENTO, C. M. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. A. As Políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. In Revista brasileira de política e administração da Educação – ANPAE, 2009.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003

OLIVEIRA, J. D.; COUTINHO, R. X. Políticas de assistência estudantil e a permanência escolar em um Instituto Federal. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, e414111234786, 2022.

OLIVEIRA, M. D. P.; DEUS, M. F.; CAMPOS, G. S. Assistência estudantil e permanência no IFMG: uma análise dos efeitos do PNAES. **Revista Labor**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 126–143, 2024. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6043/1677>>. Acesso em: 18 set. 2025.

OLIVEIRA, R. C. N.; CRISÓSTOMO, V. L.; OLIVEIRA, E. G. Assistência estudantil e psicologia nos Institutos Federais. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 21, p. 119–129, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46793/1/2019_art_rcnoliveiravlcristostomo.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

ONO, L. T. P.; TONON, L. Aplicação da política de assistência estudantil em uma instituição da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga**, v. 3, n. 3, p. 4–26, 2016. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/2540/882>>. Acesso em: 06 ago. 2025.

PEREIRA, A.; MOURA, E. N. D. Desafios de acesso ao Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Cacoal. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 2, e22043, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22043.id1383>>. Acesso em: 05 ago. 2025.

PEREIRA, T. C. B.; PASSOS, G. O. Avaliação da política de assistência estudantil na educação profissional de nível técnico: análise dos indicadores de evasão e retenção no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 57, p. 80–92, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/login?source=%2Findex.php%2Fcaduc%2Farticle%2Fview%2F12823%2F8054>>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PEREIRA, P. A. **Política Social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “A política social no contexto da seguridade social e do Welfare State: a particularidade da assistência social”. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.56, mar., 1998.

PESSONI, L. R. *O direito à educação e a mediação da assistência social no IFG: uma simbiose necessária*. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

PRADA, T. **Da invisibilidade à transparência: o gasto público em assistência estudantil em tempos de austeridade fiscal e conservadorismo político**. 2022. 582 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

PRADA, T.; SURDINE, M. C. da C. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 301-316, 2018.

PRADA, T.; SANTOS, Y. N. A consolidação das políticas de permanência e assistência estudantil frente ao financiamento federal. In: ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2024. **Anais [...]**. Disponível em: <<https://www.enpess2024.com.br/anais>> Acesso em: 25 ago. 2025.

QUEVEDO, M. Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho? **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, Faculdade de Tecnologia de Bauru, n. 1, v. 1, p. 147–160, dez. 2011. Disponível em: <<https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/51/2024/04/7-EDUCACAO-PROFISSIONAL-NO-BRASIL-formacao-de-cidadaos-ou-mao-de-obra-para-o.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2025.

RECKTENVALD, M.; MATTEI, L.; PEREIRA, V. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 405-423, 2018.

SALLUN JÚNIOR, B.; GOULART, J. O. O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 60, p. 115-135, 2016.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 3.ed. Rio do Janeiro, 1994.

SAVIANI, D. A Política Educacional no Brasil. In. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2005.

_____. *Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência*. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. S. *Et al.* Assistência estudantil nos Institutos Federais: um estudo de caso no Campus Colinas do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins – IFTO. **Jornada de Iniciação Científica e Extensão – JICE**, Instituto Federal do Tocantins, p. 1–7, 2015.

SILVA, L. L.; COSTA, T. M. T. **A formação do sistema previdenciário brasileiro: 90 anos de história**. **Administração Pública e Gestão Social**, v.8, n.3, p.159-173, 2016.

SILVA, M. G. M.; NOGUEIRA, P. S. A permanência dos estudantes na educação superior para além da assistência estudantil. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 25, n. 1, p. 111-129, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3944>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SOBRINHO, O. B. **Política nacional de educação profissional: o alcance da assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – 1990 a 2012**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

SOARES, P. S.; AMARAL, C. A.; FERREIRA, E. S. Políticas de assistência estudantil e educadores não docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e36853, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/YmMz5GCMLgWxstCMt8NZj3J/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SOUZA, P. O. *et al.* O trabalho das assistentes sociais na assistência estudantil: levantamento do perfil profissional em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 28, n. 1, p. 52–64, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/ueg/Downloads/4179-Texto%20do%20artigo-14804-1-10-20231016%20(1).pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TAUFICK, A. L. O. L. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Eja em Debate**, Florianópolis, a. 2, n. 3, 2013.

TRISTÃO, E. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 104-128, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, L. F.; PEREIRA, M. A. L. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, v. 48 (1), 2023. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70211/61563>>. Acesso em: 24 jul 2025.

VARGAS, E. **Os discursos de Vargas e as políticas sociais no Brasil de 1930 a 1940**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VARGAS, M. Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **In: Avaliação**. Campinas, Sorocaba: Universidade de Sorocaba, v. 16, nº. 1, p. 149-163, mar 2011.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, 2010.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, n 40, p. 152-169, 2016.