



INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ- IFAP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ CAMPOS LARANJAL DO JARI/ AP.

OSVANEIDE DIA FIDELIS
VALDINETE FONSECA DE CARVALHO

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA SAE DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ –
CAMPUS LARANJAL DO JARI

LARANJAL DO JARI – AP
2022

OSVANEIDE DIAS FIDELIS

VALDINETE FONSECA DE CARVALLHO

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA SAE DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ –
CAMPUS LARANJAL DO JARI**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia na Modalidade a Distância – Projeto
em Rede pelo Instituto Federal do Amapá-IFAP
como requisito para obtenção do título de
licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof.: Me. Manoel Raimundo dos
Santos.

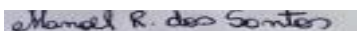
LARANJAL DO JARI – AP

2022

OSVANEIDE DIAS FIDELIS
VALDINETE FONSECA DE CARVALHO

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia pela Banca
Examinadora formada por:

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof.: Manoel Raimundo dos Santos (IFAP)



Deziane Costa da Silva (IFAP)



Marcileide Pimenta de Freitas

Aprovado em: 28/05/2022

Laranjal do Jari – AP
2022

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- C331p Carvalho;Fidelis, Valdinee; Osvaneide
 Política de Assistência Estudantil:Um Estudo de Caso na SAE do
 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá-Campos
 Jari / Valdinee; Osvaneide Carvalho;Fidelis - Laranjal do Jari, 2022.
 44 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Laranjal do Jari,
 Curso de Licenciatura em Pedagogia (Ead), 2022.
- Orientador: Manuel Raimundo dos Santos.
1. Política . 2. Assistência. 3. Estudantil . I. dos Santos, Manuel
 Raimundo , orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do IFAP
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RESUMO

As políticas de Assistência Estudantil são consideradas políticas sociais que fazem parte das políticas públicas da Educação Superior Brasileira. Elas existem desde o começo das universidades, porém, como direito social, somente após a década de 90, quando passaram a ser direcionadas aos estudantes das universidades públicas, visando sua permanência e conclusão no curso superior. Dessa forma, a presente pesquisa tematiza a política de assistência estudantil nesse sentido, tem por objeto de estudo o Setor de Assistência Estudantil (SAE) do campus Laranjal do Jari, Dessa forma, levanta a seguinte questão problema: como ocorre a política de assistência estudantil por meio da SAE ? Desta forma, tem como objetivo geral: Analisar política de assistência estudantil, desenvolvida pelo SAE do IFAP Campus Laranjal do Jari. Metodologicamente trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa realizado no SAE. Como instrumento de coleta de dados faz-se uso da entrevista narrativa na perspectiva Betaux (2010). Os dados foram sistematizados em quadros analíticos feitos em editor de texto (word). Por fim, analisa-se os dados a partir da Análise de Conteúdo (AC). Didaticamente o presente projeto encontra-se organizado em quatro seções. Na seção (1) *Introdução* apresenta-se a temática da pesquisa, o problema, o objetivo, a justificativa Na seção (2) *Metodologia*. Apresenta-se os pressupostos teóricos metodológicos que orientam a pesquisa. Na seção (3) *Revisão da Literatura*. Aborda-se a Assistência Estudantil como um mecanismo de inclusão educacional. Na seção (4) *Política de assistência estudantil: um estudo de caso na SAE do IFAP*. Analisamos as políticas de assistência estudantil por meio das entrevistas concedida pelas servidoras.

Palavras-chave: IFAP Políticas de Assistência Estudantil. SAE.

ABSTRACT

Student Assistance policies are considered social policies that are part of Brazilian Higher Education public policies. They exist since the beginning of universities, however, as a social right, only after the 90's, when they started to be directed to students from public universities, aiming at their permanence and completion in higher education. In this way, the present research thematizes the student assistance policy in this sense, it has as its object of study the Student Assistance Sector (SAE) of the Laranjal do Jari campus. through SAE? In this way, it has as general objective: To analyze student assistance policy, developed by the SAE of the IFAP Campus Laranjal do Jari. Methodologically, it is a case study with a qualitative approach carried out at the SAE. As a data collection instrument, the narrative interview is used in the Betaux perspective (2010). The data were systematized in analytical tables made in a text editor (word). Finally, the data are analyzed using Content Analysis (CA). Didactically, this project is organized into four sections. Section (1) Introduction presents the research theme, the problem, the objective, the justification. Section (2) Methodology. The theoretical and methodological assumptions that guide the research are presented. In section (3) Literature Review. Student Assistance is approached as a mechanism for educational inclusion. In section (4) Student assistance policy: a case study in the IFAP SAE. We analyzed the student assistance policies through interviews granted by the servers.

Keywords: IFAP. Student Assistance Policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA	14
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	14
2.2 ABORDAGEM DA PESQUISA	14
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	14
2.4 SISTEMATIZAÇÕES DE DADOS	15
2.5 ANÁLISES DE DADOS	15
3 REVISÃO DA LITERATURA	16
3.1 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	16
3.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	21
3.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO	26
4 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO SAE DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

As políticas de Assistência Estudantil são consideradas políticas sociais que fazem parte das políticas públicas da educação brasileira. Elas existem desde o começo da história da nossa educação, porém, como direito social, somente após a década de 90, quando passaram a ser direcionadas aos estudantes, das universidades públicas, visando sua permanência e conclusão no curso superior. Neste sentido, Vasconcelos (2010, p. 8) afirma que a Assistência Estudantil tem por finalidade “prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico”. Essa superação pode ser o diferencial entre a evasão e a permanência do estudante, até a conclusão do curso.

Dessa forma, a existência de uma política de assistência estudantil bem articulada, implantada e monitorada, mostra-se relevante para qualquer instituição de ensino sejam elas públicas ou privadas. Antes de avançar nas reflexões sobre a Política de Assistência Estudantil no Brasil, cabe explicitar o conceito de políticas públicas, assim como seu desenvolvimento em ciclos. Segundo Secchi e Zappellini (2016), as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de decisões inter-relacionadas que envolvem atores do cenário público, apresentando objetivos e meios para atingi-los.

Quanto à concepção de ciclo de uma política pública, Souza (2006, p. 10), o descreve como sendo “constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação”. Já Secchi (2010), argumenta que, antes da etapa definição da agenda, referida por Souza (2006) existe outra que ele chama de “identificação do problema”, sendo este o ponto de partida para o surgimento de uma política pública. Para o autor, após identificar o problema público é que este entra na formação da agenda, que seria, portanto, uma segunda etapa. Embora existam discussões sobre a quantidade de etapas ou sua forma de organização, um ponto comum entre os autores é a necessidade de monitoramento e avaliação das ações.

Outro aspecto relevante, destacado por Secchi (2013) é a necessidade de inter-relação entre as etapas da política pública, deixando claro que não são necessariamente sequenciais ou estáticas, mas inter-relacionadas, podendo ocorrer simultaneamente. Embora as diversas classificações apresentem o desenvolvimento de políticas públicas em forma cíclica, os autores entendem que este ciclo é contínuo e não constitui um processo linear ou

temporal. Com isso ,destaca-se a importância de se entender o ciclo das políticas públicas é que o mesmo permite a análise sobre como organizar a vida de uma

política pública em fases sequenciais e interdependentes (SECCHI, 2013). Assim, Secchi (2013), Ball (1994) e Bowe (1992) foram chamados para esta discussão teórica, por entender que a abordagem do ciclo de políticas contribui para a análise de políticas educacionais, que são complexas e exigem certo cuidado. Dessa forma, levanta a seguinte questão problema: como ocorre a política de assistência estudantil por meio da SAE ? Desta forma, tem como **objetivo geral**: Analisar política de assistência estudantil, desenvolvida pelo SAE do IFAP Campus Laranjal do Jari.

Essa pesquisa justifica-se por meio de três relevâncias distintas, todavia, complementares. Desta forma, a realização dessa pesquisa apresenta uma relevância científica, social e pessoal. Do ponto de vista científico a realização dessa pesquisa torna-se fundamental para conhecermos o SAE e suas respectivas singularidades que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do educando em estado de vulnerabilidade. Neste sentido, busca-se compreender as singularidades do SAE por meio de uma pesquisa qualitativa que venha explicitar o estado de vulnerabilidade dos nossos educandos. Neste sentido, a realização da presente pesquisa potencializa a discussão científica no contexto da assistência estudantil do campus em Laranjal do Jari.

Fornecendo desta forma elementos som ativos para debates nas Instituições de Ensino que possuam discentes em estado de vulnerabilidade. Promovendo nesse contexto, a forma um autêntico dialogo mais dinâmico sobre as mudanças no processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidas pelo SAE. Assim, apesar de conquistas e avanços no que se refere a assistência estudantil, no campus Laranjal do Jari, nota-se que existe uma lacuna grande na produção do conhecimento científico que busque entender sobre o tema. Neste sentido, essa pesquisa busca dentre outras coisas explicitar as condições reais da de acesso à assistência estudantil do campus.

Ao observar as ações de assistência estudantil, constatou-se certa ruptura nos processos micropolíticas, inseridos na prática e na ação dos profissionais que trabalham no setor. Assim, considerando que o sucesso das ações da SAE é uma preocupação da Ifap, conforme constatado na análise de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição. Que o IFAP busca a prática de políticas de assistência estudantil com o desenvolvimento de ações de atendimento aos alunos com maior vulnerabilidade econômica e

social, por meio de programas implantados ao longo de sua gestão; Considerando, ainda, que o IFAP, como instituição voltada ao desenvolvimento regional, que se constitui como polo de educação técnica e superior, destacando-se na região, sendo atualmente procurada por toda a população do vale do Jari que engloba 03 municípios (Laranjal do Jari, Vitória do Jari e Almeirim), torna-se importante identificar os processos de desenvolvimento de tais políticas, em todos os âmbitos que estão inserido em que os mesmos estão inseridos

Desta forma, a educação, como direito de todos e deve do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento das pessoas, seu preparo no exercício da cidadania e sua qualificação para mundo trabalho. Neste sentido, a SAE representa uma iniciativa que busca trabalhar de forma coletiva junto com sociedade educacional por meio de práticas inclusão educacional que visam a superação das visões excludentes e discriminatórias dos educandos em estado de vulnerabilidade. Por meio do SAE os educandos são assistidos por profissionais que buscam identificar a necessidade do educando e conseqüentemente elaborar estratégias para a superação da necessidade por meio do acesso a política pública de assistência possibilitando avanços na educação dos alunos atendidos.

A realização dessa pesquisa também apresenta uma relevância pessoal. Desta forma, está sendo importante para nós, porque estamos tendo a oportunidade de realiza uma pesquisa científica na área da educação no município em que moramos. Neste sentido, essa pesquisa possibilita conhecemos mais sobre a realidade dos alunos e suas dificuldades para do nosso contexto educacional.

Dentre as metas descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAP, uma é ampliar a permanência dos estudantes, mitigando a evasão, para que possam permanecer e ter uma saída exitosa da instituição. Dessa forma, este vem se configurando como um dos grandes desafios da instituição no que tange mecanismos de inclusão educacional.

Historicamente no Brasil, as lutas por direitos à educação caracterizam-se por processo de democratização da sociedade, sendo a educação, uma das pautas de reivindicação da classe trabalhadora, não somente do acesso, mas também da permanência no ensino desde a pré-escola ao ensino superior público, considerando a educação como possibilidade de melhoria de condição social e redução da desigualdade social. Nesse contexto, pensar a assistência estudantil tem como perspectiva dimensioná-la no âmbito das políticas públicas de

promoção e proteção aos excluídos da promessa do desenvolvimento nacional. A inserção de pobres e chamados “vulneráveis” no ambiente acadêmico é consequência das lutas sociais e estudantis. Suas reivindicações por melhorias no ensino público repercutem no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em dezembro de 2007.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2012), responsável pela formulação de ações de políticas educacionais, no âmbito das universidades brasileiras, compreendo a assistência estudantil como instrumento capaz de viabilizar a implantação de ações capazes de promover o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação. Por meio da política de assistência estudantil tem-se a possibilidade de criar mecanismos de inclusão dos discentes que passaram a acessar o ensino superior, embora com dificuldades de permanência ou mesmo de usufruir de uma formação ampla, com a participação mais efetiva no meio acadêmico.

Neste contexto, a política estudantil é constituída como estratégia de garantir a permanência dos discentes considerados pobres, por meio de ações afirmativas, como prevê o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em dezembro de 2007. Neste sentido, trata-se de uma ação que ganhou maior dimensão a partir de 2010, com a implantação do Decreto nº 7.234 que concebe a assistência estudantil como um direito de cidadania, na medida em que estabelecem diretrizes e regras de combate às desigualdades sociais e regionais, gerando condições para ampliação e democratização do acesso e permanência dos discentes no ensino público federal.

Constitui-se, portanto, como instrumento de combate à repetência e evasão, tendo em vista que seus percursos estudantis na rede pública de ensino fundamental e médio não contribuem para uma formação humanística e intelectual, capaz de favorecer o aprendizado de conhecimentos específicos das áreas científicas, acadêmicas e tecnológicas, requerendo esforço para que estes discentes ao entrar em contato com o conhecimento científico passem apreendê-lo de modo crítico.

Dessa forma, a política de assistência estudantil como princípios básicos, a integralidade de atenção ao estudante e a equidade social, introduzindo ainda o acompanhamento e a avaliação como instrumento básico na formulação e execução dessa política. Sob essa concepção, a assistência estudantil se constitui como um importante instrumento para garantir ações que visem acesso e permanência dos estudantes da classe trabalhadora na universidade, de forma qualificada. Para Nascimento (2010), a assistência

estudantil trouxe novidades a incorporação da assistência social à educação de nível superior, na medida em que compreende o acesso colado a permanência do estudante na universidade.

Dessa forma, tem operacionalizado mecanismos visando ampliar as oportunidades de estudantes da classe trabalhadora à inserção e à permanência no ensino superior, viabilizando as condições necessárias à sua formação acadêmica e profissional. Para Barqueiro (2015), a assistência estudantil possibilitou a estudantes oriundos da classe trabalhadora pudesse acessar capazes de viabilizar realizar seus percursos pedagógicos em variadas dimensões da formação acadêmica.

Nesse sentido, a Normativa 39/2007 estabeleceu a abrangência da assistência estudantil a serviços como moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Trata-se, portanto, de uma política de combate às desigualdades sociais, na medida em que essas ações afirmativas, ainda que frágeis, tem possibilitado a estudantes oriundos da classe trabalhadora, não somente o ensino superior, mas também, condições que favorecem uma formação ampla e comprometida com a cidadania. Para Cislagui e Silva (2012), a política de assistência estudantil é um mecanismo de combate às desigualdades sociais, democratizar condições para o que os jovens possam se ingressar no ensino superior público federal. Neste sentido, os programas de cotas e bolsas têm contribuído para que esse público tenha acesso à educação superior em diferentes níveis.

Entende-se que o Brasil ainda investe muito pouco na educação, ciência e tecnologia e, apesar dos baixos orçamentos, a democratização no acesso, por meio das políticas de proteção social, tem corroborado para a elevação do número de estudantes, particularmente, com a inserção social de estudantes de famílias pobres. Pelo fato de ser uma política recentes poucas são as análises dessa experiência.

A SAE dispõe de uma rede de atenção à assistência estudantil que no uso de suas competências, gerencia, acompanha e avalia Programas de Auxílios e Bolsas, que visam criar condições de permanência e aproveitamento acadêmico, particularmente, para estudantes que apresentem situação de vulnerabilidade socioeconômica e muitas vezes não têm condições de permanecer na instituição. A inserção de estudantes da classe trabalhadora tem se constituído como um elemento novo, exigindo abertura para a compreensão e oferta de serviços que sejam capazes de orientar os estudantes que trazem, no contexto contemporâneos, questões de

gênero, orientação sexual, raça/etnia, geração, dentre outros que precisam ser incorporados pelas universidades.

Desta forma, há a necessidade de entender os alunos, tornando-se um desafio, compreender esse perfil estudantil, a fim de se organizar para acolhê-los, enquanto instituição de ensino. Isto leva a se perguntar sobre as ações de assistência e permanência estudantil, se elas têm conseguido atender a demanda efetiva desses alunos. Na seção (1) *Introdução* apresenta-se a temática da pesquisa, o problema, o objetivo, a justificativa. Na seção (2) *Metodologia*. Apresenta-se os pressupostos teóricos metodológicos que orientam a pesquisa. Na seção (3) *Revisão da Literatura*. Aborda-se a Assistência Estudantil como um mecanismo de inclusão educacional. Na seção (4) *Política de assistência estudantil: um estudo de caso na SAE do IFAP*. Analisamos as políticas de assistência estudantil por meio das entrevistas concedida pelas servidoras.

2 METODOLOGIA

Na presente seção explicita-se os pressupostos teóricos metodológicos que orientaram a pesquisa. Neste sentido, nessa seção são destacados, o tipo de pesquisa, sua abordagem, seu instrumento de coleta de dados, seu lócus bem como as formas de sistematização e análise de dados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Em termos metodológicos essa pesquisa configura-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa que faz uso da entrevista como meio de coleta dados. Para Yin (2001), o estudo de caso constitui-se como uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange uma abordagem específicas de coletas e análise de dados. Assim, compreende-se que o estudo de caso é uma ferramenta utilizada para entendermos as formas e os motivos que levaram a determinada decisão ou a uma determinada realidade. Neste sentido, optou-se por pesquisar a situação real da SAE dentro do IFAP no contexto da política de assistência estudantil.

2.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Quanto a abordagem essa pesquisa faz uso da abordagem qualitativa. Segundo Cavalcanti (1999), esse tipo de abordagem permite identificar e descrever fatos. Para André (1995), a abordagem qualitativa tem no pesquisador o instrumento principal onde ele busca responder ativamente as circunstâncias que cercam seu problema de pesquisa evidenciando os ambientes complexos que cercam o objeto a ser pesquisado. Assim, buscou-se compreender a política de assistência estudantil como uma forma dinâmica de inclusão educacional.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados essa pesquisa faz uso da entrevista narrativa na

perspectiva de Bertaux (1997), que compreende a entrevista como uma forma de testemunho com descrição da realidade que ainda não é familiar ao pesquisador, nesse tipo de entrevista, coloca-se a perspectiva do entrevistado no centro da conversa. Segundo Bertaux (2010), por meio desse instrumento de coleta de dados busca-se encontrar o que há de particular e o que há de geral no comportamento humano.

O objetivo neste sentido é verificar os ensinamentos que estes dois polos interdependentes criam, em coexistência, mundos sociais, desenvolvendo para si uma cultura própria, um código de linguagens múltiplas, incorporada por seus participantes (BERTAUX, 2010). Assim, buscou-se compreender a totalidade da política de assistência estudantil no IFAP por meio das falas das servidoras que trabalham diretamente nesse processo.

2.4 SISTEMATIZAÇÕES DE DADOS

Os dados foram sistematizados em quadros analíticos de elaboração própria feito em editor de texto (word). A base de construção dos quadros analíticos foi o roteiro de entrevista elaborado para subsidiar a conversa com as sujeitas pesquisadas.

2.5 ANÁLISES DE DADOS

Como forma de análise de dados faz-se uso da Análise de Conteúdo (AC). Segundo Bardin (2015), a AC constitui-se como um conjunto de técnicas que visam obter informações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção. Para Bardin (2015), a AC por ser muito didático facilita a sequência de atividades e tarefas a serem seguida na análise dos dados qualitativos.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção busca-se compreender a política de assistência estudantil por meio de uma revisão da literatura. Didaticamente essa seção encontra-se organizada em duas subseções: 3.1 Políticas de Assistência estudantil; 3.2 A assistência estudantil na educação básica e 3.3 assistência estudantil na Rede Federal de Educação.

3.1 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo Assis (2013), a Assistência Estudantil é algo que ultrapassa o atendimento às carências materiais e financeiras do estudante. Assistir a um estudante é proporcionar-lhe o acesso às vantagens sociais, como saúde (física e psicológica), esporte, lazer, moradia digna, transporte e cultura, principalmente ter ações que minimizem as desigualdades sociais, impostas pela pobreza. O apoio institucional, para as mais variadas questões de sua existência, é muito importante para o estudante. Neste sentido, a Assistência Estudantil é parte de uma política social pública e pode constituir-se de um ou mais programas de ação institucional. E como marco histórico na trajetória das políticas públicas do ensino superior, foi criado, pelo Decreto 7234, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Em síntese, conforme Assis (2013) seria de grande relevância pesquisas dessa temática, principalmente envolvendo estudos sobre a avaliação, monitoramento e impacto das políticas de Assistência Estudantil. Concordando com Assis (2013), Vasconcelos (2010) refere-se a esta temática como um tema pouco estudado apesar da importância que representa no ensino superior. Zago (2006) e Portes (2006) estudaram a trajetória de estudantes de camadas populares no ensino superior e deixam claro em seus estudos as desigualdades sociais, a dificuldade com a permanência e a discriminação e constrangimentos que passam os estudantes com vulnerabilidade econômica.

Tais constatações confirmam a relevância das políticas públicas de Assistência Estudantil nas IES, bem como a necessidade de garantia, por legislação específica, dos recursos destinados a tais políticas. Enquanto não houver o amparo de legislações específicas que regulamentem as ações de Assistência Estudantil nas IES, o cenário é de um assistencialismo estudantil, aqui entendido como “ofertas de serviços por meio de doações, favores, interesse ou boa vontade de alguém”, conforme clara definição encontrada na Cartilha de Assistência Social do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). O assistencialismo é, assim, considerado o oposto daquilo que se entende como direito social, é

um favor ou doação. Quando estudiosos alegam a necessidade de ampliação da Assistência Estudantil, referem-se a direitos de igualdade de condições quanto aos recursos necessários à graduação.

Nesse sentido, reporta-se mais uma vez a Vasconcelos (2010) que define Assistência Estudantil a partir de sua finalidade, que seria proporcionar aos estudantes os recursos necessários para superação dos obstáculos na trajetória acadêmica, diminuindo os trancamentos de matrículas e índices de evasão. Importante aqui essa diferenciação entre “assistencialismo” e “assistência estudantil”, expressões que parecem sinônimos, mas em cujo viés de diferenciação, está a concepção de um direito social, em oposição à ideia de recebimento de um favor. De acordo com a perspectiva histórica encontrada evidencia-se a necessidade de ampliação dessa proposta da Assistência Estudantil como uma política pública de Assistência no Ensino Superior (ASSIS, 2013). A política já existe em sua primeira instância, o PNAES é essa evidência, mas os programas e ações carecem de aperfeiçoamentos, desde a sua base. Segundo Assis (2013) implantados por decretos, os programas pontuais são marcados pela descontinuidade, estagnação e até mesmo total exclusão, e, dessa forma, tão somente configuram-se como políticas de governo.

Segundo Chiari (2012) não há uma definição única para a avaliação de políticas públicas assim como não há um conceito único para políticas públicas, como já descrito anteriormente. Toda avaliação tem seus propósitos, segundo o Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a finalidade da avaliação de uma política pública é verificar se os objetivos estão sendo alcançados, sua eficiência, sua efetividade e os impactos no desenvolvimento. Neste sentido, Chiari (2012) refere que a avaliação é importante para obter informações sobre as ações desenvolvidas e ao processo de tomar decisões, justificando-se a pertinência deste estudo. Em consequência desta fragilidade, nos números de estudantes que evadem do sistema de ensino é substancial, entre as prováveis causas, encontram-se os fatores de ordem socioeconômica. É justamente no sentido de intervir nessa realidade que surge a política de assistência estudantil incentivando os/as estudantes e viabilizando condições que possibilitem seu êxito acadêmico.

Assim, as Políticas de Assistência Estudantil são ações do Estado com o objetivo de superar desigualdades de acesso, permanência e êxito na instituição de ensino, por meio de programas de benefícios sociais e de acompanhamento do aluno. Então, o objetivo proposto para este trabalho é apresentar algumas reflexões sobre as políticas públicas de assistência estudantil no Ifap – campus Laranjal do Jari, com foco em gênero. Se é papel do Estado, e o

estado brasileiro tem formulado políticas para viabilizar os programas de assistência estudantil, este trabalho traz a problemática questionando: como ocorre o processo de acesso à assistência estudantil por meio do SAE? Proporcionar “acesso para todos” as políticas públicas de assistência estudantil atingem realmente todos/todas os/as estudantes? Para isso, foi realizada três 3 entrevista com as gestoras do setor de Assistência Estudantil do Campus Laranjal do Jari, tornando possível, assim, compreender de que forma é feita a gestão dos programas de assistência estudantil. Conforme explana Martins (2010, p. 21), ainda são incipientes os estudos que utilizam metodologias de pesquisas de políticas educacionais que integrem enfoques diversos, permitindo captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, no espaço escolar e nas interações dos profissionais que neles atuam, bem como a maneira como essas práticas afetam a implementação dos programas de Instituição.

É notório que com o aumento da concorrência no mercado de trabalho, os jovens têm que definir cada vez mais cedo sua preferência e possibilidades no que se refere ao exercício profissional. Mas, os jovens de classe menos favorecidas sofrem com vários tipos de obstáculos ao longo do processo de formação profissional. Resultando em uma defasagem nas oportunidades que estes jovens têm em acessar todos os níveis de ensino, em particular aqueles que extrapolam a educação básica. A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos que sujem no decore da caminhada.

Barbosa (2009) observa que historicamente as atividades de assistência estudantil têm sido desenvolvidas pelas instituições a partir das demandas dos estudantes. Considerando que num espaço onde os jovens estudantes estão presentes quase que nas mesmas dimensões que os homens, para garantir as mesmas oportunidades e proporções igualitárias de acesso aos programas de assistência estudantil, é necessário identificar e considerar as especificidades que os alunos vêm enfrentado pelo decorrer de sua vida. Para Barqueiro (2015), a assistência estudantil possibilitou a estudantes oriundos da classe trabalhadora pudesse acessar capazes de viabilizar realizar seus percursos pedagógicos em variadas dimensões da formação acadêmica.

Nesta política objetiva acrescentar e conseguir a permanência dos jovens na educação básica e superior no Ifap por meio da igualdade desvalorizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais; e garantir a conclusão da etapa de ensino e a redução de taxas de retenção e evasão, contribuindo para a promoção da ascensão social pela educação. Com a preocupação de garantir a permanência no ensino superior público e o sucesso acadêmico dos discentes, em 2007 foi publicada a portaria nº 39 do Ministério da Educação,

ampliada e alterada pelo decreto nº 7234/2010, que reorganizou e ampliou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de disciplinar a oferta de Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior Públicas.

A principal finalidade do PNAES é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a partir da democratização das condições de permanência; da minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; da redução das taxas de evasão e retenção; e da contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). É um programa nacional que indica as diretrizes a serem adotadas internamente pelas Instituições de Ensino Superior Públicas, as quais organizam a assistência estudantil sob a forma de políticas compostas por programas e serviços, constituindo-se num conjunto de ações direcionadas a garantir a permanência e o sucesso acadêmico.

A “assistência estudantil” constitui-se como “a organização de serviços de apoio discente ou iniciativas que busquem democratizar o acesso ao ensino e favorecer a permanência do estudante no contexto escolar” (RAMALHO, 2013, p. 23). Consoante Dumaresq (2014, p. 45), a Assistência Estudantil destina-se a proporcionar as “ideais condições de saúde, acesso aos instrumentais necessários à formação profissional, até o provimento dos recursos mínimos necessários para aos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros para outros gastos”.

Acerca da criação dos Institutos Federais, Otranto (2013, p. 122) ressalta que “a Lei 11.892/08 redesenhou a rede federal de educação profissional, deu novos contornos não somente à educação profissional, mas também à educação superior como um todo”. A criação dos Institutos Federais ocorreu a “partir da agregação de instituições de educação profissional da rede federal, tais como: Centros Federais de Educação (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) (p. 123)”, passando a ofertar cursos tecnológicos, de licenciaturas e bacharelados. Ante a ampliação dos ingressos de alunos economicamente hipossuficientes, e em face do processo de expansão e interiorização do ensino superior, iniciado com o REUNI (ANDRIOLA; SULIANO, 2015), a indagação que se fez para ser respondida através da pesquisa foi: qual o impacto da implantação da assistência estudantil sobre a permanência no ensino superior público brasileiro, tendo em vista o contexto da interiorização no caso do Ifap no campus Jari.

É necessário problematizar que a Assistência Estudantil, como política pública, constitui-se numa oportunidade real para a expressiva maioria de estudantes ter acesso às condições de permanência, diante das inúmeras necessidades advindas do ingresso no curso.

Sobre essa necessidade, Souza (2017) afirma que: A defesa da assistência estudantil, como política social pública, vai contra a sua apropriação como política de governo, submetida ao bel-prazer de governantes que implementam o que querem, como querem, ou mesmo anulam seu potencial de viabilizar direitos. (SOUZA, 2017, p. 138).

Dada a correlação elevada entre pobreza e desigualdade social no Brasil, é possível conceber a Assistência Estudantil como uma “política inclusiva, na medida em que pode atuar no sentido de ampliar as oportunidades de permanência de grupos historicamente discriminados por questões de cor/raça, por exemplo” (PINTO, 2015, p. 28). Nesse âmbito o Ifap, desde 2012, conta com programas e serviços de Assistência Estudantil que vem sendo afirmados e garantidos mediante legislações como a Política de Assistência Estudantil do Ifap e o Regulamento de Auxílios Estudantis, legislações estas que disciplinam a oferta de serviços, programas, projetos e ações de Assistência Estudantil nos campi da instituição. A política de assistência estudantil, embora não possa prescindir da questão financeira, deve ser trabalhada em consonância com os aspectos pedagógicos e psicossociais, ou seja, com suporte em uma política pública de assistência estudantil não apenas voltada para a subsistência material, mas também preocupada com as questões emocionais, pensando a pessoa como um todo (DUMARESQ, 2014, p. 45).

A Política de Assistência Estudantil do Ifap compreende as diretrizes, objetivos e princípios que compõem a oferta dos serviços, programas, projetos e ações. Em seu artigo 1º a parágrafo único afirma que a política de assistência estudantil da instituição destina-se a todos os estudantes regularmente matriculados no sistema acadêmico, entretanto, o art. 13 da mesma resolução acrescenta que se constitui como público-alvo os estudantes matriculados e prioritariamente em situação de vulnerabilidade. É perceptível que o regulamento não define o tipo de vulnerabilidade nem tampouco define o conceito de vulnerabilidade social adotado. De acordo com Souza (2017):

Constata-se que a realidade dos estudantes-alvo da assistência estudantil, é fruto, para além de outros condicionantes, do processo de desestruturação das relações de trabalho, que tem conduzido um elevado contingente populacional ao desemprego ou à submissão a relações laborais precarizadas para sobreviverem. Com efeito, os Institutos Federais têm trabalhado, no tocante a esta política, com o conceito de pobreza relativa, que considera pobres aqueles, que em relação ao conjunto da população, ganham um salário inferior ao mínimo, ou até um salário mínimo e meio per capita (SOUZA, 2017, p. 142).

A partir de dados do Tribunal de Contas da União (TCU), Souza (2017) afirma que é

perceptível que os institutos federais contam com uma realidade de um perfil extremamente heterogêneo em relação à faixa etária e renda, pois a inserção sócio territorial desses institutos faz-se predominantemente em localidades de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e alto índice de pobreza. Segundo Souza (2017):

Tal fato apresenta-se como um grande desafio aos Institutos Federais, posto que, no Brasil, a oferta de uma educação gratuita e de qualidade à classe trabalhadora não constitui, na prática, um direito de todos, como prevê a Constituição da República. Ou seja, a oferta da educação gratuita reflete a própria composição desigual da sociedade brasileira ao longo da sua história. Portanto, pela educação, é necessário incluir socialmente um grupo de indivíduos - que não é minoria - no interior da escola, cujas questões ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que integram este processo (SOUZA, 2017, p. 131).

3.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 20 dezembro de 1996, foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei no 9.394, depois de vários anos em tramitação no Congresso Nacional. A partir dessa lei, o ensino de 2º grau virou ensino médio e passou a ser a última etapa da educação básica. Para Krawczyk (2011, p. 754), “a inclusão do ensino médio na educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório mostram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

Foi neste período que, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), no debate de ensino médio em suas diferentes modalidades, a concepção da educação politécnica se contrapôs às visões do tecnicismo, do adestramento e da polivalência. Para Nosella (2011, p. 1056), a LDB de 1996 “[...] buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal e a popular, introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva”.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), a Lei no 9.394 reunifica os níveis e modalidades da educação no país. Mas a sua universalidade não impede a criação de muitos decretos e programas de governo. Um desses decretos é o de no 2.208/97, que restabelece o dualismo entre o ensino médio e técnico, baseados nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Este determinou que o ensino técnico, organizado em módulos, seja oferecido

separadamente do ensino médio regular.

Na prática isto significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um ensino médio “acadêmico” destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o ensino médio. (BRASIL, 2008, p. 6).

Já sob um novo governo, foi elaborado em 2004 o Decreto no 5.154, que foi incorporado à LDB pela Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008. Esse Decreto revogou o anterior (2.208/97), porém manteve algumas determinações – como as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a concomitância e os cursos subsequentes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Todavia, como salientam Frigotto e Ciavatta (2011), introduziu a alternativa de articulação do ensino médio com a educação profissional e técnica, através do chamado Ensino Médio integrado. Ao lançar o documento “Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil”(BRASIL, 2008), o MEC pretendeu sinalizar com a pretensão de dar uma identidade ao ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência tecnologia.

Surge em 2009 o documento “Ensino médio inovador”. Esse documento destaca que os requisitos para um novo currículo inovador deveriam ser fundamentados numa concepção interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências, valores e práticas que pudesse proporcionar aos alunos condições de exigir um espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 2009b).

De acordo com Krawczyk (2011), apesar da expansão do ensino médio público desde meados da década de 1990, a questão da sua obrigatoriedade só surge em 2009 com a Emenda Constitucional (EC) no 59, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 04 aos 17 anos de idade. O Inciso I da EC no 59 assegura a ampliação dessa obrigatoriedade para fora da faixa etária citada.

No ensino médio, por exemplo, pode ser ampliada para os alunos que atrasaram os estudos e estão com mais de 17 anos. Essa interpretação foi reforçada pela publicação da Lei no 12.061/2009 que altera dois dispositivos da LDB de 1996: primeiro o inciso II do Art. 4º que coloca como dever a “universalização do ensino médio gratuito” substituindo a ideia de “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” antes vigente. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 630) alertam para essa modificação da lei que pode ser entendida da seguinte maneira:

[...] substituiu-se “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (artigo 4o, inciso II da Lei n. 9.394/97) por uma breve expressão “universalização do ensino médio gratuito” (artigo 4o, inciso II da Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009). O detalhe significativo é a ausência do termo “obrigatoriedade” que, ipso facto, isenta o Estado do compromisso com a universalização.

E a segunda mudança é no inciso VI do Art. 10, que passa a assegurar o ensino médio a todos que necessitarem (BRASIL, 2009). Tanto essa Emenda como a Lei nº 12.061/2009 formalizam o ensino médio regular e na forma da EJA. Em abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer no 07, definindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para o ensino médio, as diretrizes destacam a preparação para o trabalho e a cidadania, apontando que:

[...] o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2010, p. 35).

A necessidade de universalizar o ensino médio no Brasil é tema sempre presente nos debates sobre a educação. O PNE (2014-2024) em sua meta 3 trata sobre a questão da universalização do ensino médio e do aumento da taxa líquida de matrículas em até 85%. São 14 estratégias que serão necessárias para atingir essa meta (BRASIL, 2014).

O problema da universalização do ensino é em decorrência de um déficit histórico em matéria de educação. Segundo Saviani (2013), esse déficit é resultado do conflito entre a proclamação do direito à educação e a sua efetivação. Devido à histórica resistência a investir na educação, o país chega em 2015 com a universalização do ensino fundamental efetivada, porém distante de conseguir o mesmo com o ensino médio. Segundo dados do Pnad [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios] (2015), considera-se universalizado o acesso ao ensino fundamental no país – a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos nesse nível de ensino atingiu 97,5%, em 2014. Segundo dados desta pesquisa, essa taxa em 1990 se encontrava em 81,2%.

De acordo com Saviani (2013), o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua protelado. Para o autor, o Estado transfere a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade civil, ficando responsável em regular e avaliar as instituições e publicar os resultados dos processos avaliativos. Para Saviani

(2013), a criação do Sistema Nacional de Educação, traria grandes benefícios à educação brasileira. Esse Sistema funcionaria como

[...] um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. (SAVIANI, 2013, p. 758).

O ensino fundamental praticamente tem seu acesso universalizado, porém no ensino médio esse objetivo ainda está um pouco distante. De acordo com dados do Pnad, em 2009 85,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados na escola. Em 2014 esse número diminuiu, passando para 82,6%. No entanto, apenas 61,4% cursavam o Ensino Médio, conforme evidencia a taxa líquida de matrícula relativa a essa etapa de ensino (BRASIL, 2014).

Se quase 82% estão na escola e apenas um pouco mais de 60% se encontra no ensino médio, surge a seguinte inquietação: Onde estão os outros 20%? Supõe-se que estes ainda não tenham chegado ao ensino médio, ou seja, estão no ensino fundamental, atrasados. Outro motivo para a dificuldade em universalizar o ensino médio pode estar relacionado ao abandono da escola. O estudante com a necessidade de aumentar a renda familiar sai da escola e vai em busca de uma vaga no mercado de trabalho. Diante disso, tem-se dois grupos que poderiam estar no ensino médio, os retidos no nível anterior (fundamental) e os evadidos.

Mediante isso, Krawczyk (2011, p. 755) afirma que, A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação.

Dados sobre o declínio do número de matrículas apontados por Krawczyk (2011) são apresentados no levantamento feito pelo Inep/MEC em 2015, pois o número de matrículas no ensino médio no ano de 2007 era maior que no ano de 2015. Em 2007 foram realizadas 8.369.369 matrículas na última etapa da educação básica, enquanto em 2015 foram feitas 8.074.881 matrículas. De acordo com os dados acima mostra-se uma tendência de estabilidade do número de matrículas no ensino médio, com variações para cima e para baixo desses números no período descrito. Este mesmo documento mostra que, assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 84,8% das matrículas e as redes federal e municipal atendem juntas 2,4%. A rede privada atende 12,8% das matrículas.

Para Saviani (2008a), a culpa pelo fracasso da universalização do ensino também recai sobre a pedagogia tradicional. O autor, ao descrever sobre a pedagogia tradicional, lembra que uma das críticas formuladas a essa pedagogia a partir do final do século XIX, era que a escola tradicional não conseguiu sua aspiração em universalizar o ensino, nem todos ingressavam e os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos.

Outra questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural. Nogueira e Nogueira (2009) descrevem sobre a sociologia da educação de Bourdieu que coloca como fator preponderante para o sucesso escolar a bagagem cultural que as crianças herdam da sua família ou local de convivência. Segundo Bourdieu, a posse do capital cultural favoreceria o êxito escolar, além de propiciar melhor desempenho nos processos formais e informais de educação. Para alguns grupos sociais, o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar. Portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando.

O autor, ao dialogar com Bourdieu, escreve sobre disposições e estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas classes populares. Nogueira e Nogueira (2009), que ao citar Bourdieu, nos leva a refletir sobre a real necessidade da política atual de assistência estudantil para os alunos de baixa renda.

Para aquele estudante de baixa renda que está cursando o ensino médio, a entrada no mercado de trabalho poderá ser em decorrência dos problemas financeiros da sua família. De acordo com Pochmann (2001, p. 35), “Geralmente, quanto menor a renda familiar, maior a proporção de jovens economicamente ativos”. Pochmann (2001) ressalta que as famílias de baixa renda com o intuito de atender suas necessidades básicas da vida, antecipam, ao máximo, a entrada do filho no mercado de trabalho.

Tem sido cada vez mais uma prática nacional tanto o pai quanto a mãe trabalharem fora de casa. Os filhos, muitas vezes, estudam e executam atividades domésticas, quando não trabalham fora de casa, podendo colocar o estudo como uma prioridade secundária. A necessidade de antecipar renda futura ou de ajudar no orçamento familiar tem pressionado os filhos, sobretudo os de famílias de menor renda, a terem uma breve passagem pelo sistema educacional. Por conta disso, o ingresso de filhos de famílias humildes no mercado de trabalho tende a ocorrer na faixa dos 10 aos 15 anos de idade. (POCHMANN, 2001, p. 35).

Daí surge um dos principais motivos para implementação da política de assistência estudantil nos Institutos Federais, o fator socioeconômico. Muitos são os alunos que abandonam a escola ou não conseguem um bom rendimento, pois sua condição socioeconômica exige uma participação mais efetiva dentro da família na busca por uma renda extra que ajude no dia a dia de todos em sua residência.

Desta forma, ou o aluno sai da escola, ou torna-se faltoso. Nogueira e Nogueira (2009) ressaltam que essas famílias tendem a preferir uma carreira escolar mais curta, possibilitando um acesso mais rápido ao mercado profissional. O mesmo autor lembra que nesse grupo social adota-se o que Bourdieu chama de liberalismo em relação à educação dos filhos – nessa situação não há uma cobrança intensiva para o sucesso escolar e não há um acompanhamento sistemático da vida escolar.

O documento Brasil (BRASIL, 2010), visando responder aos problemas do ensino Médio, faz referência a busca por um currículo mais significativo ao estudante do Ensino Médio, com o intuito de ampliar o ingresso, a permanência e a conclusão nesse nível de ensino, assim. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 9-10).

Vale lembrar que mesmo considerando que este currículo possa garantir uma maior atratividade deste nível de ensino, o jovem com baixo poder socioeconômico precisa ter um suporte para não abandonar a escola por ter que trabalhar e ajudar na renda familiar. E as políticas de assistência estudantil podem ser úteis na permanência e no êxito deste jovem na escola.

3.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A educação é uma política social (, na qual o capital busca assegurar as condições necessárias para a sua produção e reprodução (GOUGH, 1982). As concessões que o sistema capitalista destina à garantia de reprodução social visam à estabilização do sistema, de modo que não fiquem ameaçados os ganhos do capital e para que não haja a redução dos lucros, e a minimização das pressões da classe trabalhadora, evitando o acirramento da luta de classes (FERGUSON, 2013). Mas é preciso entender que as lutas tencionam o Estado “pelo reconhecimento das condições que originam as desigualdades na sociedade capitalista e dos conflitos que se estabelecem na relação capital-trabalho” (MENDES; WUNSCH; COUTO, 2006,p. 276). A política social surge, então, como uma mediação entre economia e política, resultado das contradições estruturais engendradas pela luta de classes e delimitadas pelos processos de valorização do capital. (BEHRING, 2009).

A Constituição Federal de 1988 completa 34 anos e vivemos tempos de regressão de

direitos. Marcado por desmonte de direitos sociais, reformas trabalhista e da previdência, congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, abertura do pré-sal ao capital estrangeiro, reforma do Ensino Médio, privatização e desmonte dos bancos públicos, terceirização irrestrita, destruição do Sistema Único de Saúde. É nesse cenário contraditório que se insere a educação brasileira e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Para vislumbrar as normativas de assistência estudantil dos institutos federais (IFs), é preciso compreender o contexto em que foi estabelecido o Decreto nº 7.234/2010, que hoje determina a construção das normativas de assistência estudantil (AE) das universidades e institutos federais, e o momento atual (8 anos após o marco normativo). Hoje, no território brasileiro, há 38 institutos federais, distribuídos em todos os estados e cada um destes se organizam por meio das reitorias e seus *campi*. Neste sentido, hoje se somam 605 *campi* dos institutos (BRASIL, 2016a) em que suas reitorias são responsáveis pela regulamentação do Pnaes.

O Pnaes garante a cada IFs 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. 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).

Revisando as produções de Guedelha (2017); Reis (2016); Jesus (2016) e Cavalheiro (2013), notamos que os autores abordam a execução e avaliação do Pnaes em institutos federais específicos. Encontramos apenas Taufick (2013), que avalia nacionalmente o Pnaes, em articulação com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), a partir das normativas organizadas nos documentos institucionais de todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para identificar o que é priorizado (ações seletivas x ações universais). Como questões norteadoras temos: Que auxílios e programas são ofertados pelas instituições? Quais as modalidades de ensino atendidas?

Como é feito o financiamento? De quem é a responsabilidade pela seleção dos programas? Este trabalho trata-se de pesquisa documental, na qual utilizamos 51 documentos

que regulamentam o Pnaes como: planos; políticas; regulamentos e editais de todos os 38 Ifs.

As fontes documentais apresentam informações que normatizam a execução do Pnaes no interior dos IFs e estão disponíveis nos sítios eletrônicos das instituições. Foi analisado pelo menos um documento de cada instituição. As primeiras estatísticas educacionais deste período (1933) mostravam que as instituições privadas respondiam por 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior, tendo um número pequeno de alunos – apenas 33.723. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Já no final do século XX, marcado pela expansão do sistema educacional, houve um crescimento geral de 7,6% no número de Instituições de Educação Superior (IESs) e de 19,2% no número de cursos de graduação presenciais, totalizando um aumento de 13,7% do número de matrículas. A expansão na educação superior se pulverizou em pequenas instituições em vez de sua agregação em unidades maiores. Há, nesse contexto, o crescimento das matrículas em cursos superiores sequenciais mais flexíveis e mais rápidos. A expansão do número de vagas oferecidas para os exames vestibulares foi liderada pelos centros universitários (51,0%) e pelas faculdades integradas (39,4%). O número de vagas para acesso mediante outros processos seletivos, aí incluídos também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Avaliação Seriada no Ensino Médio, cresceu 55,2%. (BRASIL, 2001).

Em resposta à demanda por aumento do nível instrucional da população (nos níveis médio e superior) e até mesmo pela manutenção destas instituições privadas de educação, o início do século XXI foi marcado por contrarreformas educacionais, em que foram apresentadas várias ações governamentais com vistas ao acesso e à permanência de estudantes nas instituições de ensino, assim como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies)⁷, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e também o Pnaes (NASCIMENTO, 2013). É em meio a esse processo que, em 2010, é aprovado o Pnaes, por meio do Decreto nº 7.234, para regulamentar as ações pulverizadas já existentes e possibilitar sua expansão.

Portanto, os IFs contam com o Pnaes como um programa assistencial no âmbito da política de educação para melhorar a permanência dos estudantes. Diante da proposta dos institutos, da conjuntura vigente, e dos caminhos que podem ser traçados com as medidas do atual governo, a assistência estudantil se torna um cenário de preocupações profissionais dos sujeitos envolvidos em sua execução, devido ao papel estratégico que essa política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social, não podendo ser pensada

independentemente do modo de vida e de produção. (CAVALHEIRO, 2013).

Com a aprovação do Pnaes, a AE passa a ser executada com recursos advindos do Governo Federal. Inserida no Programa 2.031 do orçamento, destinado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e executado por meio da ação 2.994 (que se destina à Assistência ao Estudante da EPT), o valor nominal apresenta tendência de crescimento entre 2012 e 2017. Compreendemos estes investimentos como um avanço no acesso e permanência aos IFs, mas que é permeado por contradições aí veladas. Aplicando o Índice Geral de Preços/Disponibilidade Interna (IGP-DI), identificamos um crescimento dos valores reais entre 2012 e 2017 do Pnaes em um contexto de dês financiamento (com redução do Orçamento de Custeio para os Ifs).

Tal dês financiamento esteve articulado ao ajuste econômico brasileiro, à derruída brutal dos direitos trabalhistas, às privatizações diretas e indiretas e a outras medidas de ataque aos trabalhadores. Foi assumido mais drasticamente no segundo governo Dilma (PT), pressionado pelas forças conservadoras de direita em larga expansão, para administração da propalada crise econômica brasileira. (IASI, 2017)

Observamos que, a partir de 2015, houve uma diminuição do ritmo de crescimento dos recursos destinados que, nos anos anteriores, apresentaram um aumento em média de 40% e, a partir de 2015, de apenas 14% (tabela 1). Esse é um período marcado pelo início do segundo governo Dilma, com um corte anunciado de R\$ 7 bilhões no custeio do Ministério da Educação, assegurando o cumprimento da meta de superávit primário (PRADA, 2015). A continuidade da diminuição percentual dos recursos em 2016 é tendência para os anos seguintes, ainda que as matrículas continuem aumentando.

No primeiro ano do segundo governo de Dilma Rousseff (PT), o orçamento do Ministério da Educação (MEC) perdeu R\$ 10 bilhões e a verba destinada aos IFs sofreu um forte impacto. Em 2016, a política do corte de gastos seguiu tirando R\$ 6,4 bilhões. Depois do *impeachment* consumado, o governo de Michel Temer (PMDB) apertou ainda mais. Primeiro, no final daquele ano, com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 55, que congela os gastos públicos no mesmo orçamento por 20 anos. Depois, em fevereiro de 2017, com a Portaria 282, que contingencia despesas já aprovadas na Lei Orçamentária Anual (LOA), em 38 setores essenciais. Na prática, a determinação do Ministério do Planejamento fez com que os Ifs perdessem 10% do orçamento de custeio e 30% do de investimento, usado para obras, equipamentos e mobiliário. (CANOFRE; 2017)

Além dos recursos disponibilizados pelo Governo Federal para o funcionamento do Pnaes, 17 IFs preveem o uso de recursos de outras fontes e do orçamento próprio para custeio

dos programas. Porém, não podemos afirmar baseados em tais documentos se ocorre ou não tal disponibilização dos recursos e quais seriam as fontes utilizadas. E para a utilização deste orçamento, específico do Pnaes, são definidos alguns critérios pelas próprias instituições entre a distribuição de recursos para programas universais e seletivos como os IFs do Amapá, da Bahia e de São Paulo em que as normativas estabelecem que serão aplicados no mínimo 80%, 75% e 72% respectivamente nos programas seletivos. Os demais documentos não apresentam essa distribuição, sendo que 26,31% deles não possuem nenhuma informação sobre isso.

Ou seja, o financiamento do Programa não é regulamentado na maioria dos institutos, apenas a execução de suas intervenções, obnubilando a execução orçamentária de suas ações.

Já em relação aos valores dos auxílios, a realidade não difere muito dessa perspectiva, já que apenas os institutos federais da Bahia (IFBA), de Tocantins (IFTO), do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e do Rio Grande do Norte (IFRN) definem percentuais máximos, em relação ao salário mínimo, para o pagamento dos auxílios. Nessas instituições, o valor do auxílio transporte é baseado em até 20% para transporte municipal (IFBA, IFTO e IFNMG) e até 30% (IFBA e IFNMG) ou 40% (IFTO) para o transporte intermunicipal. O programa alimentação possui percentual máximo até 25% no IFRN e 30% no IFTO. Já o programa moradia fixa até 50% do salário-mínimo como valor nos IFBA, IFTO e IFRN. Existem outros programas que também possuem valores máximos estabelecidos como a bolsa de estudos (50%) e bolsa projeto de incentivo à aprendizagem – PINA (50%) do IFBA e os programas material didático até 30% e bolsa formação até 50% no IFTO. O estabelecimento de um valor máximo faz com que ainda seja necessária a definição dos valores no interior dos *campi*, geralmente feito pelas assistentes sociais, o que não aconteceria se os valores específicos dos auxílios fossem estabelecidos nas normativas. Nos documentos estudados não há a definição dos valores dos auxílios destinados aos estudantes, cujas cifras são estabelecidas no interior de cada *campus* e podem ser divulgadas por meio de edital.

No geral, cada unidade define os valores dos auxílios de forma individualizada, com a retórica de que seu estabelecimento se faz de acordo com a realidade local, conforme o próprio Pnaes prevê. Não obstante, nos próprios documentos têm destaque que a execução da assistência estudantil no interior das instituições se dá em conformidade com o recurso disponível, ou seja, o estabelecimento da abrangência dos programas se dá em função dos recursos, e não o contrário. Além disso, a possibilidade de diferentes sujeitos – como as assistentes sociais, os diretores-gerais e de ensino, o colégio de dirigentes, a pró-reitoria de

ensino, a comunidade (sem definição dos que a compõe) e os professores ou técnicos responsáveis – definirão como serão destinados os recursos, tanto para os programas universais como para os seletivos, revela o jogo de forças que ocorre portais recursos no interior das instituições. Essas relações ficam mais evidentes ao identificarmos que um dos IFs estabelece que os valores dos auxílios sejam fixados a critério da administração.

Essa flexibilidade no provimento dos auxílios e sua diversificação advêm de um novo regime de proteção, baseado na multiplicação de mínimos sociais, como dispositivos de ajuda ao emprego (os IFs buscam a formação para inserção no mercado de trabalho), de assistência aos mais necessitados e de luta contra a exclusão.

Esse aspecto reflete aquilo que Castel (2005) denomina como auxílios residuais aos que mais precisam. Tal flexibilidade é notada nos programas previstos nas normativas institucionais. Existe uma tendência à individualização, ou à personificação, com a concessão do auxílio levando em conta a situação específica do comportamento pessoal (CASTEL, 2005) dos discentes. Isso é destacado no interior das regulamentações, e:

[...] coloca o beneficiário de uma prestação em situação de solicitante, agindo como se ele despressentido poder de negociação necessário para travar uma relação de reciprocidade com a instância que dispensa-as proteções. Raramente é este o caso. O indivíduo tem necessidade de proteções precisamente porque, como indivíduo, ele não dispõe por si mesmo dos recursos necessários para garantir sua independência. Portanto, onerá-lo com a responsabilidade principal do processo que deve assegurar-lhe esta independência, é, na maioria das vezes, impor-lhe um negócio de otário. (CASTEL, 2005, p. 80)

Nota-se que é a dotação orçamentária dos *campi* que orienta as ações, ou seja, caso não haja dotação orçamentária suficiente, essas necessidades também não são atendidas. Todos os IFs executam programas universais e seletivos e apenas o IFSC executa somente um programa seletivo, sendo os demais universais. A quantidade de programas universais e meritocráticos se sobressaem em relação aos seletivos em 65,8% dos Ifs, sendo que em 7,9% das instituições há a oferta da mesma quantidade de programas em relação aos universais e seletivos. Contudo, os regulamentos não informam como se dá a distribuição de recursos e se ela é descentralizada ou não.

Em relação aos programas seletivos, 52,6% usam o estudo socioeconômico como análise para inserção nos programas e 55,3% estabelecem como atribuição privativa do assistente social a realização das seleções socioeconômicas. Além disso, não há determinação normativa de outro profissional para a sua execução. Em estudo anterior, Prada (2015)

identificou que 88% das profissionais dos IFs trabalham no atendimento aos estudantes e para 85% dos AS, a finalidade do seu trabalho é a execução do Pnaes. Netto (1991) já apontava a necessidade de superar o serviço social como executor terminal de políticas sociais, buscando uma prática crítica e propositiva para que as respostas profissionais sejam com ações qualificadas e que superem atividades rotineiras e burocráticas. Prática essa que não pode estar comprometida apenas com o trabalho de seleção e execução de programas.

Ou seja, apesar de aparecer em apenas 52,6% das normativas como atividade privativa das assistentes sociais, no exercício cotidiano, são elas que executam os programas seletivos e que por meio de um exercício profissional crítico e propositivo podem contribuir com os rumos que podem assumir. Em relação aos procedimentos utilizados para a seleção, a análise documental tem sido utilizada prioritariamente pela maioria das profissionais (60,3%), seguida pela entrevista (25,7%), visitas domiciliares (10%) e outras técnicas (4%), cujo objetivo é estabelecer os estudantes inseridos em tais programas.(PRADA, 2015).

A maioria dos IFs executa programas de alimentação, transporte e auxílio moradia, seguidos do auxílio creche e do auxílio material (Gráfico 1). Estas modalidades buscam minimizar os impactos da pobreza na permanência do estudante, tendo em vista que ela causa comoção diretamente nas condições de aprendizado na escola. A oferta financeira destas modalidades é mais prática para a instituição que se exime da responsabilidade da gestão e manutenção de infraestrutura física necessária, dado também o contexto de limitação de recursos para construção ou aquisição dessas estruturas ou meios de transporte. A quantidade de diferentes modalidades de auxílios revela, além da fragmentação das demandas estudantis – que, por vezes, estão ligadas ao não acesso a uma diversidade de direitos fora do instituto –, a incapacidade do seu atendimento via programa, dado seu caráter não universal e a limitação de recursos para o atendimento de forma igualitária e universal, sem deixar de cobrir as particularidades individuais. A permanência possibilitada por meio do programa perpetua a lógica de desigualdade estrutural e do atendimento aos mínimos necessários de forma residual.

Ainda nesta lógica, o auxílio permanência ou bolsa de estudos é ofertado em 44,7% das instituições aos considerados mais pobres com mais dificuldades de permanência institucional. Destinado também ao atendimento dos mais pobres, 34,4% dos IFs disponibilizam auxílios emergenciais para o apoio a estudantes, que ainda que recebam algum auxílio, apresentem risco de desistência em virtude de não haver condições de permanência na instituição por insuficiência dos recursos recebidos ou até mesmo em virtude de a seleção

ainda não ter sido concluída pelas assistentes sociais. Além disso, há auxílios financeiros que exigem contrapartidas de cumprimento de carga horária em atividades na instituição. Este tipo de auxílio está presente em 30,5% dos IFs. Tal carga horária é cumprida em atividades de ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, que remontam à bolsa trabalho regulamentada na década de 1970, tal como ressaltada por Imperatori (2017). Apesar de muitas instituições articularem a execução de uma carga horária com projetos e atividades ligadas à pesquisa, ensino e extensão, esta não é a regra. Muitos destes institutos articulam a atividade dos estudantes à prestação de serviços em áreas administrativas das instituições, sem garantia de qualquer direito trabalhista.

Estas ações não estão desarticuladas do contexto de limitação de servidores destinados a estas instituições que tanto se expandiram desde 2002, sem a devida adequação de profissionais. (PRADA, 2015). Foram identificadas carências estruturais quanto à disponibilidade de bibliotecas, computadores, salas de aula e laboratórios de ciências, principalmente nos IFs inaugurados na 2ª fase da expansão (BRASIL, 2012a, p. 43). Além disso, de 2008 a 2010, essas instituições cresceram 512% ao passo que a quantidade de docentes cresceu apenas 11% (BRASIL, 2012b). E apesar de não termos dados do quadro total de servidores, é, no mínimo, um grande descompasso a expansão do número de docentes em relação à expansão dos Ifs.

Ou seja, em muitos *campi*, o auxílio estudantil para promover o desenvolvimento acadêmico do estudante assume o posto de um suporte que visa a manutenção de atividades em um quadro de insuficiência de servidores.

O desenvolvimento acadêmico estudantil fica, muitas vezes, em segundo plano. Além desta diversidade de auxílios apresentada até o momento, há outros, conforme a realidade local, com objetivo de atender indígenas e quilombolas; Proeja; estudantes atletas; discentes com envolvimento em grupos culturais e práticas artísticas; e ensino a distância.

Adentrando a discussão nos programas universais, classificamo-los como programas destinados ao atendimento de todos os estudantes da instituição, sem o estabelecimento de critérios de renda.

Em relação a tais programas, os IFs os executam de duas formas distintas: 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. Ou seja, os programas universais são ofertados tanto com bolsas sem critério socioeconômico, mas com fundamento meritocrático, como por meio da prestação dos serviços pelos servidores das instituições.

A existência de uma diversidade de programas universais e seletivos não nos remete imediatamente à sua execução. Comparando as normativas com o estudo de Prada (2015) pode se observar a priorização dos programas seletivos em detrimento dos universais. Ou seja, apesar da importância da regulamentação dos programas, faltam condições materiais para sua efetivação no interior das instituições.

A seguinte questão foi relatada pelas profissionais de Serviço Social, como causa de angústias e sofrimento, sinal do descontentamento desse foco de trabalho limitado. Limitação dada pela restrição do quadro de profissionais no interior de muitos institutos, que leva a dificuldade de execução do trabalho para além da concessão de bolsas na resposta à necessidade institucional de execução orçamentária anual. (PRADA, 2015, p. 166).

Dessa forma, além das limitações profissionais destacadas, a própria forma como estão organizadas as regulamentações não permitem superar a lógica focalizada nos programas seletivos, bem como o financiamento do programa não atende às inúmeras demandas que têm incidido na execução do Pnaes e que estão diretamente relacionadas a inúmeros outros determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que não conseguimos aqui esmiunço-los para reconstituir e aprofundar o programa em sua totalidade. Na gama de programas universais, temos ainda os que estão ligados ao mérito acadêmico e fazem parte das ações de 81,6% das instituições. São considerados meritocráticos porque requerem desenvolvimento acadêmico para inserção. Apesar de não estarem presentes na maioria das instituições, programas de bolsas de pesquisa¹³ são aqui inseridos sem ficar claro de onde provém o financiamento, se é de fonte exclusiva para esses programas ou se são destinados parte dos recursos estabelecidos para o Pnaes.

Há ainda a oferta de 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.

Os programas meritocráticos aumentam a distância entre os estudantes pobres e os

não pobres, considerando que estes têm suas necessidades básicas, na maioria das vezes, providas por suas famílias, enquanto aqueles dependem dos incentivos ofertados pela assistência estudantil, que, por sua vez, está limitada ao orçamento e à disputa dos recursos pelos diversos programas propostos.

4 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO DE CASO SAE DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Na presente seção evidencia-se os resultados encontrados pela pesquisa a partir dos objetivos traçados inicialmente. Neste sentido, buscando compreender o processo de inclusão educacional perguntamos aos servidores da SAE: como acontece a inclusão de alunos por meio da política de assistencial estudantil no IFAP campus laranjal do Jari? As respostas para esse questionamento encontra-se abaixo.

Acontece através de seleção por edital e de acordo com a vulnerabilidade social do aluno. Outros serviços oferecidos, como, enfermagem e psicologia ocorre de acordo com a necessidade diária dos alunos.(SUJEITO 01)

A política de Assistência Estudantil é composta basicamente por dois eixos: o eixo universal, que consiste no trabalho da equipe multidisciplinar que oferta atendimentos individuais, ações e projetos educativos, tais como: acompanhamento psicossocial, técnico-pedagógico e promoção à saúde.. Estes serviços estão disponíveis a todos os estudantes matriculados independente da modalidade de ensino e situação socioeconômica, em espontânea demanda. Quanto ao eixo de assistência e apoio ao aluno, caracteriza-se pela oferta de auxílios: alimentação, transporte, moradia, material didático, emergencial. Por sua vez, tem um alcance limitado, destinado prioritariamente a alunos em situação de vulnerabilidade econômica, sendo a inclusão realizada através de edital de seleção, ou por comprovação da necessidade do auxílio, no caso específico de auxílio-saúde e auxílio material assistivo. (SUJEITO 02)

a inclusão acontece através dos nossos editais que agente tem, os alunos concorrem pra que não tenha essa evasão pro riso e oferecido os editais de auxílios, para fazer com que não aconteça evasão dentro do instituto”. Neste sentido o entrevista 03 apontou que existe uma política clara de inclusão institucionalizada.

Segundo Silva (2007, p.3) a baixa escolaridade é uma das características de famílias que apresentam vulnerabilidade social Caracteriza-se por vulnerabilidade a impossibilidade de transformar a condição em que se encontram, e na maioria das vezes em situação de precariedade que englobam higiene, alimentação, saúde e educação, visto que a falta de acesso à informação os impede de ter conhecimento sobre o que lhes é de direito.

Dando continuidade a entrevista perguntamos: Qual é a importância da política de assistência estudantil para o aluno? As respostas para esse questionamento encontra-se abaixo.

A política de assistência estudantil é importante para que o aluno tenha suporte no desenvolvimento de suas habilidades e tenha êxito na trajetória acadêmica e profissional. (Sujeito 01)

Muitos alunos vem de uma realidade de vulnerabilidades, a política de assistência estudantil é importante pois contribui para a permanência na instituição mantendo um bom rendimento até a conclusão de sua formação.

(Sujeito 02)

Eu acredito que a importância é porque agente evita esse envasamento escolar, e então eles tem um lugar aonde eles podem ser acolhidos e orientados. (Sujeito 03)

Desta forma, compreende-se que a assistência estudantil é importante pois contribui para a qualidade de vida do estudante. Nesse sentido, é importante compreender que a instituição tem tentado ajudar os seus alunos e a comunidade.

Posteriormente perguntamos: Como ocorre o processo de interação entre comunidade, instituição e estudantes na política de assistência estudantil?

São usados as ferramentas institucionais como o site oficial do IFAP, o e-mail do SAE, reuniões com a comunidade escolar e atendimentos presenciais. (Sujeito 01)

A interação ocorre através de reuniões com os alunos, pais e responsáveis para informar sobre a política de assistência estudantil e o trabalho da equipe multidisciplinar no campus, ainda contamos com os canais oficiais de comunicação do IFAP e as redes sociais. (Sujeito 02)

E desta forma que acontece esse processo de interação e juntamente aqui com agente por meio dos nossos projetos que agente tem, normalmente nos meses que são alusivos tipo o setembro amarelo, outubro rosa e novembro azul temos outros meses que agente promove ações para trazer a comunidade, junto também e informa e conscientizar os alunos não só os alunos mais a comunidade em geral. (Sujeito 03)

Para Cislagui e Silva (2012), a política de assistência estudantil é um mecanismo de combate às desigualdades sociais, democratizar condições para o que os jovens possam se ingressar no ensino superior público federal. Neste sentido, os programas de cotas e bolsas tem contribuído para que esse público tenha acesso à educação superior em diferentes níveis. As políticas de assistência estudantil existem de fato e de direito, porém elas ainda não alcançam quem deveria de direito, a burocracia de acesso como os editais, uma ferramenta de democrática de seleção são desafios para estudantes baixa renda, seja pela documentação incompleta, ou por inverdades preenchidas nas inscrições, essas bolsas nem sempre chegam aos que mais precisam.

Dando continuidade perguntamos: Qual é a estratégia que os profissionais do SAE realizam para promover a inclusão de um estudante por meio da política de assistência estudantil? Como resposta foi relatado abaixo:

O assistente social de cada campus, usa como estratégia os editais de seleção para promover a inclusão dos alunos por meio do SAE (Política de Assistência Estudantil). As equipes responsáveis pela educação de uma criança é feita em conjunto pela família e pela escola. Um precisa andar de mão dada com o outro.

A família ensina, a escola também ensina, mas são coisas diferentes e cada um tem seu papel. Quando a família se une a escola, o processo educativo se torna mais sólido e garante os melhores resultados elaboram o edital de acordo com as exigências do promotor para que possa ser divulgado e acessado pelo público alvo, contudo, os editais são unificados para todos os campi, pois tem unidade que não tem assistente social e necessita de suporte do Campus Macapá. (Sujeito 01)

Além da divulgação dos editais de seleção e oferta de serviços em demanda espontânea, também é realizado um rastreio e encaminhamento do aluno, por outros setores institucionais e docentes. (Sujeito 02)

É como eu já falei a nossa estratégia e essa de orientação, e como já tinha falado anteriormente também e pro meio da educação de uma criança é feita em conjunto pela família e pela escola. Um precisa andar de mão dada com o outro. A família ensina, a escola também ensina, mas são coisas diferentes e cada um tem seu papel. Quando a família se une a escola, o processo educativo se torna mais sólido e garante os melhores resultados. , nos sabemos das dificuldades que muitos deles enfrentam. Muitos moram longe temos alunos do munguba e de vitória do Jari, preocupamos entender para que eles não venham desisti, porque está tão difícil pra conseguir uma vaga ainda, mas num instituto federal então assim agente trabalha, encima disso pra evitar essa evasão e com que eles fiquem mais, e que pra que facilitem a situação deles aqui dentro. (Sujeito 03)

Nessa análise não podemos desconsiderar o fato de que os professores tendem a culpar a família, pela falta de seu envolvimento, quando os alunos vão mal, ou apresentam problemas em sua aprendizagem. Não obstante, os professores tenham razão quando afirmam que a participação da família na vida escolar do filho é muito importante para uma melhor aprendizagem, é papel da escola buscar uma prática pedagógica, na qual o aluno possa atribuir significado à sua vida e aos conteúdos ensinados, “pois são os professores os especialistas em educação” (JARDIM, 2006, p.80)

O papel da família e da escola no que se refere ao processo educativo dos alunos com necessidades especiais são de importância para Educação e deve garantir que a aprendizagem dos alunos especiais aconteça de forma ética, democrática e cidadã. (SILVA, 2010, p. 22). Neste sentido podemos afirmar que, a interação entre família e instituição é de extrema importância para a educação e o que diz respeito ensino aprendizagem, em especial, no subdesenvolvimento das políticas de assistência estudantil.

Continuando nossa pesquisa perguntamos: Os profissionais da SAE realizam formações continuadas para atuarem na política de assistencial estudantil? As respostas para tal questionamento encontra-se abaixo:

Sujeito 01 Teve uma capacitação do IFSUL sobre educação inclusiva com emissão de certificado. A capacitação para execução das ações previstas em editais, geralmente são coordenadas pelo coordenador responsável do SAE e o assistente social por meio de portaria.

Sujeito 02 Não.

(Sujeito 03) Até o momento a capacitação ocorre por interesse particular do servidor. Sujeito 03 Sim, sim agente trabalha dessa forma pro isso estamos sempre promovendo, treinamento pra oferecer um trabalho melhor e assistência bem melhor pra eles.

A formação continuada é extremamente importante para o profissional que deseja se manter atualizado no mercado de trabalho, para esses profissionais, essa realidade não é diferente, pois, ao se atualizar por meio de capacitação adquirem mais conhecimento, pois os mesmos se preparam para atender as demandas dos alunos e trabalhar com contextos educacionais que surgem ao decorrer do tempo.

Perguntamos ai aos docentes: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam na garantir a política de assistência estudantil?

Número reduzido de servidor, falta profissionais com funções específicas no setor e capacitação específica na área de assistência estudantil. (Sujeito 01)

O recurso orçamentário limitado, não consegue contemplar a totalidade de alunos que necessitam de apoio socioeconômico. Dimensionamento da equipe: nem sempre é possível contar com uma equipe multiprofissional completa, com o mínimo de profissionais de cada área. Falta de investimento em capacitação para os servidores da assistência estudantil. (Sujeito 02)

Olha a dificuldade que agente esta tendo agora e por falta de servidor, aqui nós trabalhamos com psicóloga, assistente social e enfermeira, assistente de alunos e eu que sou técnica de enfermagem e no caso agora nossa psicóloga não está trabalhando, mas aqui a minha enfermeira esta de licença, ela está com dois meses afastada, a assistente de aluno também estar doente, então assim essa é uma de nossa dificuldade, que estamos tendo agora no momento para que agente possa fazer esse trabalho melhor e a falta de servidor. (Sujeito 03)

De acordo com os sujeitos entrevistados a falta de profissionais capacitados dificulta a realização das atividades, todavia a falta de conhecimento da sociedade em relação aos direitos que os estudantes têm acabam não sendo beneficiados por falta de políticas que façam com que esses benefícios sejam executados, com isso percebemos que o SAE acaba não sendo realizado com êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa levantou a seguinte questão problema: Como ocorre a política de assistência estudantil por meio do SAE? Neste sentido, possuiu como objetivo geral analisar política de assistência estudantil, desenvolvida pelo SAE do IFAP Campus Laranjal do Jari. Para chegar a esse objetivo fez uso do estudo de caso de abordagem qualitativa realizado no SAE.

Neste sentido, podemos dizer que assistência estudantil, melhora para o Amapá e ajudar os alunos de baixa renda a permanecerem na escola e assim evitar a evasão escolar desses alunos, e ajudá-los no desempenho acadêmico para assim chegar a conclusão do curso. E entendemos como é importante as políticas públicas; para se conhecer a realidade e as necessidades de cada aluno principalmente aqueles com maior vulnerabilidade, com a colaboração da sociedade na prática inclusiva, com profissionais buscando e identificando a necessidade do educando e assim manter esse aluno em sala de aulas.

A educação inclusiva é uma maneira de proporcionar oportunidade como qualquer outra criança no desenvolvimento de oportunidade no decorrer de sua vida, auxiliando no desenvolvimento no seu cotidiano e ajudando - os a superar, suas limitações. A educação especial destinada a alunos com deficiência, sendo física, sensorial, mental ou múltipla, e os super. Dotados; A educação como objetiva acolher e proporcionar uma educação inclusa com qualidade, preenchendo suas necessidades incluindo-os em todas as etapas do ensino.

Com o olhar numa nova maneira de educação desse jeito crescer o direito dos portadores de deficiências no processo educacional com programas na formação de professores e organização de recursos e serviços pedagógicos, na formação de professores e planejamento adaptados para efetivar a educação inclusiva.

A educação inclusiva de qualidade está fundamentada no direito de todos os educandos receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades, destacar a inclusão com licenciatura e professores que precisa-se de mais preparo para incluir essa nova demanda que não foram preparados para lidar com crianças com deficiências especiais.

Assistência estudantil; assistir um estudante é proporcionar-lhe o acesso as vantagens sociais, como saúde, (física e psicológica), esporte lazer, moradia digna, transporte, e cultura, com ações que minimizem as desigualdades sociais, imposta pela pobreza e constrangimento que

passam os estudantes com vulnerabilidade econômica, proporcionar os estudantes os recursos necessários para superação dos obstáculos na trajetória acadêmica, diminuindo o índice de evasão.

REFERÊNCIAS

- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica: Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.
- Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./Ago. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- Oliveira, D. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, out/dez; 16(4):569-76, 2008.
- FÁVERO, O.; FERREIRA, T. I.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP.2006.
- GLAT, Rosana; FONTES, S. Rejeane;PLETSCH,D.Marcia. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Disponível:. Acesso: 9 abril 2013.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.
- SCHIMIDT, Andréia. **Metacontingências na escola inclusiva**. Resumos do X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, p. 165, 2001.
- TAGLIARI, Carina; TRÊS. Francesca; OLIVEIRA, G.Sheila. **Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar**. Disponível: . Acesso: 9 abril 2013.
- GLAT, Rosana. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina. 1998.
- CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, M ateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. *Revista SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, 2012.

SANTOS, P. Mônica. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Disponível: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>. Acesso: 9 abril 2013.

GLAT, Rosana; FONTES, S. Rejeane;PLETSCH,D.Marcia. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Disponível:. Acesso: 9 abril 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: Ed. W.V.A, 1997.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.**5ª ed. RJ: Wak Ed., 2017.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão escolar e o ensino regular.** Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008. Disponível em: . Acessado em: 25 set. 2014.

PEREIRA, Shirley Costa. **A arte terapia na aprendizagem dos alunos com deficiência mental,** 2010. Disponível em:

LEITÃO, Tânia Moreira. Intervenção junto à família de alunos com deficiência de aprendizagem, favorecendo seu crescimento sócio-familiar. In: **Apostila pós-graduação – Avaliação Integrada no contexto sócio-familiar.** Fortaleza, 2002.

WESCHENFOLDER, O. **O universo sócio-cultural da criança da periferia de Ijuí e o processo de alfabetização.** Caderno Unijui. Série Educação, 1996.

NERI, Marcelo; PINTO, Alexandre; SOARES, Wagner; COSTILLA, Hessia. **Retratos de deficiência no Brasil (PPD).** Fundação Banco do Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. p. 81.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE. 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A política de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análises.** Araraquara: JunqueiraEMirin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

LIMA P.A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo; AVERCAMP, 2002.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva.** Editora: DP &A, 2008.

FÁVERO, O.; FERREIRA, T. I.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica – 2 ed. RJ: ed. Wak, 2015.

SILVA, Aline Maira da, MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.2, pp.217-234. ISSN 1413- 6538. Acesso em: 02/05/2018, às 06:42. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&id=14136538&lng=en&nrm=iso

LABOYER, M. **Autismo Infantil**. 2. ed.[s.l.]: Papyrus; 1995

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

44CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, vol. 15, No spe, 1999, p. 385- 417.