

**FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO**

**KAIQUE ARAUJO DA SILVA**

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO MÉDIO: um estudo sobre a permanência  
escolar no IFBA Camaçari**

**SALVADOR - BA**

**2021**

Kaique Araujo da Silva

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO  
MÉDIO: um estudo sobre a permanência escolar no  
IFBA Camaçari

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,  
Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-  
americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu  
Abramo, como parte dos requisitos necessários à  
obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y  
Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Carolina Farias Moraes

SALVADOR - BA

2021

## Ficha Catalográfica

SILVA, Kaique Araujo da. **Assistência Estudantil no ensino médio: um estudo sobre a permanência escolar no IFBA Camaçari** / Kaique Araújo da Silva. FLACSO/FPA, Salvador-BA, 2021.

110 fls.

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, ano.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Carolina Farias Moraes

Kaique Araujo da Silva

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO  
MÉDIO: um estudo sobre a permanência  
escolar no IFBA Camaçari

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado,  
Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-  
americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu  
Abramo, como parte dos requisitos necessários à  
obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno  
y Políticas Públicas.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Carolina Farias Moraes (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia e FLACSO Brasil

---

Prof. Dr.º Penildon Silva Filho  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof. Dr.º Marcelo Prado Ferrari Manzano  
FLACSO Brasil

---

Prof. (a) (suplente)  
Universidade

A todos os profissionais de educação e estudantes que tiveram suas vidas ceifadas pela pandemia da Covid-19.

Aos meus pais, Gesivaldo e Maria das Graças, que com incentivo à minha educação, ajudaram a construir a estrada a qual eu percorro.

Ao legado do mestre Paulo Freire, que neste ano de 2021 completaria seu centenário.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esse trabalho, me veio na cabeça toda a trajetória percorrida até o momento da chegada ao último parágrafo, e a sensação de escrevê-lo, sem dúvidas, foi de dever cumprido.

Motivos não me faltaram para desistir. Num momento tão atípico das nossas vidas, no qual uma pandemia de escala global atinge nossos lares, ceifa vidas de pessoas próximas e acomete a nós e aos nossos familiares, me manter psicologicamente firme para prosseguir nessa construção não foi nada fácil.

Durante esse processo pude contar com a ajuda de muitas pessoas, na impossibilidade de nomear todas, deixo o meu carinhoso agradecimento.

No entanto compreendo a importância de fazer alguns registros que tenham sido mais que fundamentais para esse trabalho.

À minha querida orientadora, Carolina Farias Moraes, a qual tive a honra de conviver durante todo esse tempo de curso da Maestria, agradeço de forma fraterna por toda dedicação, cuidado e empenho para comigo, com as limitações impostas durante esse período e principalmente com o nosso trabalho. Trabalho este, que foi enriquecido através do olhar minucioso de Carol (como sempre me dirigi de forma respeitosa) e sua capacidade de me ajudar a pensar e repensar os trajetos que desaguaram neste produto.

Agradeço a amiga, Sara de Andrade, que sempre esteve ao meu lado durante este curso. Juntos partilhamos pensamentos, frustrações e principalmente estímulos de resistência para que nos mantivéssemos firmes no propósito de concluir essa etapa das nossas vidas.

Agradeço ao IFBA Camaçari, na figura de duas grandes profissionais, Paula Roberta Sá e Tatiane Barbosa. Ambas compreendendo a importância da pesquisa para a instituição e para toda a sociedade, se colocaram à disposição de ajudar, e apesar de todas as limitações do exercício do trabalho remoto executado por elas nesse período, contribuíram de forma significativa para que eu pudesse avançar na minha pesquisa.

Por fim, deixo minha gratidão à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO BRASIL) e a Fundação Perseu Abramo pela oportunidade em integrar o quadro discente, e ter tido a oportunidade de absorver tantos conhecimentos, com um suporte acadêmico extremamente responsável. Aos renomados professores mestres e doutores deixo meu abraço de agradecimento

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje  
(...) Temos de saber o que fomos, para saber o que  
seremos.

Paulo Freire

SILVA, Kaique Araujo da. **Assistência Estudantil no ensino médio: um estudo sobre a permanência escolar no IFBA Camaçari**. 110 folhas. Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Salvador, 2021.

## RESUMO

Esta dissertação tem o intuito de contribuir com o entendimento da Política de Assistência Estudantil, que se trata de uma Política Pública indispensável para garantir o cumprimento dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988. Para isso, investiga o desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Camaçari entre 2010 e 2013, avaliando seus desdobramentos para os estudantes assistidos. Para analisar os dados sobre a assistência estudantil no IFBA Camaçari e identificar os efeitos da assistência estudantil para os alunos e a comunidade escolar, problematizar a percepção da comunidade escolar sobre a atenção da assistência estudantil a esses estudantes, e relacionar os conceitos de educação emancipadora relacionada à assistência estudantil, foi feita pesquisa bibliográfica para contextualizar e discutir a realização dessa política no Campus. Remontar a linha do tempo da política de educação e discutir o conceito de educação e da política de assistência estudantil, a linha do tempo do ensino médio e do ensino médio integrado, bem como a história da criação e formação do IFBA – Camaçari, mostrou-se esforço importante nesse processo. Assim, também foi analisado através dos próprios documentos e dados da Política de Assistência Estudantil no IFBA - Camaçari a execução desta Política no Campus, a partir de uma pesquisa de campo exploratória, na qual a coleta dos dados foi feita a partir do método de entrevista através da aplicação de questionários. Deste modo, busca-se contribuir com o entendimento da Política de Assistência Estudantil, Política Pública importante para a discussão sobre a permanência no Ensino Médio, nesse caso, com recorte sobre Ensino Médio no IFBA – Camaçari.

**PALAVRAS-CHAVE:** IFBA, Camaçari, assistência estudantil, políticas públicas, educação, ensino médio



SILVA, Kaique Araujo da. **Student Assistance in high school: a study on school permanence at IFBA Camaçari**. 110 fls. Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestria Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Salvador, 2021.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to strengthen the Student Assistance Policy as a Public Policy and contribute to its legitimacy as an indispensable right for the fulfillment of social rights guaranteed by the Federal Constitution of 1988, and for this it investigates the development of the Student Assistance Policy at the Institute Federal da Bahia (IFBA) – Camaçari Campus between 2011 and 2013, also evaluating its contribution and effectiveness for the permanence and success of the assisted students. To analyze the data on student assistance at IFBA Camaçari and identify the effects of student assistance for students and the school community, problematize the perception of the school community about the attention of student assistance to these students, and relate the concepts of related emancipatory education to student assistance, a bibliographic research was carried out to contextualize and discuss the implementation of this policy on the Campus. Reassembling the education policy timeline and discussing the concept of education and student assistance policy, the timeline of secondary education and integrated secondary education, as well as the history of the creation and formation of the IFBA – Camaçari, important effort in this process. Thus, the implementation of this Policy on the Campus was also analyzed through the documents and data of the Student Assistance Policy at IFBA - Camaçari, based on an exploratory field research, in which data were collected using the interview method. through the application of questionnaires. Thus, it seeks to strengthen the legitimacy of the Student Assistance Policy as a Public Policy necessary for the permanence and success of high school students at IFBA – Camaçari.

**KEYWORDS:** IFBA, Camaçari, student assistance, public policies, education, high school

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Política de Assistência Estudantil no IFBA (continua).....	56
<b>Quadro 2</b> – Síntese da entrevista com professores do IFBA sobre o PAAE (continua) .....	75
<b>Quadro 3</b> – Entrevistas com ex-estudantes do IFBA Camaçari sobre o PAAE (continua) ....	80

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> - Avaliação dos professores sobre o PAAE.....	71
<b>Gráfico 2</b> - Motivos pelos quais os estudantes procuram o PAAE .....	72
<b>Gráfico 3</b> - Frequência dos estudantes assistidos com bolsa .....	73
<b>Gráfico 4</b> - Frequência dos estudantes não assistidos com bolsa .....	73
<b>Gráfico 5</b> – Avaliação sobre estudantes que não conseguiram a contemplação da bolsa .....	74
<b>Gráfico 6</b> – Avaliação sobre a relação do custeio dos estudos através de outras atividades ...	74
<b>Gráfico 7</b> – Cor/raça .....	76
<b>Gráfico 8</b> - Renda familiar .....	77
<b>Gráfico 9</b> - Avaliação sobre a qualidade do programa .....	77
<b>Gráfico 10</b> - Avaliação sobre o processo seletivo para o PAAE .....	78
<b>Gráfico 11</b> - Frequência dos estudantes assistidos pelo PAAE .....	79
<b>Gráfico 12</b> - Frequência dos estudantes não assistidos pelo PAAE .....	79
<b>Gráfico 13</b> - Avaliação sobre o prejuízo acadêmico de estudantes não atendidos pelo PAAE .....	80
<b>Gráfico 14</b> - Avaliação sobre a relação do custeio dos estudos através de outras atividades..	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- **A.E. – Assistência Estudantil**
- **EAD – Educação a Distância**
- **ES – Ensino Superior**
- **IF ou IFs – Instituto Federal / Institutos Federais**
- **IFES – Instituição Federal de Ensino Superior**
- **IFBA – Instituto Federal da Bahia**
- **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**
- **ME – Movimento Estudantil**
- **PNAS – Política Nacional de Assistência Estudantil**
- **PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil**
- **SUAS – Sistema Único de Assistência Social**

## **SUMÁRIO**

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. EDUCAÇÃO EMANCIPADORA .....</b>	<b>16</b>
2.1. BRASIL: DESIGUALDADE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO.....	16
2.2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	22
2.3 ENSINO MÉDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	29
<b>3. A LUTA PELA PERMANÊNCIA .....</b>	<b>37</b>
3.1 PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL .....	37
3.2 LEGITIMAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL: DO SUAS AO PNAES	43
3.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS IFES: O IFBA E O IFBA – CAMPUS CAMAÇARI.....	50
<b>4 POLÍTICA DO DIREITO A PERMANÊNCIA OU POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O CASO DO IFBA - CAMAÇARI .....</b>	<b>59</b>
4.1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE PESQUISA.....	59
4.2 METODOLOGIA.....	62
4.3 REGISTROS SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFBA – CAMPUS CAMAÇARI A PARTIR DOS RELATÓRIOS E DO CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE (2011-2013) .....	63
4.4 CONCEPÇÕES E AVALIAÇÕES SOBRE O PAAE NO IFBA – CAMPUS CAMAÇARI: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FEITAS COM PROFESSORES E ESTUDANTES.....	70
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>91</b>
7.1 ANEXO A – Relatório do PAAE 2012 .....	91
7.2 ANEXO B – Crédito Orçamentário 2011-2013 .....	100
<b>8. APÊNDICE .....</b>	<b>101</b>

8.1 APÊNCICE I - QUESTIONÁRIO SOBRE PAAE - PROFESSOR .....	101
8.2 APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO SOBRE PAAE - ESTUDANTE.....	102

## 1. INTRODUÇÃO

Com o intuito de contribuir com o entendimento da Política de Assistência Estudantil, considerada indispensável para o cumprimento dos direitos sociais garantidos tanto pela Constituição Federal e às diretrizes dispostas na LDB, esta dissertação investiga o desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Camaçari entre 2010 e 2013, avaliando também sua contribuição e efetividade para a permanência e êxito dos estudantes assistidos.

Discorrer sobre a educação no Brasil é discutir sobre os embates e desdobramentos políticos que conformaram sua história. Desde a colonização, a educação é também campo de condicionamento do ou de disputa pelo discurso que sustenta/sustentou as ordens vigentes, sempre beneficiando a classe dominante. A partir disso, é possível dizer que a educação (a concepção, o como eram/são pensadas as escolas, a experiência em sala de aula) é historicamente um espaço excludente e de exclusão, fator que deve – e tem sido tentado – ser subvertido. Ferreira Jr. (2010) defende que

Elitismo e exclusão foram continuamente traços distintivos e complementares de uma mesma política, cujas origens se encontram profundamente enraizadas nas antigas relações escravistas de produção. Por conseguinte, resulta numa análise pouco eficaz separar a lógica que preside a história da educação do próprio projeto de dominação exercido pelas elites brasileiras durante séculos. Dito de outra forma: a educação brasileira, até o momento, manteve-se em perfeita sintonia com o processo de desenvolvimento econômico autoritário e concentrador de renda, historicamente, imposto à sociedade brasileira. (FERREIRA JR., 2010, p. 13)

O fato é que desde o processo de aculturação empreendido pela Companhia de Jesus (e demais ordens religiosas), do capital industrial determinando o tipo de educação, até as manobras conservadoras dos governos totalitários da ditadura e a defasagem social condicionada pelo neoliberalismo, a educação tem sido espaço de reprodução a benefício da lógica das classes dominantes. Entretanto, esse histórico negativo somado aos assombrosos retrocessos que o Brasil tem enfrentado na atualidade, não pode suprimir os caminhos compostos pelas forças progressistas de esquerda. Apesar das muitas críticas possíveis<sup>1</sup>, os governos de esquerda (2003-2016) representa uma quebra de paradigma em relação à educação. Por outro lado, existem também aqueles paradigmas dos quais permaneceram incólumes (mas não intocados). Nesse dualismo, é pertinente enquadrar a questão

---

<sup>1</sup> Há diversas leituras sobre os governos de Luíz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, principalmente referentes aos modelos econômicos adotados. No setor da Educação, leituras mais brandas como a de Kowalski (2012) traçam aspectos neoliberais em suas políticas, criticando principalmente o processo de privatização no ensino superior. Não pretendendo esgotar o debate, é preciso também ponderar que o governo Lula se iniciou após um longo quadro de desmonte neoliberalista desde o governo Collor e no bojo da tentativa de “conciliação de classes”. O governo Dilma se inicia com a ideia de se desvencilhar dessa conjuntura, contudo, isso não acontece e, ao tentar manter o empresariado em seu apoio sofre o resultado reverso.

do acesso e da permanência, uma parcialmente vencida por um curto espaço de tempo, a outra, possui genuinamente uma estrutura já composta que pode contribuir com a permanência e o êxito dos estudantes, porém tem recebido um investimento mínimo enquanto a demanda tem se mostrado não atendida e cada vez maior. É importante salientar a instabilidade que o país tem vivido atualmente, que tem seguido rumos tortuosos desde 2016, com o novo avanço do neoliberalismo, e agravada pelo contexto da crise sanitária desencadeada no início de 2020 no Brasil. Em relação à Educação, a agenda conservadora do governo Bolsonaro trouxe figuras de alinhamento político-ideológico altamente conservadoras para a linha de frente do Ministério da Educação e tem investido contra as fontes de recurso para o setor, como a recente tentativa de desarticular o FUNDEB.

Acredita-se que para sobrepor-se a esses tortuosos caminhos, é necessário revisitar o conceito de *educação emancipadora* para combiná-lo ao contexto enfrentado construindo novas ou antigas possibilidades. Logo, em autores como Freire (2020), Fernandes (2020) e Adorno (1995), a formação do educador democrático e do educando crítico (enquanto sujeito e cidadão) constrói possíveis caminhos para ajudar a vencer as desigualdades sociais, necessários para superar as mazelas sociais a nível coletivo: a educação crítica emancipa e contrapõe as prerrogativas das adversidades de raça-etnia, classe e de gênero. Nesse sentido, sendo a educação emancipadora um ponto de encontro dos múltiplos saberes e da construção cidadã crítica, dentro da perspectiva de *qualidade social da educação* abordada por Rocha (2013) é possível identificar que há um diálogo direto com a condição da permanência na educação pública.

Os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988 garantem a cidadania e a dignidade da pessoa humana em seus itens II e III do Art. 1º, respectivamente; em seu artigo 3º, no item IV, afirma a obrigação de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no artigo 6º, estão inclusos e assegurados os direitos sociais, entre eles a proteção e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). A defesa de um novo modelo de educação defendida por Freire (2020) se aproxima da ideia macro de um Estado de bem-estar social, que ganhou um olhar especial nos governos progressistas do Brasil com a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2004 e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010.

Para discorrer sobre esses avanços e sobre a Política de Assistência Estudantil (A.E.), com ênfase na Política aplicada pelo IFBA – Camaçari, é pertinente discutir a história do Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado no Brasil, construindo um diálogo dessa linha do tempo e a incorporação das políticas públicas nesse processo. Cabe entender o processo de



institucionalização da Política de A.E. no país, atentando-se para sua relação dentro das implementações de Políticas Públicas ao longo da história político-educacional do Brasil, inclusive a contribuição decisiva do Movimento Estudantil nesse percurso. É de igual relevância pensar a formação dos Institutos Federais, principalmente do IFBA e do seu Campus em Camaçari, lócus da investigação que se segue nos próximos capítulos.

O município de Camaçari está localizado na região metropolitana de Salvador, possui uma população de 299.132 habitantes (estimativa do IBGE/ 2019) e uma rede social pública muito frágil, no que diz respeito a espaços socioeducativos que disponha de cultura, arte, lazer, esporte - pois não contempla as necessidades existentes da sociedade para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, no ano de 2018 possuía 13.659 alunos matriculados na rede de ensino médio.

Camaçari é protagonista de um importante crescimento econômico para o estado da Bahia, regido desde a fundação do Polo Petroquímico e décadas depois da sua ampliação, ao se tornar um Polo Industrial misto composto por mais de 130 empresas químicas, petroquímicas e de outros ramos de atividade, a exemplo da indústria automotiva, de celulose, metalurgia do cobre, têxtil, bebidas e serviços, que contribuem significativamente com o PIB estadual. No ano de 2018 o município arrecadou quase 1,2 bilhões de reais, contudo tal incremento econômico não se transformou em desenvolvimento social, sendo uma cidade com grandes demandas e desigualdades, principalmente no que diz respeito à juventude. O Atlas da Violência/IPEA (2018) aponta que Camaçari esteve entre as dez cidades mais violentas do Brasil para a juventude em 2018. Essa desigualdade é a variável mais importante que interfere nas violências sofridas por este público.

Nesse contexto, a história do IFBA *Campus* Camaçari começa em 03 de outubro de 2007. Para sua criação, além de todos os momentos anteriores pertinentes à criação e formação da instituição que serão abordados nos próximos capítulos, um fato importante aconteceu dois anos antes, em 2005: o lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa ação previa a construção de 64 novas unidades, e possibilitou que em 2007 fosse inaugurada a Unidade de Ensino (UE) de Camaçari do CEFET-BA, com a oferta dos cursos técnicos em eletrotécnica e informática.

Em 2008, através da Lei nº 11.892 – sancionada no governo do então Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, que cria 38 Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no país, o CEFET-BA recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Essa mudança tinha o intuito de contemplar com maior abrangência a formação profissional e tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento

regional e acolhimento de novos públicos. A UE de Camaçari, então, passou a ser IFBA *Campus* Camaçari.

Compreendendo a importância do IFBA – Camaçari para a qualificação da mão de obra de uma fatia expressiva de jovens camaçarienses e para o desenvolvimento social e econômico para a cidade, surge a necessidade de investigar sobre o processo de formação dos estudantes da instituição no que tange a permanência dos mesmos através das políticas de assistência estudantil. A proposta inicial delimita o estudo dos anos de 2010 a 2013, o que compreenderia o ano de lançamento do PNAES mais os três anos seguintes. Entretanto, o ano de 2010 foi considerado na análise apenas a partir do possível diante a escassez de informações adquiridas, inclusive com a própria instituição.

Analisar os dados sobre a assistência estudantil no IFBA Camaçari e identificar os efeitos da assistência estudantil para os alunos/as e a comunidade escolar, problematizar a percepção da comunidade escolar sobre a atenção da assistência estudantil a esses estudantes, e relacionar os conceitos de educação emancipadora relacionada a assistência estudantil, primeiro empreendeu-se pesquisa bibliográfica para contextualizar e discutir a realização dessa política no Campus. Assim, materializaram-se o próximo capítulo e o seguinte, que remontam a linha do tempo da política de educação e discutem o conceito de educação e da política de assistência estudantil, e depois, a linha do tempo do ensino médio e do ensino médio integrado, bem como a história da criação e formação do IFBA – Camaçari, respectivamente.

No capítulo seguinte, que analisa através dos próprios documentos e dados da Política de Assistência Estudantil no IFBA - Camaçari a execução desta Política no Campus, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, na qual a coleta dos dados foi feita a partir do método de entrevista através da aplicação de questionários. O questionário (Apêndice I e II) foi elaborado atendendo a todas as etapas necessárias e construído com perguntas de múltipla escolha e dicotômicas, as quais permitem fácil aplicação e menor chance de erros. Através das respostas dos questionários, será feita a análise descritiva dos dados, buscando fazer inferência a partir das percepções da comunidade escolar sobre a Política de Assistência Estudantil (materializada no PAAE) no IFBA – Campus Camaçari e sua efetividade na vida dos estudantes, assim como foi empreendido o esforço de traçar brevemente o perfil dos entrevistados.

Desse modo, busca-se fortalecer a legitimação da Política de Assistência Estudantil como Política Pública necessária para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio do IFBA – Camaçari. Os resultados encontrados e construídos nesse processo, apresentados em um capítulo final, além de contribuir com a melhoria da compreensão e execução da Política de

A.E. no Campus, se apropriados no caminho certo podem também representar significativa contribuição para a Educação no município de Camaçari, na Bahia e no Brasil.

## 2. EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

*Estudar é um privilégio, meu filho, agarre isso – certa vez presenciei esta frase amorosa e carregada de cuidado da mãe de um estudante, e foi um momento que marcará toda a minha trajetória enquanto educador. Talvez até sem saber a fundo, as palavras daquela senhora refletiam e traziam à tona o que a formação histórica da educação brasileira reverbera ainda hoje, um amplo cenário excludente e de exclusão no qual uma educação universal permanece sendo um desafio contínuo e de construção individual e coletiva.*

### 2.1. BRASIL: DESIGUALDADE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO

Para abordar o conceito de uma educação emancipadora no maior país da América Latina é fundamental contextualizar que o Brasil tem um histórico de desigualdade e de analfabetismo (ARAÚJO, 2014). O quadro da atualidade expõe o quanto a história da educação no país está engendrada aos desdobramentos políticos. Olhar para a primeira metade do século 20 é perceber que até ali a educação “pública” era na realidade uma educação exclusiva para a elite. É preciso compreender que a educação no Brasil é resultado, em muitos momentos, ou do condicionamento do discurso da classe dominante ou da luta dos educadores, dos agentes políticos e dos estudantes. Aranha (2012) identifica na leitura de Marx esse modo de olhar para a construção da educação:

Marx a examina do ponto de vista dos interesses da classe dominante, o que explicaria, para ele, a ideologia da exclusão dos não proprietários no acesso pleno à cultura. Sob esse enfoque, a chamada história oficial silencia o pobre, o negro, a mulher e também os excluídos da escola, porque as interpretações são feitas de acordo com os valores e interesses dos que ocupam o poder. (ARANHA, 2012, p. 12)

No Brasil, a educação em seus primórdios é caracterizada pela seletividade. Ferreira Jr. (2010, p. 13) afirma que é do período colonial que data a história da educação (como a concebemos) e da escola no país, e é também a partir desse período que já se demonstra o

caráter excludente da “educação para poucos” e a partir da segunda metade do século XX, o autor compreende que “quando as classes populares passaram a conquistar o seu acesso, foram privadas dos conhecimentos clássicos universalmente reconhecidos pela humanidade”.

Já em *Educação e Desigualdade: A Conjuntura Atual do Ensino Público no Brasil*<sup>2</sup>, publicado na *Revista Direitos Humanos e Democracia*, ao analisar a linha histórica da constituição do ensino público, Araújo (2014) aponta:

(...) até meados do século 20 a educação era um privilégio dos grupos mais favorecidos; o ensino público era tido como de boa qualidade, pois se tratava de uma escola que pagava bons salários aos professores e possuía infraestrutura e equipamentos adequados, mas era reservado para uma pequena parcela da população (a elite), enquanto a grande maioria da população pobre, notadamente negros e indígenas, que mais necessitava de instrução, era excluída do acesso ao sistema de ensino formal. (ARAÚJO, 2014, p. 127)

As observações de Araújo (2014) evidenciam, além dos aspectos classistas que conformaram a educação pública brasileira desde os seus primórdios, é pertinente considerar o caráter de exclusão étnico-racial que compôs esta estruturação. Ferreira Jr. (2010) fortalece essa consideração ao identificar que no Império o contexto econômico ditava o ideal de educação visando à manutenção do discurso e do poder econômico das elites. O grande contingente de negros escravizados estava fora dessa equação, pois a educação não era entendida como um direito e sim como um “meio para os fins”:

[...] podemos afirmar que as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil durante o Império negaram a possibilidade histórica da educação para o povo em geral. Até porque, para elas, no contexto de uma sociedade agrária exportadora de um único produto (café), não havia sentido econômico e social em oferecer educação escolar para a massa dos escravos vindos da África, ou seja, para aqueles que formavam o grande contingente da população brasileira. (FERREIRA JR., 2010, p 16).

Ou seja, o racismo permeou a formação da educação pública brasileira, e é possível dizer que também o foi assim com as desigualdades de gênero. Propondo-se a refletir especificamente sobre a assistência estudantil no ensino superior do IF Goiano, Teixeira, Estrela e Fernandes (2018) apontam que atualmente é necessário problematizar a temática por outros aspectos que não apenas os recorrentes. A discussão sobre assistência estudantil deve considerar as problemáticas relacionadas a questão do gênero:

Não se deve tomar como base que a igualdade do gênero seja medida somente pela igualdade de resultados, pois deve ser estudada também igualdade de oportunidades. Entende-se que num espaço onde as jovens estudantes estão presentes quase que na mesma proporção que os homens, para garantir as mesmas oportunidades e proporções igualitárias de acesso aos programas de assistência estudantil, é necessário

---

<sup>2</sup> ARAÚJO (2014): Publicado na *Revista Direitos Humanos e Democracia*, *Educação e Desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil* refaz a linha do tempo da história da educação pública para pensar a conjuntura atual do ensino público no Brasil, denunciando também uma história de desigualdades.

identificar e considerar as especificidades do ser homem e do ser mulher., (TEIXEIRA; ESTRELA; FERNANDES, 2018, p. 1 e 2).

Por esta mesma ótica, influenciaram na formação da educação pública também as desigualdades por região e que refletem no ensino público da atualidade. É importante salientar que historicamente se acentuam na região Nordeste as desigualdades socioeconômicas e culturais vividas em todo o Brasil, principalmente anteriormente aos governos presidenciais progressistas de esquerda.

(...) o Brasil apresenta grandes desigualdades sociais, econômicas e culturais. Os indicadores sociais revelam, no entanto, que estas desigualdades são mais acentuadas nas regiões menos desenvolvidas economicamente. Enquanto no Sudeste a porcentagem de pessoas que vivem na pobreza é de 11%, no Nordeste esse percentual é de 40%, e a renda per capita é três vezes menor. A deficiência no acesso a direitos humanos básicos como saúde, educação, moradia, saneamento, entre outros, são algumas das dificuldades que o país, em particular as regiões mais pobres (norte e nordeste), encontra para vencer a barreira da linha da pobreza. (...), (ARAÚJO, 2014, p. 141).

Cabe destacar, que as desigualdades afetam diretamente na vida educacional e social do indivíduo. Araújo (2014, p. 137) também constata que “Na Região Sudeste (...) a população tem dois anos a mais nos anos de estudos em comparação com a população da Região Nordeste”. Ou seja, toda a formação da educação pública brasileira é perpassada pelas desigualdades sociais que os grupos menos favorecidos já enfrentavam. Na coletânea *Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania*<sup>3</sup>, os organizadores Ana Fonseca e Eduardo Fagnani (2013) trazem artigos que abordam grandes temas da sociedade brasileira: educação, seguridade social, pobreza, infraestrutura urbana e transição demográfica. Todos estes temas estão intrinsecamente associados aos macros temas das desigualdades sociais, dos direitos à cidadania e da dignidade humana. Sobre as desigualdades na educação e na sociedade brasileira:

Na educação, o Brasil ainda acumula desigualdades e ausências. A escolaridade média da população é baixa em relação aos parâmetros internacionais. O analfabetismo de jovens e adultos permanece elevado. Apesar dos avanços, a universalização da oferta ainda apresenta lacunas no ensino infantil, médio e Superior. Estar na escola não garante o aprendizado e a questão da qualidade permanece viva., (FONSECA; FAGNANI, 2013, p. 19 e 20).

---

<sup>3</sup> Celebrando, à época, as quase três décadas de regime democrático desde 1985, a fundação Perseu Abramo em conjunto com uma “nova geração de intelectuais engajados na continuidade das lutas pelas transformações do Brasil” (p. 6), lança *Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania*. A coletânea organizada por Ana Fonseca e Eduardo Fagnani (2013), reúne artigos que abordam grandes temas da sociedade brasileira: educação, seguridade social, pobreza, infraestrutura urbana e transição demográfica. Como fio condutor, todos estes temas estão intrinsecamente associados aos macro temas das desigualdades sociais, dos direitos à cidadania e da dignidade humana.

Foi somente na metade do século 20 que determinadas transformações das concepções educacionais começaram a acontecer:

A expansão do ensino público, no Brasil, se dá a partir da segunda metade do século 20, influenciada pelo processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira, processo que provocou mudanças significativas na estrutura social e política do país. Dentre essas mudanças destaca-se a prioridade do Estado por educação, que, até aquele momento, era privilégio de poucos. (ARAÚJO, 2014, p. 127).

A obrigatoriedade do ensino básico foi crucial para iniciar o processo de democratização da educação pública. Ainda em pequena escala, com poucas ofertas de vagas, o ponto de partida para tal é a mudança de concepção do que é e para quem é a educação pública.

Até 1967, quando é introduzida a escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos, poucos foram os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos que conseguiram ter acesso à educação formal no Brasil. Com a obrigatoriedade do ensino básico, embora a oferta de vagas ainda fosse bastante reduzida, a escola pública brasileira se converte em uma instituição garantidora da igualdade de acesso de todos à educação, iniciando-se assim o processo de democratização do ensino público no país. (ARAÚJO, 2014, p. 127)

Com o início da democratização da educação pública no Brasil emergem outras problemáticas. Primeiro, é necessário compreender que a ideia de democratizar impulsionou o ideal da educação universal. Quando a educação pública passa a ser uma das prioridades do Estado e a ser entendida como um direito, a busca para torná-la universal também se inicia. Porém, o acesso das camadas menos favorecidas ao ensino público incomodou e acarretou no “êxodo” das classes mais favorecidas para o ensino privado.

Com a democratização passou, também, a se buscar a universalização do ensino. Busca essa que influenciou categoricamente para o processo de sucateamento e privatização do sistema escolar público, isto é, para a fuga dos grupos mais afortunados para o sistema de ensino privado. (ARAÚJO, 2014, p. 128).

Em conjunto, é importante salientar que com o ideal da universalização passou a coexistir a problemática da permanência. O acesso à educação pública estava mais democrático, mas a definição de quem e de quantos estudantes conseguiam permanecer e finalizar os estudos ainda tinha influência direta das desigualdades sociais, barreiras que persistem como desafio para uma educação pública plena. A partir daqui serão abordados com mais ênfase o acesso e a permanência no quadro da educação pública no cenário das desigualdades sociais. É necessário registrar que os governos progressistas que governaram o país entre 2003 e meados de 2016 implementaram e ampliaram inúmeras medidas, avanços e programas voltados para o combate à fome e a pobreza, para a ampliação do acesso à educação e o desenvolvimento socioeconômico das camadas menos favorecidas.

Em “Educação de qualidade e democrática: um direito de todos – desafios na educação básica”, também publicado na coletânea Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania, Rocha (2013) <sup>4</sup>pondera especificamente em relação ao acesso à educação nos governos Lula:

Em relação à democratização do acesso, as políticas federais, estiveram voltadas à garantia das condições estruturantes para a educação básica e superior. Desde o primeiro governo Lula, o conceito de acesso foi alargado, isto é, não se restringiu apenas à ampliação de vagas. Ainda que o governo federal não tenha responsabilidade constitucional direta pela oferta da educação básica, as políticas foram concebidas para apoiar os municípios e os estados em toda as áreas. (ROCHA, 2013, p. 32).

E ainda:

Os governos Lula e Dilma desenvolveram políticas nacionais para todos os níveis, etapas e modalidades da educação. No caso da Educação Infantil (...) Houve um expressivo crescimento [de estudantes matriculados], mas os desafios para alcançar a meta do PNE de 50% das crianças entre zero a três anos são muito grandes e requerem uma ação articulada entre as três esferas de governo. (ROCHA, 2013, p. 35).

Segundo Rocha (2013, p. 36), “O Ensino Fundamental está praticamente universalizado no país, sendo que o setor público responde por 86,5% do total de matrículas (...)”, enquanto a educação privada responde pelos outros 13,5%. Entretanto, Rocha (2013, p. 38) também constata que em relação ao Ensino Médio existem outros desafios, pois “para uma população de 10.357.874 jovens (entre 15 e 17 anos), tínhamos 8.400.689 matrículas”, o que evidencia a discrepância dos formados no Ensino Fundamental e dos matriculados no Ensino Médio: “a população concluinte do Ensino Fundamental não está ainda se matriculando e concluindo o Ensino Médio”.

A tentativa de universalizar o acesso à educação pública é essencial para que a sociedade brasileira compreenda que todo cidadão tem o direito de ter acesso à educação e às possibilidades de construir sua própria trajetória enquanto sujeito-cidadão-social, pois essas são premissas garantidas através da Constituição de 1988. Para além disso, a luta pela universalização do acesso à educação também proporcionou, através das políticas, novas concepções e novas possibilidades para o desenvolvimento de uma educação brasileira igualitária, levando à discussão sobre a permanência no ensino público.

É necessário ressaltar a importância da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, apresentado a partir do Decreto Nº 7.234/ 2010, executado no âmbito do Ministério da Educação. O PNAES tem como propósito ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. (BRASIL, 2010).

---

<sup>4</sup> ROCHA (2013) (in: FONSECA e FAGNANI (org.)): Artigo que aborda sobre os desafios na educação básica, avaliando os avanços nos governos Lula, mas ponderando os fatores da qualidade e discutindo o que seria de fato um cenário de uma educação e um país democráticos. Traz dados pertinentes para cumprir este papel.



O Programa Nacional de Assistência Estudantil tem como finalidade: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As ações de assistência estudantil são executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (LIMA, 2020, p. 26).

Entretanto, reparar os danos acarretados por décadas de exclusão não é tarefa simples:

Nesse processo desigual e excludente que é a educação formal no Brasil, as oportunidades de acesso, permanência e êxito dos grupos menos favorecidos, notadamente a população negra e a indígenas, ao sistema de ensino, não são as mesmas dos grupos mais favorecidos. Existe uma diferença bastante expressiva entre ricos e pobres, brancos e negros no acesso aos diferentes níveis e modalidade de ensino no país. (ARAÚJO, 2014, p. 133).

No artigo “Igualdade de oportunidades educacionais no Brasil: quão distante estamos e como alcançá-la?”, Walternberg (2013) também corrobora com a colocação acima ao apontar sobre o acesso e a permanência no ensino público:

No Brasil, nem acesso, nem permanência são assuntos resolvidos. O problema é bastante evidente no Ensino Infantil, no Ensino Médio e no Ensino Superior, níveis em que há graves subcoberturas, mesmo quando o foco se restringe a números agregados. Dados extraídos da PNAD 2011, de frequência bruta segundo faixas etárias adequadas aos diferentes níveis de ensino, mostram que quase um quarto das crianças de 4 a 5 anos não está matriculado em estabelecimentos de ensino, proporção que sobe para quase quatro quintos quando se voltam os olhos para a faixa anterior, de 0 a 3 anos (...) Um sexto dos jovens de 15 e 17 anos também se encontra excluído do sistema escolar, bem como pouco mais de um quarto daqueles na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos. Quase todos os alunos em idade ideal para cursar o Ensino Fundamental em 2011 (6 - 14 anos) encontram-se matriculados. De qualquer forma, observando-se dados bastante agregados como esses, com a exceção do Ensino Fundamental, nota-se que, mesmo um critério pouco exigente de justiça (igualdade de acessos) está longe de ser cumprido no Brasil. E **ainda que quase todos frequentemente o Ensino Fundamental, a permanência de muitos no sistema não está assegurada, como atesta a gradual evasão nas faixas etárias superiores.** (WALTEMBERG, 2013, p. 67 e 68, grifo nosso).

É vital que se considere os imensos desafios para a educação pública com a finalidade de encontrar meios de superá-los. Como reiterado por diversos autores que até aqui compuseram o arcabouço teórico da pesquisa, as opiniões sobre o sucesso ou não sucesso da universalização do acesso à educação são diversificadas, mas a reflexão sobre a necessidade urgente de pensar a permanência é unânime:

Além da dificuldade para acessar o ensino (...), existe a dificuldade para permanecer na instituição, pois persistem os problemas oriundos da desigualdade de acesso conforme os capitais econômico, social e cultural. Mesmo no caso de

instituições públicas, onde o ensino é gratuito, para que o estudante possa se dedicar aos estudos e usufruir plenamente das diversas possibilidades que a convivência no ambiente (...) proporciona, é fundamental que disponha de condições mínimas para a sobrevivência, como moradia, alimentação e transporte. (TEIXEIRA, ESTRELA, FERNANDES, 2018, p. 1 e 2).

Como visto, mapear a história da educação no Brasil é encontrar-se com as desigualdades que estruturaram também a sociedade brasileira: as desigualdades de classe, gênero e étnico-raciais; as realidades regionais; a meritocracia. É inegável que a educação pública nos governos da esquerda progressista foi compreendida e direcionada a partir de diretrizes que de fato buscavam o reparo social. Mas, apesar dos avanços nos últimos vinte anos, principalmente em relação a ampliação do acesso, é preciso encarar que a educação pública brasileira ainda enfrenta um quadro de desigualdade educacional que é incide das desigualdades sociais – as desigualdades sociais se expressam na educação no qual permanece como um campo de disputa entre as classes, na qual a classe dominante ainda busca impor seu discurso hegemônico e manter o controle econômico e social.

## 2.2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O educador Paulo Freire (1996; 2020)<sup>5</sup> enfatiza que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro.”, (p. 25). A frase traz um dos principais elementos para a compreensão da ideia do *educador democrático* e qual a importância de se chegar a tal: a conquista da emancipação de si e do outro, o educando. É pertinente dizer que para Freire (2020) o saber é matéria libertadora e sua produção é contínua e constituída através da troca – e nunca de transferência. Segundo Freire (2020, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensinar ao aprender”.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2020) discute os saberes necessários para a formação do educador crítico de si e da sua prática e também para a construção de uma educação humanista, universal e libertadora, que garanta a todas as camadas da sociedade esse direito fundamental, mas que prioritariamente possibilite às classes menos favorecidas o direito do desenvolvimento de uma consciência crítica que os coloque enquanto protagonistas da sua

---

<sup>5</sup> Em *Pedagogia da Autonomia*, publicado originalmente em 1996 e último livro publicado em vida pelo autor, Paulo Freire (2020) apresenta um conjunto de práticas e saberes pedagógicos que considera essenciais para a formação do educador democrático, aquele ou aquela que “educa para emancipar”, e do educando em “emancipação”, aquele ou aquela que está em processo de ser sujeito de si e da sua história. A filosofia da educação empreendida por Freire também pode ser relacionada ao que Rocha (2013) denomina de *qualidade social da educação*, como será discutido mais abaixo.

história. Em suas Primeiras Palavras, o ponto de partida de Freire (2020) é a ética que é essencial a todo (a) educador (a) assumir. Não simplesmente a ética do certo ou errado imposta ao senso comum. Mas a *ética universal do ser humano*, a qual também o autor se refere como *ética da prática educativa*, pois é inerente (ou inseparável da mesma):

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos que devemos lutar. (...) Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia em relação ao outro nos faça acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar. (FREIRE, 2020, p. 17 e 18).

Essa ética para Freire (2020, p. 19) é “(...) algo absolutamente indispensável à convivência humana.”. Assumir a perspectiva da ética da prática pedagógica é essencial para o início da formação do educador democrático. Ser crítico, ao invés de ingênuo; ser puro, ao invés de puritano; ter posicionamento, ao invés de propagar inverdades; dialogar, ao invés de impor.

No primeiro capítulo do livro, Freire (2020) explica que há saberes que são inerentes à prática educativa, saberes que independem da perspectiva política-pedagógica assumida pelo educador. Em suas palavras, “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.”, (FREIRE, 2020, p. 23). O autor aponta que é imprescindível que o educador democrático negue o que ele denomina como *bancarismo*:

É preciso, sobretudo, (...) que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2020, p. 24, grifo do autor).

Freire (2020) afirma que o que existe de verdadeiro na relação educador-educando é uma troca e não uma transferência: a troca consiste em um movimento mútuo de ensino-aprendizagem de ambas as partes, na qual o educador se recicla a cada troca e o educando produz/(re)constrói o conhecimento – é uma troca na qual se respeita um ao outro enquanto indivíduos e individualidade, possibilitando cada qual acrescentar ao outro aprendizados e vivências que contribuirão para a construção de ambos enquanto agentes da suas próprias histórias. A experiência do ensino-aprendizagem deve ser, antes de qualquer coisa, emancipadora, o que não é possível na lógica da educação bancária, que é repetitiva e fundamentada na reprodução do conhecimento, e não na sua produção e reinvenção.

É preciso que, pelo contrário desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e

quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2020, p. 25, grifo do autor).

O autor supracitado aborda ainda rigorosidade metódica, que é o incentivo ao desenvolvimento do olhar crítico do educando para o objeto, o olhar que esmiúça e até mesmo o disseca. O autor diz que ensinar exige pesquisa, afinal, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.”, (FREIRE, 2020, p. 30); respeito aos saberes dos educandos, pois o conhecimento está em todos os lugares e o ensino é uma troca; criticidade, estética e ética e a corporificação das palavras pelo exemplo; e também exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, até porque, como colocado mais acima, a ética que permeia a prática educacional se opõe às desigualdades de raça, classe e gênero.

Além de ser “(...) próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, (...) Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia., (FREIRE, 2020, p. 36 e 37).

Outros pontos importantes trazidos em *Pedagogia da Autonomia* refletem sobre a própria prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Junto a isso, aos pequenos gestos cotidianos que transitam no ambiente escolar também se deve atenção e reconhecimento. A escola deve ser entendida como espaço de socialização. ]

No segundo capítulo, Freire (2020) reforça a posição de que estudar não é transferir conhecimento, além de fazer uma defesa da importância da luta em prol dos educadores. E ao discutir com mais ênfase a curiosidade, Freire (2020, p. 86) afirma que a “(...) promoção da *curiosidade espontânea* para a *curiosidade epistemológica*” é necessária. No terceiro capítulo, “Ensinar é uma especificidade humana”, Freire (2020), aborda que a autoridade docente pode ser instituída a partir de um conjunto de saberes, o da segurança, “(...) que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.”, (p. 89), o da competência profissional e o da generosidade. Freire (2020) também lista como saberes necessários o comprometimento e a tomada consciente de decisões, a escuta e a disponibilidade para o diálogo, a ciência de que a educação é uma forma de intervir no mundo e o reconhecimento de que a educação é ideológica. E por fim, afirma que ensinar exige querer bem aos educandos, pois o trabalho do educador progressista, crítico e democrático é uma especificidade humana. Por isso:

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, se sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. (FREIRE, 2020, p. 140),

São estes os saberes que o autor lista como necessários à prática educativa que visa de fato emancipar, construir educador e educando enquanto agentes da própria história. Nesse sentido, o pensamento de Freire (2020) dialoga com outros ao redor do mundo. Apesar de partir de um local de fala diferente, Theodor Adorno (1995) também acredita em uma educação que forme sujeitos críticos e que propicie as possibilidades para a (re)construção do conhecimento, não apenas a sua transferência e reprodução. Adorno (1995) faz crítica ferrenha a indústria cultural, que tem engessado e, somado ao ambiente escolar padronizador, manipulado o sujeito.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, e uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada. (ADORNO, 1995, p. 141 e 142).

Assim como Freire (2020), em Educação e Emancipação, Adorno (1995) aponta que os caminhos contrários a uma educação emancipadora precisam ser negados e combatidos:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 1995, p. 142).

Outra concepção de educação e democracia que se aproxima de Freire (2020) é a do sociólogo Florestan Fernandes (1989; 2020)<sup>6</sup>, um dos protagonistas da Campanha Em Defesa da Escola Pública. Em O Desafio Educacional estão reunidos textos sobre educação abordados pelo sociólogo brasileiro ao longo de sua trajetória intelectual-militante. Fernandes (2020) trata

---

<sup>6</sup> FERNANDES (1989; 2020): para esta seção, considerou-se o mais válido na abordagem de Fernandes que se inicia na segunda parte do livro, a concepção de que é necessária uma educação que emancipe e para isso também é necessário um educador político-cidadão, capaz de entender e mudar o concreto. São conceitos que se aproximam de Freire (2020), mas percorre vias e objetivos diferentes.

sobre a nova LDB (que só seria aprovada anos após sua morte e sob uma ótica que se distanciava em diversos pontos em relação à perspectiva do então deputado à época), sobre questões constitucionais a respeito da educação, e, no que mais interessa para a discussão desta seção, sobre a formação e o papel político do educador.

Fernandes (2020), assim como Freire (2020), pensa a educação como ferramenta de transformação social e de desenvolvimento da democracia no Brasil. Mas, para o autor, isso só é possível a partir de uma educação que emancipe, e não molde; que escute, e não dite; que transforme, e não estagne – uma educação emancipadora, crítica, política, humana e democrática, que é aplicada a partir das realidades individuais e coletivas.

A concepção de Fernandes (2020) do papel do educador na construção desse movimento dialoga com muitos dos saberes que Freire (2020) traz à tona. É importante destacar que Fernandes (2020) tem como ponto de partida uma concepção marxista e fala a partir de uma experiência pós-ditadura. Enquanto sociólogo (e não educador, como o mesmo muitas vezes rebateu tal nomenclatura) o autor defende que é preciso olhar para a sala de aula de dentro e de fora, e compreende que a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora está atrelada aos fatores político-sociais ligados a classe trabalhadora.

Considerando a formação política e o trabalho do professor, Fernandes (2020) afirma que todo professor sofre um processo de brutalização cultural e é necessário considerar o educador diante do contexto da sociedade subdesenvolvida que é o Brasil (isso inclui desde uma burguesia com dinâmicas de exercício de manutenção do poder até a abolição tardia que reverbera em específicas questões raciais). Fernandes (2020) afirma:

[o professor] era tido como instrumento de dominação e, muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo, como aconteceu com o padre em relação ao escravo. O professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marca-las com o ferrete daquela sociedade. Eu me lembro de livros nos quais estudei e que foram elaborados para crianças, no fim do século XIX e no início do século XX. (...) Eram de bom nível (...) Mas marcavam, de uma maneira quase que hierárquica, o caráter mecânico, autoritário da educação. A criança ia para a escola, não para se desenvolver como uma pessoa, mas para ser uma espécie de maquininha da sociedade em que iria viver. (...) era, de fato, um empobrecimento aprender técnicas divorciadas da capacidade de pensar e de ser diferente. (FERNANDES, 2020, p. 241)

Na abordagem de Fernandes (2020) há o investimento em discutir as dimensões do educador enquanto agente pedagógico e enquanto agente político-cidadão. Por isso, o autor considera que “o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão”, (FERNANDES, 2020, p. 246). Basicamente, é papel do professor incorporar em sua prática a dimensão pedagógica e a dimensão social.

Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. [o professor] Deveria ser despojado da dimensão de cidadão, na sua prática educacional, na sala de aula. Mas, justamente ali, o professor precisa ser professor-cidadão e um ser humano rebelde. (...)

O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis. (FERNANDES, 2020, p. 246-247)

Por isso, para Fernandes (2020) a relação do papel do professor em uma sociedade subdesenvolvida é atravessada por um processo sociocultural. Para o sociólogo a dimensão da sala de aula é importante e tem um papel essencial na superação das adversidades, mas é necessário que a dimensão externa seja ‘balançada’ ainda com mais força. Nesse sentido, Fernandes (2020) traz um apontamento interessante sobre a perspectiva do contemporâneo Freire (2020):

Os que têm experiência com o pensamento de Paulo Freire já sabem qual é essa pedagogia dos humilhados e ofendidos, dos oprimidos, e qual é o mínimo que diz respeito a uma pedagogia dos oprimidos e que, dialeticamente, só pode ser uma pedagogia da desopressão. Não existe uma pedagogia dos oprimidos, existe uma pedagogia da desopressão, da libertação dos oprimidos.

A controvérsia, aí, seria a de saber se é pela via da instituição, se é pela via dos professores ou das elites culturais que os indivíduos se emancipam. Em geral, essas fontes apenas ajudam. Podem dar um pontapé inicial, mas o processo precisa ser muito forte e dinâmico na sociedade, para que isso se propague e para que um pedagogo rebelde e o conjunto dos professores, que estejam porventura envolvidos num processo de transformação, pensem a realidade politicamente. Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 2020, p. 248 e 249).

Fernandes (2020) considera, antes de uma revolução pedagógica, uma revolução socialista. Já a abordagem de Freire (2020) em Pedagogia da Autonomia, transita pelas zonas da natureza humana e das relações em sala de aula. É uma mensagem direta para o educador aspirante a educador crítico, mas também é uma mensagem que reflete o papel de quem está fora da sala de aula – se remete ao educador enquanto tal e às relações que perpassam o ensino-aprendizagem, mas também têm impacto direto no mundo político-social.

Afinal, em Freire (2020), Fernandes (2020) e Adorno (1995), a formação do educador democrático e do educando-cidadão-sujeito crítico, representam caminhos e possibilidades para vencer as desigualdades sociais. Para superar as mazelas sociais a nível coletivo, é necessário que haja indivíduos críticos e que compreendam o poder transformador sê-lo. Nos três autores

a educação crítica emancipa e contrapõe as prerrogativas das adversidades de raça, classe e de gênero.

Ao discutir os desafios da Educação Brasileira para alcançar uma educação de qualidade e democrática, Rocha (2013), após trazer informações sobre a universalização do acesso ao ensino público, discorre sobre a *qualidade social da educação*, que dialoga diretamente com a condição da permanência na educação pública e também, mais profundamente, com as diretrizes das práticas educacionais apontadas pelos autores acima citados.

É preciso impulsionar um movimento e um ambiente de *valorização da produção de ideias*, de *desenvolvimento do pensamento crítico*. Um ambiente assim requer valorização da *investigação e produção científica* em todas as áreas, sinergia entre vários campos de conhecimento e um substantivo incentivo ao desenvolvimento da *curiosidade epistemológica*, apreciação e compreensão dos processos de criação artística, como uma expressão da cultura dos povos, junto às novas gerações., (ROCHA, 2013, p. 45, grifo nosso).

Rocha (2013) estabelece a relação entre a aplicação desses elementos conformadores da qualidade social da educação e o papel da escola e das instituições responsáveis pela educação pública. Fica evidente o quanto as concepções inauguradas por Freire (2020) possuem, para além do nível das relações e da prática educacional em si, o poder de atuar como interventoras política e social – o processo de formação do educador democrático e do educando crítico é, antes de pedagógico, transformador do ser e da sociedade.

Esse é o sentido da educação formal e não formal: permitir que cada criança, jovem e adulto possam ter acesso às condições de produção do conhecimento, de sorte a ter o domínio necessário para realizar a sua construção e aprender sempre em todos os campos. Essa conduta e a curiosidade epistemológica a qual nos referimos depende, em grande medida, de como as escolas e instituições responsáveis pela educação no país, colocam os estudantes diante do conhecimento em todas as etapas, níveis e modalidades da educação. (ROCHA, 2013, p. 45).

A autora ainda complementa:

Os inúmeros desafios postos pela natureza das excludentes das relações sociais no Brasil e pelos padrões atuais de comunicação impõem que o debate educacional não seja reduzido a um conjunto de metas e objetivos ou, ainda que seja subsumido em um *pout pourri* de propostas didáticas. Ao contrário, reforçamos uma vez mais, trata-se de buscar o desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitam às crianças e jovens desenvolver, interpretar a realidade, o conhecimento e suas condições de produção a partir da pergunta e da investigação. (...) É preciso realizar todo esforço para que a cultura e o conhecimento se constituam, no plano material e simbólico da vida social, como direito e nunca mais como favor. (ROCHA, 2013, p. 45 e 46, grifo do autor).

Nesta pesquisa, busca-se comprovar o quanto a política de assistência estudantil contribui para a permanência e o êxito dos estudantes do ensino público, mais especificamente no ensino médio-integrado (médio-técnico) do IFBA – Campus Camaçari. Como dito, a defesa de um novo modelo de educação defendida por Paulo Freire (2020) se aproxima da ideia macro de um Estado de bem-estar social, que ganhou um olhar especial nos governos progressistas de



esquerda no Brasil, com a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2004 e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010.

Entre as perspectivas dos três autores supracitados, o ponto de convergência que mais parece dialogar tem a ver com a construção e manutenção de um ambiente inclusivo e estimulante, um espaço no qual se crie condições e não que as desconstruam. Acerca da qualidade social da educação, Rocha (2013, p. 46) é enfática em afirmar que “Está, pois, em questão para os governos e para as unidades educacionais disputar a exclusão cultural de milhares de crianças e jovens e, por isso, seu destino nas relações sociais”. Nesse sentido, Rocha (2013), assim como Freire (2020), Fernandes (2020) e Adorno (1995), dão uma dimensão social e cultural à educação. E é dentro desse espectro que deve ser concebida a Política de Assistência Estudantil. Qualidade, nesse caso, é também construir condições para a permanência.

A partir daqui será abordado o panorama da construção da política de assistência estudantil a partir do campo político-educacional e das lutas do movimento estudantil. É válido ressaltar que, além do acesso, a permanência na educação pública também é constitucionalmente garantida pela Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira, (BRASIL, 1996). Segundo o Art. 1º da LDB, “A educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, no movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”, (BRASIL, 1996), bem como a “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”, (BRASIL, 1996).

### 2.3 ENSINO MÉDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para Kowalski (2012)<sup>7</sup> as ‘marcas de nascença’ da assistência estudantil estão atreladas ao surgimento das universidades. A autora divide a história da política de assistência estudantil em três fases. A primeira tem como um dos marcos inaugurais a instituição do Decreto 19.851, em abril de 1931, pelo então presidente Getúlio Vargas, e se estende até o início da década de 1980. Essa fase é perpassada por acontecimentos importantes para a construção da política

---

<sup>7</sup> Em sua tese de doutorado *Os (des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos*, a autora remonta a linha do tempo da A.E. no Brasil, defendendo que seu surgimento está atrelado ao surgimento do Ensino Superior, e discutindo as dificuldades e possibilidades no fortalecimento da garantia dos direitos relacionados ao acesso, a permanência e o êxito.

assistencial na educação do país, incluindo a inserção da Assistência Estudantil (A.E.) na Constituição Federal e suas atribuições voltadas para estudantes socioeconomicamente vulneráveis (1934 e 1946, respectivamente), a criação da UNE e a aprovação da LDB (1961) que demarcava a assistência social como um direito de todos os estudantes (KOWALSKI, 2012).

A segunda fase, segundo a autora supracitada, inicia-se a partir da criação do FONAPRACE, em 1987, e da promulgação da Constituição Federal, em 1988, alcançando os primeiros anos dos governos progressistas, com a criação do ProUni em 2004 – esse período é marcada pelo amadurecimento das discussões entorno da A.E. no Brasil. Para Kowalski (2012), a terceira fase está em curso e teve seu início consolidado com a criação do REUNI (2007)<sup>8</sup> e a criação e instituição da PNAES (2007 e 2010, respectivamente).

Entretanto, apesar de estar atrelado a nível macro ao contexto da educação nacional, o surgimento dos Institutos Federais de Educação (IFEs) possui suas particularidades, assim como a história da implantação da A.E. nessas instituições. Faz-se necessário percorrer os caminhos da história do ensino médio e do ensino profissionalizante no Brasil.

O ensino médio corresponde à última etapa da educação básica, tem duração mínima de três anos e deveria ser frequentado por jovens de 15 a 17 anos. A oferta desse nível de ensino é bastante diversificada, podendo ser encontrada como: médio regular, médio regular integrado à educação profissional, normal/magistério, além do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). (SILVA, 2017, p. 52)

O autor também apresenta que historicamente o ensino médio sempre teve problemas na delimitação de uma identidade própria, funcionando ou como ponte para o ensino superior ou para a formação profissional.

O foco do ensino médio é a formação geral, embora tenha como um dos objetivos a preparação básica para o trabalho. Porém, a obtenção de habilidades profissionais é objetivo da educação profissional. O ensino médio talvez diga respeito aos anos mais controversos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas voltadas para este nível de ensino (KRAWZYK, 2011 apud SILVA, 2017, p. 52).

Silva (2017)<sup>9</sup> reconta a trajetória do ensino secundário, período do Império, com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837, e as tentativas de reforma até os anos 1930, quando

---

<sup>8</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído em 6 de abril de 2007, através do decreto nº 6.096/2007 enquanto parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o decreto o objetivo do Programa é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, em nível de graduação. Até 2010, 126 novas instituições de ensino superior foram criadas através do Reuni. (Para mais informações, visite: [www.http://reuni.mec.gov.br](http://reuni.mec.gov.br)). Contudo, é importante apontar que essa expansão também foi a brecha para o avanço do setor privado, caracterizando-a fortemente.

<sup>9</sup> SILVA (2017), bem como LIMA (2020) e SILVA, N. (2016), são utilizados para remontar a linha do tempo da história do ensino médio e do ensino profissionalizante no Brasil, discutindo principalmente a partir de decretos e leis essa conformação. Aqui é interessante uma atenção especial para SILVA, N. (2016), pois sua dissertação

a lógica econômica do país passa a seguir novos rumos a partir do processo de industrialização. Citando Zotti (2004), Silva (2017, p. 53) reafirma que o ano de 1930 é um marco na história do modelo econômico brasileiro e, por conseguinte, da mudança da lógica a qual a educação atendia:

[A década de 1930] É o marco do processo de substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador, pelo modelo, igualmente capitalista e dependente, urbano industrial, que se torna hegemônico em 1945. Diante dessa nova realidade, o país passou a exigir uma mão de obra especializada, exigindo o acesso à escola, com o intuito de atender a demanda industrial. Neste mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, em 1931, é lançada a “Reforma Francisco Campos”, organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. (SILVA, 2017, p. 53)

Considerando a história da política de educação, este período (1930-45) é marco inaugural para diversos acontecimentos cruciais na estruturação da educação brasileira. Nesse caso, a educação profissional também é impactada por esses desdobramentos socioeconômicos. Remontando a linha do tempo da educação profissional no Brasil, é importante demarcar que no ano de 1909 oficializa-se o seu surgimento através do Decreto nº 7.566, que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices (na Bahia, com a implantação sob responsabilidade do professor Francisco Antônio Caymmi, a Escola passa a funcionar em janeiro de 2010).

A educação profissional ou profissionalizante oficialmente se inicia com a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices, através de decreto do presidente Nilo Peçanha, o qual tinha como meta atender aos “órfãos e desvalidos da sorte” (SILVA, 2009). A visão assistencialista que definia tais instituições de certo modo visava à inclusão de grupos sociais excluídos da escolarização, por meio da formação em profissões ou ofícios, como os de artesanato, alfaiate, tipógrafo etc. (SILVA, N., 2016, p. 31)

Segundo Lima (2020, p. 30):

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social.

A autora afirma que “o surgimento das Escolas Federais de Educação Profissional ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém, em um tempo venturoso para industrialização.” (LIMA., 2020, p. 30). Entretanto, é a partir de 1930 que as

---

discorre sobre a formação dos sujeitos de direito no IFBA e foi fundamental para a contextualização do surgimento e formação da instituição.

Escolas Federais de Educação Profissional passam a estar alinhadas às novas diretrizes econômicas do Estado brasileiro.

É no período de 1930 a 1945 que a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial. É assim plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal. A existência das escolas públicas profissionalizantes vai, de forma explícita, ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento.

Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no Estado capitalista moderno no que concerne à sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção dos excluídos dos processos de produção sob o controle social. (LIMA, 2020, p. 30)

Fica evidente a relação subjugadora entre modelo econômico e educação ao longo da história da educação brasileira, e faz-se importante abrir um parêntese necessário a esta linha do tempo muitas vezes complexa em seus paralelos, pois compreender o contexto da educação básica, do ensino médio, do ensino profissionalizante, do ensino médio integrado (e até mesmo – ou principalmente – da educação superior), exige entender que “(...) há uma compreensão de que historicamente a formação para o trabalho, através da escola e do ensino formal no Brasil, esteve diretamente ligada à questão da pobreza e da dificuldade de acesso das camadas populares a uma educação de qualidade.” (SILVA, N., 2016, p. 31).

Em relação às escolas federais no período 1930-1945, estava explícito que as transformações do modelo econômico inferiam no modelo educacional, direcionando para os interesses econômicos do Estado brasileiro que, de certo modo, reproduziam através dessa lógica a manutenção de estigmas e desigualdades sociais, pois consolidava barreiras para a transformação social e do indivíduo.

[a escola] Estava muito mais voltada a atender aos interesses do Estado, no sentido de ampliar seus domínios no país e, de outro lado, a forma de acesso, ainda que para uma escola proletária, não era assegurada de forma igualitária a todos os meninos carentes, de modo que não atendia ao caráter aparentemente assistencialista de forma ampla, além de exercer a função de controle das massas populares. (Cunha, 2000 apud SILVA, N., 2016, p. 32)

Outros marcos institucionais relevantes aconteceram nesse período, como a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) foi uma das instituições representantes desta Lei) e a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), ambos em 1942. (SILVA, N., 2016).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto 4.073 em 30 de janeiro de 1942, traz em sua concepção duas modalidades de formação dos trabalhadores da indústria segundo Cunha (2000b apud SILVA, N., 2016):

A principal modalidade seria desenvolvida nas escolas industriais, herdeiras das antigas escolas de aprendizes artífices, então promovidas ao nível pós-primário (1o ciclo do ensino médio, ramo industrial). Aí seriam ensinados ofícios que exigiriam uma formação mais longa, em oficinas especializadas. A outra modalidade seria a aprendizagem, ministrada em “serviços, que associaria escola e trabalho, visando ao ensino de parte de cada ofício industrial. (CUNHA, 2000b, p. 96 apud SILVA, N., 2016, p. 32)

Segundo Lima (2020), a partir desse ano há uma movimentação a nível nacional em relação ao ensino industrial e a educação brasileira como um todo:

Desse ano em diante [...] se inicia formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura de ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação direito até então não reconhecido. (LIMA, 2020, p. 31)

Com o crescente processo de industrialização, em 1950 a economia brasileira se internacionaliza contribuindo também para a expansão do ensino profissionalizante. (SILVA, N., 2016). Para Lima (2020), o período de 1956 a 1961 exprime o aprofundamento da relação entre Estado e Economia, marcado pela forte aclamação da indústria automobilística e por investimentos nas áreas de infraestrutura, com destaque para as áreas de produção de energia e de transporte.

Neste mesmo período, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, estabelecendo certo grau de autonomia das instituições:

No ano de 1959 se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a serem denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensifica, gradativamente, a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. (LIMA, 2020, p. 31).

Silva, N. (2016) também demarca maior autonomia das então Escolas Técnicas Federais e traz outras ponderações:

[...] em 1959 as escolas técnicas federais foram transformadas em autarquias e ganharam mais autonomia. Conforme a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ao egresso da escola profissionalizante estava vetado o ingresso no ensino superior. Apenas com a Lei nº 4024/61 se constitui a equivalência entre cursos de grau médio, mediante pressão da sociedade para a expansão dos ginásios e o reconhecimento social dos diplomas dos técnicos. (SILVA, N., 2016, p. 31-32)

Originalmente o documento da LDB de 1961 dispõe em seu artigo 48º: “Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.”, (BRASIL, 1961). Segundo Nosella (2011 apud SILVA, 2017, p. 54), “(...) a LDB de 1961 foi um marco, pois possibilitou aos formados das escolas técnicas o acesso no ensino superior.”. Entretanto, é importante salientar também que neste documento já consta disposições sobre a assistência estudantil para o ensino superior, mas não em relação aos outros níveis e modalidades de ensino.

O início do regime militar impacta em um contexto diferente para a educação brasileira, pois aprofunda ainda mais a justaposição entre economia e educação imposta pelos governos à época. Na leitura de Silva (2017):

Os militares queriam mostrar para a sociedade, com as suas reformas educacionais, que estavam priorizando medidas que promoveriam igualdade de oportunidades para toda a população. Segundo Zotti (2004), a verdade era outra, era necessário alinhar o sistema educacional aos objetivos do capital, através da subordinação da educação à produção capitalista. (SILVA, 2017, p. 55)

Sobre os anos do regime militar Lima (2020, p. 31) afirma que “O período de 1964 a 1985 é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva à custa do endividamento externo”. Essa modernização produtiva demandava e custava também uma mão de obra – formada compulsoriamente – que atendesse ao momento. Como resultado, é instituída a Lei 5.692/71, que dispõe sobre a preparação para o trabalho como “elemento de formação integral do aluno” (BRASIL, 1971).

Sobre a LDB de 1971, Lima (2020) discorre:

Em 1971 a LDB torna, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. (LIMA, 2020, p. 31)

Contudo:

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei n. 5.692/71 dos governos militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. **O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo.** (NOSELLA, 2011, p. 1056 apud SILVA, 2017, p. 55, grifo nosso)

Sobre a LDB-71 e seu processo de implantação ao longo do regime militar, Silva, N. (2016, p. 34) apresenta uma ponderação importante que justifica o afastamento dos formados em escolas públicas no acesso ao ensino superior. Para a autora, a Lei 5.692 pode ser caracterizada como uma política de retenção.

Esta profissionalização obrigatória pode ser vista como uma política de contenção, a fim de reduzir as pressões das camadas médias por vagas na universidade; contraditoriamente, também atendia a reivindicações de parcela da população que desejava um ingresso mais rápido no setor produtivo. Sua implantação não ocorreu sem resistências por parte das camadas médias e altas da sociedade desinteressadas numa profissionalização precoce dos seus filhos, o que contou com a conviência de instituições privadas que, embora permitissem certificados de técnico para seus

egressos, mantinham um currículo voltado ao vestibular, cada vez mais concorrido e excludente para os oriundos das escolas públicas. (SILVA, N., 2016, p. 34)

É importantíssimo destacar que o contexto industrial na Bahia (e mais especificamente em Camaçari, cidade na qual funciona atualmente o IFBA-Campus Camaçari, *locus* desta pesquisa) estava propício para o sucesso das manobras militares que visavam estabelecer uma educação tecnicista subordinada ao capital – as mudanças impostas pelas reformas militares coincidiram com a implantação do Polo Petroquímico da cidade baiana.

Essas mudanças visavam muitos objetivos. Entre eles, conter o crescente contingente de jovens que buscavam acessar o ensino superior, de modo a “desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos e auxiliares técnicos, parcela dos jovens que almejavam vagas nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas” (CUNHA, 2008, p. 68). No caso da Bahia a mudança coincide com a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari e do Centro Industrial de Aratu12 e a criação de um mercado de trabalho para os egressos da ETFBA. (SILVA, N., 2016, p. 33)

As décadas de 80 e 90 configuram-se como um intenso momento de crise que contradiz as expectativas ‘vendidas’ pelas reformas na educação empreendidas durante o regime militar. Da década de 80 ao início da década de 90, este período do país é marcado “(...) pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole da economia”, (LIMA, 2020, p. 32).

Sobre esse cenário, Silva, N. (2016) afirma:

(...) a crise econômica e a insatisfação com a escola pública estadual e municipal empurravam uma parcela dos estudantes para as escolas técnicas federais com a intenção de obter ao mesmo tempo uma formação para o trabalho e um ensino de qualidade que lhe permitisse o acesso à universidade. Entretanto, a seleção através do vestibular limitava o acesso às vagas oferecidas. (SILVA, N., 2016, p. 35)

Segunda a autora, este período também é caracterizado pelo embate entre o aumento da procura das escolas privadas e das escolas públicas federais e um ‘gradual falecimento’ na qualidade do ensino básico. Em decorrência da crise econômica e da crise na educação brasileira, a alta procura da classe média por essas instituições inicia o processo de ‘elitização’ das mesmas. Na década de 90, a partir do Plano Collor e com mais força nos governos FHC, se inicia a instalação do Estado neoliberalista, que tem forte impacto na educação através de políticas institucionais que visam a reforma do ensino médio e profissionalizante (SILVA, N., 2016), com o propósito de alinhar o setor ao Mercado. Sobre as manobras neoliberalistas, a referida autora salienta:

Os elementos que servem de justificativa ao governo federal para promover a mudança na organização da educação profissional visaram muito mais adequar a educação aos ditames de organismos internacionais que corrigir as injustiças do sistema educacional brasileiro. O que surge por traz disso é o atendimento aos interesses do capitalismo nacional e internacional (...) (SILVA, N., 2016., p. 44)

As principais medidas que conformam essa reforma são apresentadas em 1996, através da aprovação da nova LDB (9.394/96), e em 1997, através do Decreto nº 2.208 que regulamenta

a LDB nos termos da educação profissional. Lima (2020, p. 33) afirma que a denominada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, impactando nas escolas federais, consolidando mudanças que “cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais”.

Logo, é possível afirmar que:

A reforma do Ensino Médio e da educação profissional (...) abriu espaço para a dissociação entre o ensino regular e a educação profissional, estabelecendo inclusive carga horária e currículos próprios, ações justificadas na ideia de que os interessados na educação profissional de nível médio não adentravam a escola, especialmente as escolas técnicas federais, que se transformavam em escola de elite. (SILVA, N., 2016, p. 41)

Silva (2017, p. 56) também traz uma leitura sobre o Decreto nº 2.208/97 que discorre no mesmo sentido do posicionamento acima, e contribui pontuando que o decreto nº 2.208/97 [...] restabelece o dualismo entre o ensino médio e técnico. “Este determinou que o ensino técnico, organizado em módulos, seja oferecido separadamente do ensino médio regular”.

A partir dos governos de esquerda, que têm início com a vitória do PT (Partido dos Trabalhadores) nas eleições de 2002, edições e medidas na legislação educacional começam a reorientar a educação brasileira por novos rumos. Nos termos do ensino médio e da educação profissional, o Decreto nº 2.208/97 é substituído em 2004 pelo Decreto nº 5.154.

[...] o Decreto nº 5.154, de 2004, e possibilitou o retorno da educação profissional de nível médio integrado à formação geral, produzindo transformações no cenário das escolas de educação profissional da rede federal, talvez as que mais sofreram impactos com o decreto de 1997.

O ensino médio integrado foi apresentado aos professores como uma nova concepção de escola. (SILVA, N., 2016, p. 45)

É nesse contexto de reparação das mazelas causadas pelas medidas sociais, econômicas e educacionais das décadas anteriores, que se iniciam os governos de esquerda no Brasil. À instituição do ensino médio integrado e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (em 2008), soma-se o olhar do Estado brasileiro voltado para a qualidade social – um cenário mais propício para o desenvolvimento e a legitimação da Política de Assistência Estudantil.



### 3. A LUTA PELA PERMANÊNCIA

#### 3.1 PANORAMA HISTÓRICO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Para compreender o problema da permanência, é preciso retornar mais uma vez a cronologia da história da educação para observar o panorama no qual a Assistência Estudantil se constituiu enquanto política. Segundo Kowalski (2012, p. 82, grifo da autora), “Por decorrência das situações políticas, sociais e econômicas do Brasil, a assistência estudantil pode ser compreendida sob o prisma de *três fases* distintas”.

A primeira fase, na perspectiva da autora, “[...] compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política.”, (KOWALSKI, 2012, p. 82). Os primórdios da AE no Brasil remontam o surgimento das universidades: “As marcas de nascença da assistência estudantil estão atreladas ao surgimento da universidade.”, (KOWALSKI, 2012, p. 83).

Com grande resquício medieval, as universidades surgem primeiro como corporações. Segundo Kowalski (2012, p. 84), “Os homens dedicados ao saber organizavam-se em corporações, da mesma forma que os outros profissionais estavam se organizando, isto é, de acordo com as relações que estavam se estabelecendo na sociedade.”. Nas chamadas corporações de ofício medievais, a autora aponta o posicionamento de proteção aos membros das mesmas como os primeiros sinais do que se tornariam, mais tarde, a política de assistência estudantil.

“(...) fazia-se sentir o caráter corporativo, quando a necessidade material assolava os membros da universitas e também quando se precisava organizar o ofício. Como corporações, as universidades voltavam-se para a proteção dos seus membros, mestres ou estudantes, assegurando-lhes auxílio mútuo e fraterno. A assistência ao outro constituía um elemento da própria natureza das corporações de ofício medievais, portanto, ela é uma prática intrínseca à universidade.” (KOWALSKI, 2012, p. 84).

Entretanto, é crucial registrar que o referido período representava um momento de extremas desigualdades sociais e educacionais no país, já advindas do processo colonizador do qual vinha o Brasil, (FERNANDES, 1979 apud KOWALSKI, 2012). Sobre o que Kowalski (2012, p. 84) denomina *primeira fase*, a mesma autora afirma:

A educação se concentrava nas mãos da elite do país, pessoas que tinham condição financeira de manter seus filhos no ensino superior, por isso, não raro, encaminhávamos para as IES consolidadas fora do país, as quais não mantinham apenas alto padrão de ensino-aprendizagem como também dispunham de qualidade de infraestrutura no atendimento ao aluno no aspecto da assistência estudantil.

Diante desse quadro, a autora também marca que:

(...) a primeira prática de auxílio ao estudante no Brasil ocorreu durante governo de Washington Luis em 1928, que incentivou a construção da Casa do Estudante Brasileiro que ficava em Paris, sendo responsável por repassar as verbas necessárias tanto para a edificação das estruturas como para a manutenção da casa e dos alunos. Portanto, isso vem demonstrar que a assistência estudantil, nesse período histórico, estava voltada para o atendimento das necessidades dos filhos da elite brasileira, já que era esse perfil que tinha acesso ao ensino superior (...) (KOWALSKI, 2012, p. 85).

É a partir do governo Vargas que a perspectiva pela qual se pensava a educação começou um processo de importantes mudanças. Neste período, uma das metas de desenvolvimento da sociedade brasileira era a reforma da educação, que aos olhos do novo governo se fazia urgente. Essa mudança de perspectiva foi essencial para a transformação das diretrizes que regiam a educação e o ensino, e por isso, em 1931 houve um intenso investimento em organizar uma política nacional de educação. Kowalski (2012, p. 85) lembra que à época aconteceu “a primeira tentativa de regulamentar a assistência para estudantes nesse grau de ensino”, a partir da reforma do ensino superior.

Ainda em 1931, a criação do Conselho Nacional de Educação, com o Decreto 19.850, e as disposições sobre o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, a partir do Decreto 19.851, também foram implementações importantíssimas para a política educacional.

(...) as entidades universitárias seriam permitidas com a existência obrigatória dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, entretanto, se houvesse a abertura de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras esta poderia substituir a presença de um dos cursos anteriormente citados. (KOWALSKI, 2012, p. 85).

O segundo Decreto citado tem a sua relevância por alinhar as universidades a um modelo universitário preferencial, sendo assim “(...) as universidades deveriam ter um modelo único de organização didático administrativa, podendo variar conforme a região do país.”, (KOWALSKI, 2012, p. 86). Passam a compor a configuração da universidade os Diretórios Acadêmicos (DA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), propiciando uma maior participação dos estudantes nas decisões político-sociais no espaço universitário.

Além da primeira Cidade Universitária, a Casa do Estudante do Brasil foi outro marco educacional dos anos 30. Segundo Kowalski (2012):

Era um casarão com três andares, um restaurante popular, que era freqüentado por estudantes “carentes”<sup>28</sup> e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizar o benefício, sendo que o então presidente Getúlio Vargas fazia grandes doações para manutenção da casa e dos alunos “desprovidos”. Como parte do projeto proposto pelo governo de Getúlio Vargas para educação, a assistência estudantil passou a integrar a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, prevendo-se a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. (KOWALSKI, 2012, p. 86 e 87).

Em 1937 o Ministério da Educação apoiou a criação da UNE, porém, segundo Kowalski (2012):

Essa foi talvez uma estratégia do governo de construir uma instituição despolitizada e, para isso, a Casa do Estudante do Brasil seria a sede administrativa, responsável em promover a assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência. Havia também a proposta, que não foi aprovada, de uma universidade mais aberta, por meio da diminuição das taxas cobradas aos alunos matriculados, consideradas muito elevadas, as quais geravam uma seleção baseada em nível de renda (socioeconômico) e não no mérito acadêmico. (KOWALSKI, 2012, p. 87)

No ano seguinte, no II Congresso Nacional dos Estudantes, a UNE rompe com a Casa do Estudante do Brasil. Neste mesmo Congresso é aprovado o Plano de Reforma Educacional, que já demonstrava a preocupação dos estudantes em sanar os problemas ocasionados pelas desigualdades sociais que influenciavam diretamente na questão da permanência. O Plano tinha a finalidade de “(...) solucionar problemas educacionais, auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, aumentar as vagas e expandir o ensino superior (...)”, (KOWALSKI, 2012, p. 88). Portanto, fica evidente a relevância da luta do Movimento Estudantil para a instituição da AE enquanto política de permanência na educação pública, desde seus primeiros desenhos.

Com as novas configurações no campo da educação, protagonizadas por políticas nacionais e pela organização dos estudantes, o ES passa a ser mais procurado e inicia-se a sua expansão. Entretanto, esse movimento estava longe de uma universalização. Segundo Kowalski (2012, p. 88), “O acesso à educação superior permaneceu um privilégio da elite, composta pelos antigos membros da coalizão dominante e pelos novos atores do cenário urbano que se beneficiavam dos títulos escolares como mecanismo de estratificação e mobilização social”. A autora conclui:

“Nesse contexto de restrito acesso ao ensino superior, o Estatuto das Universidades Brasileiras, impondo o modelo universitário como preferencial, instituiu a assistência estudantil. Assim, a marca de nascença da assistência estudantil no Brasil advém do nascimento da universidade e será conservada em toda a história da educação superior brasileira, persistindo na estrutura universitária que incorpora as transformações impingidas por um contexto social em constante processo de transformação.”, (KOWALSKI, 2012, p. 88).

É assim que a assistência estudantil passa a ser discutida amplamente. Na década de 40 a AE “(...) passou a ser garantida na legislação com um caráter de obrigatoriedade para todos os níveis de ensino.”, (KOWALSKI, 2012, p. 88). Em 1946, através da então instituída Constituição Federal, a educação passa a vigorar como um direito universal (Artigo 166) e a assistência estudantil é regulamentada, tornando-se obrigatória em cada sistema de ensino com a finalidade de garantir a permanência do estudante (disposto no artigo 172). “Cada sistema de

ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, (BRASIL, 1946).

Somam-se a esses avanços outras conquistas do Movimento Estudantil. O ME teve um papel importante na história da educação brasileira. A luta do ME se intensificou ainda mais no período que o Brasil viveu a ditadura militar: “o movimento estudantil, influenciado pelas organizações de esquerda, transformou-se no desaguadouro das insatisfações dos jovens provenientes das classes médias urbanas”, (FERREIRA JR, 2010, p. 102). Nesse período “(...) o movimento estudantil promoveu diversas reuniões com o objetivo de discutir a reforma universitária e os direitos para os estudantes.”, (Kowalski, 2012, p. 89).

Em 1961, a nova LDB instituiu a assistência estudantil como direito universal que deveria ser garantido a todos os estudantes. É importante registrar que foi estabelecido nos artigos 90 e 91, respectivamente “(...) a assistência social, médico odontológico e de enfermagem aos alunos, e (...) a oferta de bolsas gratuitas aos educandos para custeio total ou parcial dos estudos, com financiamento para reembolso no prazo de quinze anos.”, (KOWALSKI, 2012, p. 89).

O movimento estudantil ampliou o debate acerca da AE. No II Seminário Nacional de Reforma Universitária em Curitiba, foi discutida a implementação da assistência estudantil através da “(...) criação de gráficas universitárias para impressão de jornais, revistas, apostilas e livros; assistência médica; assistência habitacional, com a construção de casas de estudantes; e o aumento do número de restaurantes universitários.”, (KOWALSKI, 2012, p. 89).

Enquanto isso, o governo militar estava atento à contribuição que o ensino superior poderia propiciar em relação a questão econômica. O governo militar tentaria de todas as formas aplicar a Reforma Universitária à sua maneira, na qual os estudantes, professores e a juventude eram seus maiores alvos, pois simbolizavam um empecilho aos planos do governo militar para o ESB. Kowalski (2012, p. 90) diz que “[...] o objetivo desse grupo era induzir a realização da reforma universitária, removendo os obstáculos que entravavam a dinâmica das universidades (os movimentos estudantis)”.

Com a reforma universitária de 1968 (Lei. nº 5.540/1968), parte das manobras do governo militar, a educação se ampliou em números, ofertando vagas que beneficiaram principalmente a classe média, mantendo o caráter excludente da educação em seus primórdios. O governo militar estimulou o financiamento da educação superior e a expansão das instituições privadas. (KOWALSKI, 2012).

Outro ponto importante na história da educação e da assistência estudantil foi a criação do DAE (Departamento de Assistência ao Estudante), em 1970, mas que logo foi extinto. Sobre a criação do DAE, pode-se dizer:

[...] a crise do capitalismo incide no ensino superior, sendo quem tinha acesso à educação, nesse período histórico, as camadas sociais mais bem remuneradas, que, por conseguinte tornaram-se muito onerosas para o Estado. Também neste período, foi criado pelo Governo Federal o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que estava vinculado ao MEC e pretendia manter uma política de assistência estudantil para graduandos em nível nacional, dando ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico odontológico. (KOWALSKI, 2012, p. 92).

Com a virada da década de 70 para a década de 80 se aproximava a segunda fase da história da assistência estudantil no Brasil. Nesse momento de transição, segundo Kowalski (2012, p. 92), “[...] o governo passou a efetivar ações relacionadas à política de assistência estudantil, todavia, sua maior preocupação girava em torno de políticas que abrangessem o ensino fundamental e médio”.

Em 1983 o MEC aprovou a Fundação de Assistência ao Estudante, que deixou de existir em 97, principalmente por atender somente ao ensino básico e não abranger às demandas do ensino superior. É também na década de 80 que a crise econômica propicia as mudanças do modelo de governo brasileiro – a “(...) transição da *ditadura* para a *república*”, (KOWALSKI, 2012, p. 93, grifo da autora).

Com a república se inicia a denominada segunda fase da história da AE no país. Kowalski (2012) contextualiza:

Para entender os fatores utilizados para elencar essa fase, vale mencionar que, mesmo com a democracia em vigência no país, o povo trazia as consequências dos longos e nebulosos anos de ditadura. Os problemas sociais tais como o desemprego, as deficiências nos serviços de saúde, as desigualdades na educação superior decorrentes das dificuldades de acesso e permanência persistiam. Esses movimentos de disputas se convergem e provocam mudanças na agenda política que, por sua vez, culminam na criação de novas políticas públicas. (KOWALSKI, 2012, p. 92-93).

Como coloca Kowalski (2012, p. 93), a segunda fase é o período no qual começam a ampliar-se em todos os sentidos a discussão sobre acesso e permanência, principalmente no que diz respeito à assistência estudantil. A autora elenca os Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e as reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) como espaços de discussões sobre o tema da política de assistência estudantil no ensino superior. E que ajudaram a instituir, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que congregava Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores e Responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, ocorrendo na busca de mecanismos adequados para viabilizar a permanência dos estudantes nas IFES.

Lima (2020) arremata, a partir de sua perspectiva, sobre os anos 90 para a AE:

A década de 1990, especificamente, se caracteriza por uma maior atenção do governo em relação ao favorecimento de condições mais justas de permanência e acesso ao ensino superior, e é neste movimento que a política de assistência estudantil também entra numa fase mais madura em relação aos direitos dos estudantes, os quais perpassam pelo acesso aos programas de apoio estudantil, no sentido de dar possibilidades para que esse segmento possa permanecer no espaço universitário e concluir seus cursos. Todavia, esse processo se constituiu entre disputas de interesses e percalços políticos, em que as discussões sobre a PAE aconteciam de forma fragmentada e restrita a algumas IFES, que na maioria das vezes, era impulsionada pelos movimentos estudantis. Também, neste período de 1990, foi registrada certa limitação de recursos, numa perspectiva nacional, para o financiamento da assistência estudantil. (LIMA, 2020, p. 22).

Contudo, é preciso demarcar que a década de 90 foi caracterizada por uma forte investida em desmanchar os direitos sociais. A política neoliberalista empreendida, principalmente, por Collor e Fernando Henrique Cardoso, demonstrou incompatibilidade com a perspectiva social da educação trazida pela AE. Porém, destacam-se ainda na chamada segunda fase os seguintes acontecimentos: em 1996, a aprovação da LDB, que “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE”; em 1998, a aprovação, da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES; em, 1999 a criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas; em 2001, a aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES (KOWALSKI, 2012, p. 100). Já iniciado os governos progressistas do PT, em 2004 acontece a criação do ProUni, com a finalidade de amparar estudantes de baixa renda através da concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino superior do setor privado.

A terceira fase é demarcada pela criação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais, o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096 em 24 de abril de 2007. Neste mesmo ano, acontece a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES, instituído pela Portaria Normativa nº 39 do MEC, em 12 de dezembro de 2007. Kowalski (2012, p. 96) observa que o documento foi elaborado pelo FONAPRACE, que vinha discutindo sobre a assistência estudantil relacionada à vida acadêmica e seu papel na democratização da universidade pública.

Entre 2010 e 2011 também acontece o “lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.” (KOWALSKI, 2012, p. 100). E por fim, a autora completa:

Nessa terceira fase também é notada a preocupação dos governos em incluir uma parcela da sociedade que não tinha possibilidade de acesso e permanência à educação superior. Isso não impede de se reconhecer que ainda faltam elementos concretos, além da expansão das ações, para que se possa afirmar que a educação superior pública tenha se tornado mais equânime do que nas outras fases. Desta forma, a AE vem construindo seu percurso histórico, trilhando-o, muitas vezes, por caminhos incertos e descontínuos, mas fazendo sua história na formação e consolidação das políticas públicas do país. Por último, fica evidenciado que a assistência estudantil está associada aos rebatimentos da política econômica vigente (neoliberal), sendo cada vez mais tratada como um “serviço”, portanto, passível de mercantilização. (KOWALSKI, 2012, p. 102).

A terceira fase da implementação da PAE no Brasil ainda está em curso, segundo Kowalski (2012). Ela tem sido marcada pela perspectiva da educação enquanto um serviço e tem voltado a formação acadêmica para o forte apelo do mercado. Nesta seção, foi possível apresentar o panorama da história da formalização da assistência estudantil enquanto política governamental. É imprescindível destacar a importância do movimento estudantil nesse processo. Em termos gerais, em relação à permanência do estudante no ensino educacional, Kowalski (2012, p. 101) identifica que “(...) tanto o acesso, a permanência, como a conclusão das atividades acadêmicas estão amplamente relacionadas à assistência estudantil”.

Como abordam Fonseca e Fagnani (2013) sobre o futuro do Brasil na perspectiva progressista:

A tarefa que se coloca para o campo progressista é preservar e, sobretudo, ampliar as conquistas recentes. Ainda vivemos graves níveis de concentração de renda e de riqueza, problemas estruturais no mercado de trabalho e desigualdades no acesso de bens e serviços sociais básicos. São traços marcantes do subdesenvolvimento que precisam ser superados se queremos um país justo e civilizado. Portanto, a visão de futuro precisa estar ancorada num projeto nacional que incorpore as dimensões sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento. (FONSECA; FAGNANI; 2013, p. 18)

Nesse sentido, a assistência estudantil é um instrumento importantíssimo na construção desse futuro. Através dela, é possível criar condições para que os educandos superem as adversidades impostas pelas desigualdades sociais, propiciando ao estudante as condições necessárias para a permanência e, por conseguinte, o êxito da sua formação.

### 3.2 LEGITIMAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL: DO SUAS AO PNAES

É inegável que o período dos governos progressistas melhorou as condições da educação no Brasil, remodelando-a para outro contexto no qual a educação foi colocado como tema mais central nas discussões da agenda do governo. Não apenas como elemento do desenvolvimento econômico, mas como elemento do desenvolvimento social. Porém, o entendimento de que houve mudanças fundamentais na postura do Estado a partir dos governos progressistas é

consonante entre a maioria – até o final de 2002 o país respondia a uma agenda neoliberal que vinha sendo empreendida com vigor no âmbito da economia e que tinha diretrizes diferentes para pensar a educação.

Como demonstrado acima, durante o Estado Novo aconteceram as promulgações de decretos que criaram ferramentas para discutir e legislar os rumos da educação (como a criação do Conselho Nacional de Educação e as disposições sobre o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras) foi importantíssimo para criar a fundamentação para ações futuras. Mirando nas questões econômicas, até mesmo os governos militares ampliaram o número de vagas para o ensino superior, contudo, esta ação estava voltada para a classe média e reforçou o caráter excludente da educação no Brasil, sendo uma das manobras ditatoriais utilizadas, inclusive, para inviabilizar as articulações do Movimento Estudantil (M.E.) e dos docentes. (KOWALSKI, 2012).

O Movimento Estudantil foi responsável por disputar melhorias para a educação que fossem voltadas para os estudantes. Além da luta pelo acesso, ao longo desse tempo a luta pelas condições que garantissem a permanência dos estudantes nos cursos superiores foi uma das pautas mais discutidas. Ao longo da ditadura militar, ficou nítido o embate entre as concepções de educação dos estudantes e entidades estudantis, como a UNE, e dos governos autoritários, que tentavam submeter o ensino superior em detrimento da economia. (KOWALSKI, 2012)

Dentro de um contexto tão polarizado, o Brasil caminhou para os governos de esquerda que se iniciam a partir de 2003. Mas até lá, houve (e ainda há) uma disputa intensa não somente das concepções pedagógicas da educação, mas da concepção do papel do Estado em relação a garantia de direitos, da assistência social e por conseguinte da assistência estudantil. Em *Assistência Social, seguridade e cidadania*, Sposati, Cortes e Coelho (2013), afirmam:

A assistência social (...) protagonizou nos últimos dez anos profunda mudança de paradigma, qualificando-se no campo da proteção social pública como direito de cidadania. (...) Essa significativa mudança na proteção social brasileira estende, legalmente, a agenda da responsabilidade estatal para além da idade produtiva (...) e dos benefícios substitutivos do trabalho (que são próprios da proteção ao trabalho), para alcançar **cuidados e atenções que preservem a vida, a dignidade humana, afiancem meios de sobrevivência e defesa de direitos humanos e sociais.** (SPOSATI, CORTES E COELHO, 2013, p. 225, grifo nosso)

É interessante apontar as mudanças nos aspectos sobre a assistência social, pois é esse novo entendimento no campo macro da seguridade social que instaura os precedentes ideológicos e legais para a instituição da assistência estudantil como política de direito

É a partir de 1988 que se iniciam os precedentes institucionais para estabelecer a Assistência Social como política pública e de direito – os ideológicos também estavam em



disputa nos diversos setores nos quais as políticas sociais poderiam alcançar, como o exemplo da luta do M.E. em defesa do direito a educação, da qual sempre fez parte a luta pela Assistência Estudantil de forma plena. A Constituição Federal de 1988 demarca o início de uma nova disputa agora amparada por bases institucionais para a implantação das políticas sociais como atribuições do Estado:

Fruto de ampla mobilização da sociedade contra a ditadura militar, ocorrida desde o final dos anos 1970, a Assembleia Nacional da Constituinte materializou propostas de diversos movimentos sociais que aliavam a luta contra a ditadura com a reivindicação de novas políticas sociais no Brasil. (SPOSATI, CORTES e COELHO, 2013, p. 229)

Nesse sentido, Lima (2020) também discorre sobre os desdobramentos da CF-88, trazendo uma abordagem mais específica em relação a política de educação:

É inaugurado através da Constituição de 1988 o princípio garantidor da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, tendo a Educação Nacional a finalidade de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988 apud LIMA, 2020, p. 25).

Sposati, Cortes e Coelho (2013, p. 229) ressaltam que a Constituição ganha interpretações que sinalizam o seu papel legal, portanto “(...) o texto constitucional deixou de ser considerado simples documento político ou carta de intenções para ser considerado norma jurídica.” A garantia da dignidade humana passa a estar inserida nas atribuições do Estado pois o mesmo não poderia posicionar-se contrário aos fundamentos constitucionais.

Com a promulgação da CF-88, a ordem jurídica alterou-se no sentido de não permitir a vigência de nenhuma norma que colida com os princípios e preceitos estabelecidos por ela. Os princípios fundamentais do Estado no Brasil foram contemplados nos artigo 1º, no qual se coloca a dignidade da pessoa humana; no artigo 3º, que estabelece como objetivos garantir o desenvolvimento nacional vinculado ao bem de todos sem preconceitos, implicando na erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais e regionais; no artigo 5º, que estabelece os direitos e deveres individuais e coletivos; e no artigo 6º estão os direitos sociais incluindo a proteção e a assistência aos desamparados. O sentido jurídico dessas previsões é a ampliação no rol de deveres do Estado. (SPOSATI, CORTES e COELHO, 2013, p. 229)

Este período, denominado por Kowalski (2012) como a *segunda fase* da política de educação e que segundo a autora inicia a partir da crise econômica de 80, com a transição da ditadura para a república, desdobra-se conjuntamente favorável para as questões da A.E. Afinal, a CF-88 também apresentou disposições importantes para a universalização e o desenvolvimento da educação.

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

Apesar da CF-88 instaurar os precedentes para institucionalizar as políticas sociais como políticas de direito e de aplicação estatal, nem através da Assistência Social, no âmbito geral da Seguridade Social, nem através da A.E., no âmbito das políticas educacionais para o desenvolvimento da sociedade, a incorporação disso aconteceu plenamente. Havia – e ainda há – muito a ser feito. Sposati, Cortes e Coelho (2013, p. 226) recordam:

Construir a identidade da assistência social enquanto política pública de proteção social exigia (e exige ainda, embora já muito se tenha avançado) alterar sua concepção, modelo de gestão e consolidar a responsabilidade estatal nessa área. Tais desafios não foram assumidos pelos governos neoliberais de 1989 a 2002 que, embora tenham realizado a extinção da LBA e da Funabem, não fortaleceram a política pública de assistência social. (SPOSATI, CORTES e COELHO, 2013, p. 226)

É somente a partir de 2003, que esses paradigmas começam a ser de fato discutidos e, em alguns sentidos, superados. Segundo Sposati, Cortes e Coelho (2013, p. 225), a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva “O Estado assumiu posição ativa na articulação de um projeto de desenvolvimento capaz de, ao mesmo tempo, provocar crescimento econômico e reduzir altas taxas de desigualdades sociais.”.

Nos termos da política de educação, Lima (2020, p. 26) também infere sobre esse período:

O governo iniciado em 2003 difere dos mecanismos desenvolvidos anteriormente, trazendo à tona a compreensão do processo de democratização do ensino superior, abrangendo a dimensão da inclusão de pessoas historicamente excluídas dos processos de educação formal, ampliando o acesso e estabelecendo mecanismos para a permanência e conclusão dos processos formativos. (LIMA, 2020, p. 26)

Portanto, os governos progressistas inauguram tanto a discussão (em nível governamental) de novas diretrizes para a política de assistência social quanto seu fortalecimento institucional através de dispositivos legais – criando também desdobramentos nas políticas sociais em outros setores. Em outubro de 2004 é aprovada a nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004), que passa a ser efetivada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). (SPOSATI, CORTES e COELHO, 2013).

Com a instituição da PNAS-2004 os diversos paradigmas conservadores e patrimonialistas que conformavam o entendimento da Assistência Social, em níveis ideológicos ou institucionais, são colocados em questionamento. A regulamentação, organização e financiamento das ações socioassistenciais através do SUAS descentralizam a gestão das políticas sociais. Desta forma, a PNAS-2004, materializada no SUAS, pressupõe a gestão compartilhada e cofinanciada entre os entes federativos nas três esferas. (PNAS, 2004). Esse modelo de articulação contradiz décadas de um modelo pulverizado e sem unidade entre os Municípios, Estados e a esfera Federal. (SPOSATI, CORTES e COELHO, 2013). Reforçando

a quebra dos paradigmas que negavam a institucionalização das políticas sociais, consta na proposta do documento oficial:

O artigo 11º da LOAS coloca, ainda, que as ações das três esferas de governo na área da assistência social realizam-se de forma articulada, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera Federal e a coordenação e execução dos programas, em suas respectivas esferas, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Dessa forma, cabe a cada esfera de governo, em seu âmbito de atuação, respeitando os princípios e diretrizes estabelecidos na Política Nacional de Assistência Social, coordenar, formular e co-financiar, além de monitorar, avaliar, capacitar e sistematizar as informações. (...)

A concepção da assistência social como política pública tem como principais pressupostos a territorialização, a descentralização e a intersetorialidade aqui expressos. Assim, a operacionalização da política de assistência social em rede, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política. Trabalhar em rede, nessa concepção territorial significa ir além da simples adesão, pois há necessidade de se romper com velhos paradigmas, em que as práticas se construíram historicamente pautadas na segmentação, na fragmentação e na focalização, e olhar para a realidade, considerando os novos desafios colocados pela dimensão do cotidiano, que se apresenta sob múltiplas formatações, exigindo enfrentamento de forma integrada e articulada (PNAS, 2004, p. 43, 44 e 45)

Nos termos da Assistência Estudantil, a promulgação da PNAS-2004 representa a abertura para a legitimação da A.E. enquanto política pública, assim como das demais ações socioassistenciais distribuídas nos mais diversos âmbitos. Sem o caráter caritativo e com a ampliação da concepção de seguridade social para além das questões trabalhistas, as diversas ações socioassistenciais contavam agora com uma rede de amparo legal que regulamentava e legitimava as políticas sociais como um direito cidadão de responsabilidade atreladas às atribuições do Estado.

O documento oficial que instaura a PNAS-2004 também dispõe:

(...) **a Assistência Social**, enquanto política pública que compõe o tripé da Seguridade Social, e considerando as características da população atendida por ela, **deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais, particularmente, as públicas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação**, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços para todas as famílias e indivíduos. (PNAS, 2004, p. 42, grifo nosso)

No documento oficial que explica a dinâmica de funcionamento do SUAS, bem como suas atribuições a nível nacional, a seção que dispõe sobre o caráter do Sistema, o define como um sistema público, descentralizado, participativo, que consolida o modelo de gestão compartilhada (orçamentariamente e também nos termos de responsabilidades), cofinanciada e de cooperação técnica entre os municípios, estados e a esfera federal, estabelecendo também o seu papel de Sistema regulamentador. Tudo isso respeitando as diversidades regionais e as diferenças e desigualdades a nível regional e municipal. O caráter do SUAS está fundamentado nos compromissos estabelecidos pela PNAS-2004. (NOB/SUAS, 2004)

Compete também ao SUAS estender seu raio de ação até as políticas assistenciais entorno da educação, a fim de garantir o gozo pleno da cidadania de cada indivíduo. Cabe ao SUAS:

(...) articulação intersetorial de competências e ações entre o SUAS e o Sistema Educacional por intermédio de serviços complementares e ações integradas para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, por meio de garantia e ampliação de escolaridade e formação para o trabalho. (NOB/SUAS, 2004, p. 88)

Paralelamente, é criado em 2004 o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que contempla estudantes de baixa renda com bolsas de estudo nas instituições privadas. Outras políticas educacionais estruturantes também são criadas nesse período, a exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). (LIMA, 2020).

Ainda nesse cenário histórico-institucional que é criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil, em 2007. A primeira regulamentação do PNAES, também em 2007, é apresentada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), através do Plano Nacional de Assistência Estudantil. Na fala inicial da Diretoria Executiva que abre o documento oficial, a Andifes atesta:

Em 2004, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) realizou estudos que demonstram que o perfil socioeconômico da sociedade brasileira está reproduzido no perfil dos alunos das IFES. Esse trabalho identificou as dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil como uma das causas da evasão e da retenção. Questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde tornam-se demandas primordiais para garantir a permanência desses estudantes nas IFES. Dessa forma, faz-se fundamental a articulação de ações assistenciais para a permanência e a conclusão de curso por parte dos estudantes carentes, na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida. (ANDIFES, 2007/2008).

Entendendo a universidade como expressão da sociedade fora dos muros da academia, a Andifes também defende que transformar a educação pública como um direito de todos pela garantia das condições necessárias para a permanência e para o êxito do estudante do Ensino Superior:

A busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade. Esse não se pode efetivar apenas no acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso. (ANDIFES, 2007/2008, p. 04)

Os três primeiros princípios que, segundo a Andifes, regem o Plano Nacional de Assistência Estudantil estão respectivamente elencados como: 1) a Educação Superior como

Política de Estado; 2) o ensino gratuito; e 3) “(...) a igualdade de condições para o acesso, permanência e a conclusão do curso nas IFES.” (ANDIFES, 2007/2008, p. 14).

O terceiro princípio do Plano Nacional de Assistência Estudantil apresentado pela Andifes, também se constitui como um dos objetivos macro da proposta, além dos direcionamentos orçamentários exclusivos para aplicação da implantação e gestão da AE. Mais especificamente, na palavras do próprio documento oficial, são estes os dois principais objetivos do Plano:

(...) garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida; garantir que recursos extra-orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil. (ANDIFES, 2007/2008, p. 14).

Porém, somente em 2010 o PNAES é instituído como Lei através do Decreto nº 7.234, sancionado em 19 de julho de 2010 pelo então presidente Lula e assinado também pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. A finalidade do PNAES é ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, conforme disposto no artigo 1º, democratizando as condições de permanência, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais refletidas na educação, reduzindo as taxas de retenção (prolongamento do tempo médio previsto para conclusão dos cursos) e evasão, contribuindo, dessa forma, para a promoção da inclusão social através da educação. O decreto nº 7.234/2010 também institui que o PNAES deve abranger as seguintes áreas de atuação socioassistencial: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde (física e mental), inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e, disposto no item X do artigo 3º, o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010).

Além de viabilizar oportunidades e da contribuição ao desempenho acadêmico, o PNAES também tem o objetivo de “agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.”, (BRASIL, 2010, p. 02). O Decreto também delimita as prioridades do atendimento do PNAES em relação aos perfis dos estudantes.

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010)

A primeira regulamentação do PNAES através do Plano Nacional de Assistência Estudantil, apresentado pela gestão da Andifes de 2007, não considera, obviamente, as IFEs,

que surgem institucionalmente no final de 2008, através da Lei nº 11.892. (BRASIL, 2008). Entretanto, o Decreto que instituiu o PNAES, em 2010, menciona em seu artigo 4º que os IFEs também conformam o raio de abrangência da Política de Assistência Estudantil promulgada pela Lei:

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

Contudo, o Decreto nº 7.234/2010 não considera as especificidades dos IFEs, que além do ensino superior abarcam em sua estrutura a modalidade do ensino médio integrado ao ensino profissional (médio-técnico).

Em 2010 (...) foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes. No entanto, o texto do decreto diz respeito apenas aos alunos da educação superior. Surge, a partir desse decreto, a dúvida de como funcionaria a assistência estudantil nos Institutos Federais – instituição que oferece, além do ensino superior, o ensino médio integrado ao ensino profissional. (SILVA, 2017, p. 14).

Por isso, na próxima seção a problemática apontada por Silva (2017) será trazida à tona, em conjunto com o surgimento dos IFEs e a implantação da Política de Assistência Estudantil nestas instituições.

### 3.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS IFES: O IFBA E O IFBA – CAMPUS CAMAÇARI

A instituição do ensino médio integrado traz novas perspectivas para a educação brasileira. A medida instituída pelo Decreto nº 5.154, em 23 de julho de 2004, refuta o modelo de ensino médio e de educação profissional importado pelos governos neoliberalistas da década anterior, bem como as concepções conservadoras que perduravam na educação brasileira desde o Estado Novo.

A dimensão ideológica desse governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica e da própria Educação Profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, se desloca para a qualidade social. (LIMA, 2020, p. 33-34)

Em 2004 é instituída a nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004), regulada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A partir da base legal e

concepcional desta medida também é instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto Lei nº 7.234 em 2010.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme o disposto no Artigo 5º da primeira seção do Capítulo II, o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) transformasse no Instituto Federal da Bahia (IFBA), (BRASIL, 2008, p. 01). Antes, a instituição já havia se chamado Liceu Industrial de Salvador, em 1937; Escola Técnica de Salvador (ETS), em 1942; Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), em 1965 – o nome CEFET-BA existia desde 1993. (IFBA, 2015)

Mas a história do IFBA inicia-se ainda anterior a todas essas denominações, quando em 1909, através do Decreto nº 7.566, o então presidente da república Nilo Peçanha institui as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados. (BRASIL, 1909). É assim que, com a implantação sob responsabilidade do professor Francisco Antônio Caymmi, em 27 de janeiro de 1910 passa a funcionar a instituição no Centro Operária da Bahia (no bairro Pelourinho, atual Solar do Ferrão). À época, havia a oferta de cinco cursos na instituição baiana: alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria. (IFBA, 2015)

Logo em seus primeiros anos, a Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia passa a ser popularmente conhecida como ‘escola do mingau’. O nome advém do fornecimento de alimentação a qual era ofertada para os estudantes – aqui materializa-se o que Naiaranize Silva (2016) aponta como sendo o caráter assistencialista com o qual surge as Escolas, que tinha como público alvo os “órfãos e desvalidos da sorte” (SILVA, N. 2009 apud SILVA, 2016); a autora também coloca que, apesar da concepção problemática entorno dos jovens socioeconomicamente vulneráveis, essa movimentação garante, em partes, o acesso a escolaridade através da inserção de uma parcela dessas pessoas.

Em 1912, a Escola migrou para um espaço no Largo dos Aflitos, cedido pelo Ministério da Agricultura, que já estava em reforma para se tornar adequado ao ensino de profissões. Foi nesse período que a instituição ficou mais conhecida como “Escola do Mingau”, designação que surge pelo fato da escola servir alimentação, geralmente na forma de mingau, que garantia a sobrevivência biológica imediata dos seus alunos, novidade para a sociedade baiana da época. (IFBA, 2015).

Porém, de forma alguma se tratava de uma ação de promoção da igualdade a nível de política pública, aproximando-se mais do caráter caritativo assistencialista que permanece forte ainda nas décadas seguintes. Nesse sentido, na perspectiva de Cunha (2000) a autora infere:

(...) em sua origem a escola se caracterizava pela inexistência de um projeto de efetiva transformação da vida dos seus egressos, pois estava muito mais voltada a atender aos interesses do Estado, no sentido de ampliar seus domínios no país e, de outro lado, a forma de acesso, ainda que para uma escola proletária, não era assegurada de forma

igualitária a todos os meninos carentes, de modo que não atendia ao caráter aparentemente assistencialista de forma ampla, além de exercer a função de controle das massas populares. (SILVA, N., 2016, p. 32)

Sobre esta questão, Lima (2020) também discorre no mesmo sentido da autora acima citada:

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social. (LIMA, 2020, p. 30)

Com a expansão da Escola incentivada pelo *boom* industrial que se aproxima, foi preciso que a instituição buscasse novo espaço físico:

Após treze anos de existência e em processo de expansão, ficou nítida que as adaptações feitas no prédio do Largo dos Afritos não mais satisfaziam as necessidades da escola, cogitando-se então a possibilidade de se construir um edifício exclusivamente com o fim de abrigá-la. Então, no Dia do Centenário da Independência da Bahia, em 02 de julho de 1923, anunciou-se o local que abrigaria o novo prédio da Escola de Aprendizes Artífices: o bairro do Barbalho. Em 1º de Maio de 1926, a instituição foi transferida para o prédio atual. (IFBA, 2015)

Já no decorrer da década de 30, com a implantação do Estado Novo, o quadro da intensa industrialização no Brasil impulsiona a demanda da mão de obra na mesma intensidade, somando-se também o processo de urbanização. Com a Economia com sua lógica voltada para a indústria, a concepção educacional também vai moldando-se entorno desse aspecto.

(...) a partir desse momento, as antigas Escolas de Artífices Aprendizes foram transformadas em Liceus Industriais, dando início a um amplo plano de edificações. No ano de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia passou a ser denominada Liceu Industrial de Salvador por determinação da Lei n.378, de 13 de janeiro de 1937. Nos primeiros anos de funcionamento do Liceu, foram oferecidos doze cursos: alfaiataria, carpintaria, encadernação, fototécnica, fundição, marcenaria, mecânica, modelagens de fundição, sapataria, serralheria, tipografia e vimaria. Esta lei incluiu diferentes ramos e graus no ensino profissionalizante, como o secundário. (IFBA, 2015).

No ritmo acelerado das transformações socioeconômicas do país, a educação profissionalizante passa a ser regida sob a ótica e diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Industrial. “Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e se promulgou a Lei do Ensino Industrial.”, (SILVA, N., 2016, p. 32). Logo:

O Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, instituiu as bases de organização para o estabelecimento do ensino industrial, que passou a ser constituído por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. A partir desta data, o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Salvador. (IFBA, 2015).



Segundo Lima (2020, p. 31), “No ano de 1959 se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a serem denominadas Escolas Técnicas Federais”. Dessa forma, logo em seguida as escolas profissionalizantes são federalizadas a partir da Lei nº 4.759/65, surgindo então a ETFBA:

Após vinte e três anos de funcionamento, por meio da Lei nº.4759, de 20 de agosto de 1965, as escolas profissionalizantes passam a ser federais e ter a denominação do seu respectivo estado, passando então a Escola Técnica de Salvador a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Nesse período, popularizou-se a nomenclatura “escola técnica” para caracterizar a instituição. (IFBA, 2015).

A década seguinte é marcada pela tentativa do regime militar de uma profissionalização compulsória em massa, através de mudanças radicais na política de educação profissional firmadas pela instituição da LDB de 1971. (SILVA, N., 2016) Com a forte pressão para o crescimento econômico a qualquer custo, Lima (2020, p. 31) aponta que em 1971 também “surge o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), que traz entre as suas prioridades a manutenção do alto nível do Produto Interno Bruto (PIB), o combate à inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda”.

Nesse cenário de crescente industrialização e de profissionalização compulsória imposto pela LDB de 1971, surge o paradigma de, em caráter de urgência formar técnicos. Com isso também aumenta a procura pelas Escolas Técnicas Federais (ETFs), impactando no crescimento expressivo de matrículas. (LIMA, 2020)

É também diante desse contexto que a Escola Técnica Federal da Bahia cria vínculos com os novos adventos industriais instalados na Bahia. As drásticas mudanças da década de 70 coincidem com a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari, criando vínculos que se propagam até os dias atuais.

Durante a década de 1970, a Escola Técnica consegue notoriedade e se firma com excelência no ensino, sendo sinônimo de inserção no mundo do trabalho. Em 1978, entra em funcionamento o Polo Petroquímico de Camaçari, na época o maior polo industrial do hemisfério sul. Dessa maneira, a instituição cria vínculos com o empreendimento, adaptando os seus cursos e planejamentos pedagógicos com as demandas do nascente polo. Essa medida garantiu alta empregabilidade dos alunos não apenas no polo, mas também em outras empresas parceiras, tornando-se, assim, a primeira opção dos adolescentes que buscavam inserção no mundo do trabalho. (IFBA, 2015)

Entretanto, é importante salientar que, nesse sentido, havia um movimento duplo de crescimento da demanda pelas Escola Técnica e da fuga do âmbito industrial para as universidades, principalmente em decorrência do modelo fordista no qual foi concebido o Complexo. Apesar da empregabilidade, outras expectativas não tinham espaço nesse modelo:

No caso da Bahia, desde os anos 1970, o Polo Petroquímico de Camaçari e o Centro Industrial de Aratu garantiam empregabilidade para os egressos da ETFBA num nível de quase 100%, conforme verificado em entrevista da professora Aurina Santana. O modelo fordista que não valoriza o conhecimento do trabalhador e também não promove um reconhecimento social e salarial dos profissionais, desestimulava muitos desses jovens a permanecerem no trabalho fabril. (SILVA, N., 2016, p. 34-35)

Após quase duas décadas de crise econômica e educacional, entre as décadas de 80 e 90, e apesar do retrocesso promulgado pela regulamentação da nova LDB, em 1997, a década de 90 também é marcada pela busca de maior autonomia das instituições federais. (LIMA, 2020). Assim,

No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), e abre caminho para que as escolas agrotécnicas federais sejam integradas a esse processo. (LIMA, 2020, p. 33).

A transformação em CEFET-BA, anteriormente ETFBA, desdobrou-se no início da interiorização dos institutos através das Uneds:

Além de todas as mudanças estruturais, a transformação em Cefet também trouxe uma proposta de expansão para outras áreas da Bahia, através das Unidades Descentralizadas (Uneds). A primeira Uned foi criada em Barreiras, seguida das de Valença, Vitória da Conquista e Eunapólis. Essa expansão foi pensada a partir da atuação econômica de cada cidade dentro da sua região, pensando nas demandas locais, aumentando, assim, a rede de empresas que mantinham contato direto com o Cefet ao aprimorar a atuação acadêmica da instituição (IFBA, 2015)

Lima (2020, p. 33) adverte que “A implantação de novos CEFET só ocorre efetivamente a partir de 1999”. Nesse sentido, apesar da forte relação com o Polo Petroquímico de Camaçari, a cidade que abriga o Complexo Industrial só é contemplada com o fruto dessas transformações a partir do governo Lula, que lança em 2005 o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Após dois anos do lançamento do Plano, é inaugurada em 2007 a Unidade de Ensino (UE) de Camaçari do CEFET-BA. No ano seguinte, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892/2008), a UE de Camaçari do CEFET-BA passa a ser Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Camaçari.

A transformação de CEFET-BA para IFBA não foi apenas nominal. Com a nova concepção de ensino médio integrado havia expectativas para o início de uma nova era educacional, na qual é possível uma formação ampla no aspecto cultural, científico e tecnológico do conhecimento. Esses aspectos conversam em nível político-institucional com o conceito de *qualidade social da educação*, trazido por Rocha (2013), e em nível pedagógico-ideológico com as ideias de *educação emancipadora* em Freire (2020) e Fernandes (1989).

Nesse sentido:

A concepção de Ensino Médio integrado prevê uma educação voltada à formação mais ampla, integral do estudante. Esta formação, mediada pelo acesso ao conhecimento da cultura, da ciência e da tecnologia se opõe ao sentido de “ausência socialmente construída” abordado por Frigotto (2010) sobre a educação profissional dos anos 1990 e amplia as bases da produção científica, técnica e tecnológica. Esta ampliação pode ser empiricamente verificada na produção acadêmica dos estudantes dos institutos, especialmente no CONNEPI23, encontro anual da rede federal de educação profissional do Norte/Nordeste, onde os estudantes do ensino médio apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas em várias áreas de conhecimento, com orientação de professores em projetos de iniciação científica. (SILVA, N., 2016, p. 46)

Ao tornarem-se Institutos Federais de Educação (IFEs), as instituições também passaram por transformações curriculares e em sua estrutura de funcionamento – a oferta de cursos foi ampliada, bem como o quadro discente e a contratação de profissionais para os atendimentos pedagógico e socioassistenciais.

A transformação nos Institutos Federais, em 2008, é um momento significativo, pois altera de forma significativa as características destas escolas tanto no que se refere a alguns pressupostos relativos aos currículos, cursos ofertados e ampliação do corpo docente e de uma gama de profissionais que dão suporte ao processo educacional (pedagogo, psicólogo, assistente social etc.), como ao promover a expansão e interiorização dos institutos pelo Brasil. (SILVA, N., 2016, p. 47)

Lima (2020, p. 35), ressalta:

A expansão dos institutos federais busca atender a três dimensões: 1) a dimensão social, ao abranger municípios populosos com baixa receita per capita; 2) a dimensão geográfica, interiorizando a oferta pública de educação profissional e ensino superior; e 3) a dimensão de desenvolvimento, ao identificar e estimular arranjos produtivos locais. Assim, os institutos federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida. (LIMA, 2020, p. 35)

Até a transformação em IFEs, a política de assistência estudantil pouco englobava as instituições de nível técnico em nível de política pública. É a partir da conquista da autonomia dessas instituições e da mudança para um modelo socioeducativo-científico próprios às IFEs, em conjunto a ampliação da concepção de seguridade social nos governos de esquerda, que são criados os precedentes para tal. Com a criação, em 2007, e a sanção, em 2010, do PNAES (Decreto Lei nº 7.234) a A.E. passa a ser legitimada e concebida como política pública de direito, e a política de assistência estudantil estende-se aos IFEs, deixando de ser voltada ao ensino superior.

Nas IFEs, apesar da “obrigatoriedade legal que reserva 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura” provocar um “conflito de identidade na rede federal”, Silva, N. (2016, p. 46), tendo em vista que as medidas de 2004 (Decreto nº 5.154) e de 2010 (Lei nº 7.234) não consideram as especificidades destas instituições, a Política de Assistência Estudantil vem sendo implantada e executada pelos IFEs, com base também nas diretrizes do PNAES/2010 e considerando as questões intrínsecas a cada região e a cada campus.

No caso do IFBA, a Política de Assistência Estudantil da instituição foi implantada e implementada visando os princípios, orientações e diretrizes no PNAES/2010, que buscam ampliar e assegurar as condições para a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos de ensino superior e, nesse caso, de nível médio integrado e subsequente. A Política de A.E. do IFBA está dividida em três eixos: I) o PAAE (Programa de Assistência e Apoio ao Estudante), que contempla estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e é aplicado através de processo seletivo que conferem a existência dos pré-requisitos; II) os Programas Universais, que abarcam todos os estudantes do Instituto sem considerações socioeconômicas e/ou meritocráticas; e III), Programas Complementares, que funcionam para todos os estudantes regularmente matriculados, mas pressupõe a consideração de questões socioeconômicas e/ou meritocráticas.

No Quadro 1 é possível visualizar a aplicação da Política de AE no IFBA como um todo:

**Quadro 1** - Política de Assistência Estudantil no IFBA (continua)

Eixo	Assistência, auxílio e/ou bolsa	Pré-requisitos e aplicação
Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxílio Transporte; Auxílio Moradia; Auxílio para Aquisições; Auxílio Cópia e Impressão; Auxílio Alimentação</li> <li>- Bolsa Estudo; Bolsa vinculada Projetos de Incentivo e Aprendizagem (PINA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica (entende-se por: renda per capita igual o inferior a um salário mínimo e meio; contexto das relações familiares; situação habitacional; participação em Programas Sociais do Governo; situações de saúde e histórico acadêmico)</li> <li>- Aprovação mediante processo de seleção socioeconômica</li> </ul>

**Quadro 1** – Política de Assistência Estudantil no IFBA (conclusão)

Programas Universais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de Educação para Diversidade; de Atenção às Pessoas com Necessidades Específicas; de Assistência a Saúde; de Acompanhamento Psicológico; de Acompanhamento Pedagógico e Social; de Incentivo à Educação Física e Lazer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não está condicionado às questões socioeconômicas e/ou meritocráticas</li> <li>- Seleção dos projetos realizada pela Gestão da Assistência Estudantil de cada Campus</li> </ul>
----------------------	---	--

	e à Educação Artística e Cultural; de Incentivo a Formação da Cidadania; de Assistência a Viagens	
Programas Complementares	- Programa de Mobilidade Acadêmica; Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica; Programa de Monitoria	- Destinados a estudantes que mais necessitem de custeio total ou parcial para viagens em programa de mobilidade acadêmica, para auxílio de iniciação científica e tecnológica ou para auxílio para atuação em monitoria  - Executado pelos setores competentes do Campus, sob supervisão da Gestão de Assistência Estudantil, Comissão Multidisciplinar e órgão específico ao programa

Fonte: Elaboração do autor, 2021. Diretrizes e Normas da Política de Assistência Estudantil do IFBA, 2016.

O documento também estabelece a gestão da A.E. de acordo com cada Campus. Respondendo a Gestão Central, que acompanha globalmente as informações, ações e programas da A.E., cada Campus tem como responsável específico a Gestão da Assistência Estudantil (que necessariamente deve ser composta por uma equipe multidisciplinar, incluindo representação estudantil). Assim, apesar de haver diretrizes instituídas pelos IFEs a nível estadual e que seguem diretrizes nacionais, cada Campus é munido da autonomia e atribuído da responsabilidade necessária para a aplicação e funcionamento da Política de Assistência Estudantil em cada unidade dos IFEs.

O próximo capítulo abará a investigação da aplicação, do funcionamento e dos desdobramentos da A.E. no IFBA – Campus Camaçari, afim de confirmar que a consolidação da assistência estudantil como política de direito é essencial garantir as condições necessárias à permanência e o êxito dos estudantes neste Campus, contribuindo, deste modo, ainda mais para a legitimação Assistência Estudantil como uma política pública necessária para o desenvolvimento da educação brasileira e para cada cidadão.

Encerra-se esta seção trazendo à luz dessa discussão uma citação de Naiaranize Silva (2016) que pode ser compreendida como uma defesa do ensino médio integrado construído na perspectiva de educação dos governos progressistas de esquerda que estiveram à frente do Brasil entre 2003 e parte de 2016.

A concepção de uma escola unitária vai de encontro a tudo que é desenvolvido numa concepção dualista. Aquela promove a educação de qualidade para todos, independentemente da classe social, enquanto esta direciona a boa educação para a classe burguesa. (SILVA, N., 2016, p. 67)

Logo, defender a plena aplicação e o pleno funcionamento da Política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação torna-se uma luta ainda mais legítima.

## **4 POLÍTICA DO DIREITO A PERMANÊNCIA OU POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O CASO DO IFBA - CAMAÇARI**

### **4.1 CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE PESQUISA**

Para construir considerações pertinentes sobre a Política de Assistência Estudantil no Brasil é necessário compreendê-la em sua estrutura e também a partir de quem a vivencia na prática. Logo, considerou-se nesta pesquisa a aplicação da Política de Assistência Estudantil de 2010 a 2013 no Campus de Camaçari do Instituto Federal da Bahia, para assim contribuir com o diálogo sobre a A.E. em nível nacional e no âmbito do Campus citado, e também com a construção da ideia de uma educação emancipadora (da cidade, das pessoas).

Foi necessária a contextualização da institucionalização da Política de Assistência estudantil no país, compreendendo a relação entre a construção do ensino médio integrado e a política de A.E., bem como a criação e fortalecimento, basicamente nos governos progressistas, dos Institutos Federais. São analisados os relatórios do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) 2011-2013 e o quadro do crédito orçamentário 2011-2013. Somado a isso, será analisado também o resultado da pesquisa de campo feita a partir de entrevistas com estudantes e professores.

É de fato importante contextualizar alguns aspectos da confecção desta defesa do fortalecimento de uma política da permanência que vem assegurando, aos poucos e ainda não a todos, as condições mínimas para que alguns estudantes consigam chegar ao êxito da sua formação e, mais ainda, para que cada um deles seja agente do seu próprio presente e futuro. Na construção da proposta desta pesquisa não estava prevista um mundo assolado por uma crise sanitária em todo o globo, sintomática para o Brasil em uma força absurda, e perdurando ainda em 2021.

Para a presente pesquisa, este cenário muito influenciou no processo de execução do seu planejamento. Primeiro, pela reorientação de prioridades das instituições de educação (sobretudo no sentido do atendimento ao público externo), uma vez limitado os encontros presenciais. No caso específico do IFBA – Camaçari conseguiu-se fazer e manter contato via e-mail, com determinada dificuldade em muitos momentos.

É relevante comentar que os portais dos institutos federais, de modo geral, necessitam ampliar o foco na transparência e na fácil acessibilidade. Não existe uma sistematização de páginas por Campus e a disponibilidade de documentos acessíveis é mínima. Acredita-se que

informações como as referentes à aplicação da Política de Assistência Estudantil devem estar ao alcance de todos.

E de fato, houve grande dificuldade no acesso às informações referentes à Política de Assistência Estudantil do IFBA – Campus Camaçari<sup>10</sup>, principalmente por dois motivos. O primeiro partiu do contato inicial com a Instituição, ainda em 2019, no qual visitei presencialmente o Campus. À época, apesar do contato físico ser mais propício, o IFBA estava em processo de mudança da gestão do seu Campus em Camaçari. Seguente ao estabelecimento de contato com a nova gestão, os impeditivos da pandemia em 2020 atravessaram o processo de pesquisa. A Instituição suspendeu o atendimento presencial até mesmo à comunidade estudantil, em decorrência das medidas de prevenção em combate a pandemia. Somado ao período de transição de gestão, esse momento decorreu em um empecilho, dificultando o contato.

É importante apontar que existem entraves ao acesso remoto dos dados até mesmo para os funcionários do Instituto, uma vez que é pré-requisito para obter informações sobre a Política de A.E. que sejam acessadas diretamente do Campus – foi preciso que a Coordenação de Assistência Social pudesse se locomover até o IFBA para que as informações fossem disponibilizadas. Diante das informações disponibilizadas, constatou-se a escassez de dados referente ao ano de 2010. É importante apontar que esse ano representa o ponto inicial de formulação da Política de Assistência Estudantil, com base na instituição do PNAES. Contudo, diante do fato de todo o material disponível referente a 2010 ser apenas o total do investimento anual no quadro orçamentário da Assistência Estudantil, considerou-se pertinente utilizar o recorte 2011-2013 em relação à documentação, como fica detalhado mais adiante, e o ano de 2010 apenas nos termos aqui apresentados.

A história da educação no Brasil remonta a um cenário de extrema segregação, baseada na exclusão de classe, raça e gênero. Permitindo afirmar, portanto, que os primórdios da educação não remontam um cenário de diversidade e inclusão, mas o inverso. Ao longo dos anos, a educação pública desenvolveu-se a partir dos embates políticos e das pressões sociais, dos compromissos pedagógicos e de um rigoroso exercício de crítica e autocrítica dos profissionais da educação, incansáveis pesquisadores em quaisquer posições que estejam. Em

---

<sup>10</sup> Ao mesmo tempo que é preciso reiterar os agradecimentos ao IFBA Camaçari pelo esforço em atender às demandas de uma pesquisa que tem buscado contribuir com a educação pública no Brasil, bem como a mobilidade social. Salientando que acerca da política de assistência estudantil, é importantíssima a constatação de que existe uma compreensão bastante coerente dos professores (como não poderia deixar de ser), dos estudantes e da gestão do Instituto, principalmente considerando o núcleo que trata especificamente sobre o tema, cientes dos entraves, dos desafios e da importância dessa discussão.



suma, lida-se com um setor de imensa responsabilidade, muitos avanços, porém também com inúmeros desafios.

Dentro desse contexto, foi necessário estudar como se inicia a ideia de assistência estudantil e a luta por políticas públicas que contemplassem, de fato, os estudantes. A marca de nascença da Assistência Estudantil no Brasil tem uma relação intrínseca ao desenvolvimento das universidades e a construção da luta do movimento estudantil (KOWALSKI, 2012). Nas últimas duas décadas, basicamente, a Assistência Estudantil vem se fortalecendo enquanto política de estado, mesmo enfrentando ações turbulentas na contramão de seus avanços, principalmente desde 2016. Dentro desse quadro, foi essencial a criação e o fortalecimento do SUAS, o Sistema Único de Assistência Social, que fortaleceu nacionalmente o conceito e a execução da assistência e proteção social a partir do Estado.

Com a construção da Política de A.E. estreitamente vinculada a criação e amadurecimento das universidades, demonstrou ainda mais a necessidade de compreender a construção do ensino médio integrado, ponderando suas lacunas e desafios, mas também contextualizando seus avanços. E para compreender como a Política Assistência Estudantil se associa a isso, foi importante também entender a trajetória dos Institutos Federais de Educação, especialmente o IFBA – Camaçari.

Camaçari é marcada pela presença da indústria e, como visto, foi esse um dos potenciais que ajudou a construir a trajetória dos cursos do IFBA-Camaçari. Mas também foi a construção de uma cidade que não conseguiu acompanhar na mesma velocidade os avanços da indústria, refletindo as fragilidades sociais no âmbito escolar e em uma rede socioeducativa fragilizada. Uma série de avanços na área da educação foi efetuada ao longo dos anos 2000, os governos progressistas do município de Camaçari conseguiram captar bem esse processo para a cidade. Entretanto, nos últimos anos essa lógica tem tomado o lugar da desarticulação ou da omissão.

Fazer essa contextualização é essencial, pois, como dito, *a educação não é produto solo*, é a construção e o reflexo da sociedade. Nesse sentido, de todo modo, Camaçari também sente com suas particularidades, mas num mesmo tom, as movimentações sociais e políticas do Brasil. Era nítido que quando havia uma política de Educação começando a ser empreendida em consonância com os arranjos do governo estadual e federal, uma compreensão macro no entendimento de que era e continua sendo necessário investir na educação (no sentido material, pedagógico e, principalmente, das pessoas) e na ampliação dos saberes e das suas possibilidades (profissionais, culturais e pessoais), o diálogo de avançar na legitimação da Política de Assistência Estudantil como Política Pública de fato estava maior evidência.

É perceptível como essa lógica de investimento na educação em todos os seus amplos sentidos vem sendo desmontada. Por isso também a necessidade de comprovar a efetividade da Política de Assistência Estudantil, como resposta aos novos desafios que surgem no campo da educação brasileira. Fortalecer a Política de Assistência Estudantil é fortalecer os estudantes, os professores e a Educação Pública no Brasil.

#### 4.2 METODOLOGIA

Considerando toda pesquisa, para o entendimento da Política de Assistência Estudantil no Brasil, foi feito levantamento bibliográfico, fomentando o debate histórico a respeito deste processo, assim como a discussão teórica a respeito da educação emancipadora, qualidade da educação e permanência.

Em seguida, dada a importância da leitura dos relatórios do PAAE 2011-2013 e do crédito orçamentário desses mesmos anos para uma discussão sobre a execução e a efetividade da Política de Assistência Estudantil no IFBA – Camaçari, mostrou-se pertinente também avaliar esses mesmos pontos sob o ponto de vista de quem de fato vivencia o impacto da existência ou da falta de políticas públicas para a educação. O ano de 2010, previsto da proposta inicial, foi considerado, contudo, observando a escassez dos dados. O recorte se justifica por se tratar de anos iniciais após a instituição do PNAES, em 2010, funcionando para compreender os desdobramentos da Política de AE dentro IFBA – Camaçari através de um olhar progressivo.

Foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, na qual a coleta dos dados foi feita a partir do método de entrevista através da aplicação de questionários. No trabalho de campo, Minayo (2000) considera a entrevista como um dos métodos mais usuais. Os questionários (Apêndice I e II) foram elaborados atendendo a todas as etapas necessárias e construído com perguntas de múltipla escolha e dicotômicas, as quais permitem fácil aplicação e menor chance de erros. Fora confeccionados dois questionários para atender à professores e a estudantes.

Através das respostas dos questionários, foi realizada a análise descritiva dos dados, buscando fazer inferências a partir das percepções da comunidade escolar sobre a Política de Assistência Estudantil (materializada no PAAE) no IFBA – Campus Camaçari e sua efetividade na vida dos estudantes, assim como buscou-se traçar brevemente o perfil dos entrevistados.

Para validar os dados, além de inserida pergunta sobre o conhecimento a respeito do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, o questionário foi apreciado pela coordenação do núcleo de Assistência Social do Campus e pela diretoria, e enviado pela própria Coordenação

a partir da sua lista de registro de estudantes e ex-estudantes e professores e ex-professores, portanto, considerando esta população específica, garantindo a qualidade da amostragem e da análise dos dados.

É importante salientar aqui as peculiaridades de um processo de pesquisa atravessado por um momento de pandemia, que (re)orientou as dinâmicas das relações em muitos sentidos. Foi a partir desse cenário que surgiu a decisão de utilizar outros formatos para efetivar a coleta dos dados. Por isso os questionários foram disponibilizados através da plataforma Google Drive, e a partir disso os envios por e-mail aconteceram pelo Instituto. Consideraram-se os números de retorno viáveis para contribuir com os objetivos da pesquisa, principalmente considerando todo o cenário conturbado enfrentado em diversos momentos no decorrer deste processo.

Desta forma, somando aos demais materiais bibliográficos, assim como aos documentos já lidos ao logo deste processo de discussão, é possível, mais a frente, apresentar considerações responsáveis e pertinentes para o entendimento da Política de Assistência Estudantil no IFBA – Camaçari.

#### 4.3 REGISTROS SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFBA – CAMPUS CAMAÇARI A PARTIR DOS RELATÓRIOS E DO CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE (2011-2013)

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/2008, o CEFET-BA em Camaçari, que havia sido inaugurado em 2007 atendendo aos direcionamentos do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, passa a ser Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Camaçari.

Nesse sentido, é válido lembrar a consideração de Lima (2020) sobre a concepção do processo de expansão dos institutos federais, na qual a autora identifica a dimensão social, a dimensão geográfica e a dimensão do desenvolvimento. Nesse caso: atendendo a municípios populosos e com baixa renda per capita (social), interiorizando a oferta da educação pública (geográfica) e construindo-se a partir dos arranjos produtivos locais (desenvolvimento), a exemplo de Camaçari, cujo Campus possui uma intrínseca articulação com o cenário industrial proporcionado pelo Polo Petroquímico.

Salientando que dentro da Instituição a compreensão e a efetivação da Política de Assistência estudantil está articulada a partir de três eixos, são eles o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), que, a partir de abertura de edital, é baseado em seleção socioeconômica e contribuem para sanar pontos de vulnerabilidade socioeducacional que interferem na permanência e, conseqüentemente, no êxito da formação dos estudantes; os Programas Universais, que não possuem seleção socioeconômica e abarcam direitos básicos que devem funcionar para todos e que, em tese, já são legitimados; e os Programas Complementares, que estão associados a um caráter social-pedagógico, incentivando processos acadêmicos.

Sobre o PAAE, o IFBA Camaçari afirma:

O PAAE está em consonância com a legislação vigente, tanto a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) quanto a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), tendo como princípios a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e compreendendo a Assistência Social como direito do cidadão e dever do Estado. Outro documento norteador é o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência estudantil. (IFBA, 2011, p. 06)

Considerando urgente a construção de caminhos para a formação crítica e cidadã e para a mobilidade social, esta seção será constituída pela leitura dos relatórios do PAAE do IFBA – Camaçari, datados dos anos de 2011, 2012 e 2013, cedidos através do diálogo com a Coordenação de Assistência Social da Instituição, que compõe a frente do processo como previsto em Lei, bem como a tabela do Crédito Orçamentário geral referente aos mesmos anos.

De modo geral, os relatórios apresentam com transparência toda a movimentação do funcionamento da A.E, desde a divulgação da abertura do edital até as considerações pertinentes a partir de um apanhado geral do produto resultante de todo o processo. A partir desse material, foi possível analisar o processo de funcionamento da Assistência Estudantil no Campus de Camaçari do Instituto Federal da Bahia, assim como sua efetividade. Acrescidos a tabela do Crédito Orçamentário, também se faz pertinente buscar compreender as dinâmicas econômicas relacionadas à oferta e demanda.

Vinculados ao PAAE, os Projetos de Incentivo a Aprendizagem (PINA) também soma força no quadro da Política de A.E. Segundo o Instituto, os Projetos contemplam o estudante não somente no sentido financeiro, mas também acadêmico e no âmbito profissional e pessoal:

Os Projetos de Incentivo a Aprendizagem – PINA são elaborados visando oportunizar ao estudante bolsista não apenas a remuneração financeira, mas seu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Ao longo dos sete meses de execução dos projetos os bolsistas são devidamente orientados pelo coordenador do mesmo, pois não lhes cabe realizar nenhuma atividade apenas sob sua responsabilidade. Eles são acompanhados diretamente pelo Serviço Social e participam das diversas atividades

previstas pelo PAAE, como reuniões, oficinas e intercâmbios entre os diversos Campus do IFBA. Tanto os orientadores quanto os bolsistas recebem certificados ao final do desenvolvimento dos Projetos. (IFBA, 2011, p. 08)

Segundo relatório, em 2011, o IFBA – Campus Camaçari recebeu 19 Projetos de Incentivo a Aprendizagem, nas áreas de Informática, Educação Física, Biologia, História, Eletrotécnica, e relacionado ao departamento de Ensino, Setor médico-Psicológico e o Programa de Assistência ao Estudante, em um projeto sobre prevenção ao uso de drogas na escola.

O mesmo relatório de 2011 ilustra todo o processo do PAAE no Campus. Nesse ano, a divulgação de abertura do edital ocorreu de 07 a 22 de fevereiro, mesmo período de inscrição, através da visita do núcleo responsável em todas as turmas das modalidades integral e subsequente, da entrega de folders e da exposição de cartazes.

Como parte do processo, é necessário o preenchimento do formulário socioeconômico para, em seguida, a entrevista realizada por membros da Coordenação Técnica de Serviço Social. O relatório de 2011 aponta que 140 estudantes solicitaram o relatório, mas a inscrição foi feita por 128 deles, pois, em um dado bastante sintomático, até o início do processo 2 estudantes desistiram do curso no qual estavam matriculados e 10 deles desistiram de realizar a inscrição para disputar o edital.

Após as entrevistas do inscritos, a Assistente Social fez visita domiciliar a noventa e nove (99) famílias. O relatório afirma que “As visitas domiciliares se constituíram em momentos privilegiados no processo de seleção, onde o Serviço Social pode conhecer a realidade das famílias e perceber as principais dificuldades que acometem os estudantes”, (IFBA, 2011, p. 11). Os parágrafos seguintes discorrem sobre os perfis detectados a partir dessa avaliação socioeconômica.

A seção 2.3 do relatório do PAAE 2011 traça aspectos socioeconômicos que se mostraram comuns entre os estudantes e suas famílias, com as ressalvas, antes disso, do registro da realização de um projeto transparente e sem favorecimentos:

Durante o processo seletivo, não houve favorecimento de nenhum privilégio entre as modalidades de ensino (integrado e subsequente), nem feito divisão igualitária do número de bolsas entre elas. Com relação a divisão de vagas entre Campus Camaçari e o Núcleo Avançado de Dias D'Ávila, utilizamos o critério de proporcionalidade de inscrições com relação ao número de estudantes. A seleção manteve como principal critério os aspectos socioeconômicos. Foi possível constatar que, dentre os atuais bolsistas do PAAE, quarenta e dois cursam a modalidade integrada e seis a subsequente. (IFBA, 2011, p. 11)

Dos 48 selecionados, é notável que os homens são a maioria dos bolsistas do PAAE, do qual a Instituição justifica com a crescente inserção de homens no IFBA - Camaçari no semestre

precedente. A faixa etária está em uma média de até 18 anos. Do geral, 36 bolsistas moravam no próprio município, 7 em Dias D'Ávila e 5 na capital da Região Metropolitana (RM), Salvador.

Segundo o relatório, o crescente número de bolsistas de outras cidades da RM também é condizente com as constatações do período de matrícula na Instituição, e refletem novas realidades acerca do acesso à educação.

A presença de vários bolsistas do PAAE 2011 oriundos de municípios circunvizinhos e pertencentes à região metropolitana e outros municípios também coaduna com a forte presença destes nas matrículas da Instituição em 2011. As dificuldades de acesso à Instituição se mostram mais graves e novas demandas se apresentam, dentre estas, a dificuldade de transporte. (IFBA, 2011, p. 11-12)

A questão do transporte teve grande relevância na avaliação apresentada no relatório, na qual registra-se que, em uma média, 12 dos 48 bolsistas gastam mensalmente R\$ 150,00 para custear a locomoção até a Instituição, justamente devido ao fato de morarem em municípios circunvizinhos, distantes do Campus. Além destes, outros bolsistas custeiam o próprio transporte, o que gera dificuldades a mais nas despesas familiares, o que mostra que a educação passa a ser um empreendimento que impacta diretamente na estrutura familiar do estudante, principalmente os que vivem em contextos de maior vulnerabilidade.

Os dados também registram que há famílias que vivem em situação de extrema precariedade:

[...] nove dos domicílios visitados estão em situação de extrema precariedade, considerando ausência de condições de manutenção da saúde que exige esgotamento sanitário, contato com lixo, umidade em excesso e outros riscos de infra-estrutura. Os demais estudantes residem em domicílios com “boa” ou em situação mínima de existência, o que significa dizer que possuem as condições listadas oferecendo menos riscos à saúde, mas com estruturas e aquisições simples de móveis e equipamentos. (IFBA, 2011, p. 12)

Quanto a outros aspectos da avaliação, da composição familiar o relatório menciona a prevalência de famílias monoparentais, principalmente administradas pela figura materna. Nas famílias avaliadas, apenas dois bolsistas moravam com os pais. Como também diz o relatório, esse dado é reflexo da configuração da sociedade contemporânea brasileira, que tem reivindicado outras óticas e rejeitado o conceito conservador de família.

Também foi investigado questões relativas a saúde, verificando-se oito estudantes que convivem com problemas de saúde na família (principalmente diabetes e hipertensão). Em conjunto a esse aspecto, também é sintomático o da renda per capita, no qual identificou que as famílias dos estudantes vivem com uma média mensal de R\$ 120, 00:

A renda per capita, em média, das famílias visitadas não ultrapassam R\$120,00 (cento e vinte reais). Destacamos que sete famílias dos bolsistas recebem benefício do

Programa Bolsa Família do Governo Federal, o que significa que estão inseridas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. (IFBA, 2011, p. 12-13)

O dado demonstra que, na maioria das vezes, o mesmo estudante que está em situação de vulnerabilidade é reflexo de toda uma família que está na mesma condição e que, assim como o estudante depende da Política de Assistência Estudantil para a sua permanência e posterior êxito no curso, a família depende da Política de Assistência Social, de modo geral. Aqui atesta-se a efetividade da multidisciplinaridade nas ações para a educação em si, bem como para a melhoria da qualidade de vida através da educação e para a mobilidade social.

Em avaliação final, o relatório do PAAE 2011 registra que as demandas têm mostrado estar além da capacidade de oferta do Programa, destacando a crítica ao número limitado de bolsas para os estudantes. Nesse quadro, alimentação, transporte e moradia foram as dificuldades mais comuns entre os bolsistas.

Para a Instituição:

Dentre os problemas encontrados estão os que se relacionam às dificuldades econômicas, com a evidente necessidade de garantir transporte aos estudantes dos seus domicílios até o Campus, instalação e funcionamento de restaurante popular, garantindo alimentação com qualidade e preço acessível -visto que os estudantes necessitam ficar na instituição durante todo o dia, por causa da dinâmica de funcionamento dos cursos oferecidos -além de auxílio moradia para os estudantes que se deslocam de outros Distritos e de outros Municípios, precisando ficar mais tempo no Município de Camaçari e Dias D'Ávila. Uma possibilidade estratégica de minimizar tais demandas emergenciais tem sido a garantia de mais bolsas auxílios, tanto para alimentação, quanto transporte e moradia. (IFBA, 2011, p. 14)

O documento apresenta o fortalecimento do núcleo profissional do Campus, reafirmando a importância de um trabalho articulado entre as diversas áreas e profissionais, bem como a construção de uma rede de proteção que extrapole os limites físicos da Instituição e seja constituída pelos demais serviços ofertados pelo Poder Público no âmbito do território. Outra iniciativa interessante é a criação de um projeto para qualificação dos membros familiares, “visando também estreitar as relações família e escola além de proporcionar melhor desenvolvimento para estas famílias”, (IFBA, 2011, p. 14).

Também é importante pontuar sobre a deliberação feita pelo Núcleo para o pedido de quentinhas, buscando atender às demandas urgentes relacionadas a alimentação para outros estudantes da instituição que não foram contemplados com o Programa, mas que também necessitam dessa assistência para que tenha seus direitos assegurados, bem como suas condições de permanência na Instituição. É importante dizer que fica evidente que havia inúmeros outros casos de quadros socioeconômicos compatíveis com os termos da Política de Assistência Estudantil que, entretanto, diante o limite de bolsas e dentro de parâmetros a serem definidos em ranking, os excluiu da cobertura da bolsa.

Especificamente, o IFBA – Campus Camaçari aponta que, além daqueles que conseguiram aprovação no edital, mais 35 estudantes entre os entrevistados necessitariam de alguma tipo de assistência. E salienta ainda que esse número tem uma tendência a ser muito maior, caso seja feita uma avaliação mais profunda.

Vale ressaltar que a situação de vulnerabilidade social identificada nos estudantes, atinge também os que não foram contemplados com a bolsa auxílio nos Projetos de Incentivo à Aprendizagem. E estes não foram incluídos por não haverem mais recursos que pudessem ser destinados ao Programa que hoje é executado na Instituição. Existem ainda 35 (trinta e cinco) estudantes que necessitam de apoio econômico para garantir a permanência na escola, bem como o desenvolvimento acadêmico de qualidade. Enfatizamos ainda que o número de estudantes que procuram o Serviço Social é bem menor que a difícil realidade econômica e social identificada na instituição, podendo a praticamente dobrar a demanda de atendimento. (IFBA, 2011, p. 15)

Já o ano de 2012 registra um conturbado período para o Campus em Camaçari, principalmente no sentido da Assistência Estudantil, resultado da greve no ano anterior, que protelou o início do ano letivo, de uma nova greve no ano corrente, que suspendeu os benefícios por 2 meses seguidos, e da diminuição dos recursos destinados a A.E.

O ano letivo de 2012 foi um ano atípico, pois já veio trazendo os reflexos da greve ocorrida em 2011. Dessa forma as atividades acadêmicas tiveram início em 20 de abril de 2012. Outro fator relevante foi a diminuição de recursos destinados à Assistência Estudantil, devido a implantação de novos Campus.

Mesmo com esse atraso no calendário de 2012 ainda tivemos mais uma greve que teve duração, em média, de 2 meses (julho e agosto). Durante esse período de greve os benefícios que estavam sendo liberados foram suspensos.

Todas essas adversidades trouxeram grandes dificuldades para a implementação dos auxílios e bolsas, no entanto, a Direção do Campus juntamente com esta Coordenação não mediram esforços para saná-las. (IFBA, 2012, p. 03)

Refletindo o ano atípico, o relatório do PAAE 2012 também apresenta as informações mais sintetizadas, possivelmente resultado da escassez de material causada por um ano letivo ‘fatiado’. Com compromisso a gestão efetivou as demandas possíveis de serem cumpridas de acordo com a capacidade do Programa. As inscrições do edital foram divididas em dois períodos. O primeiro, de 04 de janeiro a 13 de fevereiro de 2012, para os estudantes veteranos, e de 23 a 30 de abril para os estudantes novatos.

Com exceção dos números referentes ao PINA, que mostram 08 projetos aprovados beneficiando o total de 15 estudantes, os números de bolsistas beneficiados não aparecem explicitamente. Através de quadro com números geral do PAAE 2012, registra-se 200 inscrições feitas pelos estudantes, 72 a mais do que no ano anterior. Entretanto, os números relacionados ao tipo de auxílio e bolsa não discriminam em quais, por exemplo, o estudante foi atendido por mais de um.



Ou seja, apesar de constar o número total de inscrições, percebe-se que é possível o estudante acumular mais de um tipo de bolsa, uma vez que constam 110 bolsas referentes a alimentação e 143 ao almoxarifado social, o que já excederia o número total de 200 inscrições efetivadas. A forma de apresentação do quadro dificulta a leitura dos dados, e a definição do conjunto de informações sobre o programa com o termo genérico “números do PAAE”, na legenda, comprova a falta de especificidade. Outro ponto a se destacar é a não discriminação dos números das bolsas em relação às modalidades dos cursos existentes no IFBA, não fica claro se são estudantes do ensino médio integrado ou do ensino superior, por exemplo.

Já o relatório do PAAE 2013 traz um delineamento mais detalhado de todo o processo de efetivação da Política de Assistência Estudantil no Campus através do Programa. Com o processo descrito em etapas, o documento indica que a inscrição do edital também foi dividida entre dois períodos, para veteranos e para novos estudantes, respectivamente. 248 estudantes realizaram a inscrição e, desses, 125 receberam a visita do Serviço Social. Outro dado importante foi a realização de um novo processo seletivo simplificado no segundo semestre, com vagas ainda mais reduzidas. Em 2013.2 foram efetivadas apenas 27 inscrições. E, através do PINA, em 2013 o PAAE assistiu a 15 projetos.

A primeira realização do PAAE no Campus do IFBA em Camaçari aconteceu em 2008, um ano após a implantação do Campus, quando na ocasião foram ofertadas 08 bolsas, enquanto, como registrado, em 2011 a oferta já havia passado para 48 bolsas. É nítida a importância da instituição do PNAES nesse processo, influenciando não apenas na possibilidade de oferta, como na estruturação e atendimento da mesma. De modo geral, os relatórios mostram uma demanda cada vez mais crescente, e apesar do aumento do número de bolsas ofertadas, os recursos mostraram serem insuficientes para contemplar a todos os estudantes e de forma plena. Como salientado pela Coordenação no relatório do PAAE 2013 e nos anteriores analisados nesta seção.

No Campus Camaçari o PAAE está sendo desenvolvido desde o ano de 2008, já que não houve viabilidade de realização no ano da implantação da Instituição em 2007. Em 2008 foram atendidos 08 (oito) estudantes com as bolsas do PINA, em 2009 foram selecionados 12 (doze) estudantes, em 2010 foram disponibilizadas 24 (vinte e quatro) bolsas e em 2011 ampliou-se para 48 (quarenta e oito) bolsas, sendo 19 (dezenove) bolsas do PINA e 29 (vinte e nove) bolsas de estudo, sendo esta uma nova modalidade implementada a partir da Política de Assistência Estudantil. **Apesar da ampliação de um ano para o outro ter sido de 100%, este número ainda não atende à demanda institucional** (IFBA, 2013, p. 06, grifo nosso)

O quadro orçamentário registra que no ano de 2011 foram destinados exatos R\$ 282.235,68, dos quais R\$ 176.267,68 foram recursos diretos e R\$ 105.968,00 indiretos. Em 2012, em concordância com o relato da Coordenação, houve queda ao invés de aumento no

valor total empenhado para o PAAE, mas valendo salientar que a diminuição aconteceu nos recursos indiretos, que chegaram somente ao valor de R\$ 2.625,00, mais de 100 mil reais a menos do que o ano anterior. Nos recursos diretos, por outro lado, aconteceu um aumento de quase 57 mil reais em relação a 2011.

Em 2013 o PAAE teve um aumento de apenas pouco mais de R\$ 10.000,00 nos recursos diretos, somado, no entanto, ao aumento dos recursos indiretos que chegaram a R\$ 117.096,00, superando 2012 e também 2011. No total, em 2013 o investimento foi de R\$ 363.693,27 destinados ao PAAE. Como visto, portanto, é notável a tendência crescente no investimento no PAAE, mesmo no ano de 2012, que, entretanto, no contexto concreto não supriu as demandas à época.

Muito ainda precisa ser feito e dentre as possibilidades é urgente que seja priorizado pelos gestores a ampliação dos recursos destinados às ações voltadas para a assistência estudantil em todas as modalidades de ensino e vislumbrando todas as especificidades dos Campi, fazendo garantir o princípio da legalidade na administração pública, que estão explícitos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes de Base da Educação e na Lei Orgânica da Assistência Social. (IFBA, 2013, p. 13)

Em consonância, os três relatórios analisados nesta seção apontam para o caminho necessário da ampliação dos recursos, associando o fortalecimento da Política de Assistência Estudantil à garantia plena da permanência dos estudantes, no mínimo. Outro ponto bastante discutido nos relatórios sobre a efetivação da Política de A.E. no IFBA – Campus Camaçari diz respeito à estruturação do Núcleo responsável. Os relatórios falam, primeiro em 2011, sobre a reestruturação do quadro pessoal para atender à demanda do PAAE e, depois em 2013, sobre a sobrecarga do setor de Serviço Social em detrimento da pouca integração dos demais setores que deveriam compor a gestão de Assistência Estudantil do Campus.

Portanto, mesmo no período dos governos progressistas, o Campus enfrentou dificuldades e desafios para a efetivação da Política de Assistência Estudantil. Porém, é possível também afirmar que a demanda crescente e a tímida tentativa de fazer a oferta acompanhá-la àquela época, somadas a leitura feita nesta seção, prova o impacto positivo que programas como o PAAE têm na construção de condições para a permanência e êxito na formação dos estudantes.

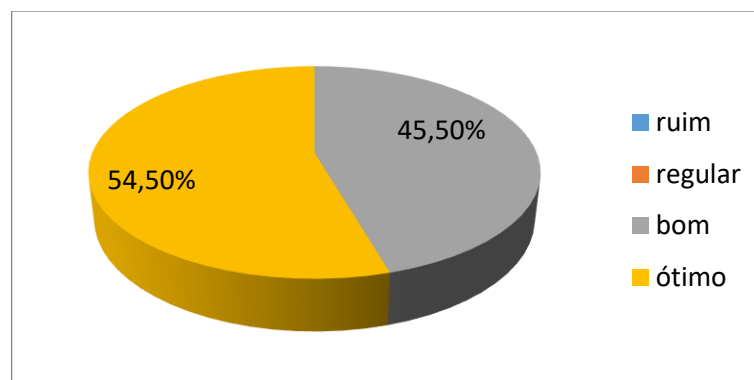
#### 4.4 CONCEPÇÕES E AVALIAÇÕES SOBRE O PAAE NO IFBA – CAMPUS CAMAÇARI: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FEITAS COM PROFESSORES E ESTUDANTES

A troca entre professores e educandos é um dos princípios fundamentais da ideia de educação emancipadora abordada e considerada na discussão ao longo das seções. É a partir dessa ideia também que se estabelece a postura de estar atento (a) ao meio, observar a si e ao outro, bem como a ideia de olhar crítico e curioso constroem uma compreensão em diversas perspectivas sobre o meio. Nada mais próximo do concreto sobre os impactos de uma política pública do que “mensurar” a partir de quem a sente na ponta. Trabalha-se aqui com as perspectivas dos professores e estudantes sobre a Política de Assistência Social no IFBA – Camaçari.

Sobre os professores, é necessário considerar aqui que todos estavam lecionando na instituição no período do recorte temporal proposto. Outro ponto de igual valia é que todos afirmaram conhecer o programa, somando 100% dos entrevistados. Portanto, os onze professores que se dispuseram a responder o questionário, estão dentro dos critérios básicos para relatar uma avaliação qualitativa sobre o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante no Instituto, materialização da Política de Assistência Estudantil.

A primeira pergunta específica sobre o objeto pede, entre ruim, regular, bom e ótimo, uma avaliação sobre o Programa de Assistência Estudantil no IFBA. Nenhum dos representantes do professorado marcou as opções ruim e regular, resultando que quase metade considera o programa bom (o que em número representa 45,5% do total), e pouco mais que a metade (54,5%) avalia o programa como ótimo (Figura 1). A partir desses dados é possível avaliar que, apesar das deficiências e desafios encontrados, como será possível constatar mais a frente, existe uma recepção positiva do programa dentro do Instituto, pois considerá-lo bom ou ótimo é reconhecer no mínimo alguma eficiência e importância do mesmo.

**Gráfico 1** - Avaliação dos professores sobre o PAAE



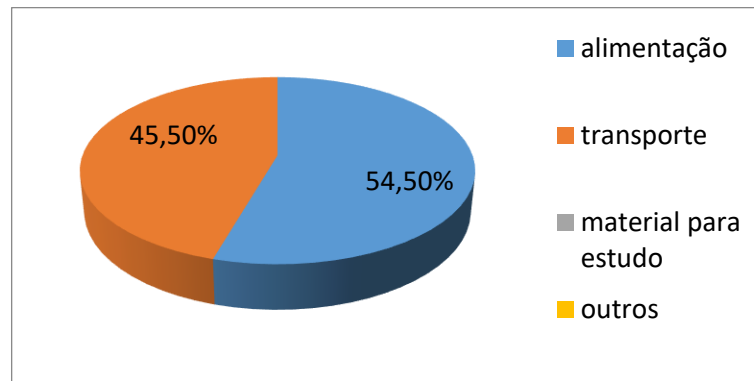
Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Longe da prática de especulações sem referências, o dado seguinte aponta que 100% dos professores entrevistados acreditam que o programa influencia, de alguma forma, no

desempenho escolar/acadêmico dos estudantes que conseguem ser assistidos através da Política de A.E. Assim, é essencial lembrar que as considerações dos professores são consonantes com as considerações lidas nos relatórios assinados pela Coordenação de Serviço Social.

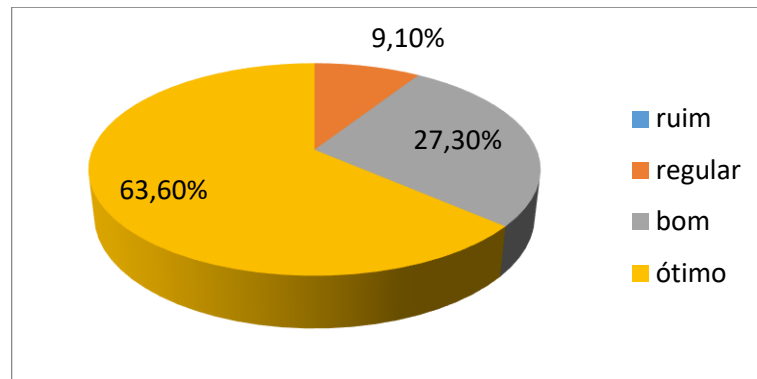
Confirma-se a constatação da latente necessidade dos estudantes que se inscrevem no Programa em relação à alimentação e transporte. 45,5% dos professores afirmaram que a questão do transporte é um dos principais motivos para os estudantes buscarem a assistência, enquanto 54,5% consideraram a alimentação como uma das principais problemáticas para os mesmos (Figura 2). Como visto, segundo os relatórios do núcleo do PAAE, isso também se confirmou através da avaliação feita pelo Serviço Social com os estudantes inscritos no processo seletivo.

**Gráfico 2** - Motivos pelos quais os estudantes procuram o PAAE

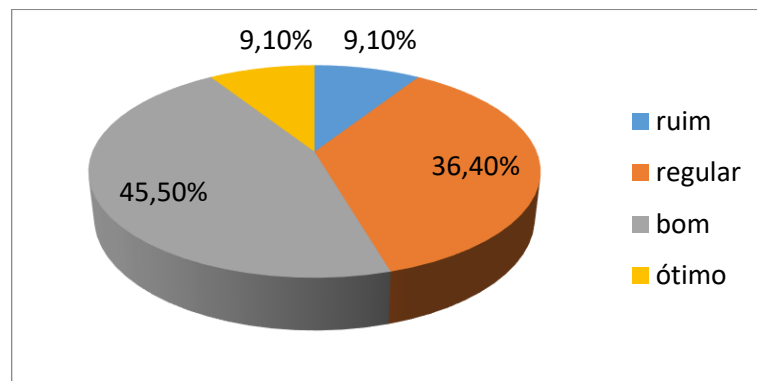


Fonte: Elaboração do autor, 2021.

A questão da frequência é um caso importante, pois tem relação direta com a permanência e o êxito, por ser um indicador sobre a evasão escolar. Quando indagados sobre frequência dos estudantes contemplados com bolsa do PAAE, 63,6% dos professores avaliaram como ótimo, na medida em que 27,3% dos professores afirmaram que consideram bom, 9,1% consideraram regular, e nenhum dos docentes marcou a opção ruim (Figura 3). A avaliação sobre a frequência é muito importante para atestar que, construída a condição, é possível registrar que os números atingem marcas positivas. É válido também comparar a representação desse número em relação ao dado sobre o público “oposto”, os alunos que não são assistidos pelo programa. Sobre a frequência desses estudantes, cerca de 9% dos professores consideraram como ótimo, 45,5% como bom, 36,4% como regular, e 9,1% chegaram a considerar ruim a frequência dos estudantes não assistidos (Figura 4).

**Gráfico 3** - Frequência dos estudantes assistidos com bolsa

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

**Gráfico 4** - Frequência dos estudantes não assistidos com bolsa

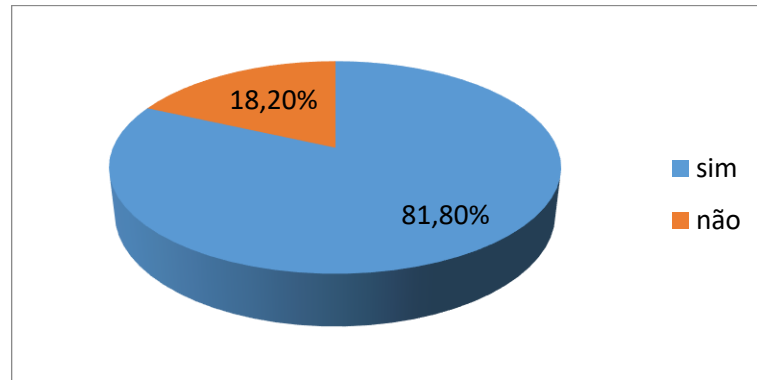
Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Vale, contudo, considerar a questão da proporcionalidade entre o número de estudantes de um grupo e outro, uma vez que o número de não assistidos é bem maior que o de assistidos. Mas, na mesma medida que se faz válido também compreender que uma frequência regular garante o número mínimo de aulas frequentadas, e que registrar no grupo de assistidos que uma avaliação dos professores sobre a frequência fica entre bom e ótimo, enquanto ruim não apresenta números, é importantíssimo. Além de tudo isso, atestar também que para os estudantes não assistidos os maiores números estão entre bom e regular, apresentando números para ruim e chegando apenas a menos de 10% em ótimo.

Reforçando as considerações acima, a grande maioria dos professores identificou que os estudantes que se inscreveram, mas não puderam ser contemplados pelo programa de assistência, sofrem prejuízos acadêmicos. Isso quer dizer especificamente que 81,8% dos professores compreendem que a Política de Assistência Estudantil contribui para o desempenho

direto do estudante (Figura 5), do mesmo modo que também aponta o quanto ainda existe uma demanda que não consegue ser acompanhada pela oferta.

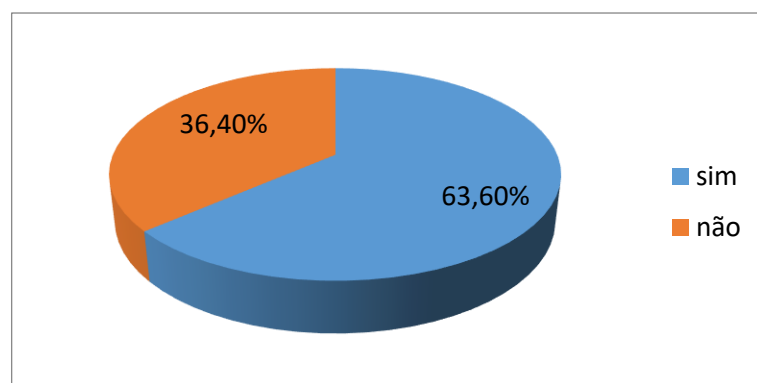
Gráfico 5 – Avaliação sobre estudantes que não conseguiram a contemplação da bolsa



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Assim, tem sido comum que os estudantes busquem suprir a dificuldade em custear a manutenção dos estudos a partir de outras atividades, como a revenda de produtos e a venda de alimentos, etc. Ao serem indagados se acreditavam que o comércio de produtos entre os alunos dentro da instituição estaria relacionado a não contemplação de estudantes através do programa de assistência, 63,6% dos professores responderam que sim. 36,4% disseram não enxergar essa relação entre as atividades extraescolares e a não contemplação dos estudantes (Figura 6).

Gráfico 6 – Avaliação sobre a relação do custeio dos estudos através de outras atividades



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Entre os professores, basicamente, prevalece a boa receptividade ao programa e a avaliação da efetividade da Política de Assistência Estudantil. Diante disso, é importante marcar que, apesar de haver ainda 18,2% dos professores que negam que a falta da bolsa afete academicamente os estudantes inscritos e não contemplados pelo programa, todos os

professores defendem a ampliação do programa, validando a importância que a Política de A.E. imputa a trajetória dos estudantes e dos cursos em geral.

No Quadro 2, os resultados da entrevista com os professores podem ser sintetizados da seguinte maneira:

**Quadro 2** - Síntese da entrevista com professores do IFBA sobre o PAAE (continua)

<b>QUESTÕES ABORDADAS NA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS EM PERCENTUAL</b>
Avaliação do programa	- Ruim 0% - Regular 0% - Bom 45,5% - Ótimo 54,5%
Acreditam que o programa influencia no desempenho escolar	- Sim 100%
Principais motivadores para inscrição no programa	- Alimentação 54,5% - Transporte 45,5% - Material para estudo 0% - Outros 0%

**Quadro 2** – Síntese da entrevista com professores do IFBA (conclusão)

Frequência dos estudantes assistidos pelo programa	- Ruim 0% - Regular 9,1% - Bom 27,3% - Ótimo 63,6%
Frequência dos estudantes não assistidos pelo programa	- Ruim 9,1% - Regular 36,4% - Bom 45,5% - Ótimo 9,0%
Acredita que os estudantes que se inscreveram no programa, mas não foram contemplados, são prejudicados no desempenho escolar/acadêmico	- Sim 81,8% - Não 18,2%
Acreditam que comércio de produtos na unidade tem relação com a não contemplação da bolsa (pouca oferta)	- Sim 63,6% - Não 36,4%
Defende a ampliação do programa no Campus	- Sim 100%

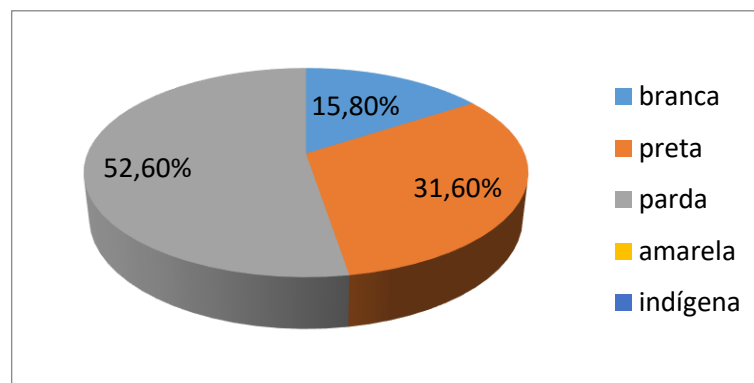


Fonte: Elaboração própria, 2020/2021.

Quanto aos estudantes, somaram dezenove entrevistados no total, com idades entre 23 e 26 anos, dentre os quais a maior parte tem 23, o que representa 52,6% do todo, enquanto estudantes com 24 representam 26,3%, com 25 equivalem a 15,8%, e com 26 a 5,3%. Dentro desse quadro, 10 estudantes que se identificam como do sexo masculino e 9 como mulheres. O perfil ainda buscou compreender os perfis econômicos e sociorraciais dos estudantes, buscando conhecer também um pouco da diversidade na instituição.

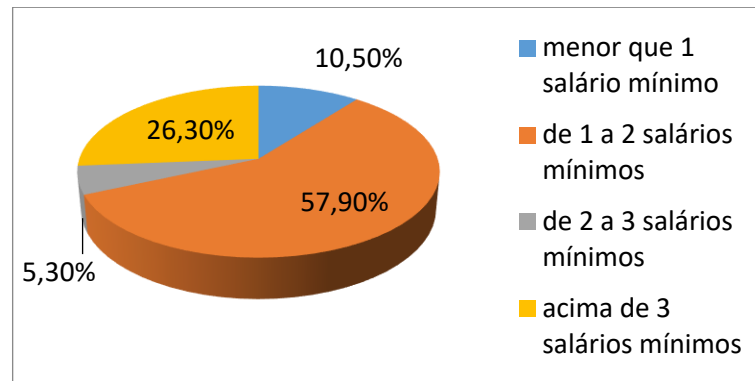
Nesse sentido, 52,6% se identificaram como pardo, preta registrou 31,6% do total, e branca o equivalente a 15,8%. Indígena e amarelo não foram marcados. É possível visualizar esse resultado na Figura 7. Consideram a definição do IBGE de *comunidade negra*, na qual se englobam pardos e pretos, é possível dizer que nos entrevistados esta comunidade corresponde a quase 90%. Na avaliação econômica sobre renda familiar, 10,5% dos estudantes afirmaram viver com renda familiar menor que 1 salário-mínimo. O maior percentual foi dos estudantes que responderam ter renda familiar de 1 a 2 salários, representando 57,9% dos entrevistados. 5,3% marcaram possuir renda familiar de 2 a 3 salários, e 26,3% afirmaram viver com renda familiar acima de 3 salários (Figura 8).

**Gráfico 7 – Cor/raça**



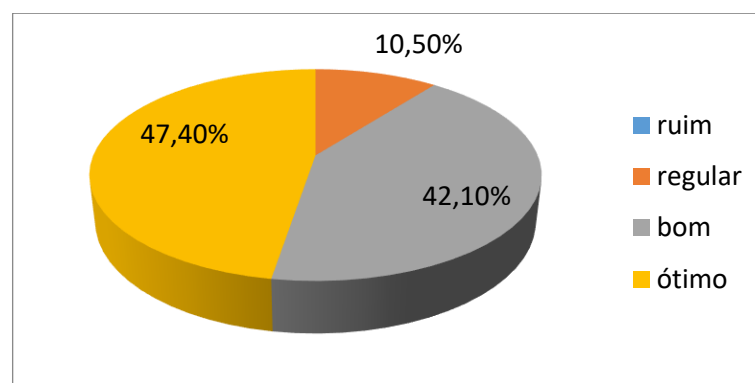
Fonte: Elaboração do autor, 2021.



**Gráfico 8 - Renda familiar**

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Todos os entrevistados confirmaram ter conhecimento do programa. Para conhecer ainda mais o contexto dos pontos de partida das respostas, foi indagado ainda se os estudantes entrevistados já foram beneficiados pelo programa, no qual 78,9% marcaram que sim e 21,1% nunca havia sido bolsista. Entretanto, conhecem alguém que já foi beneficiado pelo PAAE. Na medida também que todos acreditam que o programa influencia positivamente a vida acadêmica dos beneficiados. Quanto a avaliação a sobre a qualidade do programa, nenhum dos estudantes apontou o programa de assistência como ruim; 10,5% apontaram como regular; os maiores números ficaram entre as opções bom e ótimo, totalizando 42,1% e 47,4%, respectivamente (Figura 9).

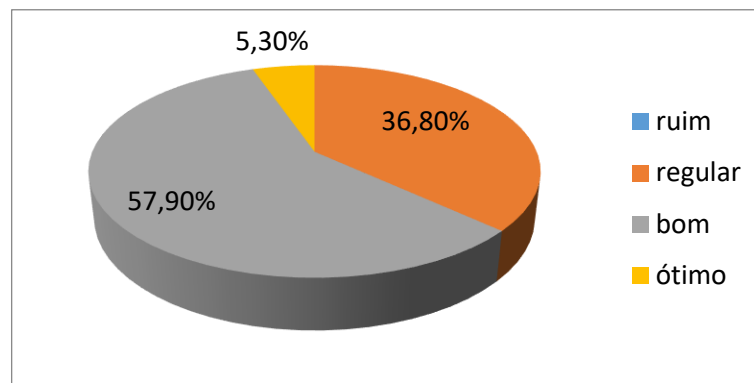
**Gráfico 9 - Avaliação sobre a qualidade do programa**

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Sobre o processo seletivo para o programa, os maiores números estão entre regular e bom, nos quais o primeiro representa 36,8% e o segundo, 57,9%. 5,3% julgaram como ótimo, e nenhum dos estudantes avaliou como ruim (Figura 10). Como visto, segundo relato do núcleo responsável pela execução do programa, existe um esforço de fazer com que a existência do

programa e dos editais, bem como da Política de Assistência Estudantil, chegue a todos os estudantes. Também foi possível notar através dos relatórios, que o processo de avaliação socioeconômica feito pelo Serviço Social do IFBA – Camaçari, parte da seriedade e na crença da educação democrática, refletidos nas entrevistas minuciosas, que abarcam pontos diversos da construção familiar e da relação da família com o mundo e a escola, e nas visitas às residências dos inscritos.

**Gráfico 10** - Avaliação sobre o processo seletivo para o PAAE



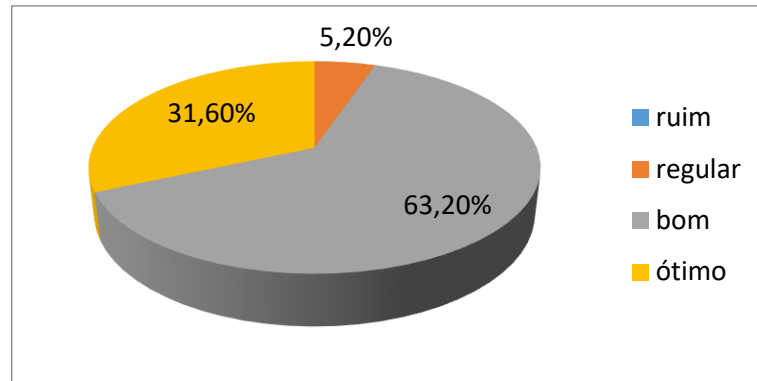
Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Mas, nesse sentido, existem dois pontos principais que foram chamados a atenção nos relatórios do PAAE e devem ser pensados em contraponto a avaliação dos estudantes, que apesar de não ser negativa, não alcança necessariamente o ponto do ótimo: 1) diante às profundas necessidades do conjuntos escolar, as demandas dos estudantes são identificadas, mas devido a pouca oferta, não consegue ser atendida, limitada sempre pela falta de recursos; 2) aponta para uma necessidade de (re)estruturação do quadro pessoal e de (re)estabelecimento de uma rede mais ampliada para cuidar da Política de Assistência Estudantil no Instituto, que muitas vezes é assumida apenas pelo Serviço Social, uma gestão, de fato, da assistência social, no sentido de reafirmação no âmbito de setor de trabalho e enquanto eixo necessário ao conjunto da Instituição, inclusive e principalmente para os estudantes.

Na avaliação da frequência dos estudantes assistidos pelo programa, os entrevistados não marcaram a opção ruim; 5,2% apontaram como regular; 63,2% como bom e 31,6% como ótimo (Figura 11). Já quanto a frequência dos alunos que não são assistidos pelo programa, a opção ruim foi marcada por 10,5% dos estudantes entrevistados, enquanto regular chegou a 52,6%, bom a 36,8% e ótimo não foi marcada por nenhum dos estudantes (Figura 12). É possível, nos mesmos termos da análise sobre as respostas dos professores, considerar comparativamente os dados a respeito da frequência dos estudantes assistido e dos não

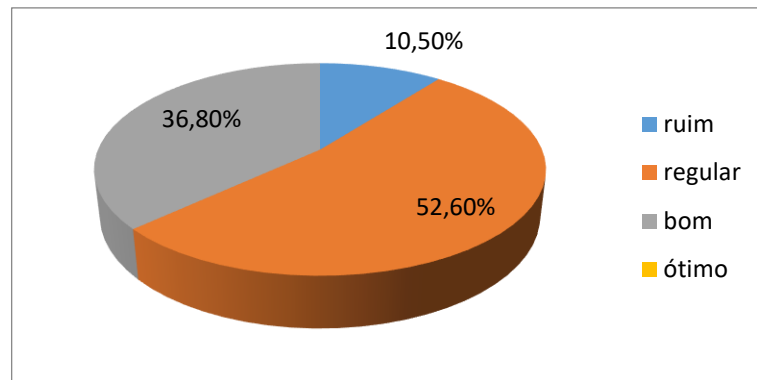
assistidos pelo programa, nos quais os estudantes assistidos possuem uma taxa de frequência mais bem avaliada que os demais estudantes.

**Gráfico 11** - Frequência dos estudantes assistidos pelo PAAE



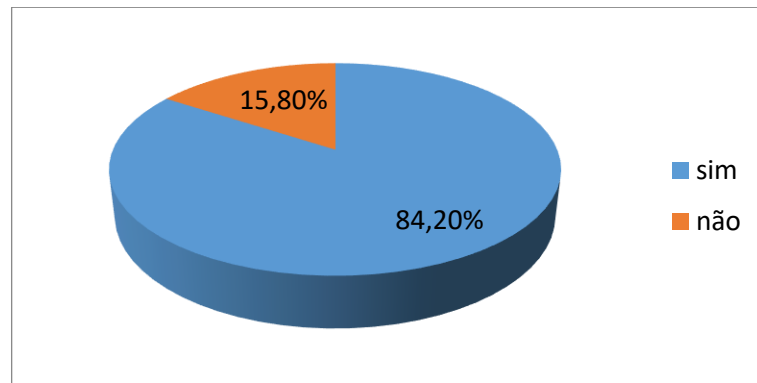
Fonte: Elaboração do autor, 2021.

**Gráfico 12** - Frequência dos estudantes não assistidos pelo PAAE

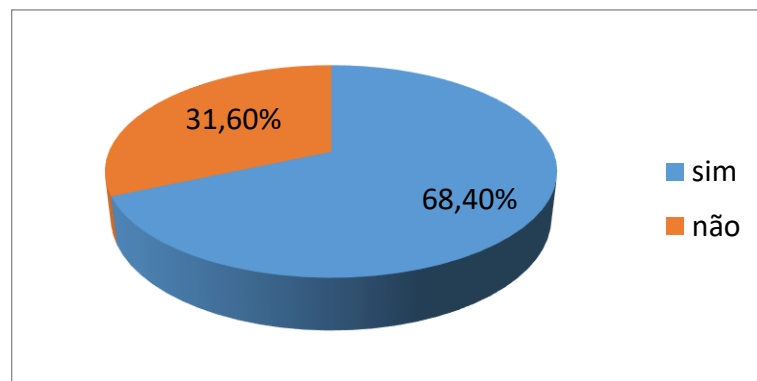


Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Além disso, 84,2% dos entrevistados avaliaram que os estudantes inscritos que não foram contemplados pelo programa, são prejudicados academicamente, e 15,8% negaram essa relação (Figura 13). Quanto a relação entre o insurgente comércio de produtos e alimentos e a não contemplação dos estudantes no programa, 68,4% do total de entrevistados acredita que a escassez da oferta das bolsas é um dos motivadores, enquanto os outros 31,6% não acreditam haver esse vínculo motivador (Figura 14).

**Gráfico 13** - Avaliação sobre o prejuízo acadêmico de estudantes não atendidos pelo PAAE

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

**Gráfico 14** - Avaliação sobre a relação do custeio dos estudos através de outras atividades

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Todos os estudantes entrevistados defendem a ampliação do programa. Portanto, em quadro, os resultados obtidos através das entrevistas com os (ex) estudantes do IFBA – Camaçari ficariam dispostos da seguinte forma:

**Quadro 3** – Entrevistas com ex-estudantes do IFBA Camaçari sobre o PAAE (continua)

--	--

<b>QUESTÕES ABORDADAS NA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES</b>	<b>RESPOSTAS EM PERCENTUAL</b>
Conhece o programa de assistência estudantil	- Sim 100%
É ou já foi beneficiado pelo programa	- Sim 78,9% - Não 21,1%
Conhece alguém que já foi beneficiado pelo programa	- Sim 100%
Avaliação do programa	- Ruim 0% - Regular 10,5% - Bom 42,1% - Ótimo 47,4%
Avaliação do processo seletivo	- Ruim 0% - Regular 36,8% - Bom 57,9% - Ótimo 5,3%

**Quadro 3** – Entrevistas com ex-estudantes do IFBA Camaçari sobre o PAAE (conclusão)

Acreditam que o programa influencia no desempenho escolar dos estudantes assistidos	- Sim 100%
Avaliação da frequência dos estudantes assistidos pelo programa	- Ruim 0% - Regular 5,2% - Bom 63,2% - Ótimo 31,6%
Frequência dos estudantes não assistidos pelo programa	- Ruim 10,5% - Regular 52,6% - Bom 36,8 % - Ótimo 0%
Acredita que os estudantes que se inscreveram no programa, mas não foram contemplados, são prejudicados no desempenho escolar/acadêmico	- Sim 84,2% - Não 15,8%
Acreditam que comércio de produtos na unidade tem relação com a não contemplação da bolsa (pouca oferta)	- Sim 68,4% - Não 31,6%

Defende a ampliação do programa no Campus	- Sim 100%
---	------------

Fonte: Elaboração do autor, 2020/2021.

Assim, é pertinente cruzar aqui algumas informações sobre as perspectivas da gestão atuante do programa, dos professores e dos estudantes. No sentido dos questionamentos levantados nesta pesquisa, o principal dado comum é a legitimação da efetividade da política de assistência estudantil na vida acadêmica dos estudantes, contribuindo para a permanência dos mesmos até o êxito da formação, o que também reflete, dentro do arcabouço teórico desta pesquisa, na formação crítica, cidadã e humana dessas pessoas.

Necessário considerar que o empreendimento da Política de Assistência Estudantil, tem partida e uma necessidade real que, apesar dos esforços, não vem sendo atendida plenamente no IFBA – CAMAÇARI, especificamente porque a oferta não tem alcançado a demanda, e que tem, inclusive, além de tendência a aumentar, também a probabilidade de ser bem maior do que o processo seletivo do PAAE tem conseguido identificar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer considerações pertinentes sobre a Política de Assistência Estudantil no Brasil é tarefa de intensa responsabilidade, porque ao pensar no ambiente aonde ela se materializa, é inevitável observar que se trata de lidar com o debate sobre as possibilidades ou não-possibilidades de milhares de pessoas: na prática, a presença ou a ausência dessa Política pode ser a diferença entre o estudante ter acesso ao transporte para chegar a escola ou não, entre o estudante estudar em plenas condições físicas ou com fome, só tomando essas situações como um dos inúmeros exemplos.

Primeiro, foi essencial compreender a estrutura e a efetivação dessa Política no país. Depois foi fundamental entendê-la a partir dos olhos que a sentem cotidianamente, os estudantes e professores. Por isso, considerou-se a aplicação da Política de Assistência Estudantil de 2010 a 2013 no Campus de Camaçari do Instituto Federal da Bahia, para assim contribuir com o diálogo sobre a A.E. a nível nacional e no âmbito do Campus citado, assim como com a construção da ideia de uma educação emancipadora.

No Brasil, o processo de construção e legitimação de Políticas Públicas nas mais diversas áreas, foi (e continua sendo) um processo de constante luta. No campo educacional, há muito prevalece o discurso que atende aos interesses da classe burguesa, investindo em alinhar a educação aos seus interesses socioeconômicos, como observado por Ferreira Jr. (2010) sobre o período do Império. Contudo, as investidas das forças de esquerda ao longo da história, seja através do movimento estudantil e de educadores, seja através da política partidária-institucional, consolidaram a possibilidade de avanços ainda possíveis, mesmo em contextos de governos conservadores, como o que o país vive hoje, no qual o autoritarismo, a anulação e o fascismo tentam se sobrepor à história forjada por milhares de brasileiros. Possíveis, mas não alcançados em plenitude, e mais do que nunca completamente ameaçados pelos setores conservadores.

Como pontuado, sobrepor-se a esses tortuosos caminhos decorre em se apropriar do conceito de *educação emancipadora* à luz dos dias atuais. A formação do educador democrático e do educando crítico (enquanto sujeito e cidadão) constrói possíveis caminhos para ajudar a vencer as desigualdades sociais, necessários para superar as mazelas sociais a nível coletivo. Existe no conjunto da ideia sobre educação emancipadora um ponto de encontro dos múltiplos saberes e da construção cidadã crítica, no qual se observa que o entendimento de *qualidade*

*social da educação* (ROCHA, 2013) é possível identificar que há um diálogo direto com a condição da permanência na educação pública.

Promover a qualidade social da educação, além de garantir um ensino com estrutura adequada, formação cidadã e pense a mobilidade social, é construir as condições necessárias para a permanência e formação dos estudantes. Para estudar, é preciso que o básico esteja assegurado, e o fortalecimento da Política de Assistência Estudantil é um dos caminhos para fazê-lo acontecer. É pertinente dizer que hoje a *universalização do acesso à educação* pode ser compreendida como parte de um todo que envolve a discussão sobre a permanência. Não é apenas pensar o acesso à educação com base em números de matrícula nas instituições, mas considerar os índices de frequência, evasão, êxito e principalmente a qualidade dessa estadia, assim como o desdobramento dela dentro e fora da escola, no presente e no futuro dos estudantes.

Vale reforçar que os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988 garantem a cidadania e a dignidade da pessoa humana, firma a obrigação do Estado de promover o bem de todos, sem preconceitos e assegura os direitos sociais, que incluem a proteção e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Logo, a defesa de um novo modelo de educação como a defendida por Freire (2020) se aproxima da ideia macro de um Estado de bem-estar social. Se em outros momentos o país vivenciou na prática a perspectiva inversa a esse conceito, nos governos progressistas de esquerda, através da implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2004 e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, a população experimentou na prática a valorização do conceito de Estado de bem-estar social. Entretanto, muitos são os desafios pela frente, pois, apesar de implementados, essas políticas precisam ser fortalecidas por meio de investimentos para suprir a crescente demanda, da otimização da estrutura e da gestão nas instituições, e precisam ocupar urgentemente espaço prioritário na agenda sobre educação.

De completa importância é situar que entre os anos mencionados acima, foi instituída a Lei nº 11.892/2018 dispõe sobre a criação de 38 Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Assim, o CEFET-BA recebeu o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Essa mudança favoreceu a maior abrangência da formação profissional e tecnológica, contribuindo para o desenvolvimento regional e acolhimento de novos públicos e a Unidade de Ensino de Camaçari foi denominada Instituto Federal da Bahia (IFBA) *Campus Camaçari*.



A história da institucionalização da Política de Assistência Estudantil, de forma breve, pode ser compreendida sob a perspectiva da educação e da assistência social. Autoras como Kowalski (2012) consideram que o surgimento da A.E. está associada a linha do tempo do ensino superior no Brasil, como foi abordado ao longo da dissertação. Sua relação com o ensino médio e técnico passa a se ampliar a partir do lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2005, que previa a construção de 64 IFEs, e possibilitou que em 2007 fosse inaugurada a Unidade de Ensino (UE) de Camaçari do CEFET-BA, com a oferta dos cursos técnicos em eletrotécnica e informática. Em 2007 a UE passa a se denominar Instituto Federal da Bahia – Campus Camaçari.

Camaçari, município localizado na região metropolitana de Salvador, possui uma população de 299.132 habitantes (IBGE/ 2019) e possui uma rede social pública muito frágil, no que diz respeito a espaços socioeducativos. Em 2018 havia 13.659 alunos matriculados na rede de ensino médio. Lembrando que nos últimos 30 anos Camaçari é protagonista de um importante crescimento econômico, regido desde a fundação do Polo Petroquímico e décadas depois da sua ampliação. Contudo, seu crescimento também trouxe as problemáticas das cidades em desenvolvimento. O IPEA registra no Atlas da Violência 2018 que Camaçari esteve entre as dez cidades mais violentas do Brasil para a juventude.

Compreendendo a importância do IFBA – Camaçari para a qualificação da mão de obra de uma fatia expressiva de jovens camaçarienses e para o desenvolvimento social e econômico para a cidade, foi importante analisar os dados sobre a assistência estudantil no IFBA Camaçari e identificar os desdobramentos da assistência estudantil para a comunidade escolar, **após** a pesquisa bibliográfica para contextualizar e discutir a realização dessa política no Campus.

Sobre a análise da Política de A.E. no IFBA – Camaçari, é preciso considerar os pontos expostos a seguir. Em geral, os relatórios indicaram a necessidade de fortalecer o investimento ao PAAE e conseqüentemente a Política de Assistência Estudantil dentro do Campus, pois identificam a relevância desta Política para a garantia do direito a permanência e ao êxito. Ao se falar em investimento, basicamente tem referência à ampliação do número de bolsas e à (re)estruturação do quadro de organização interna que atende (ou deveria atender) às demandas do Programa no Campus. A partir dos relatórios, pode-se afirmar que diante da limitação financeira e do quadro pessoal, o Núcleo que está à frente no dia-a-dia da execução do PAAE (que, na prática, se resume à Assistência Social) tem conseguido efetivar o Programa a partir das diretrizes da PNAS e do próprio IFBA, atendendo rigorosamente aos itens relacionados à divulgação e às avaliações, que incluem a visita social.

Em relação aos resultados das entrevistas com os professores, a avaliação sobre o PAAE é positiva, assim como a concepção de que o Programa influencia no desempenho escolar. Para os (as) professores, dentre todos os problemas enfrentados pelos estudantes ao longo da vida escolar, alimentação e transporte são os que mais os levam a procurar a assistência e o apoio da Instituição. A boa frequência dos estudantes assistidos também é um ponto importante a se considerar, principalmente se observado a frequência menos regular dos estudantes não assistidos. A maior parte dos professores acredita que os estudantes que necessitam do programa e não conseguem ser contemplados mediante ao baixo número de bolsas, são prejudicados ao longo dos seus estudos. Assim como parte significativa identifica o quanto esse não-atendimento tem impulsionado os estudantes a buscarem outras alternativas de subterfúgio financeiro, como o comércio de produtos no Campus, para driblar as necessidades. Entre os estudantes as avaliações são bem próximas às citadas acima.

Todos conhecem o Programa e alguém que já foi beneficiado pelo mesmo, e quase 80% dos entrevistados já foram contemplados. Uma pequena parcela avalia o PAAE como regular, mas a grande maioria o enxerga como bom ou ótimo – um resultado parecido aparece nas falas sobre o processo seletivo, porém com aumento na avaliação para regular e diminuição para ótimo. Os outros pontos, que indagam sobre a frequência, sobre a influência no desempenho escolar da não-contemplação da bolsa aos estudantes que necessitam e do comércio de produtos no campus, também se aproximam bastante das respostas dos professores entrevistados. Todos, entre estudantes e professores (é válido repetir) defendem a ampliação do PAAE.

Portanto, entre 2011-2013, mesmo no contexto dos governos de esquerda, o IFBA – Camaçari tem enfrentado dificuldades e desafios para a efetivação da Política de Assistência Estudantil. Estes empecilhos apontam para a urgência de mais investimento e de uma atenção especial à aplicação da Política de Assistência Estudantil no Campus. Contudo, está provado o impacto positivo que programas como o PAAE têm na contribuição das condições para assegurar o direito à permanência.

## 6. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição. Editora Paz e Terra, 1995.

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Diretório Nacional 2007/2008. Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Biblioteca\\_071\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Assistencia\\_Estudantil\\_da\\_Andifes\\_completo.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf). Acesso em: 21 de abril de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, J. A. **Educação e Desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil**. Revista Direitos Humanos e Democracia. Editora Unijuí, ano 2, n. 3, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em 20 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília, DF: Palácio do Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 20 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946**. Dá nova redação dispositivos do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial). Brasília, DF: Palácio do Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8680.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8680.htm#art1). Acesso em: 20 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Aceso em 21 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Palácio do Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20)

e%20Bases%20para, graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.  
Acesso em: 21 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 19 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 19 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf). Acesso em: 19 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 18 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 19 de abril de 2020.

CARVALHO, Mariana Costa; CORRÊA, Victória Maria Borges; ROSA, Waleska Matheus. **Assistência estudantil e a permanência e conclusão nos cursos.** Espírito Santo, 2018.

COSTA, Gerilany Bandeira da; QUEIROZ, Fabiana Pereira Sousa de; RODRIGUES, Icaro Arcênio de Alencar; MENDES, Myriam de Oliveira Melo. **Contribuições da Política de Assistência Estudantil para permanência dos discentes concluintes do ensino técnico integrado no IFPB-Campus Campina Grande.** V CONEDU, Pernambuco, 2018.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (org.). **Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 63. ed., 2020.

IBGE. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019. Disponível em:  
[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/a2eb00da62607144d480db9c3504fa4a.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/a2eb00da62607144d480db9c3504fa4a.pdf). Acesso em 20 de abril de 2020.

IFBA. **Institucional: Campus Camaçari**. Disponível em:  
<https://portal.ifba.edu.br/camacari/institucional/campus>. Acesso em 25 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Memorial: história do IFBA**. Disponível em:  
<https://portal.ifba.edu.br/institucional/historico/memorial/historia-do-ifba>. Acesso em 25 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 25, de 23 de maio de 2016**. Dispõe sobre alterações nos artigos 94, 134 e 136 da Política de Assistência Estudantil e do Documento Normativo da Política de Assistência Estudantil do IFBA. Disponível em:  
<https://portal.ifba.edu.br/dgcom/camacari/ensino/assistencia-estudantil>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS. Porto Alegre, 2012, p. 179. Disponível em:  
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Gillyane Lyndsay Gomes de. **Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas: Análise da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. Dissertação (Mestrado) – UFPB/Educação. João Pessoa, 2020, p. 128.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1998.

ROCHA, Selma. Educação de qualidade e democrática: um direito de todos – desafios da educação básica. In: FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (org.). **Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 29-63.

SILVA, Carlos Eduardo Correia. **Assistência estudantil e ensino médio integrado: um estudo sobre as relações entre o Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer e a permanência escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017, p. 215.

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. **Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas afirmativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016, p. 272.

SPOSATI, Aldaíza; CORTES, Lucia; COELHO, Rodrigo Pereyra de Souza. Assistência Social, Seguridade e Cidadania. In: FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (org.). **Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 225-255.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino; ESTRELA, Simone Da Costa; FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Políticas Públicas de Assistência Estudantil: uma breve reflexão sobre gênero no Instituto Federal Goiano** - Campus Urutaí, Goiás, 2018.

WALTEMBERG, Fábio. Igualdade de oportunidades educacionais no Brasil: quão distantes estamos e como alcançá-la? In: FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (org.). **Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 65-90.

## **7. ANEXOS**

### **7.1 ANEXO A – Relatório do PAAE 2012**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA  
CAMPUS CAMAÇARI**

**RELATÓRIO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO  
ESTUDANTE**

**PAAE - 2012**

**Camaçari  
Maio/2013**

## SUMÁRIO

Apresentação.....	03
1. O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante – PAAE.....	04
1.1 Processo de seleção dos estudantes.....	04
2. Projetos de Incentivo a Aprendizagem – PINA .....	06
3. Considerações finais.....	07
Referências.....	08
Anexos .....	09



## APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta o relatório das atividades desenvolvidas pela COTESS, em especial, as realizadas através do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante – PAAE do ano de 2012, elaborado pela Coordenação Técnica de Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Camaçari.

O ano letivo de 2012 foi um ano atípico, pois já veio trazendo os reflexos da greve ocorrida em 2011. Dessa forma as atividades acadêmicas tiveram início em 20 de abril de 2012. Outro fator relevante foi a diminuição de recursos destinados à Assistência Estudantil, devido a implantação de novos Campus.

Mesmo com esse atraso no calendário de 2012 ainda tivemos mais uma greve que teve duração, em média, de 2 meses (julho e agosto). Durante esse período os benefícios que estavam sendo liberados foram suspensos.

Todas essas adversidades trouxeram grandes dificuldades para a implementação dos auxílios e bolsas, no entanto, a Direção do Campus juntamente com esta Coordenação não mediram esforços para saná-las.



## 1. O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE – PAAE

O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante – PAAE vem sendo desenvolvido nos diversos Campi do IFBA e compreende ações de promoção à assistência estudantil, no intuito de favorecer a permanência mais qualitativa a estudantes que dela precisar.

O PAAE está em consonância com a legislação vigente, tanto a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) quanto a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), tendo como princípios a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e compreendendo a Assistência Social como direito do cidadão e dever do Estado. Outro documento norteador é o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência estudantil.

A Política de Assistência Estudantil do IFBA se constitui num arcabouço de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial.

Este programa é composto pelos seguintes auxílios e bolsas: I – auxílios: transporte, moradia, aquisições, cópia e impressão e alimentação; II – bolsas: estudo e vinculada a Projetos de Incentivo a Aprendizagem – PINA.

### 1.1 – Detalhamento do Processo Seletivo PAAE 2012

As inscrições foram iniciadas ainda no final do ano letivo de 2011, **período de 04 de janeiro a 13 de fevereiro de 2012**, para os alunos veteranos. Em seguida entre os dias **23 a 30 de abril foram reabertas as inscrições para atender os alunos novatos**, que ainda não haviam efetivado a inscrição no período de matrícula. Esse mesmo processo foi realizado no Núcleo Avançado de Dias D'Ávila.

Durante os meses de março, abril e maio foram realizadas as entrevistas sociais e visitas domiciliares. O resultado da seleção foi divulgado no dia 18 de maio de 2012. A partir daí foram realizadas as reuniões com os estudantes selecionados para orientação e esclarecimentos a respeito dos auxílios e bolsas.

No mês de junho os auxílios e bolsas começaram a ser pagos, sendo suspensos devido à greve dos servidores federais. O retorno aconteceu em setembro com o fim do movimento paredista.

## 1. O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE – PAAE

O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante – PAAE vem sendo desenvolvido nos diversos Campi do IFBA e compreende ações de promoção à assistência estudantil, no intuito de favorecer a permanência mais qualitativa a estudantes que dela precisar.

O PAAE está em consonância com a legislação vigente, tanto a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) quanto a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), tendo como princípios a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e compreendendo a Assistência Social como direito do cidadão e dever do Estado. Outro documento norteador é o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência estudantil.

A Política de Assistência Estudantil do IFBA se constitui num arcabouço de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial.

Este programa é composto pelos seguintes auxílios e bolsas: I – auxílios: transporte, moradia, aquisições, cópia e impressão e alimentação; II – bolsas: estudo e vinculada a Projetos de Incentivo a Aprendizagem – PINA.

### 1.1 – Detalhamento do Processo Seletivo PAAE 2012

As inscrições foram iniciadas ainda no final do ano letivo de 2011, **período de 04 de janeiro a 13 de fevereiro de 2012**, para os alunos veteranos. Em seguida entre os dias **23 a 30 de abril foram reabertas as inscrições para atender os alunos novatos**, que ainda não haviam efetivado a inscrição no período de matrícula. Esse mesmo processo foi realizado no Núcleo Avançado de Dias D'Ávila.

Durante os meses de março, abril e maio foram realizadas as entrevistas sociais e visitas domiciliares. O resultado da seleção foi divulgado no dia 18 de maio de 2012. A partir daí foram realizadas as reuniões com os estudantes selecionados para orientação e esclarecimentos a respeito dos auxílios e bolsas.

No mês de junho os auxílios e bolsas começaram a ser pagos, sendo suspensos devido à greve dos servidores federais. O retorno aconteceu em setembro com o fim do movimento paredista.

Foi realizada nova seleção para os estudantes ingressantes do subsequente e licenciatura do segundo semestre de 2012.

**Segue abaixo tabela com números do PAAE 2012:**

INSCRIÇÕES EFETIVADAS	200
PINA	15
BOLSA DE ESTUDO	18
TRANSPORTE MUNICIPAL	50
TRANSPORTE INTERMUNICIPAL	37
ALIMENTAÇÃO	110
AUXÍLIO CÓPIA	44
AUXÍLIO FINANCEIRO	80
ALMOXARIFADO SOCIAL	143
DESISTENTES	20

## 2 - PROJETOS DE INCENTIVO A APRENDIZAGEM – PINA

Os Projetos de Incentivo a Aprendizagem – PINA são elaborados visando oportunizar ao estudante bolsista não apenas a remuneração financeira, mas seu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Ao longo dos nove meses de execução dos projetos os bolsistas são devidamente orientados pelo coordenador do mesmo, pois não lhes cabe realizar nenhuma atividade apenas sob sua responsabilidade. Eles são acompanhados diretamente pelo Serviço Social e participam das diversas atividades previstas pelo PAAE, como reuniões, oficinas e intercâmbios entre os diversos Campus do IF-Bahia. Tanto os orientadores quanto os bolsistas recebem certificados ao final do desenvolvimento dos Projetos.

Este ano o Serviço Social recebeu 08(oito) Projetos de Incentivo a Aprendizagem, nos quais atuaram os 15 bolsistas selecionados; sendo 2 no Núcleo Avançado de Dias D'Ávila e 13 no Campus Camaçari. Segue abaixo informações gerais dos projetos executados em 2012.

### LISTA DE PROJETOS DE INCENTIVO A APRENDIZAGEM

Nº	PROJETO	Nº DE BOLSISTAS
1	Monitoria dos Laboratórios de Informática	02
2	Nivelamento de Matemática	02
3	Biblioteca Escolar: Espaço de Construção de Conhecimento	03
4	Matemática e Lógica aplicada ao Curso de Eletrotécnica	02
5	Projeto Monitoria para o Curso de Eletrotécnica	02
6	Imagem e História: uma experiência de aprendizado	01
7	Projeto de Criação de Roteiros para Química	01
8	Monitoria para inclusão das TIC's na educação básica-piloto 1: docente	02

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2012 como foi relatado na apresentação deste relatório foi um ano que trouxe muitos desafios a COTESS e a Direção do Campus que teve que buscar ajuda de recursos com a Reitoria para que pudéssemos garantir pagamento dos auxílios alimentação. A Instituição vivenciou mais um ano com greve dos servidores, além da diminuição do repasse de recursos para Assistência Estudantil, devido a implantação de novos Campus do IFBA.

São muitos os desafios que temos enfrentado para a garantia da aplicação na íntegra da Política de Assistência Estudantil, aprovada em 2010 pelo CONSUP. Como é possível observar, a maioria dos recursos da Política são aplicados no PAAE, atendendo aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Isso acontece porque o recurso destinado a Assistência Estudantil não contempla toda a demanda que temos com relação a uma grande parcela de estudantes que precisam deste recurso para garantirmos, no mínimo, sua permanência na Instituição.

Uma análise que vale ser ressaltada é que mesmo os alunos contemplados e acompanhados pelo PAAE, acabam desistindo. O que nos leva a conclusão de que não é suficiente a liberação de recursos financeiros, faz-se necessário que os Programas Universais sejam executados com o protagonismo de profissionais atuantes nas diversas áreas.

Outro fator, que merece um destaque especial, é a falta de gestão da Assistência Estudantil na Reitoria e nos Campus, ficando toda a responsabilidade de liberação de recursos nos Campus atribuída ao Serviço Social, sem que sejam dadas de forma compatível as condições para desenvolvimento de tal função.

Muitos avanços são necessários, mas estamos lutando diariamente para que a Política possa ser implementada efetivamente, com o apoio também dos demais servidores.

**REFERÊNCIAS**

Arregui, Carola C.; Wanderley, Mariangela B. A vulnerabilidade social é atributo da pobreza?  
In: **Serviço Social & Sociedade**, n. 79. São Paulo: Cortez, 2004.

**BRASIL - DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010-PNAES**

IFBA – Unidade de Ensino Santo Amaro. **Relatório do Serviço Social**. Santo Amaro:  
CEFET/BA, 2009.

IFBA – Política de Assistência Estudantil, 2010

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 2, n. 3,  
jan./jul. 2001.

LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. In:  
**Coletânea de Leis**. CRESS 18ª Região. Sergipe: Cortez, 2004.

LEI DE DIRETRIZES E BASES. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Coletânea  
de Leis**. CRESS 18ª Região. Sergipe: Cortez, 2004.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988. In: **Coletânea de Leis**.  
CRESS 18ª Região. Sergipe: Cortez, 2004.

**Camaçari, 30 de maio de 2013**

## 7.2 ANEXO B – Crédito Orçamentário 2011-2013

**CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO DO PAEE – DE 2010 À 2013**

<b>TABELA - CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO PAEE - 2010-2013</b>		
<b>ANO - CALENDÁRIO</b>	<b>TIPO DO RECURSO</b>	<b>VALORES EMPENHADOS</b>
2010	Recursos Diretos	R\$ 49.898,72
<b>SUBTOTAL - 2010</b>		<b>R\$ 49.898,72</b>
2011	Recursos Diretos	R\$ 176.267,68
	Recurso Indiretos	R\$ 105.968,00
<b>SUBTOTAL - 2011</b>		<b>R\$ 282.235,68</b>
2012	Recursos Diretos	R\$ 232.334,25
	Recursos Indiretos	R\$ 2.625,00
<b>SUBTOTAL - 2012</b>		<b>R\$ 234.959,25</b>
2013	Recursos Diretos	R\$ 246.597,27
	Recursos Indiretos	R\$ 117.096,00
<b>SUBTOTAL - 2013</b>		<b>R\$ 363.693,27</b>



## 8. APÊNDICE

### 8.1 APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOBRE PAAE - PROFESSOR

Sou Kaique Araujo, aluno do Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, onde tenho como proposta de dissertação pesquisar a assistência estudantil no IFBA Campus Camaçari entre os anos de 2010 a 2013, para a qual venho pedir a sua colaboração. Cabe observar que é uma pesquisa de natureza acadêmica que garante o anonimato dos entrevistados. Esperando contar com a sua colaboração, agradeço a atenção dispensada.

#### QUESTIONÁRIO:

Lecionou na instituição entre os anos de 2010 a 2013? ( ) sim ( ) não

1. Você conhece o programa de Assistência Estudantil da instituição? ( ) sim ( ) não

2. Se SIM, como você avalia o programa: ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo

3. Como você avalia o processo seletivo para o programa de assistência? ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo

4. Você acredita que o programa de Assistência influencia no desempenho escolar dos alunos assistidos? ( ) sim ( ) não

5. Na sua opinião, qual a principal motivação dos alunos para a solicitação do programa: ( ) alimentação ( ) transporte ( ) material para estudo ( ) outros

6. Como você avalia a frequência dos alunos assistidos pelo programa de assistência? ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo

7. Você acredita que os alunos que solicitaram e não foram contemplados pelo programa de assistência são prejudicados academicamente? ( ) sim ( ) não

8. Você acredita que o comércio de produtos entre os alunos dentro da unidade escolar, está relacionado à não contemplação com o programa de assistência estudantil? ( ) sim ( ) não

9. Como você avalia a frequência dos alunos que NÃO são assistidos pelo programa de assistência? ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo

10. Você defenderia a ampliação do programa de assistência na instituição? ( ) sim ( ) não

## 8.2 APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO SOBRE PAAE - ESTUDANTE

Sou Kaique Araujo, aluno do Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, onde tenho como proposta de dissertação pesquisar a assistência estudantil no IFBA Campus Camaçari entre os anos de 2010 a 2013, para a qual venho pedir a sua colaboração. Cabe observar que é uma pesquisa de natureza acadêmica que garante o anonimato dos entrevistados. Esperando contar com a sua colaboração, agradeço a atenção dispensada.

### QUESTIONÁRIO:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F ( ) Outros ( ) Prefiro não

Cor/Raça: ( ) branca ( ) preta ( ) parda ( ) amarela ( ) indígena

Renda Familiar: ( ) menor que 1 salário mínimo ( ) de 1 a 2 salários mínimos ( ) de 2 a 3 salários mínimos ( ) acima de 3 salários mínimos

Ano de formação: \_\_\_\_\_

1. Você conhece ou conheceu o programa de Assistência da instituição? ( ) sim ( ) não
2. Se SIM, como você avalia o programa: ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo
3. Você já foi beneficiado pelo programa de assistência estudantil? ( ) sim ( ) não
4. Você conhece alguém que já foi beneficiado pelo programa de assistência?  
( ) sim ( ) não
5. Como você avalia o processo seletivo ao programa de assistência? ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo
6. Você acredita que o programa de Assistência influencia positivamente no desempenho escolar dos alunos assistidos? ( ) sim ( ) não
7. Qual a principal motivação para a solicitação do programa: ( ) alimentação ( ) transporte ( ) materiais para estudo ( ) outros
8. Como você avalia a frequência dos alunos assistidos pelo programa de assistência? ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo

9. Você acredita que os alunos que solicitaram e não foram contemplados pelo programa de assistência são prejudicados academicamente? ( ) sim ( ) não
10. Você acredita que o comércio de produtos entres os alunos dentro da unidade escolar, está relacionado à não contemplação com o programa de assistência estudantil? ( ) sim ( ) não
11. Como você avalia a frequência dos alunos que NÃO são assistidos pelo programa de assistência? ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) ótimo
12. Você defenderia a ampliação do programa de assistência na instituição? ( ) sim ( ) não