

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA

POLITICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC

MAÍSA AMARAL DE MENDONÇA

MANAUS

2021

MAÍSA AMARAL DE MENDONÇA

POLITICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de pesquisa: Gestão Social, Desenvolvimento, Ambiente, Direitos Humanos, Cultura E Diversidade Socioambiental

Orientadora: Márcia Perales Mendes Silva

MANAUS

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M539p Mendonça, Maísa Amaral de
Política de Assistência Estudantil: o acesso e a permanência dos estudantes cotista ao ensino superior no IFAM-CMC / Maísa Amaral de Mendonça . 2021
160 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Márcia Perales Mendes Silva
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino Superior. 2. Assistência Estudantil. 3. Ações Afirmativas. 4. Cotas Sociais. I. Silva, Márcia Perales Mendes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MAÍSA AMARAL DE MENDONÇA

POLITICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovado em ___ de ___ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Perales Mendes Silva - Presidente
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na
Amazônia (PPGSS)

Profa. Dra. Simone Eneida Baçal - Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na
Amazônia (PPGSS)

Profa. Dra. Marcia Irene Andrade Mavignier –Membro Externo
Departamento de Serviço Social - UFAM

MANAUS

2021

DIDICATÓRIA

*Aos meus pais Erico Mendonça e Marizete
Amaral e ao meu amor Isaac Toscano*

AGRADECIMENTOS

Primeiro, gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro de incentivo a pesquisa, o qual foi de suma importância para o desenvolvimento e conclusão da mesma.

Agradeço à vida pelo presente diário de poder recomeçar, de poder conhecer pessoas que muito me alegram. Hoje eu posso ver novamente o colorido da vida, a alegria de poder fazer o que amo e amar outras pessoas. Sou infinitamente grata a Aquele que me criou e que me dá o privilégio de viver a cada dia.

Ele me presenteou com duas pessoas maravilhosas, as quais sou grata por terem me trazido ao mundo, me educado e me ensinado o que é o amor genuíno. Eles se chamam Erico e Marizete, os eternos amores da minha vida, meus queridos pais.

Por tanto, ao falar sobre amor, eu não poderia deixar de agradecer ao meu companheiro na vida, Isaac Toscano. Alguém que além de esposo e melhor amigo, colega de profissão, com quem posso dialogar, trocar ideias e conhecimento. Obrigada por estar sempre com um abraço quentinho quando preciso, pelo sorriso gratuito e o ombro amigo.

Falando em amigo, sou grata à uma grande mulher que conheci no mestrado, minha primeira parceira de trabalho, Rosangela Costa. Ela, além de amiga, me acolheu como filha, cuidando sempre de mim, me aconselhando. Ela me ensinou muito no decorrer desses dois anos e seis meses de amizade. Além do meu carinho, receba o meu amor de amiga e minha admiração. Gosto muito de você.

O mestrado também me apresentou uma grande mulher e profissional que eu admiro muito, minha orientadora Márcia Perales. Eu sou muito grata pela paciência, pelo carinho e ensinamentos que a mim doou. Nos momentos que pensei em desistir ela me ouviu, me orientou e esteve sempre pronta a me ajudar. Tenho-a como modelo de profissional, mulher e pesquisadora. Além de conhecimento, me ensinou grandes lições sobre a vida. Obrigada!

Dedico também meu agradecimento à duas grandes mulheres que passaram pela minha vida durante o mestrado. Nosso encontro foi passageiro, mas o carinho e admiração que tenho por vocês vai estar sempre guardado em meu coração. Professora Débora Cristina e Milena Alcântara, vocês deixaram muita saudade. Obrigada pelas boas lembranças que deixaram em minha vida.

RESUMO

Frente à necessidade da criação de ações que promovam a igualdade de acesso e da permanência dos estudantes, principalmente evidenciadas no período de democratização do ensino superior público brasileiro, implementou-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil, juntamente com a Política de Cotas nas IFES como políticas de Ações Afirmativas. Assim, o presente estudo buscou avaliar o impacto da Política Institucional de Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos discentes cotistas do IFAM/CMC. Para tanto, foram identificados os programas e ações da Política de Assistência Estudantil do IFAM direcionados ao acesso e permanência dos discentes na IFES, o perfil dos discentes cotistas atendidos pelo Programa Socioassistencial do IFAM/CMC e por fim analisado os significados e impactos da Política de Assistência Estudantil do IFAM/CMC quanto ao acesso e permanência no ensino superior público, a partir da perspectiva dos (as) Assistentes Sociais. O universo da pesquisa, foi constituído dos estudantes cotistas dos cursos de graduação egressos do IFAM-CMC no ano de 2017. Foi utilizado o modelo de amostragem estratificada para definição da amostra da pesquisa, com o intuito estabelecer os potenciais e reais sujeitos da pesquisa. A abordagem metodológica utilizada foi quantitativa e qualitativa a partir de dados documentais e de campo. Foi utilizada a entrevista dirigida semiestruturada com questões abertas e fechadas para coleta dos dados primários da pesquisa. A coleta dos dados secundários foi realizada por meio de relatórios disponibilizados pelo setor de Serviço Social. Dos dados analisados, pôde-se chegar aos seguintes resultados: quanto às ações e programas implementados, verificou-se a oferta de dois principais Programas, os Integrais e o Socioassistencial Estudantil. O primeiro composto por programas de atendimento à saúde, psicológico, apoio pedagógico, apoio à cultura, esporte e lazer, de inclusão digital, apoio a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação e apoio acadêmico e monitoria. Já o segundo, é integrado por benefícios de alimentação, transporte, material didático, creche e moradia. Em relação ao perfil dos discentes cotistas, verificou-se que dentre os 83 que foram matriculados em 2013, a grande maioria é oriunda de escola pública e ingressaram via processo seletivo do IFAM e, 48% possuíam renda per capita familiar até um salário mínimo e meio. Do total dos alunos cotistas, apenas 49 foram usuários do Programa Socioassistencial Estudantil entre 2013 e 2017. Dentre esses, 3 se autodeclararam índios, 20 pardos, 1 branco e 26 não possuíam essa informação cadastrada nos formulários. Constatou-se também que dos 49 estudantes, 29 possuíam renda per capita familiar de R\$100,00 à R\$300,00. Mais de 50% dos estudantes não tinham informações sobre condição de trabalho cadastradas nos formulários e entre os demais 14 não trabalhavam, 7 desempregados e 2 trabalhavam, quanto a situação de moradia dos discentes, a maioria residiam na Zona Leste de Manaus. Por fim, verificou-se na fala das Assistentes Sociais que no processo de implementação, operacionalização e gestão da PAES/IFAM um dos maiores desafios é o trabalho interdisciplinar. Evidencia-se também a necessidade da criação de um sistema de divulgação das ações e programas de Assistência Estudantil implementadas no Campus, a fim de promover a visibilidade da política entre os estudantes e assim possam ter acesso aos benefícios socioassistenciais. Dos dados analisados, foi possível evidenciar a importância da PAES/IFAM e da Política de Cotas para ensino superior público brasileiro, em particular no IFAM, no que tange a redução das desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais que perpassam à realidade da educação amazonense, a partir da garantia de condições democráticas de acesso, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras Chave: Ensino Superior, Assistência Estudantil; Ações Afirmativas, Cotas Sociais.

ABSTRACT

Faced with the need to create actions that promote equal access and permanence of students, mainly evidenced in the period of democratization of Brazilian public higher education, the National Program of Student Assistance was implemented, together with the Quota Policy in IFES as affirmative action policies. Thus, the present study aimed to evaluate the impact of the Institutional Policy of Student Assistance on the academic trajectory of the quota students of ifam/cmc. Therefore, the programs and actions of the IFAM Student Assistance Policy were identified aimed at the access and permanence of students in IFES, the profile of the quota students assisted by the Ifam/CMC Socio-Assistance Program and finally analyzed the meanings and impacts of the IFAM/CMC Student Assistance Policy as to access and permanence in public higher education, from the perspective of social workers. The universe of research was constituted of the quota students of undergraduate courses graduated from IFAM-CMC in 2017. The stratified sampling model was used to define the research sample in order to establish the potential and actual subjects of the research. The methodological approach used was quantitative and qualitative based on documentary and field data. The semi-structured directed interview with open and closed questions was used to collect the primary data of the research. Secondary data were collected through reports made available by the Social Service sector. From the data analyzed, it was possible to reach the following results: regarding the actions and programs implemented, it was verified the offer of two main Programs, the Intergrais and the Student Socio-assistance. The first consists of health care programs, psychological, pedagogical support, culture support, sport and leisure, digital inclusion, support for students with disabilities, global development disorders and high skills and gifted and academic support and monitoring. The second is integrated by food, transportation, teaching materials, daycare and housing benefits. Regarding the profile of the quota students, it was found that among the 83 who were enrolled in 2013, the vast majority came from public schools and entered via the IFAM selection process and, 48% had per capita family income up to a minimum wage and a half. Of the total number of quota students, only 49 were users of the Student Social Assistance Program between 2013 and 2017. Among these, 3 declared indians, 20 browns, 1 white and 26 did not have this information registered in the forms. It was also found that of the 49 students, 29 had per capita family income of R\$100.00 to R\$300.00. More than 50% of the students did not have information about working conditions registered in the forms and among the other 14 did not work, 7 unemployed and 2 worked, as the housing situation of the students, most of them lived in the East Zone of Manaus. Finally, it was verified in the speech of social workers that in the process of implementation, operationalization and management of PAES/IFAM one of the biggest challenges is interdisciplinary work. It is also evident the need to create a system for the dissemination of actions and programs of Student Assistance implemented on campus, in order to promote the visibility of the policy among students and thus can have access to social assistance benefits. From the data analyzed, it was possible to highlight the importance of PAES/IFAM and the Quota Policy for Brazilian public higher education, particularly in ifam, regarding the reduction of social, economic, cultural and racial inequalities that permeate the reality of Amazonian education, from the guarantee of democratic conditions of access, permanence and integral development of students.

Keywords: Higher Education, Student Assistance; Affirmative Actions; Social Quotas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 -	Quantitativo de usuários por modalidade de ensino	75
Gráfico2 -	Quantitativo de acesso por escola de origem	77
Gráfico 3 -	Percentual de alunos ingressos por modalidade de cota	87
Gráfico 4 -	Percentual de estudantes distribuídos por modalidades de cotas no programa socioassistencial	88
Gráfico 5 -	Distribuição dos alunos cotistas do Campus Manaus Centro /IFAM por cor e raça, ano 2013	90
Gráfico 6 -	Faixa de renda per capita familiar dos alunos cotistas	91
Gráfico 7 -	Situação de trabalho dos alunos durante o curso de graduação	93
Gráfico 8 -	Distribuição dos alunos por sexo	94
Gráfico 9 -	Tipo de moradia dos estudantes	96
Gráfico 10 -	Período de acesso dos alunos aos benefícios do programa socioassistencial por semestre	98
Gráfico 11 -	Rendimento acadêmico dos alunos cotistas durante 2013 a 2017	104

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição de acesso por benefícios entre 2013 a 2017 do Campus IFAM/CMC	71
Tabela 2 -	Valores dos benefícios ofertados entre 2013 a 2017	74
Tabela 3 -	Distribuição dos alunos cotistas por modalidade de processo seletivo e escola de origem	86
Tabela 4 -	Distribuição dos alunos de graduação no campus IFAM/CMC por sexo	94
Tabela 5 -	Acesso dos cotistas do Campus IFAM/CMC por cada benefício durante dez semestres	99
Tabela 6 -	Quantitativo de benefícios acessados por ano pelos discentes do Campus IFAM/CMC por ano	101
Tabela 7 -	Média do auxílio pago mensalmente a cada estudante cotista entre 2013 e 2017 a partir dos benefícios concedidos	103
Tabela 8 -	Quantitativo de desligamentos por motivo e ano	105
Tabela 9 -	Quantitativo de solicitação de auxílio indeferida	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dispositivos legais de expansão da educação superior	27
Quadro 2 -	Histórico dos programas de assistência a estudantes executados em instituição de ensino do Amazonas	33
Quadro 3 -	Evolução da educação profissional de 1999 a 2008	50
Quadro 4 -	Áreas estratégicas do PNAES	57
Quadro 5 -	Descrição das ações de atenção integral aos estudantes do IFAM	59
Quadro 6 -	Caracterização dos Benefícios do Programa Socioassistencial do IFAM	61
Quadro 7 -	Caracterização por Linha de ação dos Programas Integrais – IFAM/CMC	68
Quadro 8 -	Modalidade dos benefícios concedidos entre 2013 a 2017 – IFAM/CMC	70
Quadro 9 -	Destaques do Decreto n. 7.824/2012	81
Quadro 10 -	Perfil dos alunos de ensino técnico de nível médio nas IFES que podem ingressar por cotas	82
Quadro 11 -	Distribuição de vagas pelo sistema de cotas para estudantes egressos de escolas públicas	85
Quadro 12 -	Perspectiva dos (as) Assistentes Sociais sobre a operacionalização da PAES/IFAM	108
Quadro 13 -	Atuação dos (as) Assistentes Sociais no monitoramento e avaliação da PAES/IFAM no campus Manaus Centro	112
Quadro 14 -	Atuação dos (as) Assistentes Sociais na gestão do Programa Socioassistencial Estudantil no IFAM/CMC	116
Quadro 15 -	Visão dos (as) Assistentes Sociais sobre os desafios no acesso aos benefícios socioassistenciais estudantis	119
Quadro 16 -	Percepção dos (as) Assistentes Sociais sobre o impacto da PAES/IFAM na trajetória acadêmica dos discentes do CMC	121

LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CMC	Campus Manaus Centro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IESs	Instituições de Ensino Superior
IFS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAES	Política de Assistência Estudantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO I – Educação Superior no Brasil: democratização das condições de acesso e permanência?	20
1.1 A Política Pública de Educação Superior no Brasil	20
1.2 Acesso e permanência em debate: a trajetória da Assistência Estudantil nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras	32
1.2.1 Assistência Estudantil: direito ou ajuda?	33
1.2.2 Políticas de Ações Afirmativas nas IFES: entre o acesso e a permanência	40
2. CAPÍTULO II – A Política de Assistência Estudantil do IFAM	49
2.1 Contextualização histórica do lócus da pesquisa	49
2.2 Acesso e permanência dos estudantes do IFAM por meio da Assistência Estudantil	57
3. CAPÍTULO III – O desvendar da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Manaus Centro na trajetória acadêmica dos discentes	79
3.1 Cotas e Assistência Estudantil no IFAM: quem pode ter acesso?	79
3.2 Política de Assistência Estudantil do IFAM: avanços e desafios	97
3.3 Complementando o mosaico: o que dizem os assistentes sociais que implementam, monitoram e avaliam a Política de Assistência Social	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	133
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

A construção da proposta deste estudo está relacionada ao processo de expansão do ensino superior brasileiro, desencadeado a partir das últimas décadas do século passado, que pautou-se em criação de medidas de democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), dentre as quais destacam-se as medidas materializadas na construção de políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas étnico-raciais, sociais e econômicas e a assistência estudantil.

Tal processo efetivou-se mediante a implementação do Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído no âmbito da Presidência da república pelo Decreto de nº 6.096, em 24 de abril de 2007, cujo objetivo foi ampliar as condições de acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, de forma que houvesse um eficiente aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos nas IFES.

Desta forma, as diretrizes para esse programa visavam reduzir as taxas de retenção e evasão e ampliar a oferta de vagas nos cursos de graduação, especialmente noturnos; ampliar a mobilidade acadêmica; revisar a estrutura acadêmica por meio da reorganização dos cursos de graduação e atualização das metodologias de ensino-aprendizagem, resguardando a elevação da qualidade do ensino; diversificar as modalidades de ensino, em especial as não voltadas à profissionalização precoce e especializada; ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil; articulação entre graduação e pós-graduação e ensino superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Essa reforma pautou-se na necessidade de ampliação do acesso à educação superior em virtude de exigências de organismos internacionais, dos projetos políticos e econômicos para a educação, empreendidos nas últimas décadas no país. É crucial enfatizar o papel das lutas sociais dos movimentos estudantis, sociais e raciais organizados em prol da democratização do ensino superior brasileiro. Daí a real necessidade de democratização das condições de acesso e de permanência, em virtude das novas demandas que emergiram nas IFES e do novo perfil de alunos que passaram a ingressar nas mesmas.

Para atender às reivindicações de democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas IFES, se fez necessária a criação de instrumentos de ações afirmativas, a exemplo das cotas sociais e raciais, que representam um importante meio de inclusão de cidadãos, cujo processo histórico é perpassado por questões de discriminação socioeconômica e étnico-racial.

Dentro do rol de Ações Afirmativas instituídas nas IFES brasileiras, encontra-se a Política de Cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. A primeira foi instituída pela Lei nº 12.711/2012 no âmbito da Presidência da República e o segundo foi instituído pelo Decreto nº 7.234/2010.

A noção de acesso democrático que perpassa as Políticas de Assistência Estudantil e a Política de Ações Afirmativas faz parte da concepção sobre a educação enquanto direito, isto é, direito consagrado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece o dever à família e ao Estado de proporcioná-la, tendo como princípios a igualdade de acesso e a permanência na escola. A Assistência Estudantil também vai encontrar amparo legal em outros dispositivos, dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reforça os princípios de igualdade de acesso e de permanência na escola (LDB, art. 3º).

O perfil básico dos estudantes que podem ter acesso a ambas as políticas públicas, remetem a questões de renda per capita familiar e origem de escola pública. Quanto à Política de Cotas, esse perfil, além da renda per capita e origem de escola pública, envolve também outras variáveis como cor, raça e deficiência, isto é, estudantes pretos, pardos, indígenas ou pessoa com deficiência.

Em contrapartida, a Política de Assistência Estudantil visa atender estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas da rede básica de ensino público, sem prejuízo de demais critérios estabelecidos pelas Políticas implementadas nas Instituições de Ensino Superior - IFES brasileiras.

Diante de tal de proposta, vê-se que política tem como mecanismo central para garantir o acesso e a permanência no IFAM a concessão de benefícios sociais, voltando assim suas ações para o suprimento das necessidades socioeconômicas do estudante em situação de vulnerabilidade.

E partir da noção de garantia de direitos que se indagou de que forma a Política de Assistência Estudantil tem sido implementada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas no Campus Manaus Centro – IFAM/CMC?

Questionou-se ainda sobre como Assistência Estudantil impacta na trajetória acadêmica dos discentes cotistas no IFAM/CMC? Quais são os benefícios socioassistenciais que constituem a Política de Assistência Estudantil do IFAM/CMC? Qual o perfil dos discentes cotistas usuários da Assistência estudantil no IFAM/CMC? E por fim, qual seria a visão dos usuários da Política de Assistência Estudantil quanto ao ingresso no ensino técnico e superior por meio do sistema de cotas e impactos do programa socioassistencial no seu acesso e permanência na instituição?

Este estudo teve por objetivo central: avaliar o impacto da Política Institucional de Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos discentes cotistas do IFAM/CMC.

A partir do referido objetivo definiu-se os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar todos os programas e ações da Política de Assistência Estudantil do IFAM direcionados ao acesso e permanência dos discentes na IFES; 2) Conhecer o perfil dos discentes cotistas atendidos pelo Programa Socioassistencial do IFAM/CMC; 3) Analisar os significados e impactos da Política de Assistência Estudantil do IFAM/CMC quanto ao acesso e permanência no ensino superior público, a partir da perspectiva das Assistentes Sociais.

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa científica, buscou-se realizar um estudo quanti-qualitativo para apreender, a partir de referencial teórico específico, das informações coletadas e da trajetória teórico-metodológica, um conjunto necessário à construção do objeto e de leitura da realidade.

Quanto aos procedimentos metodológicos do processo de construção desse estudo, os mesmos se encontram divididos em 3 (três) fases operacionais, que são: fase preliminar, fase de coleta de dados e fase de análise dos dados.

Na primeira fase foi realizada a revisão bibliográfica das categorias explicativas do objeto, a elaboração dos instrumentais de coleta dos dados, a coleta de assinatura dos Termos de Anuência do IFAM/CMC e por fim, a submissão do projeto de pesquisa e instrumentais junto ao Comitê de Ética da UFAM.

Na segunda fase, propôs-se realizar a coleta dos dados primários através de entrevista dirigida, semiestruturada com questões fechadas e abertas previamente estabelecidas junto aos alunos cotistas egressos que foram usuários do Programa Socioassistencial do IFAM/CMC. A coleta seria feita a partir de uma amostragem estratificada dos alunos cotistas egressos no ano de 2017 dos cursos de graduação do IFAM, divididos em 3 grupos: G01 (PPI), G02 (PCD), G03 (NAD). Os dados de contato telefônico e eletrônico dos discentes foram solicitados ao Setor de Serviço Social do IFAM/CMC para localização dos mesmos. Já para a coletada dos dados secundários, foram solicitados e levantados os seguintes relatórios, legislações e políticas:

- 1) Relação dos alunos cotistas de 2013 a 2017;
- 2) Relação dos alunos cotistas que ingressos em 2013 e egressos em 2017;
- 3) Relação dos alunos cotistas que ingressos em 2013 que encontraram-se e/ou encontram-se em situação de retenção escolar entre de 2017 a 2020;
- 4) Relação de alunos cotistas ingressos em 2013 e que evadiram no período de 2013 a 2017;
- 5) Histórico acadêmico dos alunos cotistas egressos em 2017;
- 6) Histórico acadêmico dos alunos cotistas em situação de retenção escolar no período de 2017 a 2020;
- 7) Histórico acadêmico de alunos cotistas evadidos no período de 2013 a 2017;

- 8) Dados de contatos telefônico e eletrônico dos alunos egressos em 2017;
- 9) Quadro geral do Programa Socioassistencial de 2013 a 2020;
- 10) Quadro geral dos Programas Integrais de 2013 a 2020;
- 11) Questionário acadêmico (PAES/IFAM-CMC) de 2013 a 2017;
- 12) Política de Ações Afirmativas / Lei de Cotas;
- 13) Política de Assistência Estudantil do IFAM.

Na terceira e última fase, foi desenvolvido a sistematização, tratamento e análise final dos dados coletados. Nessa etapa, foram utilizadas as abordagens teórico-metodológicas que pudessem abranger as particularidades e especificidades do objeto de estudo.

Faz-se relevante destacar os desafios enfrentados no processo de coleta dos dados, tanto primários, quanto dos secundários.

Primeiramente, em virtude do contexto pandêmico da Covid-19, algumas medidas de prevenção tiveram que ser tomadas no desenvolvimento das pesquisas com seres humanos. O Ministério da Saúde, por meio da Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa emitiu o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispôs sobre orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Na impossibilidade de realizar a pesquisa de campo na forma presencial, construiu-se como instrumental de coleta de dados um questionário eletrônico no aplicativo *Google Forms*, para ser enviado aos potenciais participantes da pesquisa via E-mail, SMS ou WhatsApp.

Dentre os dados que deveriam ser coletados na Diretoria de Ensino do Campus, estavam os dados de contato telefônico e eletrônico dos discentes cotistas egressos no referido ano, o Histórico Acadêmico dos discentes cotistas de graduação matriculados no ano de 2013, lista de estudantes cotistas que formaram em 2017, entre outros.

Os contatos telefônicos e eletrônicos eram as principais formas para entrar em contato com os estudantes e convidá-los a participar da pesquisa de Campo. Infelizmente os desafios da pesquisa não corresponderam apenas à dificuldade de realizar a mesma num período particular de pandemia, mas também em estabelecer uma relação direta com os participantes da pesquisa e com os setores envolvidos na disponibilização dos dados.

Concedida a Carta de Anuência à pesquisa pela Direção Geral do Campus e o parecer favorável à realização da pesquisa com seres humanos emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da Universidade Federal do Amazonas, o desafio maior foi estabelecer uma relação com um dos setores da Instituição onde seria realizada a coleta de parte dos dados secundários.

Infelizmente, parte dos dados secundários não pôde ser coletado devido aos setores Diretoria de Ensino e o Controle Acadêmico não disponibilizarem os dados solicitados, pois, mesmo diante das diversas tentativas de contato, não se obteve resposta.

Por outro lado, outro grande desafio foi estabelecer contato com os discentes cujas informações foram coletadas no Serviço Social, pois do quantitativo de 23 alunos contatados, apenas 1 (um) aceitou participar da pesquisa de campo.

Quanto aos dados do banco de dados do Serviço Social, foi possível coletar a maioria dos que foram solicitados, ficando pendente somente aqueles que já se encontravam no arquivo permanente da instituição. As Assistentes Sociais estiveram sempre solícitas a contribuir com todo o processo, inclusive requerendo colaboração de os outros setores envolvidos na coleta.

Por fim, diante dos desafios e das dificuldades concretas aqui detalhadas, redimensionou-se o terceiro objetivo específico para dar voz aos Assistentes Sociais responsáveis pela implementação da política de assistência estudantil do IFAM, ficando como terceiro o objetivo específico: Analisar os significados e impactos da Política de Assistência Estudantil do IFAM/CMC quanto ao acesso e permanência no ensino superior público, a partir da perspectiva dos assistentes sociais.

No total, 4 (quatro) Assistentes Sociais respondem pelo Programa Socioassistencial da Política de Assistência Estudantil. Das 4 (quatro) Assistentes Sociais contatadas, 3 (três) aceitaram responder o formulário encaminhado (Apêndice I).

Por fim, cabe reforçar a importância da continuidade e desenvolvimento de pesquisas que avaliem esta Política de Assistência Estudantil, pois, como bem coloca Mills (2009), sobre o artesanato intelectual, “quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para aperfeiçoamento de seu ofício [...] deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente”.

Esta dissertação de mestrado está estruturada a partir de três capítulos os quais serão apresentados a seguir.

No primeiro Capítulo, a discussão recai sobre a leitura dos processos históricos sociais, políticos e econômicos que desencadearam as discussões acerca da necessidade de criação das políticas públicas para garantia da igualdade no acesso e na permanência dos estudantes matriculados nas IFES. Nesse primeiro momento, pretende-se elucidar como se processou o desenvolvimento da Política de Educação Superior no Brasil, com destaque para o período denominado de democratização do ensino superior brasileiro. Em seguida, empreende-se uma reflexão da Assistência Estudantil enquanto uma política de direito a partir do resgate histórico sobre sua trajetória nas instituições federais de ensino superior e ensino técnico no país.

Conclui-se a discussão nesse primeiro momento com as Políticas de Ações Afirmativas nas IFES, cujo foco foi o alinhamento das Políticas de Cotas e de Assistência Estudantil.

Na segunda parte deste trabalho, busca-se explicitar o lócus da pesquisa, bem como uma análise mais estreita sobre a Política de Assistência Estudantil enquanto ação afirmativa. A partir dessa proposta, apresenta-se alguns elementos sobre o processo histórico de construção do Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, onde se concentra o lócus desta pesquisa. Após, apresenta-se os programas e ações desenvolvidos para o acesso e permanência dos discentes matriculados no Campus Manaus Centro - CMC. E por último, evidencia-se os critérios de elegibilidade dos processos de seleção da Política de Cotas e da Política de Assistência Estudantil institucional do IFAM.

Por fim, mas não menos relevante, buscou-se analisar o impacto das ações e programas da Política de Assistência Estudantil no referido Campus. A discussão se dá a partir da trajetória de acesso dos discentes cotistas de graduação aos benefícios ofertados pelo Programa Socioassistencial Estudantil. Nesse último momento, explicita-se o perfil dos estudantes e dos benefícios por eles utilizados no ensino superior por meio das Ações Afirmativas, diga-se, Sistema de Cotas e Política de Assistência Estudantil, especialmente no IFAM/CMC, lócus da presente pesquisa. E por último, reflete-se acerca dos significados e impactos da Política de Assistência Estudantil do IFAM/CMC quanto ao acesso e permanência no ensino superior público, a partir da perspectiva dos (as) Assistentes Sociais responsáveis pela operacionalização, gestão e avaliação do programa socioassistencial.

CAPITULO I – EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DEMOCRATIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Discutir sobre a Assistência Estudantil no Brasil requer realizar uma leitura dos processos sociais, políticos e econômicos que desencadearam o surgimento de discussões acerca da necessidade da criação de políticas que garantissem a igualdade de acesso nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES brasileira.

Nesse sentido, é imprescindível levantar uma discussão sobre o desenvolvimento da Educação Superior, com destaque para o período denominado de democratização do ensino superior brasileiro. Tal importância se dá a partir da apreensão de que esse processo não ocorreu historicamente de forma linear e pacífica na sociedade brasileira, isto é, apreende-se que a história da educação no Brasil está marcada por intenções políticas, econômicas e sociais particulares de cada momento de desenvolvimento do país aos moldes do sistema capitalista.

Neste capítulo, a discussão pauta-se primeiramente no resgate histórico sobre o processo de construção da Política Nacional de Educação Superior brasileira. A mesma segue rumo à instituição de ações afirmativas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior – IFES, como ao processo de avaliação do impacto das políticas públicas educacionais, como à Política de Assistência Estudantil.

Portanto, a divisão da discussão apresentada neste capítulo está organizada a partir das categorias de análise teórica que são: a Política Pública de Educação Superior no Brasil e a Assistência Estudantil. A escolha em percorrer tais caminhos teóricos orienta-se na perspectiva de que estes refletem aspectos fundamentais da realidade concreta do objeto desta pesquisa, a fim de realizar uma leitura crítica sobre o mesmo.

1.1 A Política Pública de Educação Superior no Brasil

A política pública de educação superior do Brasil carrega em sua história as marcas de diversas transformações ocorridas na esfera nacional e internacional, desencadeadas principalmente na segunda metade do século XX. Logo, sua instituição é fruto de uma luta de interesses travada a fim de legitimá-la, sejam elas sociais, econômicas e/ou políticas.

As diretrizes para a educação brasileira estabelecidas logo no início dos meados do século passado se materializaram no I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND instituído em 1971 em pleno regime militar, que estabeleceu o desenvolvimento educacional como estratégia de combate à pobreza, à desigualdade e ao desemprego, inserido numa política de integração social.

Na Nova República, conforme a visão de Calazans (2003, p. 17), a discussão da “questão educacional” integrou as estratégias para o desenvolvimento social explicitadas no referido plano. Assim, o planejamento da educação mudou de perspectiva somente na aparência, pois “o PND é uma determinação das relações sociais, econômicas, políticas e, sobretudo, do mandonismo dos ‘donos’ no Estado Capitalista, agora em “transição”.

A autora explicita que o planejamento da educação nesse período não se despiu dos ideais ditatoriais para o sistema educacional. O Estado manteve em suas bases o papel de “guardião” dos interesses capitalistas, continuando a promover projetos que atendessem a população pobre, com vista a desenvolver econômica e socialmente o país.

A crítica recai sobre o papel do Estado, que é considerado como “agente interventor, normalizador da ordem” responsável pelo desenvolvimento de mecanismos de combate à pobreza via educação, preservando os interesses capitalistas (CALAZANS, 2003, p. 19).

Recordando os estágios do capitalismo, essas mudanças econômicas e sociais alcançaram não somente o âmbito nacional, mas também o internacional. Elas dizem respeito à nova fase do sistema capitalista, precedida de uma crise econômica profunda de alcance mundial no fim da década de 1960, pondo fim ao chamado *Anos Dourados*.

Netto & Braz (2006) denominam esse novo estágio como *Capitalismo Contemporâneo*, que

[...] particulariza-se pelo fato de nele o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras. A desmontagem (total ou parcial) dos vários tipos de *Welfare State* é o exemplo emblemático da estratégia do capital nos dias correntes, que prioriza a supressão dos direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como “privilégios” de trabalhadores) e a liquidação das garantias do trabalho em nome da “flexibilização” já referida (Netto & Braz, 2006, p. 212).

A nova face contemporânea do sistema capitalista visa ultrapassar qualquer barreira que possa lhe limitar ou restringir seus domínios e expansão econômica mundial. Nesse sentido, um de seus objetivos é atropelar os direitos sociais, frutos de lutas sociais. Seu primeiro alvo foi o Estado, que passou por diversas reconfigurações, a fim de que deixasse de interferir na economia e tivesse reduzido seu viés democrático.

Cabe destacar que embora o capital contemporâneo atente contra o Estado, este não pode extingui-lo, pois “[...] melhor do que ninguém, os representantes dos monopólios sabem que a economia capitalista *não* pode funcionar sem a intervenção estatal; por isso mesmo, o grande capital continua demandando essa intervenção” (NETTO & BRAZ, 2006, p. 216). Intervenção que, conforme mencionada pelo autor, abarca a proteção de seus mercados

consumidores, o acesso privilegiado, como, por exemplo, os contratos públicos em setores estratégicos de alta tecnologia.

No Brasil, contudo, o quadro de redução do papel do Estado vai se acentuar principalmente na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso - Era FHC – na qual se implementou uma série de reformas no aparelho estatal, tendo como foco principal a privatização dos bens e serviços públicos, reorientação das políticas públicas, dentre elas, a política educacional.

De acordo com Teixeira (1996, p. 195), as medidas tomadas no governo FHC, têm antecedentes históricos, que remontam semelhanças ocorridas nos chamados países centrais, no qual a lógica para superação da crise acaba sendo a mesma, qual seja: “desmantelamento do aparato burocrático do Estado, desverticalização produtiva, flexibilização do mercado de trabalho e, desregulação da economia”.

De acordo com o autor, elas partem do ideário neoliberal, o qual surge após a Segunda Grande Guerra mundial, nos principais países do mundo do capitalismo maduro. “Ele nasce como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado” (TEIXEIRA, 1996, p. 195).

Mas será em novembro 1989, no chamado Consenso Washington, encontro realizado entre funcionários do governo norte americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados (FMI, Banco Mundial e BID), para avaliar reformas econômicas empreendidas na América Latina que ele tomará maior capilaridade. O resultado desse encontro implicou em recomendações político-econômicas, enquanto condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (TEIXEIRA, 1996).

Ainda segundo o autor supracitado, as recomendações propostas no receituário neoliberal abrangiam dez áreas de atuação, quais sejam: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação e propriedade intelectual.

Quanto às justificativas para a implementação de tais reformas, Chaves, Lima & Medeiros (2006) explicitam que

O argumento é o de que, para solucionar a crise do Estado, é necessário reduzir o déficit causado por excessivos gastos públicos com pessoal e políticas sociais. Como consequência, a privatização vem sendo utilizada com a finalidade de reduzir a presença do Estado, tanto na área produtiva quanto na área social (Chaves; Lima; Medeiros, 2006, p.02).

Esse argumento expressa a intenção de redução do Estado, e, conseqüentemente, o desmonte dos direitos socialmente conquistados, como o direito à saúde, à educação, habitação,

transporte público, dentre outros. Na lógica capitalista, o Estado eficiente dispõe da oferta de bens e serviços que preservem o desenvolvimento econômico.

Para Dourado (2002, p. 236), no caso brasileiro os ajustes políticos e econômicos na estrutura estatal na década de 1990, implicaram numa “maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e diversificação e intensificação dos processos de exclusão social”.

Cabe destacar que o processo de desenvolvimento econômico e social da sociedade brasileira no contexto neoliberal contou com o financiamento dos Organismos Internacionais - OIs, dentre eles o Banco Mundial, que dispôs de orientações gerais para a reestruturação e abertura das economias na perspectiva de globalização do capital.

Um dos alvos das ações do Banco Mundial foi o sistema educacional, o qual, assim como os demais campos da sociedade, deveria passar por reformas, a fim de promover o desenvolvimento almejado. Na década de 80, com a eclosão do neoliberalismo, a educação básica escolar tornou-se a prioridade, abrindo incentivo para a privatização do ensino superior.

Na década de 90 do século XIX, o Banco Mundial concebia a educação superior como uma grande contribuição para o crescimento de recursos humanos e o investimento nesse setor poderia impactar positivamente no crescimento econômico de um país, por capacitar mão de obra profissional que participam diretamente no processo de crescimento, adaptação e difusão das inovações na economia nacional (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 17).

Assim, é importante destacar suas recomendações gerais para o ensino superior em países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil. Tais recomendações para a reforma do ensino superior que constam no documento intitulado por *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) consistem em: 1) fomentar maior diferenciação das instituições de ensino superior e, principalmente, o incentivo do crescimento de instituições privadas; 2) Proporcionar incentivos para a diversificação das fontes de financiamento das instituições de ensino superior; 3) redefinição do papel do governo sobre a educação superior e; 4) adotar políticas educacionais que promovam a qualidade e a equidade do ensino superior.

No caso brasileiro, de acordo com Dourado (2002, p. 241), no âmbito das políticas educacionais brasileiras a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) foi decisiva para o processo de reforma da educação brasileira. Ressalta que a LDB

[...] foi promulgada sob a égide da Constituição federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das

universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam (DOURADO, 2002, p. 241).

Noutros termos, as mudanças estabelecidas para o ensino superior por essa legislação consistem na flexibilização do ensino, na descentralização das competências e em novas formas de controle e padronização mediante processos de avaliação do ensino (DOURADO, 2002).

O PNE, instituído pela Lei nº 10.172, aprovada em 9 de janeiro de 2001, veio para atender às exigências contidas na Constituição Federal de 1988, da Lei 9.131 de 1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Esta última estabeleceu o prazo de um ano para que a União apresentasse ao Congresso Nacional uma proposta de Plano Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes e metas para os próximos dez anos da educação brasileira (BRASIL, 1996, art. 87, § 1º).

Assim, cumpre destacar que até a aprovação do I PNE, em 2001, duas propostas de plano para a educação foram discutidas no Congresso Nacional, uma sob o título “Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”, construída pela sociedade civil e organizada junto a sindicatos e trabalhadores da educação e defendida por senadores e deputados opositores ao governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC; e outra, construída pelo Executivo Federal, diga-se, proposta do Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

A aprovação de um Plano para a Educação brasileira gerou muitas discussões no Congresso Nacional, de um lado a articulação da sociedade civil organizada trazendo uma proposta de plano que atendesse as necessidades educacionais da população brasileira. Em contrapartida, apresentava-se a proposta do MEC/INEP, projeto que “representava os interesses e privilégios da classe dominante” (HERMIDA, 2006, p. 253).

Após sua aprovação, em 2001, os sistemas educacionais passaram a ser redefinidos sob os moldes das diretrizes do Banco Mundial, no contexto de reforma. A construção desse projeto foi marcada pela articulação entre o Poder Executivo e os organismos responsáveis pelo desenvolvimento global da economia. Nesse sentido, enfatizou-se que

[...] a ênfase educativa foi colocada no ensino fundamental, acima dos outros níveis de ensino. Por esta razão, a visão social que emana dos escritos oficiais é de uma sociedade fragmentada – pois em termos educativos muitos dos problemas que afligiam a educação brasileira sequer foram contemplados (HERMIDA, 2006, p. 253).

Para o autor, a democracia aparecia nos textos oficiais apenas de forma representativa, pois a função de aprovar ou fazer modificações nas diretrizes e metas para a educação foi

atribuída aos representantes políticos eleitos pelo povo, no âmbito do Congresso Nacional, afim de que os interesses capitalistas fossem preservados.

O Plano tinha o objetivo de elevar globalmente o nível da escolaridade da população, melhorar o ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência da educação brasileira, e democratizar a gestão da educação pública nas instituições de ensino, resguardando os princípios da participação dos profissionais da educação na construção do plano pedagógico escolar, bem como a participação das comunidades escolar e local nos conselhos escolares e afins (BRASIL, 2001, item 2).

Essa proposta foi aprovada na contramão das mobilizações da sociedade civil organizada. Evidencia diversas estratégias de reforma do ensino superior, como a intenção de diversificação do sistema educacional mediante a implementação de políticas de expansão do ensino superior, inexistência da ampliação de recursos do governo federal para esse nível de ensino, implementação de um sistema de avaliação, afim de aferir sua qualidade, a inserção de recursos estaduais para o seu financiamento e incentivo à modalidade de ensino à distância (DOURADO, 2002, p. 242).

A década de 1990 foi palco para diversas reformas implementadas durante governo FHC na educação superior brasileira, e se intensificaram no início do século XXI, principalmente a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva.

De acordo com Gregório (2011), a contrarreforma da Educação Superior do governo Lula iniciou oficialmente com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI. Este grupo visava analisar a situação da Educação Superior e propor ações para a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições de Ensino Superior – IFES.

Em dezembro de 2003 o Grupo divulgou seu relatório final que era composto de quatro partes que davam enfoque à ações emergenciais, autonomia universitária, financiamento e implementação da reforma universitária. O documento concebida a crise da educação superior brasileira, que foi reduzida à crise fiscal do Estado, principalmente nas universidades federais. Por outro lado, salientava também que essa crise já atingia às universidades privadas, que encontravam-se sob ameaça do risco de inadimplência generalizada e suspeitas sobre a qualidade do ensino. Por fim, apresentou-se como solução à crise a implementação de um programa emergencial de suporte ao ensino superior e uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003 apud GREGÓRIO, 2011, p. 35).

Mancebo (2004) explicita que, diante da necessidade da criação de uma Lei Orgânica para a Educação Superior, o MEC intensificou a agenda da reforma universitária através da

realização de “debates, colóquios, oitivas e audiências regionais com entidades, além de haver criado um grupo do próprio Ministério com o objetivo de identificar as convergências e divergências nas propostas já formuladas por diversas entidades em seus fóruns próprios”. Dois tópicos se anteciparam à agenda de reforma criada pelo governo, a saber, a avaliação da educação superior e o acesso à educação superior.

No âmbito da avaliação da educação superior brasileira, o governo Lula criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, mediante a Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004. Sua finalidade consiste em melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta de vagas, aumentar permanentemente a eficácia institucional e a eficiência acadêmica e social e promover um maior compromisso e responsabilidade social das instituições de ensino superior (BRASIL, 2004).

Quanto ao acesso ao ensino superior, o Congresso Nacional, por meio do Projeto de Lei nº 3.624/2004, instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas Instituições Federais de Ensino Superior. É nesse contexto que o Congresso Nacional instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI, mediante o Projeto de Lei nº 3.582/2004.

Sob gestão do MEC, o PROUNI destina-se à concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de baixa renda, que não possuem diplomação em curso superior, que se encontram matriculados em cursos de graduação ou sequenciais em instituições de ensino superior da rede privada (BRASIL, 2004, art. 1º).

A proposta desse programa é criar condições para que estudantes pobres possam ter acesso ao ensino superior brasileiro. De acordo com Aprile & Barone (2009), a maioria desses estudantes são oriundos de camadas populares ou de extratos da pequena classe média que não conseguiram acessar o ensino superior em universidades públicas e não dispõem de recursos para custear o curso de graduação em instituições de ensino superior privada.

Assim como o PROUNI, foram criadas nesse contexto de reforma do ensino superior, outras políticas e programas para garantir o acesso ao ensino superior brasileiro. Cabe destacar que esse processo se intensificou durante o governo Lula (2003-2011) e contou com a aprovação de conjunto de legislações que nortearam esse processo ampliação do ensino superior nas instituições públicas e privadas, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Dispositivos legais da expansão da educação superior

Legislação	Disposição
------------	------------

Lei nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
Decreto nº 5.205/2004	Regulamenta a articulação entre Instituições Federais de Ensino Superior, de pesquisa científica e tecnológica e as instituições de apoio
Lei nº 10.973/2004	Dispõe sobre a inovação e pesquisa científica e tecnológica.
Lei nº 11.079/2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11.096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.
Decreto nº 5.622/2005	Regulamenta o Art. 80 da LDB/1996, que dispõe sobre o ensino a distância.
Decreto nº 5.800/2006	Institui o Sistema Universidade aberta Brasil
Decreto nº 6.096/2007	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI
Portaria Normativa Interministerial nº 22/2007	Institui o Programa Professor Equivalente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base em Gregório (2011).

Dentre os diversos programas implementados nesse contexto de expansão do ensino superior brasileiro, encontra-se também o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, em 24 de abril de 2007. Esse programa tem como objetivo criar condições de ampliação do acesso e da permanência no âmbito da educação superior brasileira e como diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

O REUNI propôs, assim, uma reformulação das IFES, no que tange ao seu financiamento, infraestrutura, planos pedagógicos, mobilidade estudantil, políticas de inclusão e assistência estudantil, diversificação de cursos, taxa de conclusão, quantidade de alunos por professor, articulação entre os níveis de ensino (básico, graduação e pós-graduação), que deveriam ser cumpridas num período de cinco anos, isto é, de 2008 a 2012.

De acordo com o relatório do Ministério de Educação, em 2007, 53 (cinquenta e três) dentre as 54 (cinquenta e quatro) universidades federais existente até esse período, aderiram ao REUNI. Nesse mesmo ano houve um crescimento de 11% na oferta de vagas nessas universidades e, em 2008, constatou-se um crescimento ainda maior, um aumento de 14.826 novas vagas ofertadas (BRASIL, 2009).

Esse crescimento não ocorreu apenas na oferta de novas vagas, mas também em nomeações de docentes, técnicos administrativos, também no âmbito da readequação de infraestruturas das IFES, expansão de número de Campi e de municípios atendidos, no suporte

a cursos de mestrado e doutorado, como as Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino, via parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, entre outros (MEC, 2009).

Outro marco histórico para as políticas públicas educacionais brasileiras foi a Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010 em Brasília – DF, a qual contou com a intensa participação de diversos sujeitos sociais, como a sociedade civil organizada, agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais e responsáveis de alunos. Destaca-se que esta foi precedida por conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais.

De acordo com a CONAE (2010), foi construído um documento-referência pela Comissão Organizadora Nacional da CONAE, que orientou as discussões nessas conferências que a precederam, sob a ótica de seu tema central, isto é, “*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*”.

A intenção dessa conferência era servir como referencial e subsídio para a construção do II Plano Nacional de Educação (2011 – 2020), bem como para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas públicas educacionais, cuja gestão resultasse em políticas estatais (CONAE, 2010).

Segundo Melo & Moura (2017), com o encerramento da vigência do I Plano Nacional de Educação em 2010, deveria ter sido aprovado, em seguida, o novo plano, mas não foi o que ocorreu. O II PNE só foi instituído em 2014, mediante a aprovação da Lei nº 13.005, pela Presidente da República Dilma Rousseff. Assim, com vigência de 10 (dez) anos, este vigora até 2024. Este plano é composto por 10 diretrizes e 20 metas.

De acordo como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014), essas metas apontam para a consolidação de um sistema de educação que seja capaz de “concretizar o direito a educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania”.

O texto legal do II PNE (2014-2024), apresenta 10 (dez) diretrizes e 20 (vinte) metas que deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais de educação básica e superior (BRASIL, 2014). De acordo com a Lei nº 13.005/2014, as diretrizes do PNE são as seguintes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da

educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, Art. 2º).

Essas diretrizes se dividem em cinco grandes áreas, que são diretrizes para superação das desigualdades educacionais, diretrizes para a promoção da qualidade educacional e diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação, diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos e diretrizes para o financiamento da educação. Da mesma forma, as metas estabelecidas estão divididas entre esses grupos (INEP, 2014). No que tange às metas diretamente voltadas para o ensino superior, pode-se identificar as seguintes:

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014).

Referente à meta 12, dados do INEP (2020) apontam que de 2012 a 2019 houve um crescimento na taxa bruta de matrícula na graduação nas instituições de ensino superior brasileiras de 37,4%, sendo 27,5% na rede privada e 9,9% na rede pública. Quanto à participação do segmento público na expansão das matrículas entre 2012 a 2018, houve um crescimento de 2,08% que em números inteiros é equivalente a 180,1 mil matrículas.

Quanto à meta 13, entre 2012 a 2018 houve um crescimento de 44,1% de doutores no corpo docente no ensino superior, sendo a região Norte com o menor percentual de mestres ou doutores docentes no ensino superior. Em 2018, o maior percentual encontra-se nas instituições de ensino superior federais com 91,8% e estaduais com 87,4% (INEP, 2020).

Mediante aos dados apresentados, apreende-se essas metas voltadas ao ensino superior brasileiro abrangem parâmetros de quantidade e qualidade. Isso porque desde a década de 1990, com a implementação de uma política de reforma para o ensino superior brasileiro, tem-se presenciado além da diversificação das instituições de ensino, uma expansão na oferta de matrículas, como consequência principal desse processo.

O Ministério da Educação evidencia no balanço social para o Sistema de Seleção Unificada – SISU, de 2003 a 2014 que

Nos chamados países em desenvolvimento, o fenômeno possui peculiaridades decorrentes da desigualdade regional, da má distribuição de renda e da baixa escolaridade média da população - recursos limitados para o ensino superior e a pesquisa e dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade, entre outros. No contexto brasileiro, mais especificamente, os desafios ligados à educação superior podem ser condensados na tríade **expansão, qualidade e democratização** [...] (BRASIL, 2016).

É nesse sentido que se iniciou o processo de democratização do ensino superior brasileiro, pois, além da ampliação da oferta de vagas, é necessário elevar a qualidade do ensino e criar condições que garantam o acesso igual e equânime dos estudantes nas instituições de ensino superior.

Cumprе reforçar que a situação social e econômica, a raça, o sexo, a orientação sexual, a religião, o idioma, a cultura e limitações físicas não podem ser consideradas como critérios de seleção para o ingresso na Educação Superior, seja na esfera pública ou privada. A proposta de democratização do ensino remete à tentativa de reverter a realidade em que se encontravam as universidades brasileiras, principalmente as públicas, até a década de 1990, isto é, a ocupação das vagas por alunos das classes de elite. Nesse caso, o que favorecia essas classes era o “mérito de ingresso” que contribuía para que os que tivessem acesso às melhores escolas (NUNES, 2016).

Nunes (2016) enfatiza que “diante disso, a desigualdade social, a discriminação racial e a exclusão dos afrodescendentes nos espaços universitários da educação superior pública do Brasil, foram argumentos para uso da ação afirmativa”. Nessa perspectiva, democratizar o acesso ao Ensino Superior no Brasil inclui romper o caráter desigual e discriminatório que, até então, prevalecia nas formas de ingresso à universidade.

Além da privatização, ocorreu também um processo de interiorização dessa modalidade de ensino a partir dessa década. O balanço social para a Secretaria de Educação Superior (Sesu) 2003 - 2014 realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2016, evidencia que “O desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo à educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado”, isto é, interiorizar a educação superior possibilitará o que dada região se desenvolva econômica e socialmente, reduzindo assim as desigualdades existentes entre as regiões do país.

Segundo dados do MEC (BRASIL, 2016), as regiões mais carentes de educação superior são Nordeste e Norte e nesse período de interiorização das universidades e democratização do acesso ao ensino superior alcançaram índices significativos de expansão, tendo a primeira um crescimento de 94% e a segunda 76% na oferta de matrículas nas universidades públicas. As duas regiões lideraram o ranking de oferta de vagas no país.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, (INEP, 2020), na distribuição da matrícula em cursos de graduação presenciais na rede federal no país em 2019 houve um aumento em 58% das matrículas da população entre 18 a 24 anos na região Norte, entre 2009 e 2019. Porém uma redução de 0,1% de 2018-2019. Já a região Nordeste apresenta um crescimento no referido período de 10 anos de 60% e um aumento de 1,9% nos últimos dois anos.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da educação nessas regiões vai além da oferta de vagas e da diversificação da oferta de cursos, pois abrange também questões como expansão da estrutura das universidades, capacitação e contratação de docentes e técnicos, para atender as demandas existentes em cada região.

O processo de reforma implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) se estendeu ao novo século, trazendo inúmeras ações de democratização do ensino superior. De acordo com Nascimento (2013, p. 85)

Nos anos 2000, o governo Lula deu prosseguimento à implantação do novo modelo de “universidade operacional”, a partir da integração de uma série de medidas à agenda governamental da educação superior, todas referenciadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O referido Plano, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, é composto por quatro eixos norteadores estas são: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. No âmbito do ensino superior, programas e ações implementadas com vista à expansão do acesso às IFES e, dentre suas principais ações, está a instituição REUNI.

É frente ao cenário de reestruturação e expansão do ensino superior do Brasil que outros importantes programas foram instituídos no âmbito das IFES, justamente para garantir que os estudantes tenham igualdade nas condições de acesso e permanência nas IFES. Assim foi implementado Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído mediante ao Decreto nº 7.234 em julho de 2010, que consiste em uma ação do PDE/2007 com fim a democratização dessas condições.

De acordo com Nunes (2013, p. 75) “a aprovação do PNAES como programa significou um importante avanço na consolidação das políticas de assistência ao estudante”, isto porque, além das ações instituídas pelo PNAES em 2007, como a moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, incluiu novas ações como o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superlotação. Desta forma, além de garantir que os discentes não sofram quaisquer formas de discriminação no que tange ao acesso

e permanência, possibilita que os discentes possam desenvolver-se academicamente até o fim de seus cursos de forma igualitária e equânime.

Outro ganho para as políticas públicas educacionais é a instituição da Política de Ações Afirmativas, por meio da Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que dispõe sobre a reserva de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas nas IFES, a estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência, que sejam egressos de escola pública.

Nesse sentido, a assistência estudantil e as ações afirmativas implementadas como políticas públicas educacionais visam contribuir para a redução das desigualdades socioeconômicas, raciais e culturais que perpassam o âmbito educacional, considerando que as universidades não estão alheias às expressões da questão social. Assegura o direito de que os estudantes das classes menos favorecidas socioeconomicamente possam acessar ao ensino superior e ter condições de permanecer nas IFES até concluir seus cursos. Assim, ambas devem ser concebidas como um direito, como será trabalhado a seguir.

1.2 Acesso e Permanência em debate: a trajetória da Assistência Estudantil nas Instituições de Ensino Superior brasileiras

As diversas transformações enfrentadas pelo ensino superior público brasileiro, desde a década de 1990, vem expressando a necessidade de criação de políticas que garantam a democratização do acesso ao ensino superior, bem como a criação de políticas que garantam esse acesso e a permanência dos estudantes dos estudantes nas IFES.

É nesse cenário de luta pela democratização da educação superior que a Assistência Estudantil foi regulamentada como uma política pública de educação, e pretende garantir o acesso e a permanência até a conclusão do curso dos estudantes matriculados nas IFES, numa perspectiva de inclusão social.

Este tópico traz, no entanto, a temática da Assistência Estudantil dividida em dois momentos. Em primeiro lugar será feita a discussão sobre a Assistência Estudantil como uma política de direito, com resgate histórico sobre sua trajetória nas instituições federais de ensino superior e ensino técnico. Num segundo momento, a discussão será pautada na instituição de Políticas de Ação Afirmativas nas IFES, cujo foco será o alinhamento das Políticas de Cotas e de Assistência Estudantil.

1.2.1 Assistência Estudantil: direito ou ajuda?

Diante do intento de discutir acerca da Assistência Estudantil, faz-se necessário perseguir os rastros históricos da assistência prestada aos estudantes na educação brasileira. A discussão aqui levantada se debruçará sobre dois caminhos traçados na história do ensino superior e profissional do país. Isto é, será realizado o resgate histórico desde a sua gênese como uma modalidade de ajuda/assistencialismo e, até a sua instituição como política pública da educação, pautada na perspectiva de direito social.

No Brasil, embora a noção de Assistência Estudantil seja recente, compete enfatizar que suas primeiras iniciativas surgiram há mais de um século atrás no âmbito do ensino profissional do país. Na história dos IFs brasileiros é possível constatar que suas primeiras ações surgiram por volta do ano de 1911, cujo caráter era de cunho assistencialista.

Segundo Mello (2009, p. 179) o assistencialismo perpassava a maioria das ações desenvolvidas pelos dirigentes dessas instituições, de forma que tal caráter reflete diretamente na criação das mesmas. Diga-se, a finalidade das ações desenvolvidas nos IFs por muito tempo se caracterizou como assistencialista e, visavam atender pessoas pobres na sociedade.

Destaca-se que durante décadas no século passado muitos programas sociais assistencialistas foram desenvolvidos no âmbito das Instituições de ensino profissional. No Amazonas, como o Quadro 2 apresenta, vários programas de assistência aos estudantes que foram executados desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1910, até a instituição, em 2011, da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, criado em 2008:

Quadro 2 – Histórico dos programas de assistência a estudantes executados em instituições de ensino no Amazonas

PROGRAMAS	DATA DE CRIAÇÃO	FINALIDADE
Caixa de Mutabilidade	1911	Incentivar a frequência escolar
Caixa Escolar	1942 (foi extinta em 1960 e voltou a funcionar em 1995)	Concedia auxílio aos alunos carentes, por meio de doação de uniforme escolar, uniforme de educação física, material didático, óculos de grau, atendimento médico de urgência, medicamentos receitados por médico ou dentista. O acesso aos benefícios era por meio do Serviço Social.
Bolsas de Estudo	1946	Concessão de auxílio financeiro e bolsas a estudantes do ensino industrial da Rede Federal.
Bolsa de Estudo PEBE	1966	Concessão de bolsa de estudo para trabalhadores sindicalizados e seus dependentes.
Bolsa de Trabalho	1970	Atendimento a estudantes financeiramente carente, com intuito de dar oportunidade ao exercício profissional por meio de atividades relacionadas ao curso.

Cooperativa Escolar	1972	Apoio a estudantes na venda de uniforme, de livros mais baratos, material didático, etc.
Bolsas de Estudo “Alimentação”, Transporte e demais bolsas	1982 (em 2007 foi criado o projeto Alimentando o Saber)	A concessão era destinada a alunos da 7ª e 8ª série e alunos do 2º grau, com baixo poder aquisitivo, cadastrados no Serviço Social.
Associação Beneficente do Alunos Dom Milton Corrêa Pereira	1983	Oferecimento de sopa diariamente aos estudantes que permaneciam dois turnos na instituição e aos que estudavam no turno da noite. Posteriormente passou a oferecer também uma refeição completa no refeitório da escola.
OUTROS PROGRAMAS IMPORTANTES DE APOIO AOS ESTUDANTES		
Gabinete Médico	1910	Atendimento médico
Serviço de Orientação Educacional	1959	Promover acompanhamento dos alunos na escola e integração Escola-Família.
Gabinete Odontológico	1960	Atendimento odontológico (dentista, cirurgia, profilaxia e prevenção).
Serviço de Psicologia Educacional	1989	Atendimento psicológico aos alunos.
Serviço de Supervisão Escolar		Orientação, acompanhamento e avaliação do desempenho dos professores em sala de aula e promover bom relacionamento entre professores e alunos.
Serviço Social		Atendimento aos alunos e, posteriormente passou também, a atender servidores da instituição. Nas décadas de 70 e 80 concentrava os principais Programas de atendimento ao aluno.
Política de Assistência Estudantil (Programa Socioassistencial e Programas Integrais)	2011 – amparada pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído em 19 de julho de 2010, pelo Decreto nº 7.234.	Visa proporcionar aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, mecanismos que garantam seu desempenho educacional de forma que se minimize desigualdades sociais e territorial sobre condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021), com base em Mello (2009).

A educação profissional brasileira, vale ressaltar que, até o início da Segunda República, era vista sociedade como filantropia ou caridade, além de ser vista como uma estratégia para regular a sociedade (FONSECA, 1961 apud TAVARES, 2012, p. 4). Nesse sentido, o caráter das ações de assistência aos estudantes era coerente como finalidade dessas instituições.

Já no âmbito do Ensino Superior brasileiro, as primeiras ações de assistência ao estudante surgiram em 1928 durante o governo de Washington Luís que incentivou a construção da Casa do Estudante em Paris e financiou a sua construção e manutenção, bem como manteve financeiramente a permanência dos estudantes no exterior (KOWALSKI, 2012, p. 85).

A casa do estudante em Paris atendia universitários das classes de elite brasileiras. Ora, é importante enfatizar que a educação superior nesse período era predominantemente acessada por estudantes ricos, logo, as primeiras modalidades de auxílio ao estudante possuíam finalidades voltadas ao atendimento de estudantes financeiramente estabilizados.

A partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, passou-se a vislumbrar novas medidas de auxílio aos estudantes nas universidades brasileiras. O enfoque dado durante esse período ao ensino superior trouxe como consequência a possibilidade de regulamentação da Assistência Estudantil e, com isso, a implementação de novas medidas de assistência.

Segundo KOWALSKI (2012), sobre as medidas adotadas pelo governo Vargas, foram criados dois importantes decretos que tiveram fortes rebatimentos no ensino superior naquela e ainda nessa época: o Decreto nº 19.850/1931, que cria o Conselho Nacional de Educação, e o Decreto nº 19.851/1931, que dispõe sobre o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras.

Tais decretos contribuíram diretamente para a regulamentação da Assistência Estudantil. Assim, nova roupagem foi dada às medidas de auxílio aos estudantes, que estabeleciam novos critérios de inclusão que perpassavam por questões de desempenho ou mérito e situação socioeconômica (FÁFERO, 1980 apud KOWALSKI, 2012).

Posteriormente, já em 1937, outro acontecimento marcante foi a criação da Casa do Estudante no Rio de Janeiro/Brasil, que, segundo Júnior (2013) “constituiu um espaço de moradia e de construção política do segmento estudantil, a prova disso é o fato de que em 1937, no prédio onde funcionava a casa do estudante ocorreu a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE)”.

De acordo com o autor, a criação da UNE possui grande significado para movimento estudantil, uma vez que serviu como base para a criação de novas pautas de reivindicações dos estudantes por melhores condições de acesso e permanência no ensino superior.

Mais tarde, em 1988, a nova Constituição Federal do Brasil estabelece em seu Artigo 206, inciso I, o princípio da igualdade nas condições de acesso e permanência na escola. Portanto, por ser uma modalidade de ensino, a educação superior é contemplada por essa normativa e dá base para futuras legislações criadas nas décadas seguintes. Um exemplo disso é a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB criada mediante a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tem como um de seus princípios a criação de medidas que garantam a igualdade de acesso e de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior no país.

Na década de 1990, intensificaram-se os debates acerca da democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, “destacando-se as discussões sobre a política de cotas nas universidades públicas e o Programa Universidade para Todos (ProUni), que prevê a reserva

de vagas nas instituições de ensino superior particulares para vestibulandos excedentes de concursos públicos” (FACEIRA, 2008, p. 2).

As últimas décadas do século passado foram palco de grandes mudanças ocorridas no âmbito da educação superior no Brasil e grande parte delas são conquistas de movimentos estudantis, sociais e sindicais. A democratização das condições de acesso e permanência representa grande parte dessas mudanças, abrindo portas mais amplas para as discussões sobre a construção de medidas e estratégias que garantam essa igualdade e equidade no ensino, isto é, ações de assistência estudantil.

Esse desenvolvimento desencadeado no fim do século passado foi marcado pela tríade expansão, qualidade e democratização do ensino. Nesse sentido fez-se necessário estabelecer critérios de igualdade nas condições de acesso ao ensino superior.

Já nos primórdios do novo século, dentre as políticas de inclusão acadêmica instituídas no bojo do processo de democratização do ensino superior no país no início do novo século, destaca-se o Programa Universidades para Todos - PROUNI, instituído pela Medida Provisória 176 de 13/09/04, regulamentado pelo Decreto ° 5.245 de 15/10/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que se destina à concessão de bolsas integrais ou parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005, art. 1°).

Como discutido no item anterior deste capítulo, o PROUNI surgiu em 2003 mascarado pelo discurso de democratização do acesso ao ensino superior, mas constata-se por meio de uma análise mais aprofundada que, consiste na verdade, numa estratégia de ampliar a oferta de vagas nas universidades, a fim de atender os desígnios do Plano Nacional de Educação – PNE, para aumentar até 2010, a porcentagem para 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos inseridos nas universidades (AREQUE, 2014, p. 156).

Como uma das estratégias desenvolvidas para a reforma do ensino superior, sob o viés da democratização, foi instituído no âmbito da Presidência da República, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, por meio do Decreto 6.096. Essa legislação estabelece em seu Artigo 2° diretrizes para esse programa e, dentre elas, a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Considerando a diversidade cultural, a desigualdade social, econômica e racial enraizada na sociedade brasileira por séculos, o desafio desse processo não consistiu apenas em expandir o número de oferta de vagas, mas também em garantir que os estudantes tivessem

condições iguais de acessar e permanecer até concluir seu curso universitário. De acordo com o Ministério da Educação – MEC

Para que estes estudantes tenham acesso às universidades, é preciso que se construam políticas públicas específicas. Essas podem se materializar na forma de auxílio financeiro, quando se tratam de dificuldades materiais, ou de um tratamento especial, com a conferência de bônus, vantagens ou cotas que diminuam as diferenças entre os componentes desses grupos e os demais estudantes – a promoção da chamada igualdade material (BRASIL, 2016).

Para atender essas demandas, foram criadas ações afirmativas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído pelo Decreto 7.234/2010 e a Lei nº 12.711/2012 – conhecida como Lei de Cotas. O objetivo consiste em criar condições de acesso e permanência para os alunos discriminados e desfavorecidos racial, social e economicamente. Destaca-se que são incluídos também nesses programas pessoas com deficiência e quilombolas.

No que se refere ao entendimento de Assistência Estudantil, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE (2012, p. 63) a conceitua como

Um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFEs, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

Está impresso nessa concepção, o compromisso assumido com o acesso democrático ao ensino superior, bem como com a promoção de estratégias que garantam além do acesso, a permanência com êxito educacional dos estudantes. Não se trata de uma medida pronta, implementada de cima para baixo, trata-se de garantir a igualdade e a equidade no acesso, pautando-se nos aspectos da realidade social dos discentes.

Como apresentado anteriormente, as ações, bem como as discussões em torno da Assistência Estudantil não são recentes no Brasil e intensificaram-se somente na década de 1990 que, segundo Teles (2015, p. 53), se deu

Com o passar do tempo, sobretudo, na década de 90 do século XX com as políticas de democratização da educação superior este quadro mudou consideravelmente com a ampliação das IFES e do número de vagas nas universidades brasileiras. Todavia, foi evidenciado pelos órgãos que defendem um ensino de qualidade com assistência ao estudante, por meio de encontros e reuniões que somente a oferta de vagas não era o suficiente para o aluno oriundo de famílias socioeconomicamente vulnerável se mantivessem nas IFES até a conclusão do curso, uma vez que a entrada na universidade acaba gerando gastos com os quais a família não tem condições financeiras de arcar.

Inicialmente, pode-se afirmar que a assistência estudantil caracterizada enquanto ferramenta que visa reduzir as taxas de repetência e evasão no sistema educativo. Para o FONAPRACE (2012) essa assistência aos estudantes “deve ser entendida como um espaço de

ações educativas e de construção do conhecimento e considerada no plano institucional-orçamentário das IFES uma questão de investimento para que se garantam recursos para a sua execução”.

Conforme institui o Artigo 8º do Decreto nº 7.234/2010, as despesas do PNAES serão financiadas por parte das dotações orçamentárias anuais destinadas ao Ministério da Educação ou às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e a quantidade de alunos beneficiário devem ser compatíveis com o orçamento disponibilizado.

Outro aspecto sobre a proposta da instituição da Assistência Estudantil no processo educativo é a sua articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, visando transformar a relação entre a universidade e a sociedade.

Ressalta-se também a importância de apreendê-la enquanto um ganho no âmbito dos direitos sociais conquistados a partir do processo de redemocratização do país. A instituição dessa política imprime o caráter de direito à uma educação e qualidade com iguais condições de acesso e permanência. Desta forma, pretende-se também romper com o modelo assistencialista, de tutela, de ajuda, de benesse que historicamente tem perpassado as políticas sociais.

De acordo com Teles (2015, p. 59) a assistência estudantil como uma política social educacional, diga-se, é uma política da educação e não está vinculada à Política de Assistência Social. Ambas possuem suas particularidades. Na concepção da autora tal confusão ocorre por conta do forte presença do assistencial presente na política de Assistência Social no Brasil levando a dois equívocos, que são: entender que as políticas sociais estão intrinsecamente vinculadas à assistência social e, portanto, defender que a assistência estudantil é uma política de assistência social.

Para Sposatti (1989) o "assistencial é a face camuflada da extensão dos direitos sociais, e, portanto, da universalização das atenções nas políticas sociais brasileiras". Assim, é ele que “imprime o caráter de emergência às políticas sociais”. Por “emergência” a autora refere-se à intervenção eventual e fragmentada do Estado por meio das políticas sociais.

Em contrapartida Yazbek (1993, p. 11) ressalva que “do ponto de vista da oferta de serviços, toda política social é assistencial na medida que se propõe a prover uma necessidade, assim é a assistência médica, a técnica, a educacional, et. [...]”. Nessa perspectiva, o caráter assistencial não é algo particular à assistência social, pois perpassa todas as políticas sociais, inclusive as implementadas na área educacional.

Ainda para essa última autora é imprescindível fazer a distinção entre o assistencialismo e a assistência. Para ela a “[...] assistência é uma forma de subsídio: técnico, financeiro,

material, psicológico, etc. Enfim, ela se constitui num campo dinâmico de transferência que não é unidimensional, pois supõe de um lado a necessidade e de outro a possibilidade” (YAZBEK, 1993, p. 11).

O assistencialismo parte de uma perspectiva conservadora que “[...] supõe fazer dessa transferência uma relação de poder que subalterniza quem tem a necessidade: ele passa a dever um favor ao intermediador da possibilidade, que nem sempre é proprietário, mas muitas vezes um agente técnico ou institucional” (YAZBEK, 1993, p. 11).

Essa distinção parte da análise acerca da formação histórica das políticas sociais no Brasil que trazem em sua bagagem grande difusão conservadora sobre o assistencialismo enraizado historicamente no campo dessas políticas. Para a autora a preservação dessa concepção tem imprimido uma falsa verdade sobre a indissociável relação entre a subalternização e a assistência social. Desta forma, a problemática não consiste no assistencial, mas na sua apreensão e operacionalização.

Nascimento (2012) parte da assertiva de que *todas as políticas sociais são assistenciais*, para explicitar que a assistência estudantil “[...] manifesta o próprio caráter assistencial da Política de Educação”. As ações de assistência estudantil no ensino superior surgem a partir das lutas dos movimentos sociais organizados em prol da garantia da democratização do acesso e permanência dos discentes nas IFs, das iniciativas das instituições educacionais e do Estado.

Numa perspectiva crítica dialética, Pereira (2011) trabalha a política social como uma política de ação que não se reduz a uma provisão ou alocação de iniciativa do Estado num processo linear, mas envolve diversos atores sociais que participam no processo de tomadas de decisões e controle social e “é isso que torna a política social dialeticamente contraditória”. Tal contradição consiste em atender tanto aos interesses da classe dominante via Estado quanto aos interesses da classe trabalhadora via a participação da sociedade civil politicamente organizada.

Em outros termos, Faleiros (2004, p. 62) enfatiza que “essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relações de forças”. Essas lutas envolvem a força de diferentes atores sociais em busca de melhores condições de vida, de trabalho, de educação, de moradia, etc.

Nesse sentido, como uma política pública social, a assistência estudantil visa combater as expressões da questão social no âmbito educacional implementada a partir das reivindicações para assegurar a educação superior enquanto um direito social realizadas pela classe estudantil e pelos movimentos sociais e raciais organizados. Não se trata de uma boa ação do Estado, trata-se de garantia de direitos.

Na educação superior, a assistência estudantil vai atender as demandas estudantis no que tange ao acesso, a permanência, o desempenho acadêmico, a cultura, o lazer, o esporte e os assuntos da juventude, articulando também ensino, pesquisa e extensão, atenção à saúde, apoio psicológico, apoio pedagógico, inclusão digital, apoio aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (PNAES, 2010).

1.2.2 Políticas de ações afirmativas nas IFES: entre o acesso e a permanência

A discussão acerca da necessidade de implementação de ações que promovam a igualdade e a equidade no acesso e permanência dos estudantes se adensa ainda na década de 1990 do século XX, diante da insurgência do processo de expansão do ensino superior brasileiro. A criação de políticas de ações afirmativas que promovam o acesso e a permanência dos estudantes nas IFES fez-se indispensável para a redução das desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais presentes nessas instituições e parte dessa mobilização é mérito de um árduo processo de movimentos sociais organizados para a democratização dos direitos sociais, dentre eles a educação superior.

Esses debates e lutas resultaram ao longo dos anos na emergência de políticas públicas educacionais para o acesso e permanência democrático ao ensino superior. Dar-se ênfase aqui a duas importantes políticas de ações afirmativas instituídas nas IFES: Política de Cotas e Política de Assistência Estudantil.

No âmbito da Rede Federal de Educação brasileira, no que tange ao processo de democratização do ensino, se fará também essencial a criação de mecanismos que garantam a igualdade e a equidade nos processos de acesso à educação superior. Para atender tais demandas, a criação de uma Política de Ações Afirmativas terá enfoque mais intenso nessa conjuntura.

A expressão Ações Afirmativas surge nos Estados Unidos em 1960, período este em que a sociedade norte-americana vive intensas reivindicações democráticas, principalmente no âmbito dos direitos civis. A bandeira central desse movimento era “a extensão da igualdade de oportunidades a todos” (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Nesse período, iniciou-se o processo de anulação das leis segregacionistas vigentes na sociedade norte-americana e o movimento negro surgiu como o principal grupo de militância em defesa dos direitos. É nesse cenário histórico que a ideia de Ação Afirmativa começa a ser desenvolvida, demandando ao Estado a responsabilidade em criar leis antissegregacionistas, além de proporcionar melhorias nas condições de vida da população negra.

Outras experiências foram desenvolvidas posteriormente em outros países, como em alguns países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, etc. Já na realidade brasileira, Moehlecke (2002, p. 198) salienta que esse termo chega “carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas”, isto é, expressava aspectos teóricos e históricos da experiência norte-americana.

No Brasil, o Movimento Negro foi o nascedouro para a Ação afirmativa, na segunda metade do século XX, que lutava contra o racismo, a discriminação no mercado de trabalho, as desigualdades na educação, dentre outros espaços sociais que excluía e negavam a participação do negro na sociedade. Ressalta-se que durante o período ditatorial e Estado Novo, entre 1937 e 1945, esse movimento ficou fragilizado por conta da repressão política. Novamente, no período de 1963 a 1982, durante a ditadura militar, foi silenciado, por conta da desarticulação dos movimentos sociais pelo regime militar.

Somente a partir da década de 1990 mudanças mais efetivas irão ocorrer no âmbito das ações afirmativas, marcada pela instituição da primeira política de cotas de nível nacional, que dispõe sobre a reserva de 30% de vagas para candidatura de mulheres em todos os partidos políticos.

Mesmo diante da proposição de projetos de leis e políticas no século passado, as Ações Afirmativas no Brasil terão seu marco somente no ano de 2001, com a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia, Intolerância Correlata, que ocorreu em Durban. É nesta conferência que o país, além de participar da elaboração, também assume o compromisso em executar o Plano de Ação proposto durante o evento (FREIRE, 2017).

Por se tratar de uma temática muito relevante e atual, a ONU, por meio da Declaração de Durban em 2001, reconhece que esta luta deve ser “responsabilidade primordial dos Estados membros”, e assim os incentiva a criar e implementar *planos de ação*, a fim de promover “a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidade e participação para todos” (ONU, 2001 apud CHAVES, 2018, p. 45).

Segundo Chaves (2018) esta declaração tem validade internacional e influenciou a criação e implementação de políticas afirmativas no Brasil e em outros diversos países no mundo. Tal conferência é considerada como um marco na intensificação das discussões acerca dessas políticas com o intuito de garantir a igualdade racial no acesso à educação superior pública brasileira.

Ao analisar a Ação Afirmativa sob a ótica dos direitos humanos, Piovesan (2005) argumenta sobre o seu surgimento a partir da necessidade da garantia do direito a igualdade e

o direito as diferenças discutidas na esfera internacional sobre o combate à discriminação, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 e posteriormente a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial adotada pelas Nações Unidas em 1965.

Destaca-se que a expressão “discriminação racial” é definida como

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 1969, art. 1º).

Nesse sentido, a discriminação é concebida como sinônimo de desigualdade. No entanto, para combater a discriminação faz-se necessário conciliar no combate à discriminação, “políticas compensatórias” que promovam a igualdade com “estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais” (PIOVESAN, 2005, p. 38).

Assim, a Ação Afirmativa pode ser concebida como um forte instrumento para promover a inclusão social. Pois, “enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social (PIOVESAN, 2005, p. 39).

Para Cardoso (2008, p. 13), “numa perspectiva mais ampla, as políticas de ações afirmativas são mecanismos político-sociais que objetivam proporcionar igualdade de oportunidades a grupos socialmente marginalizados”. Desta forma, a autora ainda destaca que na sociedade brasileira, as ações afirmativas são efetivadas em grande maioria pelo sistema de reserva de vagas para estudantes negros no ensino superior público, comumente conhecido como sistema de cotas.

Por outro lado, Reis (2007) reitera que apesar das diversidades de discussões em torno das políticas ações afirmativas, no contexto brasileiro elas já são uma realidade no âmbito das universidades públicas. Elas estão presentes também em instituições governamentais, grupos e movimentos sociais organizados.

Diante da grande defasagem entre estudantes negros e não negros na educação superior brasileira constituída historicamente no país, delineada desde o ensino primário e secundário, é imprescindível a implementação de estratégias que não apenas promovam o acesso igual ao ensino superior, mas que garantam também a permanência desses estudantes nas instituições.

Mesmo no espaço universitário, é importante levar em consideração a diversidade cultural e étnico-racial, bem como as desigualdades socioeconômicas estruturais na sociedade. Como enfatiza Reis (2007), não se trata apenas do acesso, mas a permanência desses jovens que ingressam nas universidades, pois já existem algumas estratégias que permitem que esses estudantes construam sua trajetória acadêmica de forma bem sucedida, além de representar uma possibilidade de combate às desigualdades sociais.

De modo geral, as políticas de ações afirmativas caracterizam-se como políticas específicas que visam reduzir as desigualdades sociais, econômicas e raciais que perpassam as esferas da sociedade, dentre elas as instituições federais de ensino superior do país.

Freire (2017, p. 37) explicita que “até a aprovação da Lei Federal 12.711/12 a ação afirmativa se disseminou pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários”. A autora põe em voga que até 2012, inexistia alguma lei federal que estabelecesse a aplicabilidade da política de forma geral para todas as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES do país. Tal quadro expõe o fato de que as Ações Afirmativas foram inseridas nas universidades de forma fragmentada nos quesitos tempo e espaço, dando a algumas universidades o título de pioneiras.

A referida lei, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, dispõe que as instituições federais de ensino superior, devem reservar no processo de seleção de ingresso em cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas integralmente (BRASIL, 2012, art.1º).

Essa legislação, conhecida como Lei de Cotas, prevê o ingresso de jovens autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, nos cursos de graduação em instituições federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação.

Esta estabelece dois grupos sociais que se beneficiarão desse sistema de cotas para as universidades públicas: **Grupo 1:** Estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; **Grupo 2:** Estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Cabe destacar que, de acordo com a Lei de Cotas, em cada instituição de ensino superior, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas deverão ser preenchidas por estudantes oriundos de escolas públicas, que sejam autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, de forma proporcional a cada grupo (BRASIL, 2012, art. 3º).

No entendimento de Santos (2009, p. 66) “as Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior público brasileiro devem extrapolar o seu objetivo imediato, qual seja, a inclusão de

estudantes negros nos cursos universitários”. Nesse sentido, ir além das cotas, significa a possibilidade de transformação das desigualdades sociais na sociedade brasileira, vez que, possibilita a construção de políticas públicas eficazes e levantar o questionamento sobre as desigualdades raciais.

Em suas análises acerca da permanência dos estudantes cotistas nas universidades públicas, a autora enfatiza que é óbvio que a necessidade de condições materiais para a subsistência e entende que é necessário dois tipos de permanência. Primeiro, uma *Permanência Material*, que atende as necessidades básicas como a compra de material didático-pedagógico, alimentação, transporte, entre outros. E, em segundo lugar é necessário uma *Permanência Simbólica*, que visa atender condições simbólicas de existência, como identidade social, o “identificar-se com um grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele” (SANTOS, 2009, p. 70 – 71).

Por permanência, Santos (2009) entende a possibilidade do estudante permanecer na universidade até o fim do seu curso, se desenvolvendo academicamente, possibilitando assim sua transformação individual e do meio social em que está inserido e, também o possibilitar a dar continuidade em sua formação profissional. Para tanto, é necessário que as ações de permanência não se resumam ao assistencialismo.

Partindo da necessidade de criação de ações em prol do acesso e permanência dos estudantes nas IFES, expressas no processo de democratização do ensino superior brasileiro, a discussão e torno da Assistência Estudantil se intensificaram durante a primeira década do século novo.

Na concepção de Pereira (2016, p. 36) “a assistência estudantil oferecida no interior nas instituições de ensino deve ser um mecanismo capaz de garantir condições justas de permanência, diminuindo, assim, a desigualdade existente entre os estudantes”. Destaca-se ainda, que as ações voltadas para o acesso e a permanência devem ir além da oferta de subsídios econômicos. Devem, portanto, atender as necessidades pedagógicas e sociais, a fim de proporcionar o desenvolvimento acadêmico e pessoal de forma plena.

Assim, é imprescindível, que o sistema de cotas e a política de assistência estudantil estejam alinhadas, pois, trata-se de políticas públicas inclusivas, que visam o acesso, a permanência, o desenvolvimento e o desempenho acadêmico dos discentes nas IFES.

Outro ponto importante a ser ressaltado sobre alinhamento entre tais políticas é o desenvolvimento de pesquisas científicas no rol das IFES, ou seja, a produção de conhecimento científico sobre a temática aqui proposta. É necessário dar visibilidade a essas políticas e a pesquisa científica é um desses caminhos (PEREIRA, 2016).

Retoma-se aqui o pressuposto de que a Política de Assistência Estudantil configura-se como complemento importante na democratização do ensino, ao passo que busca não apenas reduzir taxas de retenção e evasão escolar, mas de construção de meios que possibilitem a garantia da igualdade de acesso e permanência aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica nos IFs, na perspectiva de inclusão social.

Dados apresentados pela V Pesquisa sobre o perfil dos discentes realizada pelo FONAPRACE em 2019, evidenciam que 52,8% dos discentes nas IFES já pensaram em abandonar o curso. Quanto às motivações para a intenção de abandono constatou-se que 32,8% correspondem às dificuldades socioeconômicas, 29,7% ao nível de exigência acadêmica, 23,6% às dificuldades para conciliar estudo e trabalho, 21,2% à problemas de saúde, 19,5% às dificuldades no âmbito profissional, 19,1% à relacionamentos no curso, 18,8% incompatibilidade com o curso escolhido, 18,4 à insatisfação com a qualidade do curso, 15,9% à problemas familiares e 4,7% à assédio, bullying, perseguição, discriminação ou preconceito.

Tal realidade pode indicar que a realidade do sistema educacional não está alheio às expressões da questão social, pois trata-se de sujeitos sociais que representam parte da sociedade. Nesse sentido, evidencia-se a importância das ações de assistência estudantil para que os estudantes possam se desenvolver plenamente como cidadãos de direitos nas IFES.

Quanto à situação socioeconômica dos discentes nas IFES, dados da mesma pesquisa apontam que 26,6% possuem renda *per capita* familiar de até meio salário mínimo – SM, 26,9% com renda *per capita* familiar de mais de meio a 1 SM e 16,6% com renda *per capita* familiar de mais de 1 a 1 e meio SM, ou seja, 70,2% do total dos discentes nas IFES possuem renda *per capita* familiar de até 1 SM e meio.

De acordo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2018, a renda básica nominal *per capita* dos brasileiros é de R\$ 1.373,00. Em contraponto a esse dado, a pesquisa do FONAPRACE em questão, evidencia que o valor da renda *per capita* familiar dos discentes nas IFES não é homogêneo entre as regiões brasileiras, uma vez que nas regiões Norte e Nordeste a renda básica nominal *per capita* apresenta-se abaixo da média dos brasileiros, isto é, no Norte do país 81,9% dos discentes possuem renda média nominal *per capita* de R\$884,28 e no Nordeste 78,3% com renda média nominal *per capita* de R\$1.046,62.

Em contrapartida, as demais regiões o quadro é o seguinte: Sudeste com 64,8% de estudantes com renda média nominal *per capita* de R\$1.510, 89; Centro-Oeste com 63,7% com renda média nominal *per capita* de R\$1.631,20; e Sul com 60,9% com renda média nominal *per capita* de R\$1.632,42.

Esses dados refletem nitidamente as desigualdades sociais, políticas e econômicas impressas pela história do desenvolvimento econômico e social do país. Um ponto importante ressaltar é a desigualdade econômica entre as regiões brasileiras, conforme os dados acima apresentados expressam, principalmente em relação às regiões Norte e Nordeste para com as três demais regiões. Como salienta Neto (1995, p. 124) “poucas economias e sociedades possuem diferenças tão marcantes entre seus espaços regionais como a brasileira. Isso se expressa a partir da quase totalidade dos indicadores econômicos e sociais comumente utilizados nas análises regionais”.

De acordo com o autor, indicadores de concentração econômica, de diferenças entre estruturas produtivas, os sociais, os de esperança de vida e mortalidade infantil, dentre outros, são unânimes em expressar as heterogeneidades que perpassam as regiões brasileiras (NETO, 1995, p. 124-125).

No que tange aos índices de exclusão social no Brasil, Castro *et al* (2014, p. 86) destaca que os municípios como maiores índices de exclusão social estão localizados nas regiões Norte e Nordeste do país. O Norte se destaca por ter um dos piores quadros de exclusão social, que pode ser explicado em parte pelas problemáticas de baixo desenvolvimento industrial e tecnológico de aproveitamento da natureza e seu uso econômico, bem como a dispersão populacional em territórios municipais extensos.

Por outro lado, cabe ressaltar que no período de 2001 a 2005 as desigualdades de renda sofreram um grande e contínuo declínio na sociedade brasileira. Barros *et al* (2006) explicita que essa desconcentração da renda teve consequências significativas sobre a pobreza e extrema pobreza, que também sofreram um expressivo declínio nesse mesmo período.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea (2006, p. 18), são 5 os fatores que determinaram a queda da desigualdade de renda nesse período, que são: “(a) características demográficas das famílias; (b) transferência de renda; (c) remuneração de ativos; (d) acesso a trabalho, desemprego e participação no mercado de trabalho; e (e) distribuição dos rendimentos do trabalho”. Quanto ao último destaca-se o papel da escolaridade, experiência dos trabalhadores, discriminação de raça e gênero e as diversas segmentações no âmbito do mercado de trabalho.

Ora, compete destacar que esse processo não foi espontâneo, isto é, resultou de um conjunto de estratégias, desenvolvidas para o enfrentamento da pobreza no Brasil a partir da década de 1990. Se até a década de 1980 a “cidadania” era destinada aos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, a instituição da Seguridade Social pela Constituição Federal em 1988 constitui-se em um marco importante para a mudança dessa realidade (SILVA, 2010).

Conforme explicita a autora, medidas significativas foram implementadas via políticas públicas para o combate à pobreza, como “ampliação do Benefício mínimo da Previdência Social para trabalhadores urbanos e rurais para um salário mínimo e a extensão da aposentadoria para trabalhadores rurais, independentemente da contribuição passada”. Ressalta, ainda, que, mesmo com a crise fiscal do Estado em 1980 e a implantação do Projeto Neoliberal em 1990 na sociedade brasileira, houve abertura ainda para que fossem implementados programas destinados à população pobre (SILVA, 2010).

O relatório do Banco Mundial sobre o combate à pobreza no Brasil em 2001 evidencia que a pobreza está associada a alguns fatores, dentre os quais a baixa escolaridade. Segundo os dados apresentados, 73% dos domicílios pobres são chefiados por pessoas que possuem no máximo 4 anos de escolaridade e, enfatiza ainda que, “é a desigualdade educacional, mais do que a segmentação ou a discriminação no mercado de trabalho, que explica a maior parcela da desigualdade de renda no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 8).

Destaca-se a influência do Banco Mundial sobre o processo de desenvolvimento econômico do país por tratar-se de um organismo internacional, cuja finalidade é financiar tal desenvolvimento em países periféricos. Sob a lógica capitalista neoliberal, esse organismo atua no gerenciamento de crédito internacional e, para garantia dos interesses dos investidores estabelece condições para concessão de novos investimentos que, perpassam desde às políticas e legislações internas dos países mediante programas de ajuste estrutural (SOARES, 1998 apud SCAFF, 2001, p. 116).

O Banco Mundial, assim como os demais Organismos Internacionais (OIs), seguem sempre as orientações econômicas vigentes para a expansão do capitalismo no mundo. Nesse sentido, diante de um cenário econômico neoliberal, suas políticas passaram por reorientações, diga-se, “passaram a atentar para o fator Desenvolvimento Humano (DH), o qual surgiu como proposta de um novo paradigma a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (SCAFF, 2001, p. 121).

Partindo da perspectiva de desenvolvimento humano, as políticas dos OIs adentram ao âmbito social e, principalmente, na implementação de programas de combate à pobreza. As duas principais recomendações do Banco Mundial nesse período consistem no “uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária” (ALTMAM, 2002, p. 79).

Nesse contexto a modalidade de ensino priorizada pelo Banco Mundial foi a educação básica, o que confirma a concepção reproduzida pelo mesmo de que a baixa escolaridade é um dos fatores determinantes para a perpetuação da pobreza na sociedade.

Se até a década de 1990 as vagas nas IFES eram ocupadas por alunos da elite, fica evidente que a partir do processo de democratização do ensino superior o perfil dos estudantes vai se modificando. Daí justifica-se a importância da criação de políticas que atendam essa nova demanda, isto é, é necessário também democratizar as condições de acesso e de permanência para que os estudantes possam concluir seu curso com êxito.

Desta forma, a assistência estudantil, enquanto uma política de caráter inclusivo, ao passo que possibilita o acesso a determinados direitos sociais na esfera educacional, reflete paralelamente a emergência da intervenção do Estado frente às expressões da questão social. Desvela um cenário crítico em que muitos brasileiros ainda permanecem, conforme os indicadores elucidados anteriormente, resultante de um processo histórico que atravessa a sociedade brasileira.

Mesmo que esta política esteja concebida como política educacional no bojo de interesses econômicos contraditórios, é possível percebê-la como importante ferramenta de inclusão social em resposta às demandas emergentes dos alunos nos IFs, a fim de garantir seus direitos de acesso e permanência num ensino superior de qualidade sem quaisquer forma de discriminação.

CAPITULO II – A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFAM

Nesse capítulo, a discussão volta-se para uma análise mais estreita da Assistência Estudantil nas IFES, em particular sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, e está estruturada em três partes. A primeira parte apresenta elementos sobre o processo históricos de construção do Instituto, onde se concentra o lócus desta pesquisa; a segunda parte apresenta os programas e ações desenvolvidos para o acesso e permanência dos discentes matriculados no Campus Manaus Centro; e a terceira e última parte apresenta os critérios de elegibilidade dos processos de seleção da Política de Cotas e da Política de Assistência Estudantil institucional do IFAM.

2.1 Contextualização histórica do lócus da pesquisa

Para início dessa discussão, é importante esclarecer que o IFAM é uma instituição de educação superior, básica e profissional, cujo caráter é *pluricurricular* e *multicampi* que abrange a oferta de modalidades de ensino de nível técnico e tecnológicos. É composto pela Reitoria e os *Campi* Manaus Centro, Distrito Industrial, Zona Leste, Presidente Figueiredo, Parintins, Maués, Coari, Tabatinga, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira.

A criação do IFAM ocorreu em 2008, mediante promulgação da Lei nº 11.892 em 29 de dezembro do referido ano. Esta lei criou também outros 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país, como parte do processo de expansão da Rede Federal de Educação. A criação do instituto é resultado da integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas - CEFET e as Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira existentes no Estado.

Sobre sua criação é fundamental traçar seu caminho histórico percorrido como parte da educação profissional no Brasil. Nesse sentido, é importante frisar que na sociedade brasileira o surgimento da educação profissional historicamente não é um fato recente, isto é, antecede o modelo educacional vigente no país.

Do fim do século XIX até a instauração da Segunda República esse modelo de educação era visto pela sociedade brasileira como sinônimo de “filantropia e caridade” (FONSECA, 1961 apud TAVARES, 2012, p. 4). De acordo com o autor “a associação da Educação Profissional aos pobres, cegos, aleijados, ex-escravos, entre outros “desvalidos”, apresenta-se de forma explícita na concepção que se tinha sobre este ramo da educação por ocasião do seu surgimento.

No século XX a educação profissional enfrentou diversas transformações e ponto de partida foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.

De acordo com Moreira (2009, p. 31) “Instituições destinadas ao ensino profissional não eram novidade, o que faz deste ato legal uma inovação. A originalidade, porém, está no fato do ensino profissionalizante passar à responsabilidade do Governo Federal [...]”, isto é, o Estado assume a responsabilidade de oferta-la de forma gratuita, criando assim a Rede Federal de Educação Profissional através deste marco legal.

A autora ressalta ainda que o contexto que marcou a criação de tais escolas era de “(re)definição” da sociedade no sentido de civilizar e moderniza-la. Tal medida exigiu um reordenamento em todos os seguimentos da mesma, mas principalmente no âmbito socioeconômico. Nesse sentido, tais medidas visam alcançar prioritariamente as classes menos favorecidas com a finalidade de realizar o controle social.

Por outro lado, Sampaio & Almeida (2009, p. 18) a função dessas escolas era a qualificação básica de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo criadas assim para atender a “classes menos favorecidas”. Percebe-se que ofício da educação profissional ainda herdara o caráter assistencialista, mesmo após a sua regulamentação.

Outras transformações ocorreram no âmbito do ensino profissional partindo da criação das Escolas de Aprendizes Artífices até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos Estados brasileiros. Quanto a trajetória da educação profissional no Estado do Amazonas, seguiu-se a seguinte cronologia, que pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3 - Evolução da Educação Profissional de 1909 a 2008

NOMENCLATURA	DECRETO/LEI
Escola de Aprendizes Artífices	Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.
Liceu Profissional	Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.
Escola Industrial e Técnica	Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.
Escola Técnica	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.
Escola Técnica Federal do Amazonas	Portaria Ministerial n.º239, de 03.09.1965
Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefets)	Decreto de 26 de março de 2001 (DOU n.60-E, de 27.03.2001)
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base em Mello (2009).

De acordo com Fonseca (1961, p. 209), a reforma realizada pelo Ministro Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, no ano de 1937, levou à mudança da nomenclatura das escolas onde ensinava-se os “ofícios”, isto é, o nome Escola de Aprendizes Artífices foi substituído por Liceu Profissional.

Nesse mesmo ano o ensino profissional passou a ser reconhecido como um dever do Estado pela nova Carta Magna Federal, mas, ainda como ensino direcionado às “classes menos favorecidas” (FONSECA, 1961, P. 211).

Já em 1942 foi criada mediante o Decreto-Lei nº 4.073 a lei orgânica do ensino industrial que estabelece “bases de organização e de regime do ensino industrial”, isto é, estabelece o segundo grau como ramo de ensino responsável pela capacitação profissional dos trabalhadores da indústria, de atividades artesanais, de trabalhadores do transporte, da comunicação e da pesca.

Nesse mesmo ano promulga-se o Decreto-Lei nº 4.127 que determina que os estabelecimentos de ensino industrial federal devem ser compostos de: escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem (BRASIL, 1942, Art. 1º). Assim, mudou-se a nomenclatura de Liceus Profissionais para Escolas Industriais e Técnicas.

Segundo Fonseca (1961, p. 265) “o ensino profissional não dispunha de preceitos gerais, uniformes para todo o país”, pois como somente as escolas federais eram regulamentadas pela União, os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares se organizavam através de normas próprias ou normas regionais. Nesse sentido, as leis orgânicas do ensino industrial traz a novidade de unificar esse modelo de ensino no território nacional.

De acordo com autor, essa lei também estabeleceu uma medida de extrema importância para o ensino industrial ao aloca-lo no ramo de ensino de segundo grau, o que o eleva esse ensino e o coloca em paralelo ao ensino secundário. Nesse sentido, “dava-se, afinal, a mesma oportunidade a pobres e a ricos. O ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos “desfavorecidos da fortuna”, ou aos “desvalidos da sorte” (FONSECA 1961, p. 266-267).

Outras mudanças significativas ocorreram posteriormente no âmbito do ensino industrial, principalmente a partir de 1950, quando mediante a Lei nº 1.076/50 estabelece-se uma articulação entre o ensino primário e o secundário. Essa possibilidade convertida em direito possibilitou que os diplomados nos cursos comerciais, industriais e agrícolas pudessem ter acesso ao ensino secundário.

Em suas considerações acerca da Teoria do Capital Humano e da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, Tavares (2012, p. 5) destaca que

O Brasil torna-se dependente do capital internacional, que passa a requisitar investimentos na qualificação de mão-de-obra, com base na teoria do Capital Humano. Ocorre ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais, como os acordos MEC-USAID, para impulsionar a expansão da oferta de Educação Profissional.

A expansão desencadeada em 1950 foi impulsionada sob o discurso de desenvolvimento socioeconômico e a educação profissional assumiu o papel determinante na qualificação de mão de obra profissional. Nesse período, o Brasil passava por um processo de transição de modelo econômico agrário-exportador para o modelo nacional-desenvolvimentista seguido pela instalação do capital internacional.

Tal expansão mesmo tendo grande influência das exigências feitas pelas agências financiadoras do desenvolvimento socioeconômico do país a partir da década de 1960, também foi influenciada pelo movimento dos estudantes ativos que exigiam a expansão do ensino superior.

Conforme explicita Tavares (2012, p. 6), “a chegada de uma parcela cada vez maior da população ao ensino secundário provoca uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, em busca de ascensão social [...]”. Por outro lado, ainda segundo o autor, o papel da educação profissional estava além de qualificar mão de obra, mas servia também como uma forma de amenizar a pressão social pela expansão do ensino superior.

Outro marco para a educação profissional ocorrido já na segunda metade do século XX, num cenário de efervescência do desenvolvimento desencadeado pelo governo de Juscelino Kubtschek, foi a criação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB criada mediante a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, torna-se o um dos marcos legais decisivos para que os estudantes dos cursos técnicos pudessem ao ensino Superior.

Mais tarde em 1971, com a reformulação da LDB, cria-se um sistema único de ensino. De acordo com Sommer (2020, p. 36) diante das novas configurações políticas e econômica particulares ao período de ditadura militar no Brasil, foi “necessário a reorganização da sociedade civil e das políticas públicas”. É nesse contexto que a LDB passa por reformulações e por meio da Lei nº 5.692/1971 torna o ensino de 2º grau ou ensino médio o requisito mínimo exigido no processo de formação profissional. A dualidade entre ensino técnico e ensino superior é encerrada a partir dessa legislação.

Vê-se que apesar do ganho para a educação profissional que a nova LDB trouxe, tais transformações ficaram apenas no âmbito da educação profissional pública. Para a autora, “para além disso, como postula Gomes (2013), essa Lei racionou o ensino formal, a escola teve que restringir o currículo para agregar o ensino profissionalizante, o qual ocorreu de modo precário

e reforçou a exclusão dos alunos egressos do ensino técnico no ensino superior” (GOMES, 2013 apud SOMMER, 2020).

Outra mudança no âmbito da educação profissional ocorreu durante o governo de José Sarney, que foi o lançamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) em 1986 que previa dentre suas metas a criação de 200 novas Escolas Técnicas e Agrotécnicas de níveis federal, estadual e municipal.

Na década seguinte a promulgação da Lei nº 8.948 de 08 de agosto de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. É a partir dessa lei que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas de nível federal passaram a ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). E cabe destacar que essa transformação só veio acontecer no contexto amazonense no ano 2001 mediante o Decreto de 26 de março de 2001 publicado no DOU n.60-E, de 27.03.2001.

Já a LDB promulgada no ano de 1996 mediante a Lei nº 9.394 dispõe sobre a educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e subsequente a cursos com pré-requisito a formação concluída em ensino médio (BRASIL, 1996, Art. 36-B).

É importante frisar que a partir da década de 1980 a sociedade brasileira engrenou num processo de redemocratização, pois como explicita Peroni (2013, p. 6)

Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os principais temas da educação também estavam vinculados à democracia, à gestão democrática, à participação da comunidade, enfim, parte do movimento que havia na sociedade era de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse processo de redemocratização da sociedade brasileira sofreu o impacto das estratégias desenvolvidas para superação da crise do capital em escala mundial e que iam contra os preceitos da democracia. Esse período é marcado por um processo de minimização dos direitos sociais, com bruscas transformações no papel do Estado.

Nesse sentido, “as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre público e privado”, ou seja, as políticas educacionais refletiram os interesses do capitalismo de privatização dos bens e serviços sociais (PERONI, 2013, p. 6-7).

Enquanto a expansão da educação ocorreu prioritariamente na rede privada, a educação pública passou por um momento de “estagnação” como aponta Tavares (2012, p. 7). Na última década do século XX durante o governo de Fernando Henrique Cardoso- FHC, as políticas

educacionais passaram bruscas mudanças em suas legislações sob o discurso de redução de gastos públicos.

Um exemplo claro de que a educação pública sofreu os ataques neoliberais à educação profissional na década de 1990, foi a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 pelo governo FHC, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. Tal decreto desvincula o ensino profissional do ensino médio, transformando-o numa modalidade de ensino independente e o dividiu em três partes: básico, técnico e tecnológico. Esse decreto foi revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.154 de 23 de junho de 2004 promulgado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Em 2004 foi estabelecido por meio do Decreto nº 5.224 o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como Instituições de Ensino Superior (IESs) e desta forma deu-lhes autonomia para criarem cursos superiores, bem como abarcar o ensino de pós-graduação de nível tanto lato quanto stricto sensu.

Já em 2005, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu também por meio do Decreto nº 5.478, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, criando assim 33 Unidades Descentralizadas diretamente vinculadas aos CEFETs. De acordo com Vasconcelos (2009) na primeira etapa da expansão foi previsto contemplar 22 estados brasileiros juntos ao Distrito Federal e desta forma 1500 seriam atendidos. E na segunda etapa em 2007 previa-se a criação de mais de 150 Unidades Descentralizadas dos CEFETs em todo território brasileiro.

Ainda no ano 2005, com a promulgação da Lei nº 11.195, foi estabelecido que a expansão da educação profissional deve ocorrer preferencialmente pela parceria entre Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou instituições não governamentais.

Como parte do processo de expansão criou-se o Programa Brasil Profissionalizado por meio do Decreto nº 6.302/2007. Esse programa visava “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007, Art. 1º).

É notável que a expansão da educação profissional brasileira ocorreu de forma não linear e não homogênea, pois todo o seu percurso ao longo dos anos foi marcado por embates ideológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais. No entanto, o novo século reservou importantes mudanças nessa área, como as reorientações das políticas federais para a educação profissional e tecnológica ocorridas principalmente a partir de 2004.

Como resultado de debates ocorridos durante esse processo de expansão, a Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como anteriormente citado, cria no âmbito do Ministério da Educação os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que se constituem como um novo modelo de educação profissional.

Se mesmo após a sua regulamentação a educação profissional assumia um caráter assistencialista, mudar esse quadro não consistiu em uma tarefa fácil levando em consideração todo o seu percurso histórico. No entanto, a criação dos institutos federais representa a criação de um novo modelo de educação profissional no Brasil, pois como aponta Pacheco (2010, p. 16) a criação dos IF,

[...] aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

Nesse sentido, o papel da educação profissional também vai ser transformado nesse novo modelo educacional. Tal proposta carrega a missão de transpor a formação de mão de obra para a indústria se propondo a formação de profissionais capazes de continuarem se desenvolvendo profissionalmente. Por isso essa nova modalidade abarca tanto o ensino, quanto a pesquisa e a extensão nos IFs de forma que estabeleça-se uma articulação ciência, tecnologia e cultura, assumindo-os como dimensões indispensáveis para a emancipação da vida humana e também para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa científica primordial para a autonomia intelectual dos profissionais formados (PACHECO, 2010).

Assim, o IFAM, assim como os outros Institutos da Rede Federal, passa a assumir o papel de

[...] promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento sustentável visando a inclusão social, a busca por soluções técnicas e geração de novas tecnologias, com base na articulação institucional inovadora disposta no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e no que está instituído na Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (PAES/IFAM, 2011).

Nesse sentido, o papel assumido por esse novo modelo de educação profissional, consiste no compromisso em enfrentar as desigualdades sociais produzidas pela relação entre capital x trabalho. Pois como afirma Pacheco (2010) está no “DNA” dos Institutos Federais assumir o papel de nascedouro de políticas sociais, diga-se, por envolver um conjunto de elementos que contribuem para a construção de estratégias que promovam a realização do seu

objetivo próprio, o combate à pobreza, com fito do desenvolvimento econômico e social do país.

Quanto lócus da pesquisa, isto é, o Campus Manaus Centro, o mesmo encontra-se localizado na Avenida Sete de Setembro no centro da Cidade de Manaus. É nele que inicia-se a história da Escola de Aprendizizes e Artífices do Amazonas, inaugurada em 1910. Antes da mesma ser instalada no Centro da cidade, a escola passou por várias instalações até passou a funcionar no novo prédio no referido endereço (MELO, 2009).

Cabe destacar que suas atividades iniciaram durante o período em que ocorreu a queda do preço da borracha, produto que movia a economia da região Norte na época. Assim, em virtude disso, os anos seguintes foram marcados pelo aumento do número de “desfavorecidos da fortuna”, que constituíam o público alvo da Escola de Aprendizizes e Artífices do Amazonas.

Das diversas nomenclaturas e missões assumidas pela Escola durante o Século XX e nos anos iniciais do Século XXI, em 2008 com a Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET, deu lugar ao Campus Manaus Centro.

No que tange à sua estrutura, este compõe juntamente com a Reitoria do IFAM, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, por meio da Lei Federal Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Como um órgão executivo do Instituto, cabe-lhe administrar, coordenar e supervisionar as atividades dispostas no Regimento Geral do IFAM e nos demais dispositivos legais (IFAM, 2011).

De acordo com o Regimento Interno do Campus Manaus Centro, este tem a missão promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia. Sua administração do Campus deve ser realizada pela Diretoria Geral em conjunto com os Conselhos Gestores (IFAM, 2011).

Dos órgãos administrativos do Campus, encontra-se a Diretoria Geral, a Diretoria de Ensino, Diretoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, Diretoria de Extensão, Relações Empresariais e Comunitárias e Diretoria de Administração e Planejamento.

No que tange à assistência aos estudantes, a Diretoria de Ensino do Campus é responsável pelo desenvolvimento de “ações que consolidem a missão institucional, enfatizando os aspectos de inclusão, permanência e êxito dos estudantes” (IFAM, 2011). Assim, se a missão do Campus Manaus Centro consiste em promover educação, ciência e tecnologia de excelência, isso envolve a criação de ações que promovam o acesso, a permanência e o desenvolvimento do estudante de forma democrática.

Assim, como parte desse legado institucional, é indispensável a criação de um conjunto de medidas e ações que promovam a igualdade, a equidade, a inclusão e a justiça social no campo do ensino público. É com esse intuito que a Política de Assistência Estudantil e as Cotas Sociais foram implementadas no âmbito da Educação Federal brasileira. É com essa finalidade que foi promulgado o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

2.2 Acesso e permanência dos estudantes do IFAM por meio da Assistência Estudantil

Conforme elucidado no item anterior, é indispensável que as IFES desenvolvam medidas e ações que garantam o acesso e a permanência de seus estudantes. É nessa perspectiva que se pauta a construção de um Plano Nacional de Assistência Estudantil para atender os estudantes matriculados nas instituições federais de ensino. Esse Plano – instituído pelo Decreto nº 7.234/2010 – alcança tanto as instituições federais de ensino superior, quanto os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em território nacional.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES estabelece que a Assistência Estudantil deve desenvolver ações em áreas estratégicas para atender as necessidades dos estudantes nas IFEs, como a moradia estudantil, a alimentação, o transporte, a atenção à saúde, a inclusão digital, a cultura, o esporte, a creche, o apoio pedagógico e o acesso e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Assim, as ações de Assistência Estudantil estão organizadas da seguinte forma:

Quadro 4 - Áreas estratégicas do PNAES

Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
Permanência	-Moradia -Alimentação -Saúde (física e mental) -Transporte -Creche -Condições básicas para atender pessoas com necessidades especiais.	- Assuntos Estudantis - Ensino - Pesquisa - Extensão
Desempenho Acadêmico	- Bolsas - Estágios remunerados - Ensino de Línguas - Inclusão Digital - Fomento à participação político-acadêmica - Acompanhamento psico-pedagógico	- Assuntos Estudantis -Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão -Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, Lazer e Esportes	- Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais	- Assuntos Estudantis

	- Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer	- Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil
Assuntos Juvenis	- Orientação profissional, sobre mercado de trabalho - Prevenção a fatores de risco - Meio ambiente - Política, Ética e Cidadania - Saúde, Sexualidade e Dependência Química	- Assuntos Estudantis - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil

Fonte: Plano Nacional de Assistência Estudantil - Andifes, 2008.

A escolha dessas áreas estratégicas não se deu de forma aleatória, mas a partir de pesquisas nacionais realizadas pelo FONAPRACE (a primeira foi em 1996/1997 e a segunda em 2003/2004) para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos discentes de graduação matriculados nas IFES. Além das áreas estratégicas, o PNAES também estabelece que cabe a essas instituições definir os critérios e as metodologias de elegibilidade dos discentes nos processos de seleção socioassistencial.

De acordo com Ferreira & Silva (2020), ao longo da trajetória histórica do IFAM, vem-se “desenvolvendo ações de assistência social voltadas aos estudantes, contudo em 2011, a partir das diretrizes nacionais para a Política de Assistência Estudantil [...] essas ações foram reestruturadas e ampliadas enquanto Política de Assistência Estudantil – PAES”.

É nesse contexto que a Política de Assistência Estudantil - PAES do IFAM foi criada em 2011, a fim de atender os parâmetros normativos e legais para a Assistência Estudantil, bem como os fundamentos do Sistema Federal de Ensino e das informações sobre as condições próximas da realidade estudantil de cada campus fornecidas por Campi colaboradores (IFAM, 2011).

A Política de Assistência Estudantil do IFAM, aprovada pela Resolução nº 13 – CONSUP/IFAM, de 09 de junho de 2011 e normatizada pela Portaria nº 1.000-GR/IFAM, de 07 de outubro de 2011, é composta, prioritariamente, pelo **Programa Socioassistencial Estudantil** que desenvolve ações direcionadas à suprir as necessidades dos estudantes matriculados no instituto que encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica e pelos **Programas Integrais**, constituídos institucionalmente para atender estudantes em vulnerabilidade e desenvolver ações de atenção integral, a fim de efetivar tal política na instituição (IFAM, 2011).

Ao começar pelas ações de atenção integral aos estudantes do IFAM, é possível identificar no Quadro 5 os seguintes programas integrais implementados, mediante essa política:

Quadro 5 – Descrição das ações de atenção integral aos estudantes do IFAM

Atenção à Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o (a) estudante, em vulnerabilidade social, com a finalidade de promoção a saúde em regime ambulatorial, incluindo prevenção, tratamento e vigilância a comunidade discente.
Apoio psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Promover ações de orientação e acompanhamento dos discentes em todos os níveis e modalidades de ensino, com o objetivo de promover o bem estar psicossocial, colaborando para o desempenho acadêmico, evitando assim, reprovações e evasão escolar.
Apoio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a interligação entre os profissionais de ensino e os estudantes, numa perspectiva de construção de uma educação de qualidade e transformadora, contribuindo de maneira exitosa para a formação humana e profissional dos estudantes.
Apoio a cultura e Esporte	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o (a) estudante, em vulnerabilidade social prioritariamente, em suas atividades culturais e esportivas vinculadas ao IFAM contribuindo para a sua formação integral.
Inclusão Digital	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o (a) estudante, em vulnerabilidade social, a ter acesso à inclusão digital seja por repasse direto do valor do benefício ou custeio institucional desse serviço ou linha de ação da assistência estudantil.
Apoio aos Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o (a) estudante, em vulnerabilidade social, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a desenvolver suas atividades educacionais com êxito, garantindo o direito a educação de forma igualitária, justa e equânime, extinguindo qualquer forma de discriminação.
Apoio Acadêmico e Monitoria	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar uma importante interação entre os docentes e os discentes, contribuindo para o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas e da qualidade do ensino na instituição, bem como, desenvolve no estudante os princípios da cooperação, garantindo socialização dos saberes entre os estudantes não apenas na educação respectiva centrada no professor. O objetivo do programa é minimizar o número de dependência, reprovações existentes no quadro de rendimento escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base na PAES/IFAM (2011).

Observa-se que esses programas se encontram voltados para o atendimento das necessidades sociais dos estudantes em vulnerabilidade social inscritos no Programa Socioassistencial Estudantil. Suas ações alcançam as áreas temáticas de desempenho acadêmico, cultura, lazer e esporte e assuntos da juventude.

De acordo com o FONAPRACE (2008) com base nos indicadores sociais de migração e moradia, alimentação, manutenção e trabalho, meios de transporte, saúde, acesso à biblioteca,

acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, conhecimento básicos de informática, domínio de língua estrangeira, movimentos sociais, explicita a importância de que as ações de assistência estudantil abarquem tanto a ampliação de recursos e programas que atendam às necessidades básicas dos estudantes, quanto estratégias que possibilitem uma efetiva inserção social dos estudantes mediante a formação ética e cidadã.

Nesse sentido, é importante que as IFES implementem ações e programas que além de atender às necessidades básicas dos estudantes, como moradia, transporte, alimentação, entre outras, por meio de bolsas ou benefícios, também possibilitem seu desenvolvimento pleno enquanto sujeito de direito.

É pautada nessa concepção que a PAES/IFAM sugere que os Campi implementem programas de atenção integral, a fim de que sirvam de suporte às ações desenvolvidas pelo Programa Socioassistencial Estudantil para atendimento das necessidades básicas dos estudantes.

A PAES/IFAM estrutura-se desse modo partir de eixos fundamentais que englobam as necessidades dos estudantes, visando efetivar o direito de que todos tenham acesso à educação superior sem quaisquer formas de discriminação, configurando-se enquanto estratégias de inclusão social.

O Programa Socioassistencial Estudantil, implementado via PAES/IFAM, é operacionalizado em modalidades de benefícios básicos e benefícios complementares aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, matriculados nos níveis e modalidades de ensino existentes no IFAM.

Os de modalidade básica compreendem a oferta de concessão de benefícios, com repasse em espécie ou material, para auxiliar no atendimento das necessidades dos estudantes do IFAM, em situação de vulnerabilidade social, em dificuldade de prover as condições necessárias para o acesso, permanência e êxito de seu desenvolvimento educacional na instituição, considerando o atendimento básico como direito à educação (IFAM, 2011).

Já os de modalidade complementar, compreendem a oferta de concessão de benefícios, com repasse em espécie ou material, para auxiliar no atendimento das necessidades dos estudantes, que mesmo recebendo o benefício básico continuam em situação de vulnerabilidade social ou em eminência de agravo da situação social demandada. Deste modo, caracterizam-se como benefícios cumulativos (IFAM, 2011).

O referido Programa oferta algumas modalidades de benefícios que abrangem prioritariamente a área estratégica permanência sinalizada pelo PNAES. Na análise da Política,

foi possível verificar quais modalidades de benefícios compõem o referido Programa. O quadro 06 apresenta-os de forma detalhada.

Quadro 6 – Caracterização dos Benefícios do Programa Socioassistencial do IFAM

Benefício Alimentando o Saber	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa garantir a permanência e o êxito dos (as) estudantes durante o curso; ▪ Concessão de alimentação: mediante o fornecimento de refeição por meio de contratação desse serviço, para atender no refeitório do IFAM os alunos matriculados em curso de dedicação integral e sob condicionalidade de internato; ▪ Repasse direto do valor do benefício alimentação no valor R\$ 130,00 (cento e trinta reais) mensais por aluno em ambas as formas de concessão de benefício.
Benefício Transporte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa apoiar o (a) estudante, no que condiz ao seu acesso, permanência e êxito educacional; ▪ Repasse direto do valor do benefício, equivalente, ao seu custeio mensal de R\$ 100,00 (cem reais) referente à despesa com transporte público utilizado para se locomover até o IFAM e a realização de atividades escolares ligadas ao seu rendimento escolar.
Benefício Moradia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa apoiar através de repasse direto do valor do benefício ao (a) estudante, por não possuir qualquer apoio familiar ou de terceiros para garantir sua moradia na cidade em que irá frequentar seu curso no IFAM, e, mediante a impossibilidade institucional de assisti-lo na forma de internato. ▪ Valor previsto de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais por aluno.
Benefício alojamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa apoiar os estudantes, em vulnerabilidade social, com custeio de despesas educacionais decorrentes da condição de internato em alojamento, tais como, custeio de produtos pessoais de higiene. ▪ Valor previsto de até R\$ 60,00 (sessenta reais) mensais por aluno.
Benefício Creche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa através de repasse direto do valor do benefício apoiar o (a) estudante, em situação de vulnerabilidade social, que comprovadamente não possua um responsável ou cuidador direto para seu(s) filho(s) no horário em que frequenta o curso no IFAM. ▪ Valor previsto de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais por aluno.
Benefício de Material Didático-Pedagógico e Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visa apoiar o (a) estudante, através de repasse direto do valor de benefício, aquele estudante que comprovadamente não possua meios de custear despesas educacionais decorrentes de necessidades de material didático-pedagógico e material escolar relacionado à sua atividade educacional no IFAM; ▪ Valor previsto de até R\$80,00 (oitenta reais) mensais por aluno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base na PAES/IFAM (2011).

Quanto aos benefícios socioassistenciais apresentado acima, apreende-se que estes visam atender áreas prioritárias em que se expressam as necessidades básicas dos estudantes,

já destacadas anteriormente. Cada modalidade encontra-se voltada ao atendimento pontual de determinadas expressões de vulnerabilidade socioeconômica sinalizadas por variáveis e perfil dos estudantes matriculados nas IFES brasileiras, indispensavelmente dos discentes do IFAM.

É importante destacar que as ações desenvolvidas pela PAES/IFAM devem atender as especificidades institucional, suas áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, bem como as necessidades apresentadas pelos discentes matriculados no Instituto (BRASIL, 2010, Art. 4º).

Cabe reforçar que o termo “vulnerabilidade” utilizado para demarcar o público alvo da Política, tem sido utilizado pelo FONAPRACE para identificar situações de desigualdades no âmbito educacional que são muito frequentes na Política Nacional de Assistência Social – PNAS, como questões de ausência de renda, acesso precário ou inexistência de acesso aos serviços públicos, fragilização de vínculos afetivos, discriminações etárias, raciais, de gênero ou por deficiência, entre outras (FONAPRACE, 2019, p. 32).

Considerando que desigualdades se expressam de diferentes formas na sociedade, o âmbito educacional não encontra-se alheio a essas desigualdades, pois a educação no Brasil historicamente tem sido uma das áreas em que essas desigualdades se refletem com maior nitidez (NASCIMENTO, 2014, p. 72). Assim a Política de Assistência Estudantil por ser uma política social busca atender um conjunto de desigualdades impressas na sociedade que se expressam no processo educativo.

Outro ponto importante evidenciado na análise da Política, consiste nos critérios de elegibilidade, isto é, requisitos para inserção dos estudantes nos programas que a compõem, mais especificamente o Programa Socioassistencial Estudantil. Conforme estabelece a Portaria nº 1.000 – GR/IFAM, de 7 de outubro de 2011, a análise para concessão dos benefícios do Programa Socioassistencial Estudantil deve ser realizada pelo Serviço Social do Campus, obedecendo os seguintes critérios:

- Estar devidamente matriculado e/ ou frequentando as atividades escolares;
- Realizar cadastro social e entrevista junto ao Serviço Social;
- Entregar todos os documentos necessários à inserção no Programa;
- Estar em vulnerabilidade social, prioritariamente, em situação socioeconômica mínima;
- Ser estudante oriundo da rede pública de educação básica;
- Possuir renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio vigente.

- Caso constituir-se aluno adolescente deverá ser representado pelos pais e/ou responsável legal para inserção no Programa;
- Não estar sendo vinculado à outros Programas/Projetos que concedam benefícios de mesma natureza que o Programa Socioassistencial Estudantil.

Esses critérios de elegibilidade, reforçam o caráter dos benefícios ofertados pelo Programa, voltado à garantir principalmente a permanência dos estudantes via repasse financeiro. Antes da crítica, é importante enfatizar mais uma vez que dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes em se manter no curso até a sua conclusão, encontram-se as de cunho econômico que envolvem questões básicas de subsistência como foi dito anteriormente, como alimentação, transporte, moradia, custeio de materiais didático-pedagógicos e creche.

Se de um lado a Política de Assistência Estudantil é inclusiva, por atender as necessidades expressas pelos estudantes, por outro manifesta seu caráter de exclusão, que é reafirmado “no entendimento das políticas assistenciais enquanto compensatórias de carência, o que legitima a função do Estado em selecionar o grau de carência da demanda [...]” (NASCIMENTO, 2012, p. 149).

De acordo com Nascimento (2012, p. 155) enfatiza a importância de que os gestores, os profissionais e intelectuais façam a uma leitura crítica sobre o conceito de Assistência Estudantil e de necessidade, pois a política não se reduz à concessão de subsídios materiais focalizada e seletiva e, as necessidades dos estudantes vão além das básicas de subsistência.

Nesse sentido, volta-se brevemente aos objetivo do PNAES, que consistem no atendimento das necessidades socioeconômicas dos estudantes matriculados nas IFES, dispondo condições de acesso e permanência democráticas a fim de minimizar as desigualdades sociais e regionais que interferem direta e indiretamente no desenvolvimento acadêmico dos alunos para que possam concluir de seus cursos, reduzir assim as taxas de retenção e evasão e contribuir para a inclusão social no âmbito do ensino superior brasileiro (BRASIL, 2010).

De acordo com Imperatori (2017, p.288) a proposta do PNAES é “articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo”. A autora sinaliza uma questão importante quanto à organização da política em que “são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados em cada Ifes”.

Segundo Finatti et al. (2007 apud IMPERATORI, 2017), a PNAES compreende um conjunto de ações que articulam todas as áreas dos Direitos Humanos uma vez que

[...] compreende ações que envolvem ideais condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das

necessidades educativas especiais, além de necessidades básicas dos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

Em relação ao que propõe o PNAES e o que a PAES/IFAM busca atender, pode-se dizer que os Programas Integrais e o Programa Socioassistencial Estudantil buscam atender as necessidades dos estudantes de forma integral, isto é, busca atender as necessidades dos estudantes que o Programa Socioassistencial não alcança. Já este último, os atende nas suas necessidades mais básicas via benefícios assistenciais, repassados em forma de auxílio financeiro.

No que tange à operacionalização da Política, o instrumento legal determina que deve ocorrer por meio de uma equipe multiprofissional, composta minimamente por Assistente Social, Psicólogo e pedagogo (IFAM, 2011, Art. 6º).

Considerando que o “Assistente Social tem sido historicamente um dos agentes profissionais que implementam políticas sociais, especialmente políticas públicas” (IAMAMOTO, 2014, p. 20). Nesse perspectiva, esse profissional desenvolve sua atuação numa relação direta com os sujeitos sociais usuários das políticas públicas e como a autora bem coloca, o mercado de trabalho atual requer que este atue tanto na execução das políticas, como na sua formulação e gestão.

Nesse sentido, partindo da prerrogativa de que a Política de Assistência Estudantil é uma política pública social de inclusão no âmbito da educação superior pública brasileira, o PNAES dispõe que a organização e gestão da Política deve contar com a formação de equipes de referência dos serviços de assistência estudantil.

No âmbito da PAES/IFAM o assistente social deve integrar a equipe multiprofissional responsável pela elaboração, implementação e avaliação da Política na instituição, bem como institui como sua responsabilidade técnica privativa a operacionalização do Programa Socioassistencial Estudantil, por dispor de competência profissional para identificar a realidade social dos estudantes por meio da utilização de instrumentais próprios do Serviço Social e elaborar parecer social sobre a demanda apresentada (IFAM, 2011, p. 15).

No que tange a gestão e operacionalização dos programas integrais desenvolvidos no IFAM/CMC, de acordo com Ferreira & Silva (2020, p. 93) “é realizado um trabalho de sensibilização à comunidade acadêmica, para que com a força de trabalho integrada de diversos setores que compõem a equipe multiprofissional do campus, assim como docentes e discentes, os mesmos possam ocorrer”.

Quanto ao monitoramento e avaliação da Política, esta deve ser avaliada a cada 3 (três) anos, realizada por uma comissão específica responsável em realizar possíveis alterações que

sejam necessárias a partir dos resultados da última avaliação. Cabe a cada campus desenvolver um processo contínuo de monitoramento anual para mensuração da eficácia e eficiência da PAES e suas ações e programas implementados no mesmo. Esses resultados devem servir de base para a elaboração da Previsão Orçamentária Anual que influi diretamente na liberação orçamentária para seus respectivos programas, Programas Integrais e o Programa Socioassistencial Estudantil (IFAM, 2011, Art. 7º).

No que se refere à proposta de monitoramento e avaliação da Política de Assistência Estudantil no IFAM/CMC, destaca-se algumas considerações a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Juiz de Fora, acerca do monitoramento e Avaliação da Política de Assistência Estudantil¹.

De acordo com o estudo, o processo de avaliação e monitoramento empregado pela instituição de ensino “permite conhecer a política a fundo, identificando seus pontos fortes e fracos, sendo fundamental para a qualificação das decisões; além disso, possibilita verificar se os objetivos traçados foram alcançados” (PINTO, 2015, p.91)

Outro destaque feito pela autora foi que o emprego do “[...] monitoramento da política permitirá acompanhar a evolução do trabalho executado e a avaliação possibilitará verificar se os objetivos previstos foram alcançados e se estes satisfazem os beneficiários da política”. (Idem).

Nesse sentido, de acordo com Weiss (1998 apud PINTO, 2015), “[...] a avaliação deve ser capaz de responder as seguintes perguntas: “O programa funcionou?”, “O que o fez funcionar?”, “Por que teve êxito ou não?” e “Como podemos melhorá-lo?”.

A partir dessas contribuições, salienta-se que o processo de monitoramento e avaliação da política de Assistência Estudantil não pode se limitar a coleta de dados para servir de base para a elaboração da Previsão Orçamentária Anual da instituição, ela deve oferecer subsídios essenciais ao bom desempenho da política, da identificação e correção de processos e na garantia da efetividade da política entre outras vantagens.

Em síntese, a avaliação consiste em dar respostas concretas à respeito do alcance da política, das mudanças realizadas nas realidades sociais dos usuários da política, sobre seus custos-benefícios. Tais respostas não se dirigem somente à sociedade civil, mas também ao governo e à instituição envolvida-

¹ PINTO, Carolina Casagrande. Proposta para o monitoramento e avaliação da política de assistência estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2015

No que se refere ao monitoramento e avaliação do desempenho dos discentes usuários dos referidos programas socioassistenciais na Portaria Normativa nº 1.000-GR/IFAM – 2011, em seu Artigo 8 que determina que eles devem ser de forma contínua e sistemática, bimestral e/ou semestralmente. O estudante deve apresentar documentação comprobatória de seu rendimento escolar ao Serviço Social, ou equivalente e cumprir os seguintes requisitos estabelecidos:

- Estudante efetivamente matriculado;
- Frequência de no mínimo 75% da carga horária e;
- Notas em compatibilidade com o Rendimento Escolar exigido pelo IFAM para o êxito do estudante no desenvolvimento.

Como se pode observar, dois requisitos exigidos para análise da concessão dos benefícios do Programa Socioassistencial Estudantil se mantêm no processo de monitoramento dos alunos. Os requisitos requeridos são: a) estar devidamente matriculado e/ ou b) frequentando as atividades escolares.

Entende-se que enquanto ferramenta necessária ao monitoramento e avaliação do desempenho acadêmicos dos discentes esses critérios não devem ser empregados apenas enquanto subsídios técnicos para avaliar a permanência ou não da concessão dos auxílios concedidos. Esses dados devem ser empregados também para avaliar o desempenho da política, avaliar o alcance dos objetivos propostos de modo que possam sinalizar adequações pertinentes e reforçar sua relevância na permanência e bom desempenho acadêmico dos alunos nas IFES.

Segundo resultados de pesquisa realizada por Cavalcanti (2016) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná existe um maior coeficiente acadêmico e um menor índice de evasão entre os estudantes bolsistas do Programa de Auxílio Estudantil.

Ainda de acordo com o estudo, dos 43 cursos investigados “os estudantes bolsistas apresentaram evasão, em média, 37,08% menor que os não bolsistas, resultado até mais expressivo que o obtido para o coeficiente acadêmico (CAVALCANTI, 2016).

Taufick (2013) chama atenção sobre o emprego e análise desses critérios, pois de acordo com a autora “a instituição precisa estar atenta ao perfil dos seus alunos, identificando os motivos que os levam ao baixo rendimento e/ou à evasão e buscar, por meio da Assistência Estudantil, os mecanismos para atuar em diferentes aspectos, não somente o econômico”. Pois, conforme a autora é preciso ter cuidado para não atribuir a causa dos baixos rendimentos e da evasão escolar apenas a dimensão econômica e a “[...] lógica que diz que é o aluno pobre que diminui a qualidade da educação”.

Sobre o papel do Serviço Social no IFAM, Ferreira & Farias et al (2020, p. 98), enfatizam que “as ações do Serviço Social constituem-se em apoio às atividades pedagógicas, prioritariamente ao corpo discente, oferecendo suporte para a permanência e a continuidade dos estudos, tendo em vista a garantia do êxito escolar”. Nesse sentido, dentre as ações desenvolvidas pelo assistente social no instituto, estão:

- Atender e acompanhar os discentes, familiares, docentes e demais servidores;
- Estimular a participação da família no cotidiano acadêmico para desenvolver uma corresponsabilidade no processo educacional do discente;
- Orientar os discentes, docentes e servidores sobre a identificação de recursos e o uso dos mesmo para o atendimento e defesa dos seus direitos;
- Realizar encaminhamentos institucionais em situações de enfrentamento de riscos e vulnerabilidades sociais;
- Realizar visitas domiciliares e hospitalares aos discentes e servidores e;
- Desenvolver ações socioeducativas sobre temáticas que interfiram direta e indiretamente no êxito escolar;
- Gerir a Política de Assistência Estudantil (BRASIL, 2005).

As ações desenvolvidas pelos Assistentes Sociais no Campus estão voltadas prioritariamente para o atendimento dos estudantes. Percebe-se que estas não estão restritas à Assistência Estudantil, mas orientam-se na promoção e garantia dos direitos tanto de estudantes, quanto dos servidores da Instituição. A gestão da Política de Assistência Estudantil consiste apenas em uma das ações desenvolvidas.

Das competências gerais do Assistente social, seja na educação ou nos demais espaços sócio-ocupacionais, consiste em fazer uma leitura crítica da realidade de intervenção numa sob a perspectiva de totalidade, considerando o movimento histórico da sociedade brasileiras, as especificidades de sua formação social e econômica e as particularidades regionais do país, a fim de criar subsídios e possibilidades para a sua intervenção (CFESS, 2010, p. 27).

Assim, a atuação do Assistente Social no IFAM vai além do atendimento de demandas espontâneas expressas no âmbito educacional, mas consiste também na implementação, gestão e operacionalização de ações e programas de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Com enfoque na implementação de ações e programas de Assistência Estudantil no Campus Manaus Centro, este estudo buscou identificar os programas e ações da Assistência Estudantil direcionados ao acesso e à permanência dos estudantes implementados no período entre os anos 2013 e 2017.

Os dados coletados via pesquisa documental realizada no Setor de Serviço Social do IFAM/CMC, evidenciam a existência de alguns programas e ações no período desenvolvidos no referente período analisado, como os denominados Programas Integrais e o Programa Socioassistencial Estudantil.

Quanto aos programas implementados identificados na pesquisa, vale ressaltar que a PAES/IFAM (2011, p. 08) sugere a constituição de programas de atenção integral “que venham dar suporte às ações prioritárias voltadas para o suprimento das necessidades sociais dos alunos em vulnerabilidade social via Programa Socioassistencial Estudantil”. Assim, os dados apontam que entre os anos 2013 e 2017 os programas integrais implementados estavam estruturados dentro das linhas de ações apresentadas anteriormente. O Quadro 7 mostra a forma como estão organizados:

Quadro 7 – Caracterização por Linha de Ação dos Programas Integrais – IFAM/CMC

Programas	Linhas de Ação
<p align="center">Programa de Atenção à Saúde</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhimento pautado em uma visão biopsicossocial do indivíduo, em consonância com a Política Nacional de Humanização: cujo foco é a prevenção e promoção em saúde, com vistas à saúde integral do estudante realizado por uma equipe multiprofissional atuando de forma interprofissional. ▪ Serviços de Programação, Prevenção, Tratamento e vigilância a saúde dos discentes: campanhas de vacinação, doação de sangue, riscos de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, prevenção e limitação da incidência e do consumo de drogas, saúde bucal, higiene corporal e orientação nutricional. ▪ Parceria com o Sistema Único de Saúde/SUS: visando o apoio na realização de exames complementares e atendimento em saúde na média e alta complexidade junto à instituição e órgãos públicos de Saúde. ▪ Parceria com órgão e instituições de atendimento a dependente químico no Estado do Amazonas.
<p align="center">Programa de Apoio Psicológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de Apoio Psicológico: disponibilização de serviços de orientação vocacional; atendimento psicológico individual; palestras socioeducativas; promoção da qualidade de vida dos estudantes; grupos com Função Terapêutica; orientação em Saúde Mental.
<p align="center">Programa de Apoio Pedagógico:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhimento aos novos alunos ingressantes no IFAM: viabiliza sua integração ao meio acadêmico. ▪ -Atendimento e acompanhamento pedagógico: visa à identificação e minimização dos problemas de ordem pedagógica que interfiram na aprendizagem; ▪ Apoio à participação dos discentes em eventos científicos internos e externos: visa à garantia de sua participação em seminários, congressos, encontros, palestras, simpósios, fóruns dentre outros; confecções de banners e produção de material para multimídia; transporte, hospedagem e alimentação; e outras ações que venham contribuir com a qualidade de seu ensino e aprendizagem. ▪ Pró- Egresso visa: a) apoio aos alunos concluintes de cursos de graduação na Elaboração de seu TCC através de oficinas de Metodologia da Pesquisa, Revisão de Textos, Normas da

	<p>ABNT, Normatização do Trabalho Acadêmico; preparação para a conclusão do curso e incentivo a inserção dos formandos no mercado de trabalho através de Oficinas sobre Planejamento de Carreira, de Elaboração do Curriculum Vitae, de Entrevista para Emprego e outras; e auxílio nos preparativos das solenidades de colação de grau.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio a organização estudantil: visa o exercício da cidadania da representação discente através da formação de grêmios, centros e diretórios acadêmicos.
Programa de Apoio à Cultura e Esporte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de atividades extraclasse que envolvam cultura, criatividade, esporte e lazer. ▪ Promoção da prática do esporte em todo o ambiente acadêmico: visa à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável; enriquecimento cultural; estímulo a convivência solidária e participativa; melhoria das condições físicas e psicológicas, com repercussões no desempenho acadêmico. ▪ Descobrir e desenvolver talentos: integrar a formação acadêmica a dimensão da criação artística e da apreciação estética das diversas modalidades expressivas da cultura.
Programa de Inclusão Digital	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivo ao acesso às novas tecnologias promovendo ações educativas, estímulo ao desenvolvimento e difusão de conhecimento. ▪ Monitoria Digital: visa oportunizar a comunidade estudantil a utilização de diferentes ferramentas digitais visando à disseminação do conhecimento do mundo digital através da Monitoria de estudantes do Curso de Informática.
Programa de Apoio Acadêmico à Monitoria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitoria de Nível Médio Técnico ▪ Monitoria de Graduação.
Programas de Apoio aos Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superlotação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas advindas de deficiências: físicas, visuais, auditivas e transtornos globais do desenvolvimento através de ações específicas. ▪ Apoio de aprendizagem ao estudante com deficiência: através da inserção do “Aluno Apoiador”: é o aluno cujo papel é apoiar o aluno com deficiência nas atividades acadêmicas dentro e fora da sala de aula conforme as especificidades de cada caso. ▪ Implementação de mecanismos, instrumentos legais e operacionais ao estudante com altas habilidades e Superdotação. ▪ Acessibilidade do estudante portador de necessidades específicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base na PAES/IFAM (2011).

Em relação ao que estabelece o texto legal da PAES/IFAM sobre os Programas Integrais, verifica-se que foi implementado no Campus Manaus Centro até 2017 programas que atendam diferentes áreas em que se expressam as necessidades dos estudantes, conforme discutido nos parágrafos anteriores.

Dos dados analisados, verificou-se que as ações desenvolvidas por meio desses programas se encontram em consonância com o que dispõe a Política. Esses programas possuem um leque amplo de ações voltadas para o desenvolvimento acadêmico integral dos estudantes.

Esses programas além de envolverem uma intervenção interdisciplinar no âmbito institucional, também estabelecem interlocução com outras políticas sociais fora do espaço educacional, principalmente a de saúde pública.

Por outro lado, o Programa Socioassistencial Estudantil implementado no Campus Manaus Centro, encontra-se composto por 05 (cinco) modalidades de benefícios, cujas áreas encontram-se voltadas prioritariamente para o acesso e permanência dos estudantes. Entre os anos 2013 e 2017 o programa estava estruturado da seguinte forma:

Quadro 8 – Modalidade dos benefícios concedidos entre 2013 a 2017 pelo IFAM/CMC

2013/1	2013/2 a 2017/2
Benefício Alimentação Benefício Transporte Benefício Apoio Pedagógico Benefício Moradia Benefício Creche	Benefício Alimentação Benefício Transporte Benefício Material Didático-Pedagógico Benefício Moradia Benefício Creche

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base na PAES/IFAM (2011).

Observa-se que entre os anos 2013 e 2017 não houve variação na quantidade de benefícios implementados no Programa, mas quanto às modalidades é possível identificar uma mudança em um desses benefícios, ainda no ano de 2013, isto é, mudança na nomenclatura do Benefício Apoio Pedagógico, o qual, a partir do 2º semestre desse ano passou a ser denominado Benefício Material Didático-Pedagógico, que se aproxima do nome proposto pela PAES/IFAM em 2011.

Da análise da Política e dos Programas implementados, a nomenclatura do benefício apoio pedagógico é semelhante a do Programa Apoio Pedagógico dos programas integrais, mas com objetivos diferentes. O primeiro consta nos relatórios do Serviço Social como um benefício do Programa Socioassistencial, operacionalizado na forma de repasse financeiro ao estudante para que este custeie suas despesas educacionais relacionadas à material didático-pedagógico. Já o segundo, é operacionalizado por projetos que desenvolvem a interligação entre os profissionais de ensino com os discentes, a fim de promover a formação humana e profissional dos mesmos (IFAM, 2011).

Outro ponto importante a ser destacado refere-se ao benefício alojamento disposto na PAES/IFAM e que não foi identificado entre os benefícios implementados até 2017. Na política, esse benefício visa atender as necessidades dos estudantes em decorrência da condição de internato em alojamento, como produtos de higiene pessoal.

Diferente deste, há o benefício moradia, que visa apoiar os estudantes que não possuem apoio familiar ou de terceiros para custear despesas de moradia na cidade onde o mesmo ira

frequentar o curso e na impossibilidade institucional de assisti-lo na forma de internato (IFAM, 2011).

Percebe-se que apesar da proximidade entre a nomenclatura dos benefícios, estes possuem objetivos diferentes, atendem necessidades diferentes. A indagação fica então sobre o motivo pelo qual o benefício alojamento não foi implementado no Campus. Diante da ausência de dados sobre o mesmo nos relatórios do Serviço Social, a explicação plausível seria a ausência de demanda para o mesmo, uma vez que o Campus não dispõe de alojamentos para os estudantes que se deslocam para Manaus para estudar.

Nesse sentido, apreende-se que das ações e programas implementados no CMC entre 2013 e 2017, estão intimamente relacionadas às demandas apresentadas pelos estudantes. No campo da execução e avaliação das políticas e programas sociais, Silva e Silva (2000, p. 96) entende por implementação de programas sociais “a fase de execução de serviços para o cumprimento de objetivos e metas preestabelecidos, tendo em vista obter os resultados pretendidos”.

Mais uma vez reforça-se a importância da avaliação e monitoramento desses programas, isto é, da própria política implementada nos Campi do IFAM, a fim de avaliar a eficiência, eficácia e a efetividade da mesma para proporcionar novas reflexões e subsídios para a realização de melhorias na PAES/IFAM e a efetivação do direito ao acesso e permanência democrático.

Adentrando na análise dos dados coletados no Setor de Serviço Social do IFAM/CMC, referente aos quadros gerais do Programa Socioassistencial no Campus, evidencia-se que os benefícios ofertados tiveram cerca de 21.288 (vinte e um mil e duzentos e oitenta e oito) acessos no período de 2013 à 2017. A Tabela 1 mostra detalhadamente como está distribuído esse quantitativo de acessos entre as modalidades de benefícios ofertadas no Campus nos referentes anos.

Tabela 1 - Distribuição de acessos por benefício entre 2013 e 2017 no Campus IFAM/CMC

BENEFÍCIO	QUANTITATIVO GERAL DE ACESSO					TOTAL
	2013	2014	2015	2016	2017	
ALIMENTAÇÃO	690	908	639	686	856	3.779
TRANSPORTE	1.733	1.704	2.749	2.372	2.530	11.088
MATERIAL DIDÁTICO	1.124	643	1.755	1.520	1.178	6.220
MORADIA	S/ ACESSO	S/ ACESSO	5	60	10	75

CRECHE	S/ ACESSO	14	57	28	27	126
---------------	--------------	----	----	----	----	-----

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Observa-se um crescimento no quinquênio quanto ao acesso do benefício referente ao custo de transporte, representando um total de aproximadamente 52% do total dos acessos aos benefícios concedidos.

Na sequência, o benefício Material Didático-Pedagógico se apresenta com a segunda maior demanda dos alunos, cerca de 29,2% dos acessos. Em terceiro lugar com maior número de acesso nos 5 (cinco) anos foi o benefício Alimentação com 17,5% de acessos.

Os dados acima apresentados corroboram com a realidade constatada nas pesquisadas realizadas nas IFES do país que de acordo com Zbunovicz & Mariotti (2021) refletem questões de vulnerabilidade com relação à escassez de recursos monetários durante o percurso do estudante na graduação, enquanto fator agravante que pode implicar na evasão no ensino superior.

O autor acentua que “muitos deles [alunos]enfrentam a dificuldade de adquirir materiais didáticos, alimentos durante a sua permanência, pagamento do transporte de seu local de origem para a universidade [...]”.

Vale destacar que o benefício Alimentação pode ser ofertado por meio de fornecimento de refeição no refeitório dos Campi para estudantes matriculados em cursos de dedicação integral e sob a condicionalidade de internato ou mediante o repasse direto do valor do benefício ao estudante (IFAM, 2011).

No Campus Manaus Centro, a partir de 2015, o benefício Alimentação passou a ser ofertado como prestação de serviço de alimentação em seu refeitório nas refeições de almoço e jantar. Ao analisar o quadro geral do Programa, evidencia-se que 83% dos seus usuários são estudantes matriculados em cursos de Ensino Médio Integrado, seguido de cursos Subsequentes (9,34%), cursos de Graduação (5,55%) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - Proeja (2%). Assim, o maior percentual de acesso refere-se a estudantes que estudam sob a condicionalidade de internato, como os cursos integrais.

Em contrapartida, se tem dois benefícios importantes como, benefício Creche (1%) e benefício Moradia (0,3%) que tiveram menor quantidade de acessos. Contudo, cabe salientar que embora tenham o menor número de acesso, apresenta-se certo crescimento quanto à procura e concessão destas modalidades de benefício, principalmente em 2015 e 2016.

A partir dos dados levantados evidencia-se como existe uma demanda expressiva por benefícios essenciais à permanência dos estudantes na instituição. Esses dados também evidenciam a vulnerabilidade a qual os estudantes vivenciam e reflete na sua vida acadêmica.

O quantitativo referente à demanda por creche pode expressar a realidade vivida por grande parte das mulheres (adolescentes e jovens) das classes populares quanto o ingresso ou permanência nas instituições de ensino e embora não seja uma demanda expressiva, a paternidade também se apresenta neste contexto.

Embora, hoje exista esta modalidade de assistência aos estudantes, outros fatores podem dificultar sobremaneira sua tentativa de ingressar e ou concluir seus estudos. De acordo com pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia acerca da experiência de mães universitárias, destaca-se que

Como aponta a literatura nacional e internacional sobre a experiência da parentalidade (tornar-se pai ou mãe), no contexto das universidades, a chegada de um(a) filho(a) na vida de mulheres que fazem carreira no contexto acadêmico traz uma série de dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao preconceito de gênero e ao processo de conciliação entre maternidade e vida acadêmica, o que já não ocorre entre os homens, que tendem a ascender mais rapidamente, quando “casados e com filhos”. (MANSON; GOULDEN, 2002; AQUINO, 2006 apud URPIA & SAMPAIO, 2011).

Esta assertiva, pode assim sugerir uma explicação para o quantitativo requerido ao benefício creche no IFAM/CMC, conforme apresentado no período de 2013 a 2017.

Outro dado relevante foi o número de acesso ao benefício moradia que representou o menor número de acesso durante o período investigado. A partir deste resultado, sugere que maior parte dos alunos que compõem o universo de pesquisa são naturais da cidade Manaus, residem com os pais ou possuem residência própria ou cedida.

Outro motivo seria em razão das 14 (quatorze) unidades do IFAM distribuídos nos principais municípios do Interior do Estado, de médio e grande porte, além dos pólos de ensino à distância, o que poderia influenciar na não necessidade de deslocamento de jovens e adultos para Capital do Estado.

Quanto aos valores pagos aos estudantes referentes a cada benefício, vale destacar que esses valores tiveram variações entre semestres e anos, ou seja, os valores não são fixos, pois podem ser menor ou maior aos propostos na PAES/IFAM.

Para maior entendimento, a Tabela 2 mostra essa distribuição mais detalhadamente.

Tabela 2 – Valores dos benefícios ofertados entre 2013 e 2017 no Campus IFAM/CMC

Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2013/2014 – De R\$ 95,00 à R\$ 150,00 ▪ 2015/2017 - Oferta em Serviço de Alimentação (Refeitório do Campus)
Transporte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2013/2017 - De R\$ 30,00 a R\$ 136,00
Material Didático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2013/2017 - De R\$ 70,00 R\$ 115,00
Moradia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2013/2017 – De R\$ 200,00 a R\$ 216,00;
Creche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2013/2017 – De R\$ 58,00 a R\$ 217,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Conforme apresentado anteriormente, cada benefício possui um teto máximo a ser pago por aluno. Mas, os dados apresentam que nos cinco benefícios ofertados ocorreram alterações, ultrapassando, assim, o valor máximo proposto na Política. Em alguns a diferença foi maior do que em outros, como os benefícios moradia e creche.

Destaca-se que no decorrer dos cinco anos, de modo geral, as alterações nos valores dos benefícios foram de ordem crescente. Sobre isso, o Art. 12 da Portaria nº 1.000 – GR/IFAM/2011, dispõe que esse valor pode ser alterado após análise das dotações orçamentárias repassadas ao IFAM pela Pró-Reitoria de Administração.

É possível inferir que as alterações realizadas nos valores dos benefícios durante o período de 5 (cinco) anos está relacionado com o aumento na disponibilidade orçamentária da instituição para a referida política, além dos ajustes necessários para acompanhar a inflação.

De acordo com a pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2019), “até o ano de 2012, parte dos recursos do REUNI (BRASIL, 2007) eram destinados exclusivamente para a assistência estudantil” nas IFES. Contudo, a partir de 2013, as universidades e Cefets ou financiavam a assistência com recursos próprios ou valiam-se do PNAES.

Ainda conforme os dados apresentados pelo FONAPRACE (2019), os recursos destinado ao PNAES até 2016, sempre foram crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, contudo sofreu uma queda para R\$ 987 milhões em 2017 e R\$ 957 milhões em 2018.

No que tange aos recursos para a assistência estudantil do IFAM, de acordo com o relatório de gestão da instituição, em 2013 foram executados um total de recursos para auxílio

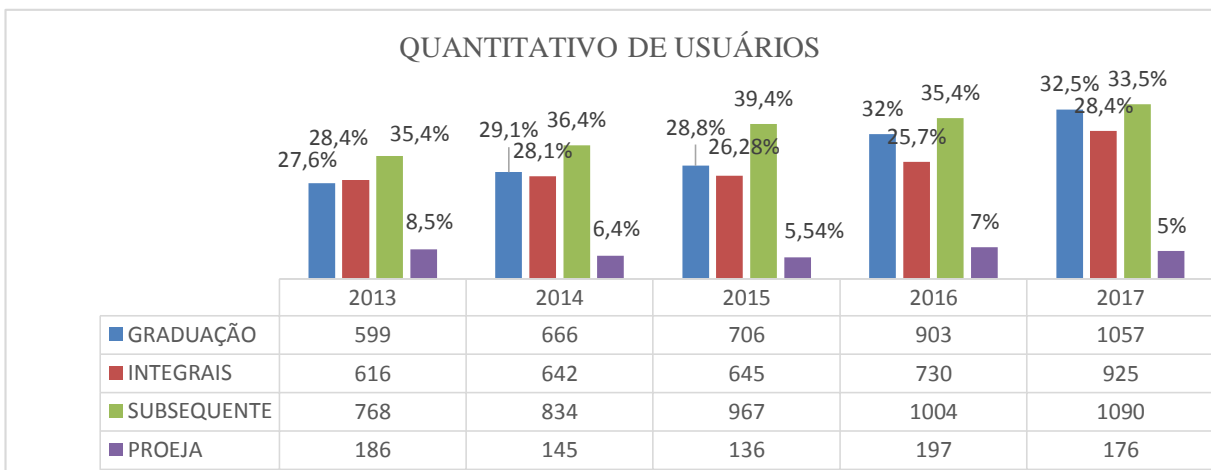
ao estudante no valor de R\$ 6.988.820,57 (seis milhões, novecentos e oitenta e oito mil, oitocentos e vinte reais e cinquenta e sete centavos) (IFAM, 2014).

Já em 2017, foram executados no âmbito da política de assistência estudantil o total de R\$ 11.948.904,78 (onze milhões, novecentos e quarenta e oito mil, novecentos e quatro reais e setenta e oito centavos), do qual o total de R\$ 2.793.712,68 (dois milhões, setecentos e noventa e três mil, setecentos e doze reais e sessenta e oito centavos) foram empregados no Campus Manaus Centro.

Salienta-se a importância dos ajustes realizados no valor dos benefícios concedidos, dos quais chama-se a atenção para o aumento significativo ocorrido nos benefícios de alimentação, transporte e creche, os quais são fundamentais para a permanência dos discentes, conforme apontados na tabela 1, juntamente com os demais auxílios e programas integrais.

Quanto ao número de estudantes que acessaram os benefícios no PERÍODO de 2013 e 2017, constata-se um quantitativo de cerca de 12.992 (doze mil e novecentos e noventa e dois) acessos. Numa análise mais detalhada, pôde-se identificar o quantitativo de usuários do Programa por modalidade de ensino, isto é, Graduação, Integral, Subsequente e PROEJA. O Gráfico 1 mostra os detalhes dessa distribuição de acesso no respectivo período.

Gráfico 1 – Quantitativo de usuários por modalidade de ensino do Campus IFAM/CMC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

A partir dos dados, observa-se um expressivo crescimento geral de usuários no período de 2013 a 2017. As modalidades Graduação e Subsequente foram as que mais cresceram no acesso à Assistência Estudantil, seguido do Ensino Médio Integrado. Por outro lado, identifica-se uma redução de 3,5% (três e meio por cento) no quantitativo de acesso do PROEJA.

Os dados sobre o crescimento no acesso à assistência estudantil dos alunos da modalidades Graduação e Subsequente, reafirmam os resultados de pesquisas no país que

apontam um crescimento do número de estudantes que correspondem ao público-alvo do PNAES que são estudantes de cursos de graduação presenciais com origem em escola pública ou com renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio SM”. Esse crescimento representou o equivalente à 70,2% de discentes com este perfil, atingido o patamar inédito desde as últimas pesquisas realizadas (FONAPRACE, 2019).

Para refluirmos sobre o quantitativo de acessos dos benefícios socioassistências pelos alunos dos cursos de modalidade PROEJA, cabe destacar que de acordo com Taufick (2013) o mencionado programa de educação, “[...] foi pensado pela SETEC/MEC para trazer para dentro das escolas técnicas federais os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar a educação básica na idade apropriada, além de promover sua qualificação profissional”.

Nesse sentido, de acordo com os relatórios de gestão do IFAM do ano de 2013 a 2017, apresente-se um crescimento paulatino na oferta vagas e matrículas em cursos da modalidade PROEJA. Em 2013 foram ofertadas 200 (duzentas) vagas, sendo 50 (cinquenta) para o Campus CMC. No ano seguinte, em 2014, o número geral de ofertas caiu para 80 (oitenta) vagas e 40 (matrículas) (IFAM, 2013; 2014).

Por sua vez, em 2015 apresenta-se um aumento para número de matrículas de 310 (trezentos e dez) e o dado de evadidos que somou 257 (duzentos e cinquenta e sete). Por outro lado, em 2016 o número de matrículas saltou para 1.047 (Um mil e quarenta e sete) e em 2017, foi apresentado um aumento de 14,77 % em relação ao ano anterior (IFAM, 2015; 2016; 2017).

Entretanto, segundo Taufick, (2013) apesar do aumento expressivo no número de vagas ofertadas por essas escolas, em virtude da expansão da Rede Federal nos últimos anos, o ingresso de alunos realizado a partir de processo seletivo acaba por manter distantes aqueles que provavelmente mais precisam delas, por não terem recebido, anteriormente, um ensino de qualidade.

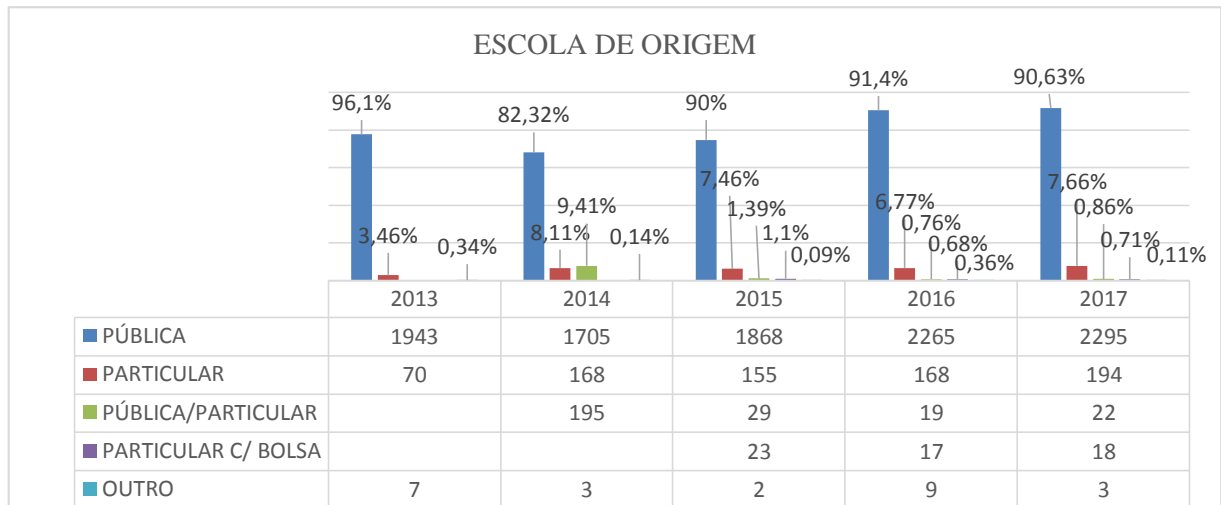
Ademais, ressalta-se um número expressivo de evadidos nesta modalidade, os quais podem estar relacionados no desafio de conciliar muitas vezes o trabalho com os estudos, além das dificuldades de acompanhar a dinâmica acadêmica, pois como já mencionado, trata-se um público que está retornando ou iniciando os estudos.

Desse modo, pode-se inferir que os dados de acesso pelos alunos do PROEJA são menores em relação à outras modalidades, em razão do número de estudantes matriculados e do quantitativo de evasão registrados nesses cursos.

Nos quadros gerais do Programa é possível identificar também a rede de ensino de origem dos usuários, isto é, se é egresso de Escola Pública, de Escola Privada, misto ou outra.

O Gráfico 2 mostra detalhadamente como está distribuído o percentual dessas modalidades de ensino no acesso à Assistência Estudantil no Campus.

Gráfico 2 – Quantitativo de acesso por escola de origem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Esses dados revelam que o quantitativo majoritário de acesso ao Programa Socioassistencial Estudantil é representado por estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio em escolas públicas. Isso remete ao que estabelece o PNAES sobre o público alvo da Assistência Estudantil, que deve atender “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem requisitos de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, Art. 5º).

No âmbito das IFES brasileiras, em 2018 o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas marcava 64,7% contra 35,3% que estudaram em escolas particulares (FONAPRACE, 2019, p. 34). Já que o sistema de cotas implementado pela Lei 12.711/2012 é responsável pela reserva de 50% das vagas ofertadas nas IFES para esse público. Esses percentuais revelam que outra parcela ingressou no ensino superior por ampla concorrência.

Observa-se que nos últimos anos, em especial após a implementação do sistema de cotas nas instituições de ensino superior pública ocorrida em 2012, há uma mudança significativa no perfil dos discentes, no que se refere à classe social e característica étnico-racial.

Senkevics & Mello (2019, p. 195), em pesquisa sobre o perfil discente das universidades federais após a lei de cotas, corrobora com os dados anteriormente apresentados ao observar “um aumento da participação de todos os grupos contemplados pela Lei de Cotas nas instituições federais. O grupo mais beneficiado, entre 2012 e 2016, foi o de indivíduos PPI de escolas públicas”.

Outra constatação foi quanto ao aumento da participação de indivíduos de escolas públicas independentemente da cor ou raça, porém em proporção inferior àquele observado para os PPI (SENKEVICS & MELLO, 2019).

Na Região Norte, os estudantes que ingressaram nas IFES por ampla concorrência em sua maioria (60,9%) são oriundos de escolas públicas e os de escolas particulares representam um percentual de 39,1%. Já os que ingressaram por via sistema de cotas 98,9% são egressos da educação básica pública (FONAPRACE, 2019). Jesus & Meireles (2021, p. 39) enfatizam que esse percentual não é de 100% por conta da existência de outros Programas de Reservas de Vagas nas IFES, o que requer uma investigação mais profunda em pesquisas futuras.

É importante frisar que os critérios de escola pública e de renda aparecem tanto para processo de inclusão dos estudantes na Política de Assistência Estudantil, quando na Política de Cotas. Dados da V Pesquisa do Perfil dos discentes nas IFES realizada pelo FONAPRACE em 2018 evidenciam que na região Norte o percentual de alunos cotistas com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio (1,5 SM) é de 90,5%.

Dada a Assistência Estudantil como uma Política de Ação Afirmativa, essa maioria absoluta de estudantes oriundos de escolas públicas marca não somente o preenchimento das vagas nas IFES, marca também o quantitativo de acesso aos programas implementados para acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público no país, em especial o Programa em análise.

Referente aos graduandos que acessaram o Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM/CMC no ano 2013, 14% dos estudantes são cotistas. Esses dados demonstram que apesar do aspecto em comum (escola pública e renda per capita familiar) entre as duas políticas, o percentual de cotistas atendidos pela Assistência Estudantil não é majoritário.

Em suma, neste tópico foram apresentadas as ações estratégicas prevista no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, bem como os resultados do levantamento das ações e programas desenvolvidos no âmbito da Política de Assistência Estudantil - PAES do IFAM, Campus Manaus Centro. Dos programas integrais e socioassistencial previstos na PAES, o destaque foi dado ao segundo por se constituir o objetivo específico do presente estudo. Os dados apresentados reforçam os resultados das pesquisas realizadas em nível nacional no que se refere as característica dos programas desenvolvidos nas IFES, dos benefícios acessados pelos discentes, bem como sinalizam aspectos particulares da demanda que se expressa na instituição.

Particularidades estas que continuarão a serem discutidas no próximo capítulo, no que se refere ao perfil dos estudantes e dos benefícios por eles acessados no ensino superior por

meio das Ações Afirmativas e Política de Assistência Estudantil, especialmente no IFAM/CMC e as contribuições dos assistentes sociais que implementam, acompanham e avaliam a PAES no IFAM/CMC.

CAPITULO III – O desvendar da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM /Campus Manaus Centro na trajetória acadêmica dos discentes

Sabe-se que tanto as Políticas de Ações Afirmativas quanto as Política de Assistência Estudantil foram instituídas num período bem recente no âmbito das IFES brasileiras. Tratam-se de temáticas que ganharam um enfoque maior na década de 1990, mas foram instituídas enquanto políticas públicas educacionais somente a partir dos meados da primeira década do novo século.

As Ações Afirmativas e a Assistência Estudantil, conforme explicitado no capítulo anterior, configuram-se enquanto estratégias que visam promover a democratização do acesso e da permanência dos estudantes matriculados nas IFES brasileiras. Desta forma, torna-se imprescindível conhecer os sujeitos sociais incluídos como público alvo destas políticas, isto é, qual o perfil de seus potenciais usuários.

Assim, a discussão realizada neste capítulo, primeiramente pauta-se no perfil dos estudantes e dos benefícios por eles utilizados no ensino superior pelas Ações Afirmativas, diga-se, Sistema de Cotas e Política de Assistência Estudantil, especialmente no IFAM/CMC, lócus da presente pesquisa. No segundo momento, serão analisadas as manifestações dos assistentes sociais que implementam, monitoram e avaliam a política de Assistência Estudantil no Campus Manaus do IFAM.

3. 1 Cotas e Assistência Estudantil no IFAM: quem pode ter acesso?

Para início da discussão levantada nesse item, primeiro retoma-se os marcos legais que as instituem enquanto políticas no âmbito das instituições de ensino federais. Além das disposições gerais sobre os potenciais usuários, objetiva-se conhecer particularmente o perfil dos discentes que podem ter acesso a essas ações de Ação Afirmativa e de Assistência Estudantil nos Campi do IFAM, especificamente no Campus Manaus Centro.

No âmbito das universidades públicas, a experiências com as cotas sociais já vem sendo desenvolvida desde 2001, quando começaram adotar sistemas de cotas ou bonificações para promover o acesso de estudantes negros ao ensino superior.

Nesse período, diante da inexistência de uma Política Pública de Ações Afirmativas no sistema educacional brasileiro, as universidades públicas começaram a implementar sistemas de cotas raciais de forma independente. No âmbito das universidades públicas federais, atendiam-se as deliberações de seus Conselhos Universitários e, nas universidades públicas estaduais esses sistemas eram implementados por meio de leis estaduais (JACCOUD, 2008, p. 146).

De acordo com Jaccoud (2008), a ausência de uma lei federal com normas nacionais para a instituição das ações afirmativas nas universidades públicas, acabou permitindo o surgimento de um “conjunto bastante diverso de ações afirmativas”. Com as primeiras reservas de vagas nessas instituições, surgiu a crítica de que o baixo rendimento dos alunos negros cotistas poderia prejudicar a qualidade do ensino universitário e, por outro lado, defendia-se que a baixa qualidade do ensino fundamental e médio era a causa da ausência de estudantes negros no ensino superior.

Ainda segundo a autora, o posicionamento contrário das universidades públicas a esses argumentos, pautou-se no entendimento de que a discriminação racial é um tipo de exclusão social, devendo assim ser enfrentada com estratégias e ações que promovam a inclusão e integração racial e social.

Até 2012, 129 instituições de ensino superior brasileiras já haviam adotado ações afirmativas e, dentre essas, 51 adotaram ações voltadas à questão racial (INCT, 2012 apud SILVA, 2020). Os primeiros passos das ações afirmativas nas universidades públicas foram dados concomitantemente ao processo de expansão do ensino superior, marcado pela expansão e interiorização da oferta de vagas nas IFES.

Conforme apresenta Silva (2020), antes da implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, dentre as 59 universidades federais somente 23 haviam implementado o sistema de reserva de vagas de “cotas ou subcotas” raciais. Por outro lado, de 40 institutos federais e Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, apenas 5 havia, adotado esse modelo de cota.

Assim, até 2012, a maioria das ações afirmativas implementadas nas IFES eram de cunho social. Somente com aprovação da Lei de Cotas no Supremo Tribunal Federal, em 29 de agosto de 2012, fica estabelecido que todas as IFES devem adotar as cotas raciais.

A Lei de Cotas assegura a reserva de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas para cursos de graduação em seus processos seletivos, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda per capita familiar inferior ou

igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo. Essas vagas devem ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas (BRASIL, 2012).

Em cada instituição federal de ensino superior, essa divisão deve ser feita de forma proporcional ao perfil dos estudantes, isto é, proporcional ao quantitativo de estudantes negros, pardos, indígenas e com deficiência. A mesma legislação amplia também a reserva desse percentual às instituições de ensino técnico de nível médio distribuídas no território nacional (BRASIL, 2012, Art. 3º e 4º).

Essas vagas ofertadas por curso e turno nas IFES devem ser divididas proporcionalmente entre o quantitativo de estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas e com deficiência na unidade federal onde encontra-se instalada a instituição, conforme os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em seu último senso (BRASIL, 2012).

Dispõe ainda o prazo de 4 (quatro) anos contados a partir da data de sua publicação para que as IFES cumpram integralmente a reserva do total de vagas estabelecido nesta Lei. Assim, todas instituições federais de ensino superior até agosto de 2016 deveriam implementar o novo sistema de cotas (BRASIL, 2012).

O Decreto nº 7.824, aprovado em 11 de outubro de 2012, regulamenta a Lei de Cotas, que dispõe sobre a reserva de vagas a estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas e com deficiência nas IFES brasileiras. Sobre as condições de concorrência às vagas reservadas, especificamente, a redação normativa traz as seguintes regulamentações:

Quadro 9 – Destaques do Decreto nº 7.824/2012

Art. 1º	Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.
Arts. 2º e 3º	I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita;
Art. 4º	Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º: I - para os cursos de graduação, os estudantes que: a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que: a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput.

Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

Art. 5º § 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do caput do art. 2º e do inciso II do caput do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2021), com base no Decreto nº 7.824/2012.

Cabe destacar que, conforme disposto no Art. 9º do Decreto nº 7.824/2012, cabe ao Ministério da Educação – MEC editar os atos complementares para aplicação desse decreto, como a forma que será realizada a apuração e comprovação da renda familiar bruta dos discentes, as formulas de para cálculo, os critérios de preenchimento das vagas reservadas e as formas de comprovação de deficiência, segundo a legislação pertinente.

Em consonância à Constituição Federal de 1988, à Lei nº 12.711/2012 e ao Decreto nº 7.824/2012, o Ministro de Estado da Educação, por meio da Portaria Normativa nº 18, publicada em 11 de outubro de 2012, dispõe sobre as condições de concorrência, as condições de renda, o cálculo e o preenchimento das vagas reservadas, entre outras.

Assim, para os estudantes que podem ter acesso ao ensino superior e ensino técnico de nível médio nas IFES, via sistema de cotas, fica estabelecido o seguinte perfil:

Quadro 10 - Perfil dos alunos de ensino técnico de nível médio nas IFES que podem ingressar por cotas

Grupo 01: Egresso de escola pública, com renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo vigente e autodeclarado preto, pardo e indígena.	Grupo 02: Egresso de escola pública, com renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo vigente; e não autodeclarado preto, pardo e indígena.
Grupo 03: Egresso de escola pública, com renda per capita familiar superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo vigente e autodeclarado preto, pardo e indígena.	Grupo 04: Egresso de escola pública, com renda per capita familiar superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo vigente e não autodeclarado preto, pardo e indígena.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2021), com base na Portaria Normativa nº 18, publicada em 11 de outubro de 2012.

As demais vagas ofertadas nos processos seletivos para ingresso nas IFES destinam-se a ampla concorrência, baseando-se apenas no critério de ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes (MEC, 2012).

Segundo o levantamento realizado por Daflon, Feres Júnior e Moratelli em 2014, entre 2012 e 2013, ocorreu um aumento de 176% na oferta de vagas reservadas para estudantes pretos, pardos e indígenas, 17,5% em vagas destinada à ampla concorrência e 29,5% em vagas para estudantes brancos e de baixa renda que já eram beneficiados por ações afirmativas implementadas nas IFES.

Em 2014 esse incremento de vagas ocorreu de forma mais tímida, pois percebe-se que as IFES acabaram por reduzir a quantidade de vagas ofertadas à ampla concorrência na intenção de se adequarem às exigências expressas na Lei nº 12.711/2012. Nesse ano, o incremento de vagas reservadas a estudantes brancos egressos de escolas públicas e de baixa renda familiar, cresceu 38% e às reservadas para estudantes pretos, pardos e indígenas tiveram um aumento de 17,8% (DAFLON *et al*, 2014).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2016), mostram que no período de 2004 a 2014 a taxa de acesso à graduação no Brasil teve um crescimento significativo, sendo 263,0% de estudantes pretos, 149,4%, de estudantes pardos, 30,6% de estudantes brancos, 5,6% de estudantes amarelos 31,1% de indígenas de estudantes indígenas. No que tange a taxa líquida de escolarização – TLE na graduação, o acesso de estudantes indígenas na faixa etária de 18 a 24 anos foi a que menos aumentou, continuando abaixo de 5%.

Esses dados evidenciam que o perfil dos estudantes matriculados na IFES sofreu transformações ao longo dos anos, principalmente nas duas primeiras décadas do século XXI. A partir de 2012, mediante a implementação da Política de Ações Afirmativa no ensino superior público brasileiro, essa mudança tornou-se ainda mais explícita, pela obrigatoriedade de reserva de no mínimo 50% das vagas destinadas às cotas.

A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação, realizada em 2018, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), constata que no âmbito das IFES brasileiras, entre 1996 a 2018 ocorreu uma mudança significativa entre os estudantes brancos, pardos e pretos. A comunidade acadêmica passa a ser composta por 43,3% de estudantes brancos, 39,2% de estudantes pardos, 12,0% de estudantes negros, 0,9% de estudantes indígenas, 2,1% de estudantes amarelos e 2,5% de estudantes que não declararam raça/cor (FONAPRACE, 2019).

Já nas IFES da região Norte, esse crescimento por raça e cor, foi expresso da seguinte forma: 19,0% de estudantes brancos, 61,4% de estudantes pardos, 13,1% de estudantes negros, 2,7% de estudantes indígenas, 2,2% de estudantes amarelos e 1,6% de estudantes que não declararam raça/cor (FONAPRACE, 2019).

Outro dado importante sobre o perfil dos discentes matriculados nas IFES em 2018, diz a respeito à situação socioeconômica dos mesmos. A Pesquisa revela que 70,2% do total de estudantes possui renda familiar per capita mensal de até 1,5 (um e meio) salário mínimo. A região Norte lidera esse ranking em 2018 com 81,9% e em segundo lugar o Nordeste com 78,3% dos estudantes nessa faixa de renda per capita familiar.

Em 2016, a Lei nº 13.409, altera a Lei nº 12.711/2012 que institui o sistema de cotas nas IFES. A nova lei altera o perfil original dos discentes disposto na Lei de Cotas, estabelecendo também em seu texto legal a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e cursos de ensino superior nas IFES.

De acordo com Machado *et al* (2017, p. 8), a partir da alteração trazida pela Lei nº 13.409/2016, universidades federais passaram a adotar um sistema de cotas composto de oito grupos de “subcotas”, que segundo os autores são:

[...] (1) alunos de escola pública; (2) alunos de escola pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas; (3) alunos de escola pública e pessoa com deficiência; (4) alunos de escola pública autodeclarados preto, pardos e indígenas e pessoa com deficiência; (5) alunos de escola pública e baixa renda; (6) alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e de baixa renda; (7) alunos de escola pública, pessoa com deficiência e baixa renda; (8) alunos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda.

Segundo o Grupo de Pesquisa de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMMA², a partir do 2º semestre letivo de 2017 já pode-se identificar uma expressiva ampliação de vagas de recorte racial, bem como o quantitativo de vagas reservadas para pessoas com deficiência (PCD) e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPIs) nas universidades federais brasileiras.

Conforme os dados alcançados pelo levantamento das Políticas de Ações Afirmativas realizado pelo GEMMA, foi ofertado nas universidades federais para o grupo PPI o quantitativo de 67.123 (sessenta e sete mil e cento e vinte e três) vagas em 2015 e 49.924 (quarenta e nove mil e novecentos e vinte e quatro) vagas em 2016. Já no ano 2017 foram ofertadas 74.942

² Grupo de Pesquisa do Instituto de Estudos Sociais e Políticas – IESP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

(setenta e quatro mil e novecentos e quarenta e dois) vagas para PPI e 2.840 (dois mil e quatrocentos e quarenta) vagas para PCD (GEMMA, 2017 apud MACHADO et al, 2017).

A fim de atender as determinações explícitas pelas legislações citadas, o IFAM implementou o sistema de cotas em seus Campi a partir do 1º semestre letivo do ano 2013. O Instituto reservou no mínimo 50% de suas vagas ofertadas por curso e turno em seus Campi. Em uso de sua autonomia institucional, conforme disposto na Portaria Normativa nº 18 do MEC/2012, adotou o sistema de preenchimento de vagas que contempla, primeiramente, classificação geral dos discentes por nota e, posteriormente, as distribui entre os subgrupos.

Atualmente, o quadro geral de oferta das vagas no IFAM compreende as modalidades Ampla Concorrência, Pessoa com Deficiência e Cotas para egressos de escolas públicas. O sistema de cotas implementadas no IFAM reserva no mínimo 50% das vagas em seus Campi para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental (para cursos técnicos de nível médio) e ensino médio (para cursos de graduação) em escolas da rede de ensino pública (IFAM, 2019).

O quantitativo de vagas reservadas pelo sistema de cotas para estudantes egressos de escolas públicas, são divididas em 6 (seis) subgrupos, conforme quadro a seguir:

Quadro 11 – Distribuição de vagas pelo sistema de cotas para estudantes egressos de escolas públicas

RESERVAS DE VAGAS	SUBGRUPOS
R1	PPI: estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência, com renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo, que tenha cursado integralmente o ensino fundamental (Forma Integrada, Forma Integrada na Modalidade EJA e Forma Concomitante) e/ou ensino médio (Forma Subsequente) em escolas públicas;
R2	PCD: estudantes com deficiência de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo, que tenha cursado integralmente o ensino fundamental (Forma Integrada, Forma Integrada na Modalidade EJA e Forma Concomitante) e/ou ensino médio (Forma Subsequente) em escolas públicas
R3	NAD: estudantes com renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo, que tenha cursado integralmente o ensino fundamental (Forma Integrada, Forma Integrada na Modalidade EJA e Forma Concomitante) e/ou ensino médio (Forma Subsequente) em escolas públicas;
R4	PPI: estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoa com deficiência, com renda per capita familiar superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo, que tenha cursado integralmente o ensino fundamental (Forma Integrada, Forma Integrada na Modalidade EJA e Forma Concomitante) e/ou ensino médio (Forma Subsequente) em escolas públicas;

R5	PCD: estudantes com deficiência de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com renda per capita familiar superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo, que tenha cursado integralmente o ensino fundamental (Forma Integrada, Forma Integrada na Modalidade EJA e Forma Concomitante) e/ou ensino médio (Forma Subsequente) em escolas públicas;
R6	NAD: estudantes com renda per capita familiar superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo, que tenha cursado integralmente o ensino fundamental (Forma Integrada, Forma Integrada na Modalidade EJA e Forma Concomitante) e/ou ensino médio (Forma Subsequente) em escolas públicas;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base na Resolução N. 94 – CONSUP/IFAM - 2015.

É importante frisar que a implementação da Política de Ações Afirmativas no âmbito das IFES consiste numa estratégia de romper com essas desigualdades que perpassam não apenas o sistema educacional, mas toda a sociedade brasileira. E alinhada a esta, encontra-se Assistência Estudantil, que deve ser entendida como um direito e um espaço para desenvolver a cidadania e a dignidade humana, dentro do sistema educativo (FONAPRACE, 2012).

No IFAM, no que se refere ao acesso dos estudantes de graduação que ingressaram na instituição por meio das cotas, no ano de 2013, 84 (oitenta e quatro) cotistas foram atendidos pelo Setor de Serviço Social do Campus para análise socioeconômica e comprovação de renda para realização da matrícula institucional em cursos de graduação. A distribuição dos alunos cotistas por modalidade de processo seletivo encontra-se estruturada da seguinte forma.

Tabela 03 - Distribuição dos alunos cotistas por modalidade de processo seletivo de ingresso do IFAM, ano 2013 e escola de origem.

SELETIVO IFAM/ ESCOLA PÚBLICA	52
SISU/ ESCOLA PÚBLICA	11
MEIO DE INGRESO NÃO INFORMADO/ ESCOLA PÚBLICA	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Verifica-se que nem todos os estudantes cotistas ingressaram via processo de seleção do IFAM, mas o ponto em comum entre eles é que todos são oriundos de escolas públicas. Portanto, todos passaram pela análise socioeconômica realizada pelo Serviço Social no ato da matrícula.

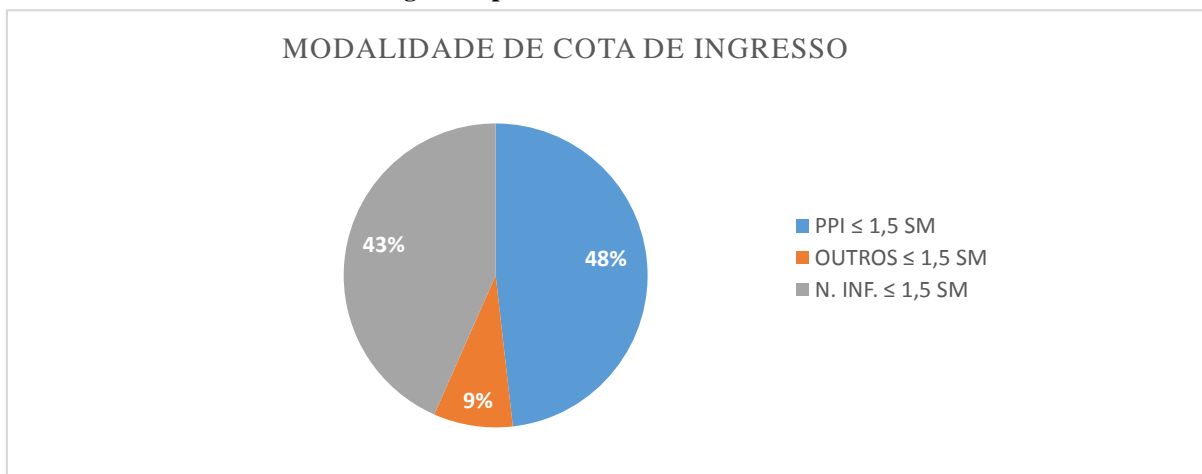
Isso se faz necessário em virtude do que dispõe a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas de que trata a Lei nº 12.711/2012 e o Decreto nº 7.824/2012. Fica estabelecido pelo Ministério da Educação, que a apuração e

comprovação da renda familiar bruta mensal per capita deve ser realizada por a partir de informações e documentos comprobatórios fornecidos pelo estudante para avaliação socioeconômica, conforme constar nos editais de cada instituição (MEC, 2012, Art. 8).

Assim, em seus editais de processos de seleção, o IFAM estabelece que os estudantes que ingressarem na modalidade egressos de escola pública e com renda per capita familiar \leq 1,5 (um e meio) salário mínimo deverão apresentar os documentos comprobatórios de renda ao Setor de Serviço Social do Campus e, só poderão ter sua matrícula efetivada mediante o parecer favorável da análise socioeconômica (IFAM, 2014).

Os dados revelam que os 84 alunos cotistas matriculados em cursos de graduação em 2013 no Campus, ingressaram pelas modalidades de cotas Preto, Pardo ou Indígena – PPI com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio (1,5 SM) e outros, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio (1,5 SM). O Gráfico 3 mostra como os discentes estão distribuídos por modalidade de cota:

Gráfico 3 – Percentual de alunos ingressos por modalidade de cota



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base no Processo Seletivo IFAM/CMC, 2013.

Percebe-se que a maioria desses estudantes ingressaram pelo perfil racial, renda per capita e egresso de escola pública, o que entende-se estar diretamente relacionado à divisão de vagas destinadas às cotas por modalidade.

Os dados reforçam a necessidade da política de cotas raciais e sociais nas instituições de ensino público, considerando os diversos fatores socio-históricos que abrangem essa problemática. Para Senkevics e Mello (2019, p.187) “Além de abrangente, por mirar diferentes expressões das disparidades sociais, a Lei de Cotas pode ser considerada potencialmente importante como estratégia para reduzir a estratificação social no acesso à educação”.

Vale destacar que a insuficiência de dados nos formulários de acompanhamento dos usuários do Programa Socioassistencial estudantil pode comprometer a análise do perfil dos

estudantes cotistas que tiveram acesso aos benefícios do Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM/CMC. Essas informações são ainda mais escassas nos formulários dos Programas Integrais coletados no Setor de Serviço Social.

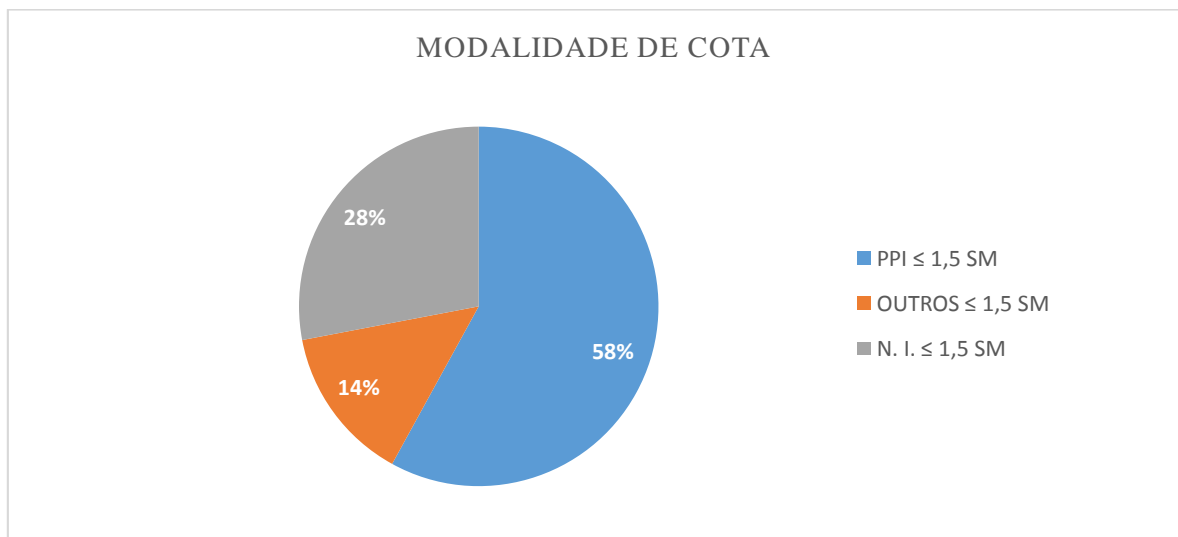
Dos dados analisados, enfatiza-se que não foi possível identificar informações referentes a modalidade de cotas de ingresso de 9% dos estudantes que ingressaram em 2013, devido ausência de informações nos formulários eletrônicos analisados. Segundo o Setor de Serviço Social do Campus essas informações constam nos formulários físicos preenchidos no processo de análise socioeconômica para matrícula, que porventura já encontram-se no arquivo morto da instituição.

No processo de coleta dos dados só foi possível ter acesso apenas aos questionários eletrônicos dos processos de seleção do Programa referente ao ano de 2016, onde constam algumas informações dos cotistas, como cor/raça, composição familiar, trabalho, moradia etc.

Sobre os estudantes cotistas que tiveram acesso ao Programa entre 2013 a 2017, destaca-se que dentre os 84 alunos cotistas de graduação que foram atendidos pelo Serviço Social no processo de matrícula institucional, apenas 49 (quarenta e nove) foram usuários do Programa Socioassistencial Estudantil.

No Gráfico 4, pode-se visualizar o percentual de estudantes distribuídos por modalidade de cotas no Programa Socioassistencial Estudantil.

Gráfico 4 - Percentual de estudantes distribuídos por modalidade de cotas no Programa Socioassistencial



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2021), com base nos dados documentas coletados no IFAM/CMC.

Esses dados retratam a divisão dos 49 estudantes cotistas matriculados em cursos de graduação em 2013 e que acessaram os benefícios por modalidade de cotas. Verifica-se que a grande maioria ingressaram por cotas destinadas à estudantes oriundos de escolas públicas pretos, pardos e indígenas, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio.

Esses resultados reforçam os dados apresentados em pesquisa realizada por Senkevics e Mello (2019) a despeito do perfil discentes das universidades federais após a constituição da Lei de Cotas³.

De acordo com os dados levantados na referida pesquisa, em 2012, a população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, era composta por 32% de brancos e amarelos de baixa renda, sendo 50% de PPI de baixa renda e 18% de jovens (independentemente da cor ou raça) com rendas familiares superiores a 1,5 salário-mínimo per capita. Contudo, entre os ingressantes das Ifes, os percentuais eram, respectivamente 37, 34 e 29%.

Senkevics e Mello (2019, p.192) evidenciam com o mencionado estudo que “o grupo de PPI de baixa renda era substancialmente sub-representado em 2012”, ano que antecede à implementação da Lei de Cotas. Porém, em 2016, após 4 (quatro) anos da implementação integral da Lei de cotas, “a participação dos PPI de baixa renda subiu 8,8 p.p. Comparativamente, enquanto a proporção desse grupo demográfico cresceu 8% na população total, o crescimento na população de ingressantes das Ifes foi de 26%” (p.192).

No Brasil a pesquisa de cor e raça é realizada com base na autodeclaração, diga-se, a pessoa que declaram sua cor ou raça e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, realiza essa pesquisa a partir das seguintes opções: preta, parda, amarela ou indígena (IBGE, 2021).

Destaca-se que essas informações sobre os alunos cotistas que acessam os benefícios, são coletadas pelo setor de Serviço Social do IFAM/CMC por meio do preenchimento do Questionário Socioeconômico físico ou eletrônico no período de seleção para concessão dos benefícios que ocorre semestralmente no Campus.

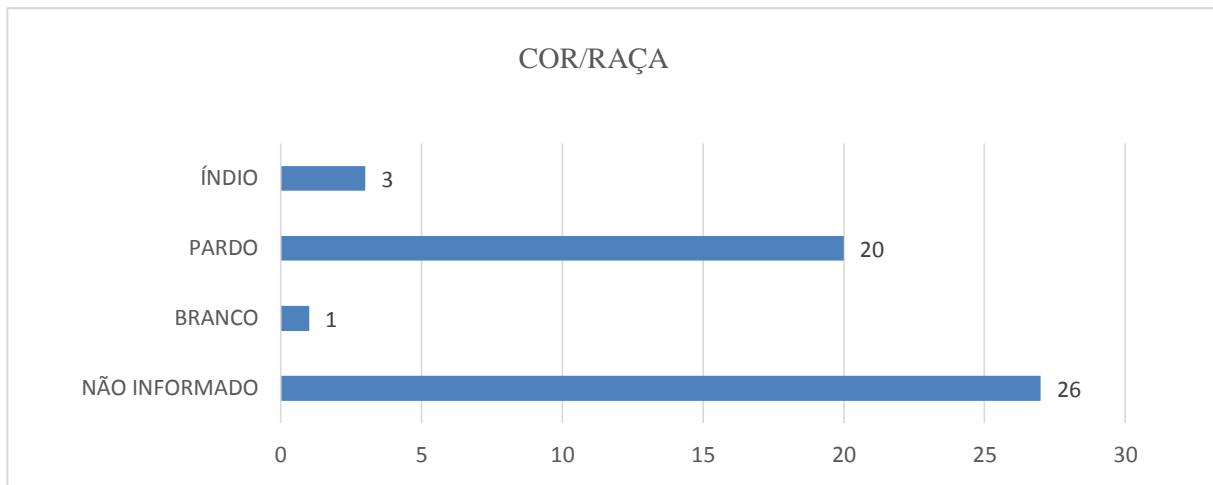
No modelo de questionário socioeconômico referente ao ano de 2013 não identificou-se a opção para autodeclaração de cor ou raça dos estudantes. Já no Questionário Socioeconômico para Validação de Matrícula / Cotista L1⁴, referente ao ano de 2015 e 2017 e no Questionário Socioeconômico eletrônico do Programa Socioassistencial Estudantil do ano 2017, esta opção já encontra-se inserida.

No Gráfico 5, mostra-se a distribuição dos alunos cotistas por cor e raça, a partir das informações prestadas pelos mesmo ao Serviço Social:

³ SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Úrsula Mattioli. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?** Cad. Pesqui., São Paulo, v.49 n.172 p.184-208 abr./jun. 2019

⁴ Reserva de vaga para estudante preto, pardo ou indígena – PPI, com renda per capita familiar de até 1,5 (um e meio) salário mínimo e oriundo de escola pública.

Gráfico 5 - Distribuição dos alunos cotistas do Campus Manaus Centro /IFAM por cor e raça, ano 2013.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

A partir das informações que constam no banco de dados do Serviço Social do IFAM/CMC foi possível identificar a cor ou raça dos estudantes cotistas dentro de três grupos étnicos, ou seja, pardo, branco e indígena. Do total de 50 (cinquenta) alunos que acessaram os benefícios entre 2013 e 2017, não foi possível identificar essas informações sobre 26 cotistas. Mas, verifica-se que dentre os 24 analisados, 40% se autodeclaram de pardo, 6% indígena e 2% branco.

Enfatiza-se que dentre os critérios para o acesso ao Programa, não há distinção entre cor/raça ou deficiência para inclusão no mesmo, talvez por esta razão os discentes cotistas não enxergaram a necessidade da autodeclaração.

Outra hipótese é que as informações desses 26 cotistas tenham sido preenchidas no formulário físico durante o processo de seleção, porém não foram transcritos para o registro digital do setor de Serviço Social, os quais foram disponibilizados.

Por outro lado, independente dos motivos que se apresentem, a ausência de dados como este representa ainda um desafio ao monitoramento e avaliação das políticas de ações afirmativas como as cotas étnico-raciais.

Conforme Senkevics (2018, p.4), a ausência de informações referente à cor e raça dos estudantes de nível superior no país implica no desafio da “[...] composição de um amplo retrato do perfil racial dos estudantes em nível superior, como se esperaria obter por meio do Censo da Educação Superior (CES) [...]”.

Ainda de acordo com o autor, a ausência desses dados a partir das IFES demonstra que:

O Estado brasileiro não dispõe, na atualidade, de ferramentas devidamente consolidadas para o acompanhamento, em nível nacional, da inclusão de negros e indígenas na Educação Superior, bem como dos demais públicos-alvo do sistema de

reserva de vagas em instituições federais, do ingresso à conclusão (Senkevics, 2018, p.18).

Além da ausência significativa desse dado, acentua-se o segundo maior resultado de estudantes que se autodeclararam pardos e curiosamente, não há autodeclaração de preto ou negro.

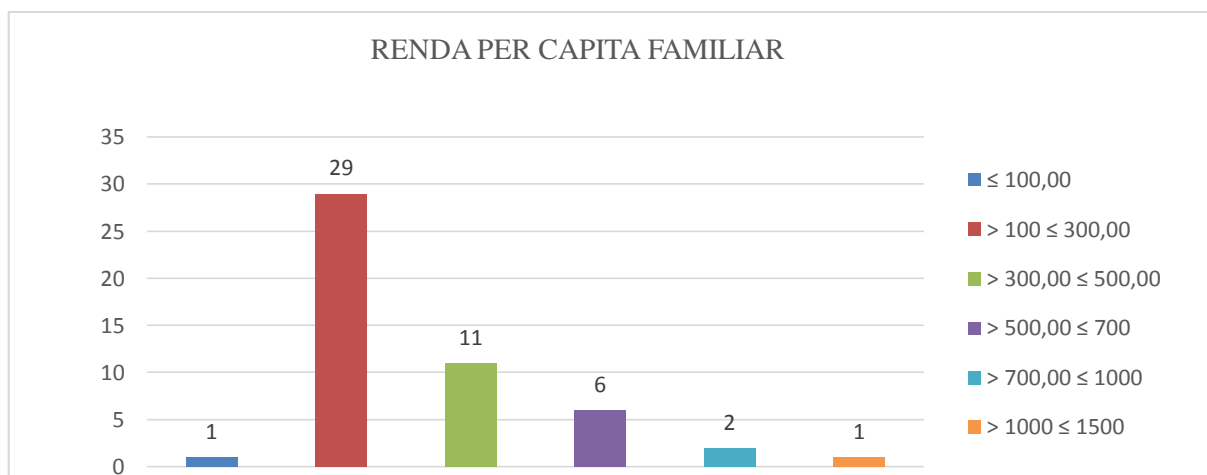
Sobre tal questão, Silva e Leão (2012, p.131) evidenciam que “embora os pretos e pardos compartilhem situações socioeconômicas parecidas, não constituem um grupo homogêneo na sua percepção sobre a realidade racial brasileira”.

Segundo a autora, embora o uso da categoria negros ou não brancos seja relevante para destacar a permanência das desigualdades raciais, pretos e pardos têm percepções raciais diferentes e identificam fronteiras simbólicas e econômicas em relação aos brancos de formas distinta.

Além disso, a pesquisadora destaca que os “pardos não são simplesmente menos negros (ainda que alguns se definam como pardos porque não brancos e não negros). A multiplicidade de significados que a identidade parda pode ter ainda precisa ser explorada” (SILVA E LEAO, 2012, p.131).

Quanto aos dados referentes à renda per capita familiar dos estudantes cotistas, no Gráfico 6 é possível visualizar a faixa dos 49 alunos referente ao ano de matrícula:

Gráfico 6 - Faixa de renda per capita familiar dos alunos cotistas do Campus Manaus/IFAM, ano 2013



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados do setor de Serviço Social.

Verifica-se que mais da metade dos estudantes cotistas, isto é, 57% possuíam renda per capita familiar entre R\$ 100 e R\$ 300,00 no ano de 2013. Esse dado evidencia que 59% dos alunos cotistas se encontravam em extrema pobreza.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), 73% dos pobres no país são pretos ou pardos, o que traduz a histórica desigualdade de distribuição de

renda por cor/raça. No Brasil, os brancos possuem rendimento médio equivalente ao dobro que os pretos e pardos.

Na análise de Florestan Fernandes (1995), as expressões das desigualdades raciais no Brasil se fundam no modelo de inserção do negro na sociedade classe pautado numa cultura de hierarquia racial da sociedade escravista. Para o autor, o processo de abolição da escravidão não excluiu da estrutura social e econômica a dinâmica de dominação do senhorio branco ao dito homem negro livre.

Ao contrário do que se supunha com o fim da escravidão, o negro continuaram a ocupar funções de subalternidade no processo de construção da economia brasileira, pois tanto as legislações, os poderes públicos e grupos políticos de representação social mantiveram-se indiferentes sobre as condições precárias de vida e de trabalho que se encontrava a população negra agora livre (FERNANDES, 1995, p. 32).

À população negra incumbiu-se a responsabilidade sobre a sua capacitação profissional a fim de que se adequasse aos padrões e ideais humanos criados nas novas configurações de trabalho, diga-se, trabalho livre do regime republicano e capitalista (FERNANDES, 1995, p. 35).

Vale ressaltar que a questão da desigualdade racial constituída no processo de formação social e econômica do Brasil é refletida ainda hoje nos diversos setores da sociedade, como na educação básica à superior, no acesso a saúde, no mercado de trabalho, nos espaços políticos, entre outras.

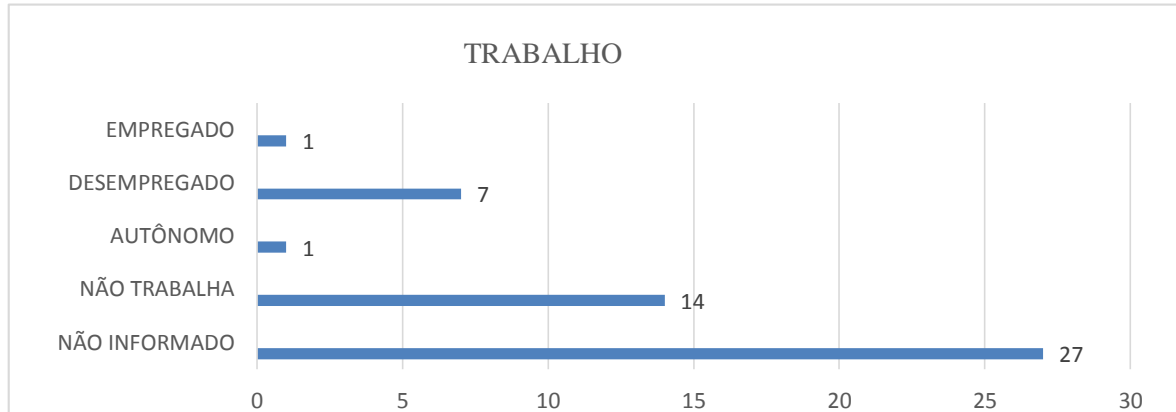
Sobre isso, o IBGE (2019) evidencia que em 2018 no mercado de trabalho os cargos gerenciais eram ocupados em 68,6% por brancos e 29,9% por pretos e pardos. Na distribuição de renda e condições de moradia, das pessoas abaixo da linha pobreza 15,4% são brancas e 32,9% por pretos ou pardos. Já nas representações políticas esse percentual é ainda mais desigual, sendo 75,6% brancos e 24,4% pretos ou pardos e, por fim, na área da educação a taxa de analfabetismo é representada por 3,9% por brancos e 9,1% por pretos ou pardos.

Assim, os dados sobre a renda per capita familiar dos estudantes cotistas do ensino superior no IFAM/CMC são expressões nítidas de que as desigualdades sociais continuam a perpassar a sociedade e reforçam a necessidade da criação e implementação de políticas sociais que visem reduzir essas desigualdades entre os cidadãos brasileiros, em especial os que adentram ao ensino superior público no país.

Outros dados analisados referem-se à situação de trabalho dos discentes cotistas, os dados evidenciam que 28% não trabalham e dependiam financeiramente de terceiros, 14% estavam desempregados, 2% eram autônomos, 2% estavam empregados. Dos 50 alunos, não

foi possível identificar essa informação de 54%. A distribuição do quantitativo de estudantes por situação de trabalho durante o curso de graduação pode ser visualizada no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Situação de trabalho dos discentes cotistas do IFAM/CMC, durante o curso de Graduação.

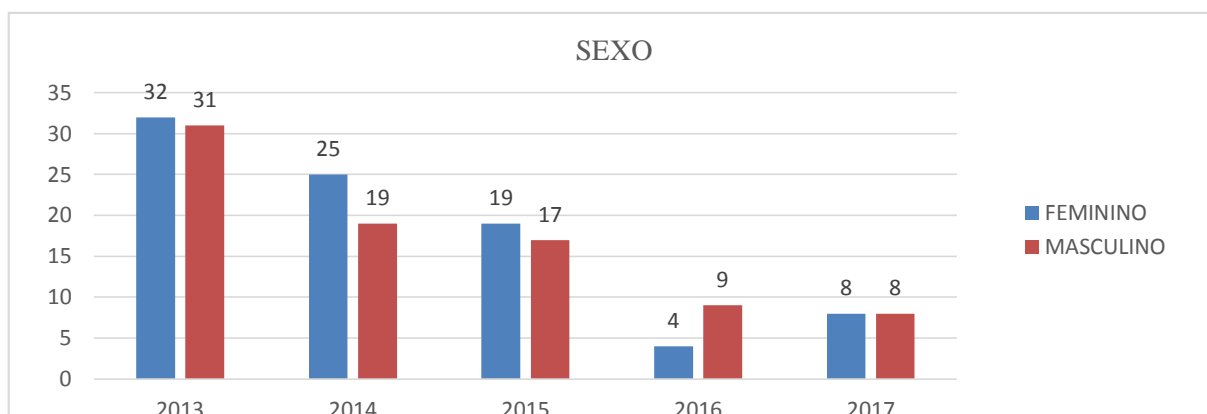


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Dados do FONAPRACE de 2019 revelam que 70,1% dos estudantes das IFES não trabalham. Entre os cotistas, 25% trabalhavam, 30,1% não trabalhavam e não estavam buscando trabalho e 44,5% não trabalhavam, mas estavam à procura de emprego. Quanto aos graduandos cotistas do IFAM/CMC usuários da PAES, pode-se verificar que apenas 4% dos estudantes desenvolviam alguma modalidade de trabalho durante o curso, 42% apenas estudavam e 54% não informaram.

É importante expressar aqui a crítica em torno da ausência de dados sobre a maioria desses estudantes sobre a situação de trabalho, pois isso interfere diretamente na construção de análises fidedignas para o monitoramento e avaliação da PAES/IFAM. Embora a afirmativa de que esses foram coletados em algum momento durante o acesso dos estudantes ao Programa, mas não encontram-se mais nos arquivos físicos do Setor, isso só reforça que tanto no âmbito institucional, quando no âmbito acadêmico há uma escassez de estudos avaliativos sobre as políticas de assistência estudantil já sinalizada pelo FONAPRACE em 2019.

Outra variável utilizada na análise do perfil dos discentes, refere-se ao sexo e gênero. Os dados evidenciam que entre os cotistas, 54% são do sexo feminino e 46% masculino. Quanto aos acessos por sexo no período dos 5 (cinco) anos, evidencia-se que a maioria dos acessos foram por estudantes do sexo feminino. Como apresenta o Gráfico 8, apesar da estreita diferença, pode-se verificar que nos anos 2014 e 2016, houve uma diferença de 6 acessos e no segundo 5 por sexo feminino em comparação ao masculino.

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por sexo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Dados da V Pesquisa do FONAPRACE sobre o perfil dos estudantes nas IFES brasileiras, realizada em 2018, revelam que dentre os alunos que ingressaram por ampla concorrência 54,1% eram do sexo feminino e por cotas 55,4%. Na Região Norte, o percentual de estudantes cotistas do sexo feminino é equivalente a 55,6%.

Verifica-se que nas IFES, estudantes do sexo feminino tem sido o público majoritário, seja na modalidade ampla concorrência, seja nas modalidades de cotas. Já entre os estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil nas IFES brasileiras, 58,4% são do sexo feminino e 41,3% do sexo masculino (BARBOSA; SILVA, 2021, p. 23).

De com Barbosa & Silva (2021, p 23) não se deve interpretar a maioria do público do sexo feminino nas IFES como um privilégio, pois [...] “o sexo é um marcador social associado a um conjunto de vulnerabilidades, muitas delas com impacto sobre o acesso à educação, às oportunidades acadêmicas e ao desempenho acadêmico”.

Como os dados explicitam, esse cenário tem-se refletido no âmbito Campus Manaus Centro, seja no acesso ao ensino superior, seja no acesso à Política de Assistência Estudantil. Assim, buscou-se conhecer como os estudantes estão distribuídos por sexo nos cursos de graduação no Campus:

Tabela 4 – Distribuição dos alunos de graduação no Campus IFAM/CMC por sexo

CURSO	QUANT. DE ESTUDANTES	SEXO DOS ESTUDANTES	
		FEM.	MAS.
Engenharia Mecânica	6	0	6
Licenciatura em Ciências Biológicas	5	3	2
Licenciatura em Física	3	3	0
Licenciatura em Química	6	6	0
Licenciatura em Matemática	6	1	5
Tecnologia em Alimentos	6	4	2

Tecnologia em Análise e Desenvolvimento De Sistemas	7	2	5
Tecnologia em Construção De Edifícios	4	3	1
Tecnologia em Processos Químicos	1		1
Tecnologia em Produção Publicitária	4	3	1
Não Informado	2	0	0
TOTAL	95	22	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Em 2017, dos alunos matriculados nos cursos de graduação no IFAM/CMC com idade entre 15 à 60 anos, 913 eram do sexo feminino e 1.370 do sexo masculino (BRASIL, 2018). Esses dados contrastados com os apresentados na Tabela 04, trazem diversos elementos para análise sobre o perfil dos estudantes usuários da PAES/IFAM. Primeiro porque demonstram as disparidades de gênero no preenchimento das vagas ofertadas no Instituto e segundo porque evidenciam também essa desigualdade na distribuição desses estudantes por área de conhecimento.

No tocante ao ingresso de estudantes do sexo feminino no ensino superior brasileiro, esse número tem crescido significativamente nas IFES, sobretudo nos cursos de licenciatura, com um percentual de 70,6% em 2017 (INEP, 2017, p. 19).

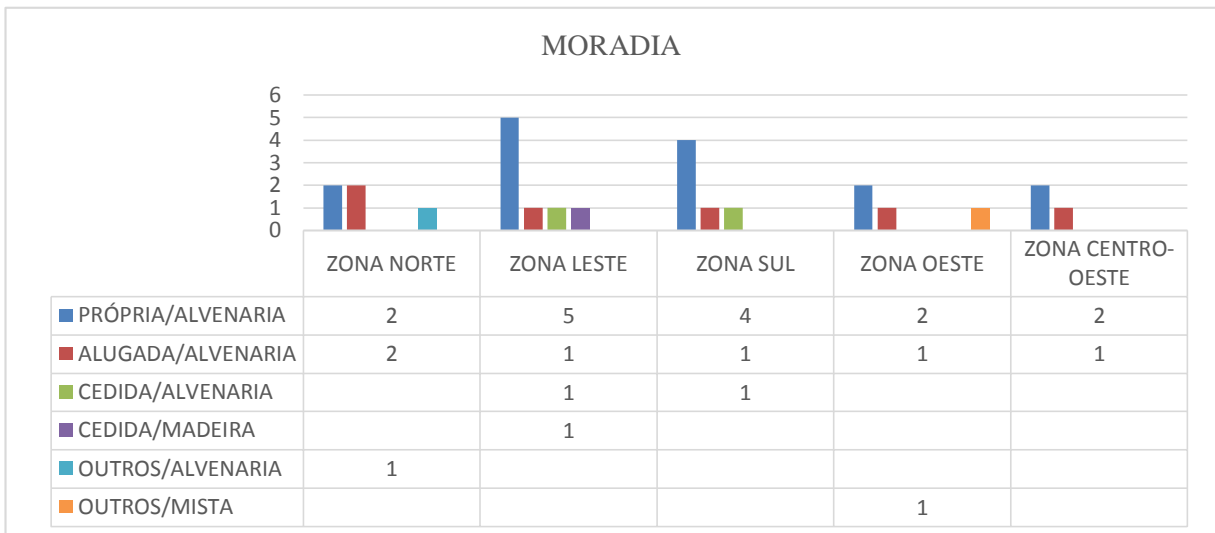
Para análise dessa expressiva diferença, recorre-se à história das ciências construída no decorrer século, que a constitui como um espaço onde a participação feminina tem sido limitada. De acordo com Leta (2003, p. 271) esse quadro começa a ser modificado a partir da segunda metade do século XX, como resultado da grande necessidade de recursos humanos no âmbito das atividades estratégicas “como a ciência, o movimento de liberação feminina e a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres permitiram a elas o acesso, cada vez maior, à educação científicas e às carreiras, tradicionalmente ocupadas por homens”.

Na pesquisa realizada por Tavares & Parente (2015), constatou-se que tem crescido a presença feminina no ensino superior brasileiro, mas ainda com certas limitações, como a sua concentração nas ciências humanas e sociais, ainda pouco valorizadas socialmente. Também enfrentam dificuldade no acesso a cargos de liderança e com maior prestígio.

No presente estudo, fica evidente a liderança de estudantes do sexo feminino nos cursos de licenciaturas em relação aos cursos de tecnologias. Os dados reforçam que a presença feminina no ensino superior brasileiro em sua grande maioria concentra-se nas áreas historicamente consideradas femininas “relacionadas ao cuidado, à assistência, e ao ensino de nível básico” (TAVARES; PARENTE, 2015, p. 271).

Outro aspecto referente ao perfil dos cotistas, está relacionado às condições de moradia dos cinquenta cotistas, vale ressaltar primeiramente não foi possível identificar essa informação de 27 estudantes nos dados disponibilizados pelo Serviço Social. Assim, entre os 23 restantes foi possível verificar que a maioria (13) moram em residência própria, seguido por residência alugada (6), residência cedida (3) e outros (1), como expressa o Gráfico 9:

Gráfico 9 – Tipo de moradia dos estudantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados do setor de Serviço Social.

Sobre as condições de moradia dos estudantes cotistas de graduação matriculados no IFAM/CMC, esses dados revelam uma distribuição diversa dos estudantes por zona. Merece destaque o quantitativo predominante de estudantes que residem na Zona Leste de Manaus e que precisam se deslocar até o Centro da Cidade para frequentar as atividades acadêmicas.

De acordo com Silva (2021, p. 64) “o meio de transporte, o tempo de deslocamento e a distância para se chegar à universidade são importantes variáveis para mensurar a demanda potencial de Assistência Estudantil [...]”. Para o autor, além do tipo de transporte, a variável tempo de deslocamento é muito importante, pois quanto maior o tempo de deslocamento, maior também é propensão de abandono do curso.

Ainda sobre às condições de moradia dos cotistas, evidenciou-se que entre estes 8 moravam com os pais e irmãos, 5 com parentes, 4 com a mãe e irmãos, 2 com a mãe, 2 com irmãos, 1 com os filhos, 1 sozinho e 23 não possuem essa informação cadastrada nos quadros gerais e nos questionários do Programa que foram analisados.

Segundo a análise de Silva (2021, p. 60) 35,9% dos discentes cotistas matriculados nas IFES brasileiras residem no núcleo familiar e 41,7% fora do núcleo familiar. Esses dados

evidenciam que esses estudantes que não residem no núcleo familiar cidade onde cursam a graduação se constituem como público alvo das políticas de moradia.

Destaca-se que morar fora do núcleo familiar “implica um conjunto de novas obrigações, com maior carga de trabalho doméstico, com maiores responsabilidades com a própria sobrevivência, com a distância para os suportes afetivos etc”, podendo implicar também uma maior dificuldade em estudar (SILVA, 2021, p. 61).

A partir dos dados evidenciados até aqui apreende-se que o perfil dos discentes cotistas do IFAM/CMC muito se aproxima do perfil dos discentes do ensino superior público brasileiro, sobretudo na Região Norte do país, conforme expressam os dados da V Pesquisa do FONAPRACE sobre o perfil dos estudantes nas IFES o em 2019.

Ainda de acordo com Silva (2021, p. 100), a Demanda Potencial Prioridade (DPP) do PNAES representa 80,7% de todos os estudantes matriculados em todas as IFES distribuídas no território nacional. Dentre esses, somente 34,8% tem acesso à assistência estudantil, o que corresponde aproximadamente que cada três estudantes inseridos nessa demanda apenas um tem acesso à Política.

Isso significa que a Política de Assistência Estudantil ainda não consegue atender a demanda total de estudantes em situação de vulnerabilidade social inseridos nas IFES brasileiras. Esse dado é importante para subsidiar iniciativas de ampliação da Política, que objetiva criar condições democráticas de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público.

Aqui, reitera-se a urgente necessidade da realização de estudos avaliativos sobre o impacto da Política de Assistência Estudantil nas IFES, em especial sobre a PAES/IFAM na trajetória dos discentes cotistas, a fim de promover a efetivação dos direitos dos estudantes.

Nessa perspectiva, a discussão levantada no próximo item desse capítulo tenta captar as condições de acesso e permanência dos estudantes do IFAM/CMC, a fim de evidenciar os avanços e o desafios da PAES no Campus.

3.2 – Política de Assistência Estudantil do IFAM: avanços e desafios

A Política de Assistência Estudantil instituída pela Portaria Normativa nº 13/2011 do IFAM e regulamentada pela Portaria nº 1.000 – GR/IFAM/2011, tem como público alvo prioritário estudantes que encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma pretende alcançar os seguintes objetivos:

- I - democratizar as condições de permanência e êxito aos estudantes matriculados no IFAM, prioritariamente aos que se encontra em situação vulnerabilidade social;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso, permanência e êxito dos estudantes;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão;

IV- contribuir para a promoção da equidade social e para o exercício da cidadania pela educação.

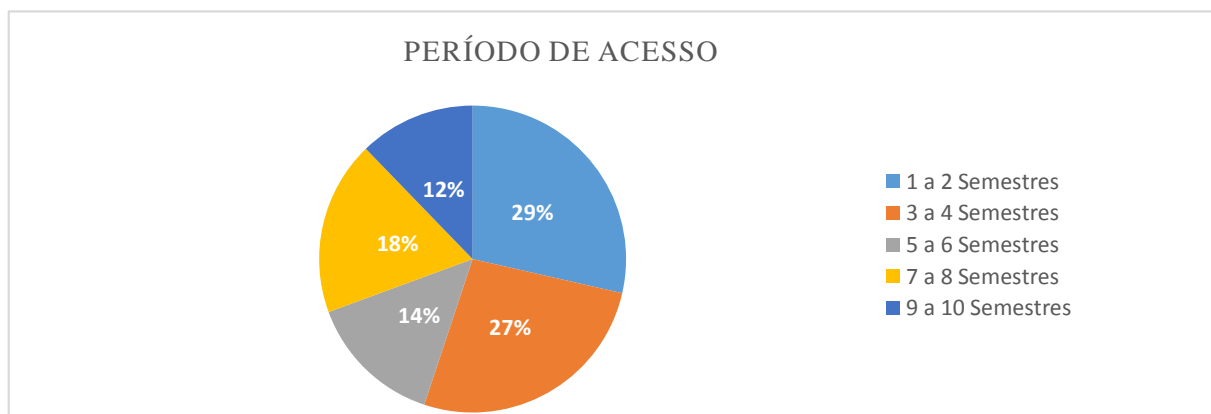
Diante desses objetivos e das ações e programas implementados pela PAES do IFAM no Campus Manaus Centro, a presente pesquisa busca analisar os significados e o impactos da referida Política sobre acesso e a permanência a partir da perspectiva dos estudantes cotistas dos cursos de graduação ofertados no Campus.

Conforme os dados apresentados no item anterior, dentre os 84 alunos cotistas matriculados nos cursos de graduação do IFAM/CMC em 2013, 50 foram atendidos pela PAES até 2017. Portanto, buscou-se primeiramente conhecer sobre experiência dos discentes no que tange ao acesso aos benefícios do Programa Socioassistencial Estudantil no decorrer desses cinco anos.

Um primeiro dado importante a ser apresentado refere-se à quantidade de semestres que os cotistas tiveram acesso aos benefícios. Enfatiza-se que esse acesso se faz por meio de processo seletivo semestral realizado pelo Campus.

Nesse sentido, os estudantes atendidos podem ser atendidos por mais de um semestre, desde que participem do processo de seleção, atenda os critérios de inclusão e tenha vaga disponível no Programa. Assim, verificou-se o percentual de estudantes que foram atendidos no período de um a dez semestres:

Gráfico 10 – Período de acesso dos alunos aos benefícios do programa socioassistencial por semestre



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Verifica-se a partir dos dados que o número de estudantes que acessaram o Programa foi reduzindo no decorrer dos semestres. Os maiores percentuais referem-se ao acesso por 1 à 2 semestres (29%) e de 3 à 4 semestres (27%). Ressalta-se que do quantitativo de 50 discentes,

apenas 6 acessaram aos benefícios por 9 a 10 semestres. Dado esse que expressa a necessidade da análise mais profunda sobre os fatores que interferiram direta ou indiretamente para o acesso ou não acesso aos benefícios durante o curso de graduação.

Por outro lado apresenta-se o quantitativo geral de acessos por estudantes cotistas por cada benefício durante os dez semestres:

Tabela 5 - Acessos dos cotistas do Campus IFAM/CMC por cada benefício durante dez semestres

BENEFÍCIOS	QUANTITATIVO DE ACESSO / COTA					
	2013	2014	2015	2016	2017	2013-2017
ALIMENTAÇÃO	13	9	S/ ACES.	S/ ACES.	1	23
TRANSPORTE	87	40	33	11	18	189
MATERIAL DIDÁTICO	30	14	30	8	13	95
MORADIA	S/ ACES.	S/ ACES.	S/ ACES.	S/ ACES.	S/ ACES.	0
CRECHE	S/ ACES.	1	4	2	S/ ACES.	7
TOTAL	130	64	69	20	34	314

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Diante dos dados expostos, dá-se ênfase ao quantitativo de acessos ao benefício transporte, que assumiu a liderança durante os cinco anos, totalizando 189 acessos. Em seguida tem-se os benefícios material didático-pedagógico com 93, alimentação com 23 e creche com 6 acessos. O benefício moradia não teve acessos por estudantes cotistas de graduação nesse período.

Voltando ao público alvo dos benefícios estabelecidos na PAES/IFAM, destaca-se que o público alvo do benefício alimentação são estudantes em situação de vulnerabilidade social que utilizam o transporte público coletivo para se locomover até ao campus ou para realização de outras atividades acadêmicas.

Nas IFES brasileiras, 51,4% dos estudantes se deslocam às aulas ou para realizar suas atividades acadêmicas por meio de transporte público, 20,3% faz uso de transporte próprio, 16,1% se desloca a pé, 3,9% utilizam bicicleta, 3,9% faz uso de carona, 3,8% faz uso de transporte locado e 0,6% utilizam taxi ou moto taxi (FONAPRACE, 2019).

Assim, relaciona-se o quantitativo de acesso ao benefício transporte com a necessidade de custeio das taxas de locomoção via transporte público para acesso ao campus majoritária no cenário das IFES.

Por outro lado, no que se refere ao benefício moradia que não foi acessado nesse período, dados da mesma pesquisa do FONAPRACE evidenciam que entre os estudantes cotistas das IFES na Região Norte 81,3% reside na mesma cidade do Campus do seu curso de graduação (FONAPRACE, 2019).

Assim, a não busca ou indeferimento do acesso a essa modalidade, pode estar relacionada diretamente ao perfil dos estudantes público alvo do mesmo, pois conforme elucidado no item anterior sobre as condições de moradia dos discentes cotistas, um dos critérios para acesso às políticas de moradia é a comprovação da vulnerabilidade socioeconômica do estudante. Assim, além de não possuir residência na cidade onde frequenta o curso, deve não possuir condições materiais de custear as despesas referentes à moradia (IFAM, 2011).

Nos direcionamentos do PNAES a moradia consiste em uma das áreas estratégicas das ações de Assistência Estudantil. Considera-se que o local de moradia dos estudantes antes de ingressarem nas IFES consiste num importante indicador de qualidade e condição de vida dos mesmos (FONAPRACE, 2008).

Por outro lado, o acesso à moradia constitui-se no Brasil, como um dos direitos sociais, alinhado ao acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988, At. 6º).

No âmbito do ensino superior público, atender as necessidades dos estudantes referentes à moradia, consiste também em garantir condições de acesso e de permanência. Pois conforme evidencia a V Pesquisa FONAPRACE em 2018, três a cada quatro estudantes matriculados nas IFES residem fora do seu núcleo familiar (FONAPRACE, 2019).

Reiterando o que fala Silva (2021), além da vulnerabilidade socioeconômica do estudante para arcar com os custos de moradia, morar fora do núcleo familiar envolve também outros agravantes que contribuem para a evasão escolar.

Os dados apresentados na Tabela 05 evidenciam um contraste com o perfil geral dos discentes matriculados nas IFES sobre a demanda por auxílios de moradia estudantil. No entanto, sem o intuito de fazer generalizações, o não acesso à essa modalidade de benefício pode se ancorar no não atendimento aos critérios de inclusão no mesmo avaliados pelos gestores do Programa. Mas essa é uma questão que merece análises futuras mais profunda

Em contrapartida, verificou-se que esses estudantes tiveram acesso aos outros benefícios, numa menor proporção em alguns, como alimentação e creche e maior em outros como é o caso dos benefícios transporte e material didático-pedagógico. Numa análise mais detalhada sobre os acessos, foi possível identificar o acesso cumulativo de benefícios pelos estudantes durante o curso de graduação, como mostra a Tabela 06.

Tabela 6 - Quantitativo de benefícios acessados por ano pelos discentes do Campus IFAM/CMC por ano

BENEFÍCIOS POR ALUNO	QUANTITATIVO DE ACESSO					
	2013	2014	2015	2016	2017	2013/2017
TRANSPORTE E MATERIAL DIDÁTICO	15	4	29	8	13	69
TRANSPORTE, MATERIAL DIDÁTICO E ALIMENTAÇÃO	13	7	S/A	S/A	S/A	20
TRANSPORTE, MATERIAL DIDÁTICO E CRECHE	S/A	1	S/A	S/A	S/A	1
ALIMENTAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO	1	S/A	S/A	S/A	S/A	1
TRANSPORTE	35	25	3	2	2	67
MATERIAL DIDÁTICO E CRECHE	S/A	S/A	1	S/A	S/A	1
CRECHE	S/A	S/A	1	S/A	S/A	1
TRANSPORTE E CRECHE	S/A	S/A	1	1	2	4
TRANSPORTE E ALIMENTAÇÃO	S/A	S/A	S/A	S/A	1	1
TOTAL	64	37	35	11	18	195

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC

Verifica-se que o teto máximo de benefícios acessados por semestre foi de até 3 benefícios. Iniciando a análise pelo menor quantitativo de acesso, evidencia-se o reduzido número de acesso ao benefício creche tanto na forma individual quanto na concomitante, com no máximo 4 acessos no período de 2013 à 2017.

De acordo com Soares & Dias (2018, p. 1) a creche pública se constitui como um direito das mulheres, crianças e famílias, garantido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, no âmbito da educação superior, é garantido nas IFES por meio do Decreto nº 7.234/2010 que

institui o PNAES, mediante a ação de movimentos de mulheres e feministas e movimentos estudantis.

Segundo as autoras, “o conflito entre trabalhar/estudar/sair de casa para fins diversos e cuidar dos filhos é refração da “questão social”, tem relação direta com a posição historicamente ocupada pela mulher em nossa sociedade patriarcal”, onde a execução de tarefas domésticas consiste em funções atribuídas às mulheres (SOARES; DIAS, 2018, p. 2).

Nesse sentido, o acesso à programas de creche, envolve também a garantia do direito à educação, vez que os estudantes das IFES com filhos e socioeconomicamente vulneráveis possam estudar e trabalhar. Em 2018, constatou-se que 11,4% dos estudantes matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior tem filhos e quanto maior o número de filhos, menor o percentual de estudantes do sexo feminino, o que “indica que maternidade e vida acadêmica são mais difíceis de conciliar, quando estudantes elas têm mais de 1 filho (a)” (FONAPRACE, 2019, p. 59).

Do universo pesquisado no IFAM/CMC, verificou-se que 4 destes tinham filhos, sendo todos eles estudantes do sexo feminino e com apenas 1 filho, e apenas 2 destes residiam com junto com os filhos e acessaram o benefício creche no período de 2014 à 2017. Daí reforça-se a importância da oferta de programas e benefícios que atendam as diversas necessidades dos estudantes, dentre elas o acesso à creche pública.

Por outro lado, dentre os benefícios com maior número de acesso, verifica-se que a maioria dos estudantes demandaram o acesso aos benefícios transporte e material didático, e se comparado ao quantitativo geral de acessos entre todas as modalidades de ensino, a grande procura por esses benefícios prevalece, conforme já apresentado no capítulo II desse trabalho.

No que se refere à média do auxílio pago mensalmente a cada estudante cotista entre 2013 e 2017, destaca-se os seguintes dados:

Tabela 7 – Média do auxílio pago mensalmente a cada estudante cotista entre 2013 e 2017 a partir dos benefícios concedidos

BENEFÍCIOS POR ALUNO	VALOR PAGO				
	2013	2014	2015	2016	2017
TRANSPORTE E MATERIAL DIDÁTICO	R\$ 300,00	R\$ 205,00	R\$ 219,00	R\$ 242,00	R\$ 242,00
TRANSPORTE, MATERIAL DIDÁTICO E ALIMENTAÇÃO	R\$ 300,00	R\$ 300,00	S/A	S/A	S/A
TRANSPORTE, MATERIAL DIDÁTICO E CRECHE	S/A	R\$ 300,00	S/A	S/A	S/A

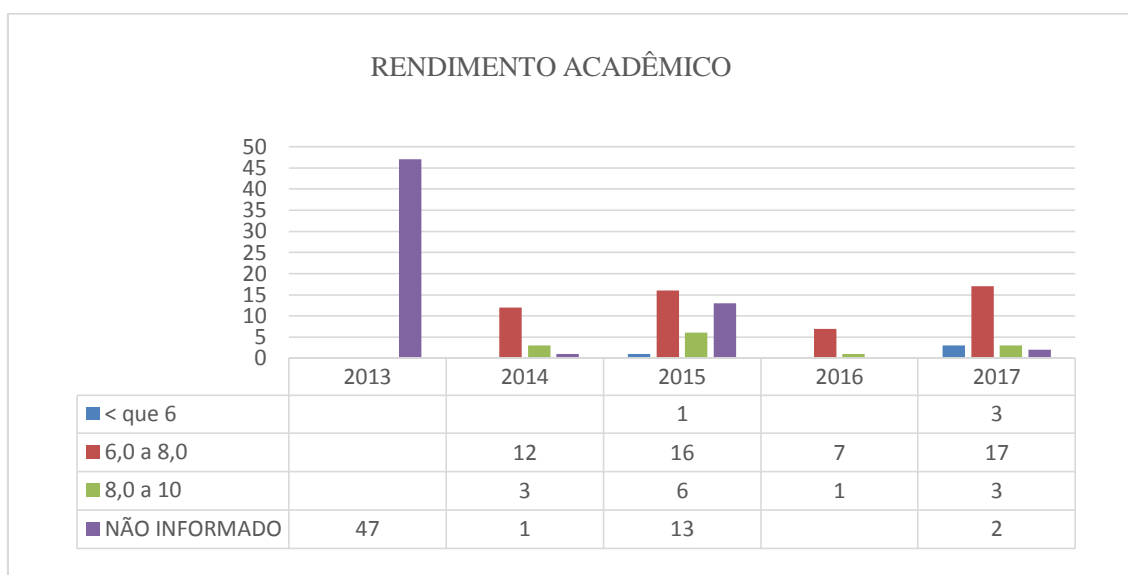
ALIMENTAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO	R\$ 180,00	S/A	S/A	S/A	S/A
TRANSPORTE	R\$ 100,00	R\$ 115,00	R\$ 123,00	R\$ 136,00	R\$ 136,00
MATERIAL DIDÁTICO E CRECHE	S/A	S/A	R\$ 277,00	S/A	S/A
CRECHE	S/A	S/A	R\$ 181,00	S/A	S/A
TRANSPORTE E CRECHE	S/A	S/A	R\$ 304,00	R\$ 336,00	R\$ 336,00
TRANSPORTE E ALIMENTAÇÃO	S/A	S/A	S/A	S/A	R\$ 336,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Cabe destacar que na sistematização e análise dos quadros gerais do Programa constatou-se que entre os alunos cotistas e os de ampla concorrência que acessaram um ou mais benefícios de forma concomitante, não houve distinção sobre os valores pagos, isto é, critérios adotados para a concessão dos benefícios, bem como dos valores pagos foram: renda per capita familiar, frequência e rendimento acadêmico.

Dentre os três critérios citados acima, não foi possível analisar a taxa de frequência acadêmica dos discentes cotistas atendidos pelo Programa. Isso, porque nos dados que foram disponibilizados pelo Serviço Social não consta essa informação. Conforme salientado na introdução deste capítulo, alguns dados relevantes sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa não foram disponibilizados pela instituição.

Dentre os motivos que podem ocasionar o desligamento do estudante do Programa no semestre de acesso, encontram-se a reprovação nas disciplinas por baixa frequência e/ou baixo rendimento escolar. Para tanto, realizou-se o levantamento do coeficiente acadêmico dos estudantes cotistas que acessaram o Programa. O Gráfico 11 apresenta a sistematização dos resultados.

Gráfico 11 – Rendimento acadêmico dos alunos cotistas durante 2013 a 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Primeiramente, cabe destacar que no presente estudo não foi possível ter acesso aos dados referente ao rendimento acadêmico da maioria dos discentes cotistas que acessaram ao Programa Socioassistencial Estudantil nesse período e nem dos demais discentes cotistas que foram matriculados no ano de 2013. Isso acaba por interferir na análise mais fidedigna dos dados e na avaliação do impacto da PAES/IFAM no Campus Manaus Centro.

Tomando por base as informações por escala, verifica-se que a maioria dos estudantes possuíam rendimento acadêmico entre 6,0 à 8,0. Para que o estudante que tenha sido usuário do Programa no semestre anterior continuar sendo atendido, deve atender aos critérios de frequência igual ou superior a 75% em todas as disciplinas e o aproveitamento acadêmico suficiente, com média igual à 6,0 (seis), conforme estabelece a Resolução nº 28/2012 – CONSUP/IFAM em seu Art. 147, item I (IFAM, 2015).

De acordo com a PAES/IFAM, os dados de frequência e rendimento acadêmico são critérios inerentes ao monitoramento e avaliação dos estudantes. Do monitoramento da Política e dos estudantes, é indissociável a sua importância para desvendar a sua eficiência, quanto ao atendimento de suas reais necessidades que influem no rendimento acadêmico, nas taxas de retenção e evasão escolar no ensino superior público. Por outro lado, é imprescindível sua importância para o rateio do orçamento destinado à PAES/IFAM (IFAM, 2011).

Em relação ao encerramento da concessão dos benefícios, a PAES/IFAM estabelece alguns critérios, como a comprovação de rendimento acadêmico e de frequência quando solicitado pelo Serviço Social, reprovação no curso por baixa frequência e baixo coeficiente,

transferência, trancamento, receber outros benefícios da mesma natureza, utilização indevida dos recursos recebidos, inidoneidade de informações e iniciativa do estudante (IFAM, 2011).

Nos quadros gerais do programa que foram analisados, pode-se identificar que dentre os motivos dos desligamentos do programa por ano, consta-se a não assinatura do termo de compromisso, trancamento de curso, baixo coeficiente, não saque do benefício, dentre outros que não foram informados dos documentos. Nos cinco anos registrou-se que 40 (quarenta) cotistas foram desligados do Programa. A Tabela 8 apresenta a distribuição do quantitativo de desligamentos por motivo e ano.

Tabela 8 - Quantitativo de desligamentos por motivo e ano

Encerramento Do Acesso	Motivo	2013	2014	2015	2016	2017
Desligados	Não Assinou Termo	27	2			
Desligados	Trancou Curso			1		
Desligados	Baixo Coeficiente			3		
Desligados	Não realizou saque do benefício	6				
Desligados	Não Informado		1			
Total		33	3	4	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Os dados revelam que o maior número de desligamentos ocorreu no ano de 2013 quando esses estudantes ingressaram tanto no curso superior, quanto no Programa. O único motivo registrado para os desligamentos refere-se à assinatura do termo de compromisso.

Isso remete aos critérios estabelecidos pela PAES/IFAM para a inserção no Programa. Para que o estudante possa acessar os benefícios, deve estar matriculado devidamente e frequentando as atividades acadêmicas, realizar cadastro social e entrevista junto ao Serviço Social, entregar todas as documentações exigidas, estar em vulnerabilidade social, oriundo de escola pública, renda per capita até 1,5 (um e meio) salário mínimo, ser representado por responsável legal (adolescentes abaixo de 18 anos) e não receber benefícios da mesma modalidade do Programa (IFAM, 2011).

Nesse sentido, foi possível identificar também outro dado importante sobre o acesso ao Programa, ou melhor colocado, sobre o indeferimento dos estudantes cotistas nos processos de seleção do Programa entre 2013 à 2017. Os motivos justificados são: não preenchimento do

questionário socioeconômico, baixo coeficiente e outros que não foram informados nos documentos. A Tabela 9 apresenta a distribuição do quantitativo de estudantes indeferidos por motivo e ano.

Tabela 9 - Quantitativo de solicitação de auxílio indeferido

Indeferimento	Motivo	2013	2014	2015	2016	2017
	Não Preencheu Questionário			2		9
	Baixo Coeficiente				1	1
	Não Informado		5			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nos dados documentais coletados no IFAM/CMC.

Dos motivos registrados, apreende-se que o maior número também refere-se à não assinatura do termo, mas dessa vez no ano de 2017. Seguido a este se encontra 2 indeferimento por baixo rendimento acadêmico referente à 2016 e 2017.

Dá-se ênfase que dentre os motivos de desligamento e indeferimento, o baixo coeficiente acadêmico encontra-se em terceiro lugar nesse ranking. Nesse sentido, volta-se aos dados da V Pesquisa do FONAPRACE que dentre as dificuldades que impactam no desempenho acadêmico dos estudantes nas IFES brasileiras, dizem respeito à questão pedagógica, como dificuldade de aprendizado, falta de disciplina ou hábito de estudo, carga excessiva de trabalhos estudantis e a relação professor (a) – estudante (BARBOSA; SILVA, 2021, p. 92).

Nesse sentido, o baixo rendimento acadêmico dos discentes constitui-se num acesso aos benefícios. Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de novas investigações científicas para desvendar os possíveis motivos que interferem diretamente no desenvolvimento acadêmico dos discentes no IFAM, bem como se dá as estratégias de enfrentamento do baixo rendimento e baixa frequência acadêmica.

Conforme apresentado no capítulo anterior, das ações e programas de assistência estudantil implementados no Campus, identificou-se os Programas Integrais e o Programa Socioassistencial Estudantil. No que se refere ao primeiro, dentre às linhas de ações e dos programas implementados, encontram-se os programa de apoio pedagógico acadêmico e monitoria, que têm como objetivo minimizar o número de dependência e reprovações quanto ao quadro de rendimento acadêmico (IFAM, 2011).

Assim, este representa outro ponto a ser investigado, pois é de suma importância para desvendar como está sendo realizada essa articulação entre assistência estudantil com o enfrentamento das taxas de retenção e evasão expressas no quadro de desempenho acadêmico e a articulação entre o Programa Socioassistencial Estudantil e os Programas de Atenção Integral.

3.3 Complementando o mosaico: o que dizem os assistentes sociais que implementam, monitoram e avaliam a Política de Assistência Social

Hoje, como bem enfatiza Iamamoto (2014, p. 21), o mercado de trabalho demanda que o Assistente Social além de participar da execução, também atue na formulação de e gestão de políticas públicas, especialmente as políticas sociais. Cabe destacar que é inerente ao Serviço Social atender demandas sociais expressas na sociedade por meio da relação conflitante das classes sociais no que tange à produção e reprodução das relações sociais e de trabalho, isto é, deve atender às expressões da questão social.

Por ser uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, diga-se, uma profissão regulamentada que atua nas diversas demandas sociais, econômicas, políticas, culturais etc. A constituição e institucionalização do Serviço Social está atrelada às ações do Estado para o enfrentamento dessas desigualdades, cuja base assenta-se na desigual relação entre Capital e Trabalho (NETTO, 2001, p. 45). Nesse sentido, a prática do Assistente Social vai se transformando à medida que essas relações sociais e econômicas vão ganhando novas dimensões, principalmente a partir do processo de globalização do capital, quando as relações de trabalho passaram por um brutal processo de desregulamentação, entre outras.

Essas transformações societárias despertaram a necessidade de redimensionamento do mercado de trabalho, o que incide diretamente na necessidade de repensar “as funções, atribuições, demandas, requisições, competências, qualificações etc” do Assistente Social (SILVA et al, 2005, p. 21).

O Código de Ética do (a) Assistente Social aprovado pela Lei nº 8.662/93 institui como um dos direitos do (a) assistente social a “participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais” (CFESS, 2012, Art. 2).

Já entre as suas competências, o (a) Assistente Social pode “elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares” (BRASIL, 1993, Art. 4).

Conforme explicitado em diferentes instrumentos legais o (a) Assistente Social possui a competência de elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais em diversos segmentos da sociedade, como um agente profissional que implementa políticas sociais (IAMAMOTO, 2014, p. 20), especialmente, em função dessa pesquisa na área da educação, a exemplo da Política de Assistência Estudantil.

No tocante à Política de Assistência Estudantil do IFAM no Campus Manaus Centro, destaca-se que o Assistente Social é membro constituinte da equipe multiprofissional responsável pela operacionalização da política no Instituto (IFAM, 2011).

De acordo com Vasconcelos (2003, apud SANTOS, 2019) o Serviço Social está presente no IFAM desde 1976, na época que o Instituto ainda era denominado como Escola Técnica Federal do Amazonas. Nesse período os Assistentes Sociais já atuavam nas políticas internas que atendiam tanto estudantes em situação de vulnerabilidade, como servidores, esses últimos públicos-alvo de suas ações, considerando que a demanda de estudantes que buscavam assistência financeira era pequena, pois a grande maioria era oriunda de famílias de classe média.

Hoje, o Serviço Social encontra-se presente em todos os Campus do Instituto. No Campus Manaus Centro seu quadro profissional é composto por quatro Assistentes Sociais (SANTOS, 2019, p. 85), os quais são integrantes da equipe multiprofissional responsável pela operacionalização do Programa Socioassistencial Estudantil.

Nesse sentido, a análise das manifestações dos assistentes sociais sobre a Política de Assistência Estudantil do foi organizada a partir dos seguintes temas centrais: operacionalização, monitoramento, avaliação, gestão, acesso e efetividade.

Quanto à operacionalização da Política, abordou-se dois eixos: um sobre os desafios enfrentados pelo Serviço social na implementação da PAES/IFAM no Campus e outro sobre o trabalho do Assistente Social como integrante da equipe multiprofissional responsável pela operacionalização da política, como apresenta o Quadro 12:

Quadro 12 - Perspectiva dos (as) Assistentes Sociais sobre a operacionalização da PAES/IFAM.

Tema Central	Linha Temática
Operacionalização da PAES	Principais desafios enfrentados pelo Setor de Serviço Social na implementação da PAES – IFAM/CMC.
	<p>A.S. 01 - Um dos principais desafios, na minha percepção, é o desconhecimento que a comunidade acadêmica tem a respeito da distinção entre o que é PAES, o que é o Serviço Social, o que é assistência social. Outro seria quanto às melhorias nos sistemas adotados pelo IFAM para as seleções de assistência estudantil, que hoje ocorrem por meio do SIGAA. Dificuldades quanto a corresponsabilização de todos os setores e servidores do CMC na operacionalização e acompanhamento dessa política.</p> <p>A.S. 02 - Os desafios são diversos, mas posso destacar uma principal que a falta de pertencimento dos demais setores com a PAES. Acham que deve ser somente do Serviço Social do campus.</p>

	<p>A.S. 03 - Falta de compreensão dos demais setores/profissionais do campus quanto a corresponsabilização para com a Política.</p>
	<p>Atuação do Assistente Social como integrante da equipe multiprofissional responsável.</p>
	<p>A.S. 01 - O Assistente Social tem liderado e feito praticamente todo o trabalho da Assistência Estudantil no campus. Quanto ao programa socioassistencial, esse profissional, formula os editais de seleção, publiciza, retira as dúvidas dos usuários, analisa os pedidos, emite parecer, realiza entrevistas e visitas quando necessário, divulga a lista do selecionados, solicita pagamento, faz o monitoramento da permanência e êxito dos estudantes atendidos etc. Também compõe, geralmente presidindo, a comissão do programas a serem desenvolvidos. Nessa comissão, elabora e divulga edital, seleciona projetos e monitora sua execução.</p> <p>A.S. 02 - Há ações que são feitas por meio da equipe multiprofissional, especialmente às relacionadas a sensibilização da comunidade, ex: outubro rosa, novembro azul, dentre outros. No tocante à assistência estudantil, o trabalho é realizado pelo serviço social, sem muito envolvimento dos demais setores que fazem parte da equipe multi. Somos nós quem organizamos os editais para a Direção geral assinar, divulgamos, realizamos as análises socioeconômicas, entrevistas, visitas e o que mais for de nossa competência profissional.</p> <p>A.S. 03 - Encaminhamos os alunos que necessitam do acompanhamento para a equipe, o trabalho em conjunto é principalmente nas análises das cotas, nos ingressos aos alunos. Em relação os que precisam de acompanhamento, orientamos que procure os setores de apoio. Em alguns caso realizamos essa intervenção junto com os outros profissionais.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), com base nas entrevistas das Assistentes Sociais do Campus Manaus Centro/IFAM, 2021.

Nos dados analisados verifica-se, dentre as manifestações dos Assistentes Sociais, que o desconhecimento do que é a Política de Assistência Estudantil, do que é Serviço Social e a falta de corresponsabilização, de pertencimento e compreensão dos demais setores e servidores responsáveis pela operacionalização, aparecem como os principais desafios que o Serviço Social vem enfrentando no processo de implementação da Política no Campus.

O primeiro ponto a ser destacado refere-se ao significado da Assistência Estudantil para os estudantes. De acordo com Teles (2015, p. 114), com base na pesquisa realizada com os estudantes de graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, “a ajuda, o auxílio financeiro e o apoio são elementos de maior frequência em relação significado da Assistência Estudantil para os beneficiários da UFAM”.

Nesse sentido, entende-se que o desconhecimento da Política envolve aspectos como a divulgação da mesma no âmbito institucional e o entendimento de que constitui-se como um direito social e faz parte da Política Pública de Educação Superior. Esse ponto choca-se com o desconhecimento sobre Assistência Social, se o entendimento estiver pautado na noção de ajuda, caridade, assistencialismo etc, e não numa perspectiva de direito.

Conforme explicitado no Capítulo I desse trabalho, no Brasil, embora a noção de Assistência Estudantil seja recente, as ações de assistência aos estudantes nas IFs já existiam desde 1911 e eram de cunho assistencialista. Essas perpassavam grande parte das ações desenvolvidas nessas instituições de ensino, o que refletiam o próprio caráter das mesmas (MELO, 2009).

Ambas as Políticas prestam assistência à demandas de vulnerabilidade social, mas estão inseridas em espaços diferentes, isto é, a assistência estudantil não desenvolve ações de assistência social, é uma política de caráter educacional que tem caráter inclusivo. Por outro lado, quanto à ausência do entendimento sobre o que é o Serviço Social, deve-se destacar que a discussão introdutória desse item já demonstrou que a profissão fundamenta-se como especialização do trabalho na questão social e o assistente social é um dos agentes que estão na linha de frente na construção e implementação de políticas sociais públicas (IAMAMOTO, 2014).

Para Iamamoto (2014) “os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais ariadadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social etc”. Assim, o grande desafio para esses profissionais consiste na leitura e interpretação da realidade social para intervenção, a fim de criar estratégias de intervenção, a fim de preservar e efetivar os direitos sociais dos usuários dos bens e serviços sociais via políticas públicas.

Finalizando esse ponto, é importante reforçar que as políticas sociais brasileiras, sejam elas na assistência social ou na educação, são constituídas legalmente como um direito social e o Serviço Social é a profissão que atua na intervenção das expressões da questão social, por meio das políticas sociais, dentre outras.

Ainda sobre a operacionalização da PAES/IFAM no CMC, verifica-se no primeiro eixo que é unânime entre as Assistentes Sociais a dificuldade da participação e de responsabilidade dos demais setores e profissionais envolvidos nesse processo. A análise desse tópico adentra ao segundo eixo da operacionalização, o qual diz respeito do trabalho em equipe multiprofissional.

As A. S. 01 e 02 sinalizam sobre a tímida participação de outros profissionais na operacionalização da política. O Setor de Serviço Social tem desenvolvido a maioria das ações

da PAES/IFAM no Campus, atuando como o setor de ponta em todos o processo. Diante desse dado, indaga-se também: qual seria a percepção dos demais profissionais sobre Assistência Estudantil e Serviço Social?

Em relação ao trabalho do assistente social em conjunto com profissionais de outras áreas, o Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993) estabelece alguns deveres ao profissional, dentre eles o incentivo à prática profissional interdisciplinar e o respeito às normas e princípios éticos de outras profissões.

O instrumento legal sinaliza entre os deveres profissionais trabalho conjunto com outras profissões, sem fugir de seus princípios éticos e sem ferir os dos demais profissionais. Nesse sentido, é imprescindível conhecer a fundo esses instrumentos a fim de saber as possibilidades e limites de sua prática profissional tanto individual, quanto coletiva.

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (2001, p. 12), a contribuição do Serviço Social na área da educação “consiste em identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, riscos etc”. Essas questões, por sua complexidade, exigem que seja realizada uma intervenção conjunta com outros profissionais, como educadores, assistentes sociais, psicólogos, bem como a família dos usuários e representantes governamentais.

A problemática identificada consiste na falta de corresponsabilização de todos os setores e profissionais envolvidos na operacionalização, o que pode sobrecarregar os Assistentes sociais com as demandas e impedir que a intervenção seja mais efetiva, o que fere a Portaria nº 1.000 GR/IFAM/2011, a qual ressalta que a operacionalização da PAES/IFAM deve ocorrer de forma sistemática, por uma equipe minimamente composta por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

Outro aspecto relevante consiste no possível desconhecimento sobre a Política de Assistência Estudantil e Serviço Social por parte das demais categorias profissionais. De acordo com CFESS (2016) esses termos causam muita confusão na imprensa, na sociedade e em algumas faculdades de Serviço Social, portanto é importante sempre reafirmar esses conceitos, como feito em capítulos anteriores deste trabalho.

O próximo tema central a ser analisado refere-se ao monitoramento e avaliação no âmbito da Política de Assistência Estudantil, cuja análise parte de duas linhas temáticas que são: avaliação e monitoramento da PAES/IFAM e avaliação e monitoramento dos estudantes usuários da PAES/IFAM, conforme apresenta o Quadro 13:

Quadro 13 – Atuação dos (as) Assistentes Sociais no monitoramento e avaliação da PAES/IFAM no Campus Manaus Centro

Tema Central	Linha temática
Monitoramento e Avaliação	Monitoramento e avaliação da PAES do IFAM
	<p>A.S. 01 - Ainda não houve uma formulação da PAES por meio da Reitoria, os procedimentos e a forma de monitoramento ainda não houve uma atualização. Interno nos Iniciamos com a formulação do edital de inscrição, divulgação, análise dos processos de inscrição de renovação dos alunos já inseridos, a segunda parte, inserimos os alunos de inclusão, pela primeira vez na PAES. Fazemos o monitoramentos dos alunos que já fazem parte, encaminhado para os departamentos de cursos. O mesmo encaminha ao serviço social as informações das matrículas, a situação acadêmica de cada aluno. Assim, de acordo com cada situação o aluno continua ou será retirado da assistência estudantil.</p>
	<p>A.S. 02 - Ambas as situações ainda são grandes entraves institucionais. A avaliação da política deveria ocorrer a cada 3 anos, mas não ocorre. Atualmente, há algumas tramitações nesse sentido, mas nada concreto. O monitoramento acaba sendo feito por nós, assistentes sociais, e também prestamos informações sobre a política a cada final de ano letivo, que é encaminhado à Pró-reitoria de ensino do IFAM.</p>
	<p>A.S. 03 - A avaliação deveria ocorrer a cada 3 anos, mas desde sua aprovação em 2011 não houve reformulação da política. Anualmente cada campus envia a Pró-reitoria de ensino um relatório analítico quali-quantitativo das ações desenvolvidas.</p>
	Monitoramento e avaliação dos estudantes usuários da PAES do IFAM no Campus Manaus Centro.
	<p>A.S. 01 - Sim, entramos em contato com a pedagoga do curso, realizamos um monitoramento prévio das faltas e a situação de rendimento. Solicitamos parecer pedagógico, a medida que realizamos esse monitoramento, entramos em contato com alguns alunos ou responsáveis quando menor idade, para entender o que ocorreu no período que estava estudando. Orientamos sobre os serviços ofertados na instituição.</p> <p>A.S. 02 - Esse processo é feito por meio do acompanhamento de frequência e notas dos alunos beneficiários da Política, em parceria, ainda que um pouco tímida, com os departamentos de ensino e suas pedagogas.</p> <p>A.S. 03 - Tem ocorrido com o acompanhamento da frequência escolar destes, assim como da aprovação ou retenção em parceria com as pedagogas dos departamentos acadêmicos.</p>

Fonte: Assistentes Sociais do Campus Manaus Centro/IFAM, 2021.

Conforme estabelece a Portaria nº 1.000 – GR/IFAM/2011, a PAES deve ser avaliada a cada três anos por meio de uma Comissão constituída pela Reitoria, a fim de realizar alterações

na mesma com base nos dados levantados durante os três anos anteriores no âmbito dos Campi. Assim, anualmente cada Campus deve realizar um levantamento pra mensuração da eficácia e a eficiência da Política junto aos seus usuários e também para a elaboração da previsão orçamentária anual referente a mesma.

Quanto à avaliação a ser realizada a cada três anos, conforme prevê o instrumento legal, verifica-se na fala das Assistentes Sociais que esta nunca ocorreu desde a implementação da PAES no IFAM em 2011. Por outro lado, o monitoramento anual tem sido realizado pelo Serviço Social e enviado à Pró-Reitoria de Ensino ao fim de cada ano letivo.

De acordo como FONAPRACE (2019), “raros são os estudos de avaliação da Política de Assistência Estudantil”, tanto no âmbito do Ministério da Educação, quanto nas IFES brasileiras. É preocupante a ausência de dados sistematizados acerca da contribuição da PAES para a trajetória acadêmica dos discentes no ensino superior, principalmente no que tange ao desempenho acadêmico dos mesmos.

Para Carvalho (2001), é importante a introdução da avaliação de políticas como um procedimento de rotina no âmbito das organizações governamentais (OGs) voltadas ao social, pois se trata de um dever ético, de importância estratégica de acompanhamento e captação de recursos.

O viés ético da avaliação de políticas públicas consiste na responsabilidade em apresentar à sociedade os resultados ou impactos das ações de intervenção social, isto é, o seu comprometimento em dar retorno sobre a eficiência, a eficácia e a equidade na prestação de serviços sociais à população realizadas pelas OGs, diante dos desafios que se impõem nesse processo, que se apresentam, de um lado, como os altos índices de pobreza, desigualdade e exclusão social e, de outro, como a escassez de serviços sociais, as exigências de lisura dos recursos públicos destinados à essas ações, bem como sua racionalização (CARVALHO, 2001, p. 61).

A importância da avaliação de política é, portanto, estratégica. A ênfase está sobre o processo de acompanhamento do desenvolvimento dessas ações e a criação novas alternativas políticas, assim como a construção de novas propostas de programas sociais. Os resultados apresentados fornecem subsídios para estabelecer as prioridades e realocação dos recursos públicos destinados à essas ações, diga-se, auxilia no direcionamento do investimento onde se faz necessário (CARVALHO, 2001, p. 61).

Por fim, os resultados e os impactos de uma política ou programa sobre uma determinada demanda social, apresentados por meio da avaliação desempenham um importante papel para a captação dos recursos, por serem requisitos indispensáveis para o investimento de

recursos para o seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e a implementação de novas ações (CARVALHO, 2001, p. 61).

Carvalho (2011, p. 60) destaca, ainda, que “avaliar políticas e programas sociais tornou-se um desafio tanto para os centros de pesquisa quanto para os governos”, isso porque há necessidade uma demanda de pesquisadores dispostos a romper com os modelos tradicionais de avaliação, inovando conceitos e metodologias sobre a mesma.

A autora em questão, dá ênfase à importância do papel da avaliação sistemática e contínua no enfrentamento da questão social, isto é, a avaliação de projetos sociais podem funcionar como fonte de coleta de informações para elaboração de estratégias de controle social, como o combate à pobreza, a melhoria no acesso à saúde pública e à educação, dentre outros.

Apesar da temática avaliação de políticas e programas sociais carregar diversas perspectivas conceituais no campo teórico, fica evidente a necessidade do desenvolvimento de pesquisas avaliativas sobre a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas de assistência estudantil do Campus Manaus Centro/IFAM, pois, como enfatiza Barreira (2002, p. 18), a pesquisa avaliativa se apresenta “como um processo contínuo e sistemático de realização de um estudo elaborado e conduzido para atender às necessidades de pessoas interessadas no julgamento de um programa social”. Assim, esta deve ocorrer desde a fase que antecede à implementação de uma política até após o encerramento desta.

No âmbito da Política de Assistência Estudantil, a avaliação faz-se imprescindível no processo de democratização do ensino superior público brasileiro, a fim de fornecer subsídios para o desenvolvimento de melhorias na mesma, bem como subsidiar a construção e implementação de novas políticas públicas para atender as demandas dos estudantes, representando, em última instância, uma estratégia verdadeira para o acesso ao direito à educação.

Ademais, é necessário a realização da pesquisa avaliativa de forma sistemática PAES, tanto no sentido de dispor de subsídios para captação de recursos, quanto para a realização de melhorias na mesma e também para conhecer o perfil dos estudantes que são seus usuários nas IFES e o impacto que a política tem na trajetória acadêmica desses discentes. Nesse sentido, a análise parte para a segunda linha temática desse eixo, que consiste na avaliação e monitoramento dos discentes no IFAM/CMC.

Segundo as Assistentes Sociais entrevistadas, ao contrário da ausência de avaliação sistemática da PAES do IFAM, o Serviço Social tem desenvolvido semestralmente a avaliação e monitoramento dos discentes, por meio dos relatórios de frequência e de desempenho

acadêmico. Identifica-se na fala da A. S. 02 a participação ainda “tímida dos departamentos de ensino e de suas pedagogas” nesse processo.

Nesse sentido, reitera-se a dificuldade enfrentada no processo do presente estudo na coleta de dados para avaliação do impacto da PAES na trajetória acadêmica dos discentes cotistas de graduação, junto à Diretoria de Ensino – DIREN do IFAM/CMC.

A ausência de dados sistematizados e analisados sobre a Assistência Estudantil nas IFES pode comprometer não somente a captação de recursos para o desenvolvimento da Política nas Instituições, mas também na mensuração da efetividade da mesma, com fim à efetivação do direito ao acesso e à permanência democráticos no ensino superior público.

Verifica-se a partir dos dados coletados que a falta de diálogo entre os setores tem comprometido a operacionalização e o processo de avaliação e monitoramento da PAES do IFAM/CMC. Essa problemática explicita a necessidade de futuras discussões sobre o trabalho interdisciplinar na operacionalização da Política no Campus.

Para entender o trabalho realizado pelo Setor de Serviço Social na operacionalização da PAES/IFAM no CMC, buscou-se analisar a gestão a partir de duas linhas temáticas, que são: o trabalho do serviço social e os desafios enfrentados na gestão do Programa Socioassistencial Estudantil da PAES/IFAM; e as dificuldades enfrentadas na efetivação dos benefícios ofertados pelo Programa. O Quadro 14 apresenta de forma estruturada as respostas das Assistentes Sociais por linha temática:

Quadro 14 – Atuação dos (as) Assistentes Sociais na gestão do Programa Socioassistencial Estudantil no IFAM/CMC.

Eixos	Linha temática
Gestão da PAES	Trabalho realizado pelo Setor de Serviço Social e os principais desafios enfrentados na gestão do Programa Socioassistencial Estudantil da PAES do IFAM/CMC.
	<p>A.S. 01 - Formula os editais de seleção, publiciza, retira as dúvidas dos usuários, analisa os pedidos, emite parecer, realiza entrevistas e visitas quando necessário, divulga a lista do selecionados, solicita pagamento, faz o monitoramento da permanência e êxito dos estudantes atendidos etc. Os principais desafios enfrentados são a cooperação dos demais profissionais que precisam estar envolvidos, assim como a escassez de profissionais Assistentes sociais. Além disso o sistema adotado pelo IFAM para cadastro das informações dos estudantes é muito complexo e não acessível.</p> <p>A.S. 02 - A gestão tem sido feita no âmbito do campus, com tentativas por vezes frustrantes de interlocução com demais profissionais e setores. Há uma avocação de competências por parte do Serviço Social, afim de fazer com que os usuários tenham acesso o mais rápido possível ao serviço. Os</p>

	<p>principais desafios são aqueles relacionados ao sistema adotado pelo IFAM, chamado de SIGAA e a falta de cooperação dos profissionais da Instituição quanto a assistência estudantil.</p> <p>A.S. 03 - O recurso é informado pelo setor financeiro, realizamos o levantamento dos alunos que precisam estar inseridos na PAES. Falta de servidores para monitorar mensalmente os alunos na PAES.</p>
	<p>Dificuldades enfrentadas pelo Serviço Social para a efetivação dos benefícios assegurados aos estudantes no IFAM/CMC.</p>
	<p>A.S. 01 - O enfrentamento hoje esbarra na inscrição diretamente no sistema integrado de solicitação dos benefícios, antes o Assistente Social realizava a inclusão da inscrição manual, por meio dos formulários. Ainda percebemos a dificuldade dos(as) aluno(as) em ler o edital e acompanhar toda as documentações necessárias para serem inseridas na PAES, bem como verificar quais benefícios estão disponíveis para solicitação.</p> <p>A.S. 02 - Enfrenta dificuldades com relação ao pagamento, que por vezes é moroso, já que temos apenas 1 servidora no setor financeiro responsável por registrar os dados bancários dos alunos e solicitar pagamento.</p> <p>A.S. 03 - A demora do repasse financeiro para os alunos.</p>

Fonte: Assistentes Sociais do Campus Manaus Centro/IFAM, 2021.

Quanto à primeira linha temática do eixo gestão da PAES/IFAM, evidenciam-se aspectos importantes para análise, como o volume da demanda de trabalho aos Assistentes Sociais, a complexidade no sistema de gestão acadêmica, a falta de servidores, inclusive assistentes sociais, para monitorar os estudantes usuários da Política e a cooperação entre os demais servidores integrantes da equipe multiprofissional.

Destaca-se que a problemática do trabalho interdisciplinar na operacionalização da PAES/IFAM mantem-se presente nas falas das Assistentes Sociais nos três eixos analisados até aqui, exigindo que a discussão seja retomada.

Ao trazer a reflexão sobre o Serviço Social e o trabalho interdisciplinar na Política de Assistência Social, o CFESS (2011, p. 25) destaca que:

As abordagens das profissões podem somar-se com o intuito de assegurar uma intervenção interdisciplinar capaz de responder a demandas individuais e coletivas, com vistas a defender a construção de uma sociedade livre de todas as formas de violência e de exploração de classe, gênero, etnia e orientação sexual. [...] os/as profissionais podem contribuir para criar ações coletivas de enfrentamento a essas situações, com vistas a reafirmar um projeto ético e sociopolítico de uma nova sociedade, que assegure a divisão equitativa da riqueza socialmente produzida.

Direcionando essa discussão para o trabalho interdisciplinar na Política de Educação, em particular a de Assistência Estudantil, enfatiza-se sobre a importância do diálogo entre as

profissões que integram a equipem multiprofissional, respeitando os princípios éticos das profissões envolvidas. Nesse sentido, é imprescindível a criação de espaços que

[...] possibilitem a discussão e reflexão dos referenciais teóricos e metodológicos que subsidiam o trabalho profissional e propiciem avanços efetivos, considerando as especificidades das demandas, das equipes e dos/as usuários/as. A construção do trabalho interdisciplinar impõe aos/as profissionais a realização permanente de reuniões de planejamento e debates conjuntos, a fim de estabelecer as particularidades da intervenção profissional, bem como definir as competências e habilidades profissionais em função das demandas sociais e das especificidades do trabalho. (CFESS, 2011, p. 26).

Assim como na Política de Assistência Social, esses espaços se fazem indispensáveis no âmbito da Assistência Estudantil como uma Política Social da Educação, a fim de garantir uma intervenção profissional efetiva na garantia dos direitos sociais dos usuários, dentre eles o acesso e a permanência democráticos. Caso contrário, a sobrecarga de demanda de trabalho a uma única categoria profissional, juntamente com a escassez de profissionais e recursos, pode comprometer a intervenção na realidade social dos discentes.

Quanto à segunda linha temática desse eixo, os embates enfrentados pelo Serviço Social na efetivação dos benefícios, consistem na dificuldade dos estudantes acompanharem o processo de seleção semestral do Programa Socioassistencial Estudantil, principalmente após a migração do preenchimento do formulário físico para o eletrônico e a demora no repasse do valor dos benefícios aos estudantes.

Referente ao primeiro desafio citado, pode-se enfatizar que este envolve diversas questões, dentre as quais, a falta de divulgação da Política na Instituição e o desconhecimento da Assistência Estudantil como um direito social ao acesso e a permanência por parte dos alunos.

Vargas (2008), ao realizar a análise sobre a Assistência Estudantil a partir de dados coletados nos endereços eletrônicos das IFES, enfatiza que a ausência de informações sobre alguns programas e benefícios de assistência aos estudantes.

Segundo autora é visível a ausência de informações ou até mesmo informações reduzidas nas páginas eletrônicas das IFES, o que dificulta para os alunos conhecerem as ações e programas de Assistência Estudantil implementados nas Instituições. Por outro lado ressalta-se que em muitos casos a ausência de informações nos *sites institucionais* não significa que esses programas não existam (VARGAS, 2008, p. 74).

A questão aqui levantada consiste na relevância dada à Política de Assistência Estudantil no âmbito institucional, pois considerando esta como uma ação afirmativa que visa democratizar as condições de acesso e permanência dos estudantes em situação de

vulnerabilidade social e o perfil desses discentes matriculados nas IFES brasileiras, deveria ocupar um espaço que faça jus à sua importância para essas Instituições.

Não se trata apenas de otimizar a divulgação nos endereços eletrônicos das IFES, mas em desenvolver um trabalho interdisciplinar comprometido com a efetivação dos direitos dos estudantes, bem como o esclarecimento dos mesmos sobre a Política como um direito social.

Sobre significado da PAES para os estudantes nas IFES, Teles (2015, p. 126) apresenta, em seus resultados de pesquisa sobre a Política de Assistência Estudantil na UFAM, que a maioria dos estudantes entrevistados relataram que obtiveram informações sobre a mesma por meio de colegas nos corredores, na sala ou no ônibus e nenhum deles relatou ter conhecido a PAES por meio dos órgãos responsáveis pela sua implementação na Universidade.

A fala da A. S. 01 evidencia que o desconhecimento sobre os processos de seleção para acesso aos benefícios tem sido um grande desafio para a efetivação dos benefícios ofertados pelo Programa no Campus. Nesse sentido, a carência de informações disponibilizadas pela Instituição interfere tanto no acesso dos estudantes aos benefícios como na efetivação do direito ao acesso e permanência dos estudantes, para que possam se desenvolver enquanto acadêmicos e exercer a cidadania dentro e fora da sala de aula.

Em relação à morosidade no repasse do valor dos benefícios relatada pelas A. S. 02 e 03, cabe indagar os fatores que contribuem para essa demora; se estão relacionados à carência de recursos humanos ou de recursos financeiros destinado ao Programa Socioassistencial Estudantil no Campus.

De acordo com o MEC (2021), no ano de 2019, foram alocados para a execução do Programa cerca de R\$ 1,07 bilhão distribuído entre as IFES brasileiras. Teles (2015) enfatiza que mesmo diante da significativa progressão dos recursos destinados à Assistência Estudantil nas últimas décadas, este não tem acompanhado a expansão da oferta de matrículas nas IFES liderada pelo REUNI.

Conforme previsto no Art. 8º do Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, as despesas do Programa correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC ou às IFES. Prevê também que cabe ao Poder executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com o orçamento disponível.

Desta forma, apreende-se que os Programas da Política de Assistência Estudantil no IFAM são executados de acordo com as dotações orçamentárias disponíveis para a Política. A quantidade de estudantes que podem acessar aos benefícios e os demais programas deve estar em compatibilidade com os recursos públicos e, o mesmo deve ocorrer para o estabelecimento dos valores pagos por benefício.

O próximo eixo sob análise é o acesso dos estudantes à PAES/IFAM no CMC, composto nesse estudo por duas linhas temáticas que são: as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas no acesso aos benefícios socioassistenciais e os motivos de maior incidência no encerramento da concessão desse benefícios, conforme apresenta o Quadro 15:

Quadro 15 – Visão dos (as) Assistentes Sociais sobre o desafios enfrentados no acesso aos benefícios socioassistenciais estudantis.

Categoria	Linha temática
Acesso à PAES	Principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas no acesso aos benefícios socioassistenciais.
	A.S. 01 - Podemos fazer uma divisão antes da pandemia e depois da pandemia. Antes os atendimentos eram presenciais, tínhamos como realizar a orientação sobre a inclusão na assistência estudantil. Hoje, tem uma distorção na hora da matrícula, o aluno cotista, deve entrar no sistema integrado, após a sua efetivação na Instituição. Não consigo definir o que acontece, muitos deixam de solicitar a inclusão na PAES, não sei se é por falta de conhecimento, mas infelizmente tem pouca adesão, só depois que conhece todos os serviços ofertados no Campus que realiza a sua inclusão. Deixando claro que nem todos desconhecem, alguns já estudaram o ensino integrado e quando entra para graduação, já sabem como realizar a inscrição na PAES.
	A.S. 02 - Dificuldades no preenchimento do cadastro pelo sistemas SIGAA e infelizmente pela ausência de leitura dos editais de seleção que fazem com que tenham dificuldades na hora da entrega de documentos e de acompanhar o passo-a-passo da seleção.
	A.S. 03 - Falta de conhecimento acerca do programa socioassistencial, especialmente no primeiro módulo do curso. Dificuldade no preenchimento do questionário on line do sistema próprio do campus.
	Motivos mais incidentes para encerramento da concessão dos benefícios ofertados pelo Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM/CMC.
	A.S. 01 - Não atingir o mínimo de 75% de frequência, bem como aproveitamento acadêmico insuficiente e abandono e desistir do curso. A.S. 02 - Evasão, reprovação, trancamento de curso e transferência escolar. A.S. 03 - Reprovação, transferência, infrequência e baixo coeficiente.

Fonte: Assistentes Sociais do Campus Manaus Centro/IFAM, 2021.

Nas falas das Assistentes Sociais, verificou-se no primeiro momento a unanimidade quanto ao desafio dos estudantes cotistas acessarem os benefícios devido à dificuldade de preenchimento do questionário socioeconômico, principalmente por falta de conhecimento sobre à PAES/IFAM.

Como já discutido anteriormente, a falta de conhecimento sobre os programas e seus benefícios ofertados no âmbito da Assistência Estudantil, principalmente por conta da falta de divulgação da Política no Campus, tem se apresentado como um grande desafio para a efetivação dos benefícios assegurados aos estudantes.

Portanto, é mister reforçar a necessidade de criação e o desenvolvimento de ações que democratizem o acesso à informação sobre a Política, seja no endereço eletrônico, seja nos espaços físicos institucionais.

Os dados evidenciam outro grande desafio ao acesso à PAES/IFAM, que são os motivos que mais ocasionam o encerramento do acesso pelos estudantes, destacados pelas Assistentes Sociais como a baixa frequência acadêmica, evasão, reprovação em disciplinas, transferência escolar e baixo rendimento acadêmico.

Esses motivos encontram-se inseridos no rol de critérios estabelecidos na PAES/IFAM para encerramento do acesso aos benefícios socioassistenciais num referido semestre. De todo modo, é preocupante essa incidência. Tal situação se apresenta como uma problemática que merece uma investigação mais aprofundada sobre os motivos que levam os estudantes a deixarem de frequentar às atividades acadêmicas, evadir do curso, reprovar nas disciplinas e ter baixo rendimento acadêmico.

De acordo com Jesus & Meireles (2021), um dos desafios da Assistência Estudantil é garantir o melhor desempenho acadêmico dos estudantes, reduzindo as taxas de retenção e evasão nas IFES. Em sua análise dos dados apresentados pela V pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior, realizada pelo FONAPRACE em 2019, destaca que das dificuldades que tem maior impacto no desempenho acadêmico dos estudantes, encontram-se: a dificuldade de aprendizado, a falta de disciplina ou hábito de estudo, a carga excessiva de trabalhos acadêmicos e a relação professor/estudante.

Destaca-se que 52,8% dos estudantes das IFES já pensaram em abandonar o curso e entre os que enfrentam dificuldades pedagógicas, como as citadas acima, estão mais propensos a abandonar o curso (JESUS; MEIRELES, 2021, p. 94). Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020) que no IFAM/CMC no ano de 2019, 1.456 estudantes encontravam-se em situação de retenção escolar, 78 abandonaram o curso, 96 cancelaram a matrícula, 92 foram desligados e 6 realizaram transferência externa.

Esses dados revelam os desafios da Política de Assistência Estudantil frente a redução das taxas de retenção e evasão acadêmica nas IFES. É importante a investigação sobre as motivações que levaram a esse alto número de abandono escolar no Instituto e as ações desenvolvidas pelos gestores da Instituição para reduzir as taxas de retenção e evasão no Campus.

Assim, reforça-se a importância do monitoramento e avaliação da Política e dos discentes, a fim de que sejam implementadas ações efetivas que garantam os direitos reservados à comunidade estudantil, conforme se propõe o texto legal da Política de Assistência Estudantil, a fim de mensurar sua eficiência, eficácia e efetividade.

Sobre a eficiência da PAES/IFAM buscou-se evidenciar o seu impacto na trajetória acadêmica dos estudantes a partir da percepção dos (as) Assistentes Sociais que atuam na gestão do Programa Socioassistencial Estudantil no Campus Manaus Centro, conforme apresenta o Quadro 16.

Quadro 16 – Percepção dos (as) Assistentes Sociais sobre o impacto da PAES/IFAM na trajetória acadêmica dos discentes do CMC.

Eixo	Linha temática
Eficiência da PAES/IFAM	Contribuição da PAES/IFAM para o acesso e à permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos no Campus
	<p>A.S. 01 - Tem contribuído, apesar das dificuldades, pois na prática cotidiana e nos relatórios anuais, vemos que os estudantes atendidos tem níveis de frequência e aprovação nas disciplinas maior que os não atendidos.</p>
	<p>A.S. 02 - Sim, principalmente quanto à permanência no curso. Ouvimos muitos relatos nesse sentido: "Só consegui concluir o curso por conta da assistência estudantil".</p>
	<p>A.S. 03 - Sim! principalmente nesse momento que estamos enfrentando com o crescente desemprego.</p>
	Impacto(s) da PAES/IFAM na trajetória acadêmica dos discentes
	<p>A.S. 01 - Contribui para aquisição de bens materiais (materiais didáticos, transporte, moradia ...) essenciais para permanência do estudante no curso, especialmente os com renda mínima ou desemprego. Além disso, os projetos visam trabalhar aspectos relevantes para a formação integral dos estudantes, sendo desenvolvidos em diversas áreas.</p>
	<p>A.S. 02 - Os impactos estão relacionados à possibilidade daquele estudante de baixa renda concluir seus estudos, tendo garantido seu direito de ir e vir até a Instituição, direito a se alimentar, a ter materiais didáticos que auxiliem em seu processo de aprendizado, dentre outros.</p>
<p>A.S. 03 - Auxiliar na sua continuidade acadêmica.</p>	
Aprimoramento da PAES/IFAM para melhor atender às necessidades dos discentes	
<p>A.S. 01 - Maior articulação entre os profissionais do IFAM/CMC quanto à operacionalização da Política, a diminuição das burocracias para acesso aos programas e maior divulgação da Política, para que os discentes ampliem seu conhecimento a respeito.</p>	
<p>A.S. 02 - Criação de uma página institucional com informações sobre os programas e benefícios para melhor divulgação; melhor instrumento para seleção dos alunos; trabalho mais articulado entre os profissionais da equipe multiprofissional.</p>	
<p>A.S. 03 - Que toda a instituição sinta envolvido no processo de monitoramento dos alunos.</p>	

Fonte: Assistentes Sociais do Campus Manaus Centro/IFAM, 2021.

O último eixo analisado neste item refere-se à efetividade da PAES/IFAM sob a perspectiva das Assistentes Sociais que integram o quadro de profissionais responsáveis pela operacionalização da Política no CMC. Esse está composto por três linhas temáticas, que são: contribuição da PAES/IFAM para o acesso e permanência dos estudantes, o impacto dela na trajetória academia dos discentes e as possibilidades de seu aprimoramento com vistas o atendimento das necessidades dos discentes.

Começando a análise pela contribuição da PAES/IFAM para o acesso e a permanência dos estudantes, verifica-se nas falas das Assistentes Social dois elementos dignos de destaque: 1) a superior taxa de frequência e rendimento acadêmico dos estudantes atendidos pela Política

em relação aos não atendidos; 2) e a contribuição para a permanência até a conclusão do curso, principalmente num contexto de desemprego.

Dados da Diretoria de Acompanhamento dos Programas de Assistência Estudantil - DAP da Universidade Federal do Tocantins – UFT de 2017, evidenciam que 89,1% dos estudantes usuários do Programa de Auxílio Permanência da PAES/UFT afirmaram que seu rendimento acadêmico melhorou muito após ser atendidos pelo benefício. De acordo com o Relatório da DAP/UFT (2017, p. 13).

As ações de apoio pedagógico favoreceram a permanência e a qualidade dos processos de formação dos bolsistas com perfil Pnaes, reduzindo os índices de evasão e reprovação, melhorando o desempenho acadêmico e consequentemente a diplomação em tempo regular do cursos em que está inserido.

Recai aqui a importância do monitoramento e avaliação sistemático da PAES e dos discentes nas IFES brasileiras, pois constituem-se em instrumentos indispensáveis para avaliar a efetividade da Política. Embora no IFAM/CMC o Setor de Serviço Social venha realizando esse monitoramento sistemático, esses dados levantados apresentam caminhos para novas possibilidades para intervenção profissional, para a aprimoramento da Política e para construção de novas políticas educacionais.

Esse monitoramento não deve subsidiar apenas a construção da projeção orçamentária destinada à PAES, precisa viabilizar novos caminhos para a Assistência Estudantil no Campus. A ausência de estudos de avaliação, principalmente do impacto da política na trajetória acadêmica dos discentes, inviabiliza conhecer os reais avanços e limites das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas na Instituição.

A discussão travada no Capítulo I deste estudo sobre a necessidade da criação de condições democráticas de acesso e permanência recai aqui a fim de reforçar os objetivos da Assistência Estudantil no âmbito das IFES brasileiras. De acordo com Zago (2006, p. 230) “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos”. Essas desigualdades implicam diretamente na permanência dos estudantes de camadas populares no ensino superior brasileiro.

Para a autora, as dificuldades econômicas dos estudantes frequentemente estão associadas a outras, como “[...] carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.)”, o que leva muitas vezes ao abandono escolar (ZAGO, 2006, p. 235).

Nesse sentido, é importante que as ações de Assistência Estudantil não se reduzam à bolsificação, como se as dificuldades dos estudantes em permanecer nos cursos se resumisse

apenas à questão financeira. O estudo mais aprofundado sobre as reais demandas estudantis é imprescindível para avaliar a efetividade das políticas sociais educacionais.

As falas das Assistentes Sociais na segunda linha temática desse eixo expressam bem o que foi dito até aqui. Para elas, os principais impactos da PAES/IFAM na trajetória acadêmica dos discentes vão além do suporte financeiro, pois abrangem aspectos da vida do estudante como o seu desenvolvimento pessoal e intelectual, por meio do acesso democrático do ensino, que visa atender dimensões como a permanência, desempenho acadêmico, acesso à cultura, ao lazer, ao esporte, entre outros.

Por fim, a última linha temática sob análise nesse item reúne alguns aspectos relevantes para a melhoria da Política de Assistência Estudantil do IFAM, como o trabalho conjunto na operacionalização da mesma, a fim de possibilitar a ampliação do alcance das ações desenvolvidas no Campus.

Cabe destacar, ainda, que identificou-se nas falas das Profissionais em todo roteiro, como a falta de corresponsabilidade dos setores e profissionais envolvidos no processo de operacionalização tem interferido no alcance de resultados mais efetivos das ações de Assistência Estudantil desenvolvidas no Campus.

Essa problemática identificada na análise dos dados, reforça o que foi dito anteriormente sobre a necessidade da continuidade desta investigação e o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem o estudo sobre a efetividade da Política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou avaliar o impacto da Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos discentes, particularmente dos estudantes cotistas matriculados nos cursos de graduação do IFAM/CMC. Nesse processo, fez-se indispensável aprofundar a análise sobre as ações afirmativas implementadas no Campus, como as Políticas de Cotas e de Assistência Estudantil implementadas na instituição.

Os dados analisados nesta pesquisa avaliativa, evidenciam algumas ações e programas implementados no âmbito da Política de Assistência Estudantil no Campus Manaus Centro. Dentre esses, identificou-se os Programas Integrais e o Programa Socioassistencial Estudantil.

Nos Programas Integrais, encontram-se implementados os programas de atenção à saúde, de apoio psicológico, de apoio pedagógico, de apoio à cultura e esporte, de apoio

inclusão digital, de monitoria e de apoio aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Já o Programas Socioassistencial Estudantil, é composto por 5 (cinco) benefícios que são ofertados na modalidade de serviços e de repasse direto do valor do mesmo aos estudantes. Das áreas estratégicas atendidas pelos benefícios encontram-se a alimentação, o transporte, o material didático-pedagógico, moradia e creche.

Entre 2013 e 2017, esses benefícios tiveram cerca de 21.288 acessos, sendo o benefício transporte com o maior quantitativo de acessos, que representa aproximadamente 52% do total de acessos. Os 58% restante divide-se por ordem decrescente por 29,2% o benefício material didático-pedagógico, 17,5 o benefício alimentação, 1% benefício creche e 0,3% o benefício moradia.

Dos valores pagos por benefício no decorrer dos cinco anos, os maiores referem-se aos benefícios creche que pagou de R\$ 58,00 à R\$ 217,00 por aluno e o moradia que pagou de R\$200,00 à R\$216 por aluno. O benefício alimentação chegou a pagar de R\$ 95 à R\$150,00 entre 2013 e 2014 e a partir de 2015 até 2017 o benefício foi ofertado em forma de serviço de alimentação no refeitório do Campus.

Do total geral de estudantes que foram atendidos, as modalidades com maiores números de estudantes inseridos no programa são a subsequente (cursos de formação técnica) e graduação, seguido de Ensino Médio Integrado e PROEJA. A maioria dos alunos são oriundos de escola pública, que representou mais de 90% a cada ano, com exceção de 2014 com 84,32%.

Na análise desses dados, verifica-se também que cerca de 12.992 estudantes tiveram acesso aos benefícios nesse período. Desse quantitativo, apenas 50 são estudantes cotistas que ingressaram nos cursos de graduação no Campus em 2013. Apesar de parecer um número tímido de acesso, este representa aproximadamente 59,5% do total de 84 alunos cotistas de graduação matriculados no referido ano.

Sobre os 84 alunos cotistas, 52 ingressaram por meio do Processo Seletivo do IFAM, 11 via SISU e 20 não foi informado a forma de ingresso. Do geral, 48% foram selecionados dentro da modalidade de cotas PPI, com RPF de até 1,5 SM, 9% por outras modalidades com RPF até 1,5 SM e 43% não informado a modalidade de cota, mas com perfil de RPF de até 1,5 SM. Todos são oriundos da rede básica de ensino pública.

Estreitando a análise, constatou-se que dos 50 alunos cotistas que acessaram os benefícios 58% entram nos cursos de graduação por cota PPI, RPF 1,5 SM, 14% por outras modalidades com RPF até 1,5 SM e os demais não foi informado a modalidade, mas com perfil de RPF de até 1,5 SM.

Quanto à cor e raça dos 50 estudantes cotista, 3 se autodeclararam indígenas, 20 pardos, 1 branco e 26 não foi informado no banco de dados do programa nesse período. Constatou-se que 29, desses 50 estudantes possuíam RPF entre R\$ 100,00 à R\$ 300,00. A menor faixa de renda foi de menos de R\$ 100,00 e a maior foi de R\$ 1.000,00 à R\$ 1.500,00.

Ainda sobre o perfil socioeconômicos dos 50 cotistas, 14 não trabalhavam e só estudavam, 7 encontravam-se desempregados, 1 era autônomo, 1 estava empregado e 27 não foi informado.

No que se refere aos acessos por sexo, entre 2013 e 2015 o maior quantitativo de acesso foi por estudantes do sexo feminino. Já em 2016 os estudantes do sexo masculino tiveram representaram o maior número de acessos e em 2017 ambos os sexos tiveram o mesmo quantitativo de acessos.

Da distribuição dos estudantes por curso e sexo, evidenciou-se que os cursos com o maior quantitativo de mulheres são os de Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Construção de Edifícios e Tecnologia em Produção Publicitária. Já os estudantes do sexo masculino encontravam-se nos cursos de Engenharia Mecânica, tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Processos Químicos.

A análise da distribuição de estudantes por condições de moradia evidenciou que dos que possuíam essa informação cadastrada nos documentos analisados, 13 moravam em casa própria, 6 moravam em casa alugada, 3 em cedida e 1 em outros.

Do perfil identificado dos discentes, pode-se perceber que esse muito se aproxima do perfil evidenciado pela V Pesquisa do FONAPRACE sobre o perfil dos estudantes nas IFES brasileira, sobretudo na Região Norte do país. Conhecer quem são os estudantes cotistas que acessam aos benefícios da PAES/IFAM no CMC é fundamental não só pelo subsídios que esses dados fornecem para as pesquisas acadêmicas, mas principalmente para a construção e implementação de políticas públicas educacionais que visem reduzir as desigualdades sociais, econômicas e regionais que perpassam o ensino superior público no país.

Da mesma forma, faz-se de grande relevância enfatizar que esses dados possibilitam a avaliação do impacto da Política na trajetória acadêmica, uma vez que fornece informações de suma importância para o aprimoramento da mesma no âmbito institucional. Traz também subsídios científicos para a prática do Assistente Social no processo de gestão da política.

Quanto aos dados referentes à pesquisa de campo realizada com as Assistentes Sociais que integram a equipe multiprofissional e atuam na gestão do Programa Socioassistencial Estudantil da PAES/IFAM no Campus Manaus Centro, o estudo evidenciou que dentre os

principais desafios enfrentados por esses profissionais destaca-se a realização de um trabalho conjunto com os demais profissionais que operacionalizam a Política no Campus, uma vez que o trabalho interdisciplinar se apresentou na maioria das falas das Assistentes Sociais entrevistadas, seja sobre operacionalização, à gestão, monitoramento e avaliação da PAES e dos estudantes.

Quanto à eficiência da Política, os principais impactos destacados pelas profissionais consistem na melhoria do rendimento acadêmico, o acesso e a permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos. Por outro lado, sobre as possíveis melhorias na PAES/IFAM, as profissionais destacaram a articulação entre os profissionais na operacionalização, monitoramento e avaliação dos discentes e a construção de um sistema de divulgações de informações sobre as ações e programas de Assistência Estudantil desenvolvidos no Campus.

Por fim, apesar de não se esgotarem aqui as possibilidades de melhorias na Política que esse estudo pode proporcionar, a partir dos dados apresentados fica mais uma vez evidente a importância que a Assistência Estudantil representa para a luta contra o acesso desigual ao ensino superior brasileiro. Reforça-se que esta deve ser efetivada enquanto um direito social inalienável à educação superior pública.

REFERÊNCIAS

ARRETCH, Marta T. S. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) *Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate*”. - São Paulo: Cortez, 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação**: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. – São Paulo: IEE/PUC – SP, 2001.

BANCO MUNDIAL. **World Development Indicators Database**. La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação de programas e projetos sociais**: conceitos, abordagens avaliativas, reflexões sobre avaliações realizadas. In: I Seminário Internacional sobre Avaliação, Sistematização e Disseminação de Projetos Sociais. – São Paulo: Fundação ABRINQ, 2002.

BORGES, A. H. et al. **A Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação**: um relato do processo de sua criação e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, n. 01. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2016.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. - Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

_____. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

_____. **Decreto** Nº 6.096, de 27 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2007.

_____. **Decreto** Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES. *Diário Oficial*. Brasília, 2010.

_____. **Decreto** Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.

_____. **Decreto** Nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 1931.

_____. **Decreto** Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Institui o Sistema Universitário brasileiro. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 1931.

_____. **Decreto-Lei** Nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. **Decreto** Nº 53.642, de 28 de fevereiro de 1964. Dispõe sobre a duplicação de matrículas no primeiro ano das escolas superiores. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1964.

_____. **Lei N° 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial. Brasília, 2008.

_____. **Lei N° 010172**, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192.

_____. **Lei N° 8.662**, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm.

_____. **Lei N° 10.861**, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>.

_____. **Lei N° 11.096**, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n° 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm.

_____. **Lei N° 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

_____. **Decreto N° 7.824**, de 11 de Outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/decreto_7824.pdf.

_____. **Lei N° 13.005/2014** de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

_____. Ministério da Educação. **Balço social: A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. – Brasília, 2016.

CAMPOS, Maria Cristina S. de S. **A montagem de um projeto de pesquisa na área das Ciências Sociais**. In: Desafios da pesquisa em Ciências Sociais / Alice Beatriz da S. G. Lang (Org.). São Paulo: NAP-CERU, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Planejamento da Educação no Brasil** – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, Walter. Planejamento e Educação no Brasil. – 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão** / Claudete Batista Cardoso. – Brasília, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo B. **Avaliação de projetos sociais**. In: ÁVILA, Célia M. de (coord). Gestão de projetos sociais. – 3ª ed. rev. – São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária – AAPCS, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. **Reforma da educação superior brasileira** - de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. 2006 Disponível em:

<http://gepes.belemvirtual.com.br/arquivos/File/Artigo_Vera_Luciene_e_Rosangela.pdf>.

Acesso em 15 de julho de 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Editora: Cortez – 9º Edição, São Paulo -SP, 2008.

DAFLON, Verônica Toste, Feres Júnior, João & Moratelli, Gabriela. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014**: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (IESP-UERJ), n. 4, 2014, pp. 1-10.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Revista Educação & Sociedade, vol. 23, n. 80. – Campinas, 2002.

JÚNIOR, Nestor Gomes Duarte. A assistência estudantil e as cotas sociais nas universidades estaduais do nordeste: as faces do acesso ao direito. Natal, 2013.

FARIA, Carlos A. P. de. **Política da Avaliação de Políticas Públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 20, n. 59. São Paulo, ANPOCS, 2005.

FERREIRA, J. A. O. A.; SILVA, A. E. G. **Ações Afirmativas e Assistência Estudantil no IFAM/CMC**: um estudo com os alunos dos cursos de graduação do primeiro semestre do ano 2015 / FERREIRA, J. A. O. A.; SILVA, A. E. G. Manaus, 2015.

FONAPRACE/ANDIFES. **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES**, Brasília, 2004. FONAPRACE, Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2008.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: [s.n.], 2007.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **O FONAPRACE e a política de assistência estudantil em 2012**: quem somos, onde chegamos e o que queremos. In: FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares (Org.). Brasília: ANDIFES: UFU, PROEX, 2012.

GREGÓRIO, José R. B de. **Contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva**. Revista Ver a Educação, vol. 12, n. 01. – Belém: UFPA, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando. **O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001**. Revista Educar, n. 27. Curitiba, Editora UFPR, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhw5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em 05 de Out. de 2021.

IFAM, Instituto Federal do Amazonas. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**. Manaus, 2011.

_____. **Portaria N° 1.000-GR/IFAM**, de 07 de outubro de 2011. Normatizar a Execução e Aplicação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, em obediência ao Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010,

que com esta baixa. IFAM, 2011. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/arquivos/resolucoes/consup/2011/portaria-no-1-000-gr-ifam-de-07-10-2011-paes.pdf>.

_____. **Relatório de Gestão**. – IFAM, 2013. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>.

_____. **Relatório de Gestão**. – IFAM, 2014. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>.

_____. **Relatório de Gestão**. – IFAM, 2015. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>.

_____. **Relatório de Gestão**. – IFAM, 2016. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>.

_____. **Relatório de Gestão**. – IFAM, 2017. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>.

_____. **Relatório de Gestão**. – IFAM, 2019. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/relatorio-de-gestao>.

INEP. **Censo da educação superior**: divulgação dos resultados – 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 06 de Out. de 2021.

_____. **Censo da educação superior**: sinopse estatística – 2004 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: INEP, 2006.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Caderno Temático IV: políticas afirmativas no ensino superior[E-book] /Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, Everson Meireles. – Goiânia: Cegraf/UFG, 2021.

JACCOUD, Luciana. **O Combate ao racismo e à desigualdade**: o desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. *In*: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição / Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. – Brasília: Ipea, 2008.

KOWALSKI, Aline Vieiro. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre, 2012.

Machado, Marcell; Bessa, Águida & Feres Júnior, João. **Evolução da Lei nº 12.711 nas Universidades Federais (2003-2017)**. Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2019, p. 1-21.

MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. Revista Educação & Sociedade, vol. 25, n. 88. – Campinas, 2004.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Seminário sobre metodologias qualitativas de pesquisa**. *In*: Pesquisa qualitativa: um instigante desafio / Maria Lúcia Martinelli (Org.). São Paulo: Veras Editora, 1999.

MELO, Ticiane G. S. de; MOURA, Dante Henrique. PNE(2001-2010),PNE(2014-2024):**orientações para a Educação Profissional no Brasil**. Revista HOLOS, ano 33, vol. 03. – Rio Grande do Norte: IFRN, 2017.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual**. *In*: Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios / Charles Wright Mills. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

NASCIMENTO, Clara Martins. **Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade.** FONAPRACE – Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Minas Gerais: UFU-MG, p. 147-157, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** Biblioteca básica de Serviço Social Vol. 1, São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A Permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco.** / Roseli Souza dos Reis Nunes. – Cuiabá, 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** da ONU. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas & questões.** Potyara A. P. Pereira - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Caroline Casagrande. **Proposta para o monitoramento e avaliação da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora.** [Dissertação de Mestrado]. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

ROCHE, Chris. **Elaborando um processo de avaliação de impacto.** *In:* Avaliação de impactos de trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar mudanças / Chris Roche. – São Paulo: Cortez: ABONG: Oxiford, Inglaterra: Oxfam, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional.** *In:* A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações / Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado (Orgs.), 2ª Ed. – Florianópolis: Editora da UFSC: São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tatiana Dias. **AÇÃO AFIRMATIVA E POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERFIL DISCENTE.** *In:* Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. **Execução e Avaliação de Políticas e Programas Sociais.** *In:* CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB. Capacitação Continuada em Serviço Social e Política Social, Módulo 4. Brasília, UnB, 2000.

Silva, Graziella Moraes; Leão, Luciana T. de Souza. **O PARADOXO DA MISTURA: Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos.** RBCS. Vol. 27 n° 80. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/JFNppF8CZfb3K9ztmX8ZkmM/?lang=pt>. Acessado em: 14 de Out. 2021.

SILVA, Leonardo Barbosa e. **Caderno temático III: A demanda potencial e o público-alvo da assistência estudantil [E-book]** / Leonardo Barbosa e Silva. – Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

SPOSATTI, Aldaíza de Oliveira et al. **Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: uma questão em análise.** - 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?** Cad. Pesqui., São Paulo, v.49 n.172 p.184-208 abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt>. Acessado em: 08 Out.de 2021.

SILVA, Graziella Moraes; Leão, Luciana T. de Souza. **O paradoxo da mistura**: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. *Rev. bras. Ci. Soc.* 27 (80) • Out 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300007>.

TAUFICK, A. L. O. L. **Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. *In: IX ANPED/SUL – Seminário de pesquisa em educação na região Sul. – Campus Rio do Sul – SC, 2012.*

TELES, Maria Alcione Pereira. **A implementação da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Amazonas no período de 2007 a 2012**. / Maria Alcione Pereira Teles. - Manaus, 2015.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva** – as novas determinações do mundo do trabalho – Francisco J. S. Teixeira e Manfredo Araújo de Oliveira (organizadores), Cortez Editora, São Paulo, 1996, pp. 195-252

URPIA, AMO., and SAMPAIO, SMR. **Mães e universitárias**: transitando para a vida adulta. *In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 145-168. ISBN 978-85-232-1211-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>.*

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 32, maio/ago., 2006.

APÊNDICE - I

PESQUISA DE MESTRADO

Olá, me chamo Maísa Amaral de Mendonça, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia - PPGSS da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e lhe convido a participar da pesquisa "A Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amazonas – CMC", que tem como objetivo avaliar o impacto da Política Institucional de Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos discentes cotistas do IFAM/CMC.

Em caso de dúvidas ou tenha interesse em conhecer mais sobre a pesquisa, você pode entrar em contato diretamente comigo pelos endereços:

Telefone: (92) 99963-6448

E-mail: isaamaral2012@gmail.com

*Obrigatório

1. E-mail *
-

2. Se tiver interesse em nosso convite, por favor, leia e caso esteja de acordo, confirme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE a seguir. *

Marcar apenas uma oval.

Abrir o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE

Pular para a pergunta 3

Não tenho interesse em participar da pesquisa

Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE

Esclarecimento e Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE
NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa referente ao Projeto intitulado: A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CMC: um olhar dos discentes cotistas sobre a política, no acesso, permanência e conclusão de seus cursos, de responsabilidade da pesquisadora Maisa Amaral de Mendonça, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, localizado no Setor Norte do Campus Universitário no Instituto de Ciências Humanas e Letras, no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, pelo telefone (92) 3305-4579 / 991289265, email: ppgss@ufam.edu.br e de sua orientadora Profa. Dra. Marcia Perales Mendes Silva no mesmo endereço citado acima. Este Projeto de Pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o impacto da Política Institucional de Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos discentes cotistas do IFAM/CMC. Sua participação é de caráter voluntário e se dará por meio da coleta de dados realizada a partir de uma entrevista, por meio de um formulário eletrônico. Esses dados são confidenciais, estando garantido o sigilo na pesquisa e todas as questões éticas a respeito das informações coletadas serão devidamente conservadas e resguardadas. O aceite em participar da pesquisa, será uma forma de contribuição para avaliar os impactos da política de assistência estudantil do IFAM/CMC da qual foi usuário. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora e com a orientadora, nos endereços acima citados ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, celular 98135-2633 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

Solicitamos sua autorização para registro gravado de imagem ou som, durante a entrevista oral e para a obtenção de seu Consentimento Livre Esclarecido, caso seja necessário, em situação de impossibilidade de preenchimento do formulário eletrônico e a assinatura deste termo na forma escrita. A realização da entrevista e a obtenção de consentimento será realizada por meio de ligação telefônica ou ligação de voz e ou vídeo, via WhatsApp.

Ressaltamos que sua participação será voluntária e gratuita e que que tem o direito de não responder qualquer questão e de desistir a qualquer momento de participar da mesma, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo

Após devidamente informado (a) e esclarecido (a), concordo em participar do projeto, sabendo que minha contribuição será voluntária e gratuita e que sou livre para desistir da participação na pesquisa a qualquer momento sem que haja nenhum tipo de prejuízo, constrangimento ou penalidade. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

3. Você concorda em participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo em participar da pesquisa
- Não Concordo participar da pesquisa

GESTÃO DA PAES/IFAM - CMC

4. Na sua percepção, quais os principais desafios enfrentados pelo Setor de Serviço Social na implementação da PAES – IFAM/CMC?

5. Sobre a operacionalização da PAES – IFAM/CMC, fale como tem ocorrido o trabalho do Serviço Social como integrante da equipe multiprofissional responsável.

6. No Campus Manaus Centro, como tem ocorrido o monitoramento e avaliação da PAES – IFAM?

-
-
-
7. Sobre o monitoramento e avaliação dos estudantes usuários da PAES – IFAM/CMC, fale sobre como o Setor de Serviço Social tem desenvolvido esse processo?

-
-
-
-
-
8. Quanto à gestão do Programa Socioassistencial Estudantil, fale sobre como o Setor de Serviço Social tem realizado esse trabalho, bem como os principais desafios enfrentados.

-
-
-
-
-
9. Na sua opinião, quais as dificuldades que o Serviço Social tem enfrentado para a efetivação dos benefícios assegurados aos estudantes no IFAM/CMC?
-
-
-
-
-

10. Na sua percepção, quais as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas de graduação no acesso aos benefícios socioassistenciais?

11. Sobre o encerramento da concessão dos benefícios, qual ou quais o (s) motivo(s) mais incidentes?

12. Do seu ponto de vista, a Política de Assistência Estudantil do IFAM tem contribuído para o acesso e à permanência dos estudantes até a conclusão de seus cursos no Campus?

13. Na sua percepção, qual ou quais o(s) impacto(s) da PAES/IFAM na trajetória acadêmica dos discentes?

14. Na sua opinião, o que pode ser aprimorado na PAES/IFAM para melhor atender às necessidades dos discentes?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo
Google.

Google Formulários

ANEXO - I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
DIRETORIA GERAL DO CAMPUS MANAUS-CENTRO



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, EDSON VALENTE CHAVES, RG: 10199292, representante legal do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro, estou ciente e aprovo a realização da pesquisa científica intitulada: A POLITICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CMC: um olhar dos discentes cotista sobre a política, no acesso, permanência e conclusão de seus cursos” sob a orientação da Profª. **Dra. Márcia Perales Mendes Silva**, docente do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia - PPGSS da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a qual terá como pesquisadora responsável a mestranda **Maísa Amaral de Mendonça**.

Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto, conforme determina o item III.2 “i” da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Manaus, 04 de janeiro de 2021.


EDSON VALENTE CHAVES
Diretor Geral
Edson Valente Chaves
Diretor Geral
Campus Manaus Centro do IFAM
Portaria 1.131-GR/IFAM, de 27.05.2019



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA ζ CMC: um olhar dos discentes cotista sobre a política, no acesso, permanência e conclusão de seus cursos

Pesquisador: MAISA AMARAL DE MENDONÇA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46885421.5.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.825.207

Apresentação do Projeto:

A construção da proposta deste estudo está relacionada ao processo de expansão do ensino superior brasileiro, desencadeado a partir das últimas décadas do século passado, que pautou-se em criação de medidas de democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Medidas essas materializadas na construção de políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas étnico-raciais, sociais e econômicas e a assistência estudantil. Tal processo efetivou-se mediante a implementação do Programa de Apoio a planos de Reestruturação e



Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído no âmbito da Presidência da república pelo Decreto de nº 6.096, em 24 de abril de 2007. O objetivo desse programa consiste em ampliar as condições de acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, de forma que haja um eficiente aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos nas IFES. Desta forma, as diretrizes para esse programa visam reduzir as taxas de retenção e evasão e ampliar a oferta de vagas nos cursos de graduação, especialmente noturnos; ampliar a mobilidade acadêmica; revisão da estrutura acadêmica por meio da reorganização dos cursos de graduação e atualização das metodologias de ensino-aprendizagem resguardando a elevação da qualidade do ensino; diversificação das modalidades de ensino em especial as não voltadas a profissionalização precoce e especializada; ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil; articulação entre graduação e pós-graduação e ensino



Continuação do Parecer: 4.825.207

superior coma educação básica (BRASIL, 2007). Essa reforma pautou-se na necessidade de ampliação do acesso à educação superior em virtude de exigências de organismos internacionais, dos projetos políticos e econômicos para a educação, empreendidos nas últimas décadas no país. É crucial enfatizar o papel das lutas sociais dos movimentos estudantis, sociais e raciais organizados em prol da democratização do ensino superior brasileiro. Daí a real necessidade de democratização das condições de acesso e de permanência, em virtude das novas demandas que emergiram nas IFES e do novo perfil de alunos que passaram a ingressar nas mesmas. Para atender as reivindicações de democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas IFES, se fez necessária a criação de instrumentos de ações afirmativas, a exemplo as cotas sociais e raciais, que representam um importante meio de inclusão de cidadãos, cujo processo histórico é perpassado por questões de discriminação socioeconômica e étnico-racial. Outro aspecto importante desse processo parte da concepção de que os IFS têm a missão de sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais, cidadãos capazes de contribuir para o projeto de uma sociedade justa e igualitária, portanto, entende-se que é crucial a criação de mecanismos que viabilizem o acesso e a permanência dos alunos nos IFS até a conclusão de curso. É nesse contexto que foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Assim, o PNAES, como parte do processo educativo (FONAPRACE, 2007), é um mecanismo que possibilita a viabilização de tais condições de permanência e indica que a universidade não está alheia às expressões da questão social. No âmbito acadêmico é possível encontrar diversas pesquisas que traçam um panorama sobre a importância da assistência estudantil na garantia do acesso, da permanência até a conclusão dos cursos dos discentes, partindo da percepção dos estudantes usuários de tal política no âmbito do ensino superior federal no país. Desta forma, cabe ressaltar que o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre a temática assumem o legado de produzir conhecimento fundamentais para a realização de melhorias na assistência aos estudantes nas IFES, bem como podem proporcionar contribuições teórico-metodológicos na implementação de políticas sociais educacionais, além de inculcar que trata-se da garantia de direitos sociais e não ajuda aos

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Telefone: (091)3205 1181



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



149

estudantes em situação de vulnerabilidade social. Dados da pesquisa realizada por Morbeck (2016) na Universidade Federal de Tocantins evidenciam que dos discentes evadidos que participaram do estudo cerca de 52,3% alegaram não conhecer o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e 12,5% afirmaram conhecê-lo. Quanto aos discentes ainda em curso que participaram 35,5% não conheciam e 14,2% afirmaram conhecer. Partindo desses dados reafirma-se a importância de desenvolver pesquisas acerca do papel da assistência estudantil na trajetória dos discentes no ensino superior federal brasileiro, considerando que os dados analisados podem

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.825.207

trazer retorno não apenas ao acervo acadêmico, mas que tragam também um retorno à sociedade. É nesse sentido que, ao se propor esta investigação, pretende-se analisar o impacto da Política Institucional de Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos discentes cotistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) no Campus Manaus Centro (CMC).

Hipótese: A Política de Assistência Estudantil do IFAM, criada em maio de 2011, tem como objetivo viabilizar aos estudantes em situação de vulnerabilidade social que estão matriculados no IFAM, criando mecanismos que garantam o desenvolvimento educacional, isto é, conceder benefício social mensal que minimizem os efeitos das desigualdades sociais e territoriais sobre as condições de acesso e permanência e o êxito dos discentes e, visa, também, reduzir as taxas de retenção e evasão. Diante de tal proposta, vê-se que política tem como mecanismo central para garantir o acesso e a permanência no IFAM a concessão de benefícios sociais, voltando assim suas ações para o suprimento das necessidades socioeconômicas do estudante em situação de vulnerabilidade social e econômica. Nesse sentido, é partir da noção de garantia de direitos aqui apresentada que indaga-se de que forma a Política de Assistência Estudantil tem sido implementada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas no Campus Manaus Centro – IFAM/CMC? Infere-se que a Política de Assistência Estudantil impacta a trajetória acadêmica dos estudantes, contribuindo para o acesso, permanência até o fim do curso e o rendimento acadêmicos dos estudantes cotistas dos cursos de graduação do IFAM/CMC, bem como para o seu processo de capacitação profissional para inserção ao mercado de trabalho e o exercício da cidadania, por meio de ações e programas voltados para a democratização das condições de acesso e permanência.

Metodologia Proposta:

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Os procedimentos metodológicos do processo de construção desse estudo, está dividido em 4 (quatro) fases operacionais que são: FASE I (preliminar): Revisão bibliográfica das categorias explicativas do objeto; Projeto de Pesquisa: elaboração da justificativa, referencial teórico, problematização, objetivos e metodologia; Exame de Qualificação do Projeto; Elaboração dos instrumentais; Assinatura do Termo de Anuência do IFAM/CMC; Aprovação do Projeto e Instrumentais junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM. FASE II (coleta de dados) Dados primários: Pretende-se desenvolver a coleta por meio da técnica de pesquisa entrevista dirigida, semiestruturada com questões fechadas e abertas previamente estabelecidas junto aos alunos

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.825.207

cotistas egressos que foram usuários do Programa Socioassistencial do IFAM/CMC. Será realizada uma amostragem estratificada dos alunos cotistas egressos no ano de 2017 dos cursos de graduação do IFAM, divididos em 3 grupos: G01 (PPI), G02 (PCD), G03 (NAD). Será solicitado os dados de contato telefônico e eletrônico dos discentes ao Setor de Serviço Social do IFAM/CMC para localização dos mesmos. Dados Secundários: Relação dos alunos cotistas de 2013 a 2017; Relação dos alunos cotistas que ingressos em 2013 e egressos em 2017; Relação dos alunos cotistas que ingressos em 2013 que encontraram-se e/ou encontram-se em situação de retenção escolar entre de 2017 a 2020; Relação de alunos cotistas ingressos em 2013 e que evadiram no período de 2013 a 2017; Histórico acadêmico dos alunos cotistas egressos em 2017; Histórico acadêmico dos alunos cotistas em situação de retenção escolar no período de 2017 a 2020; Histórico acadêmico de alunos cotistas evadidos no período de 2013 a 2017; Dados de contatos telefônico e eletrônico dos alunos egressos em 2017; Quadro geral do Programa Socioassistencial de 2013 a 2020; Quadro geral dos Programas Integrais de 2013 a 2020; Questionário acadêmico (PAES/IFAM-CMC) de 2013 a 2017; Política de Ações Afirmativas / Lei de Cotas; Política de Assistência Estudantil do IFAM. Por se tratar de uma pesquisa virtual, buscou-se atender as considerações dispostas no Ofício Circular nº 2/2021 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sobre pesquisas com seres humanos realizadas no meio virtual. Assim, a coleta dos dados primários será realizada por meio de entrevista semiestruturada, no formato de formulário do Google Forms e oral de forma virtual. O formulário de pesquisa será enviado aos participantes da pesquisa diretamente do aplicativo para o E-mail ou nos formatos de LINK e HTML via WhatsApp, SMS e Email. No caso de pessoas com deficiência visual ou física, este será aplicado na forma oral por meio de ligações telefônicas e chamada de voz pelo WhatsApp, ambas gravadas com o devido consentimento do participante da pesquisa. Para obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, as formas serão: a expressão oral, a escrita ou outras formas que sejam adequadas para atender as características e especificidades individuais, sociais,

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Telefone: (071) 3205 1181



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



153

econômicas e culturais dos participantes da pesquisa, conforme estabelece o CNS (RESOLUÇÃO Nº 510/2016, art. 5º), a fim de preservar todos os direitos dos participantes da pesquisa nas resoluções acima citadas. FASE OPERACIONAL III (análise dos dados): Sistematização dos dados primários e secundários coletados; Tratamento e análise final dos dados. FASE OPERACIONAL IV (ratificação e retificação dos dados): Elaboração da Dissertação; Defesa e aprovação da Dissertação; Publicação dos resultados da pesquisa.

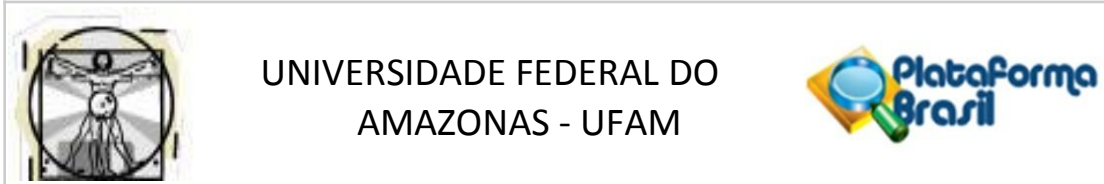
Critério de Inclusão: - Ser egresso do Campus Manaus-Centro; - Ter concluído o curso de

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.825.207

graduação no ano de 2017; - Ter sido usuário do Programa Socioassistencial durante o curso de graduação;

- Fazer parte de um dos grupos que compõem o universo da pesquisa;

Critério de Exclusão: - Ter sido usuário do Programa Socioassistencial por menos de 1 (um) semestre acadêmico; - Estar sob pena de reclusão social em regime fechado; -

Estar sob efeito de entorpecentes;

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados primários coletados via formulário de pesquisa do Google Forms, serão sistematizados a partir da plataforma Google Forms, que disponibiliza o resumo das respostas, sistematiza todas as respostas por perguntas, e disponibiliza as respostas individuais do formulário. Os que forem coletados a partir da aplicação do formulário de forma oral, as respostas serão transcritas a partir das gravações da entrevista. Já os dados secundários coletados nos relatórios, legislações e políticas, serão catalogados em planilhas dos programas Word e Excel. Para tratamento e análise final dos dados, serão utilizadas abordagens teóricas e técnicas que consigam abranger as particularidades e especificidades do objeto de estudo. O estudo se dará a partir de informações coletadas e do arsenal teórico metodológico, isto é, de um conjunto necessário para a construção do objeto e a leitura da realidade.

Desfecho Primário: O impacto foi estabelecido como desfecho primário desta pesquisa. Serão utilizadas abordagens metodológicas de Avaliação de Políticas Públicas para avaliar o impacto da Política de Assistência Estudantil do IFAM na trajetória acadêmica dos discentes cotistas do IFAM/CMC.

Endereço: Rua Teresina, 495

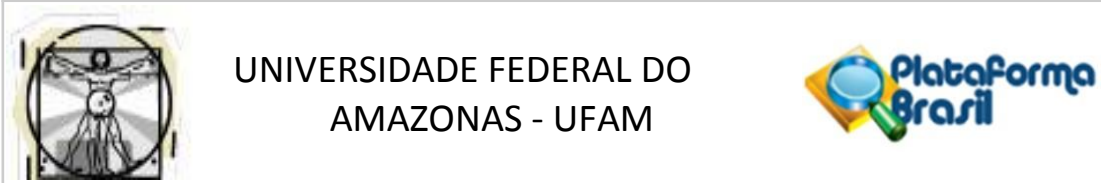
CEP: 69.057-070

Bairro: Adrianópolis **Município:** MANAUS

UF: AM

E-mail: cep.ufam@gmail.com

10712205 1181



Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar o impacto da Política Institucional de Assistência Estudantil na trajetória acadêmica dos discentes cotistas do IFAM/CMC.

Objetivo Secundário: - Identificar todos os programas e ações da Política de Assistência Estudantil do IFAM direcionados ao acesso e permanência dos discentes na IFES;- Conhecer o perfil dos discentes cotistas atendidos pelo Programa Socioassistencial do IFAM/CMC.- Analisar os significados e impactos da Política de Assistência Estudantil do IFAM/CMC quanto ao acesso e permanência no ensino superior público, a partir da perspectiva dos discentes cotistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos da Pesquisa: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto,

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

Bairro: Adrianópolis **Município:** MANAUS

UF: AM

E-mail: cep.ufam@gmail.com

(07)2205 1181



Continuação do Parecer: 4.825.207

constrangimento ou alterações de comportamento durante a aplicação oral do questionário por ligação e gravações de voz; Desconforto e/ou cansaço ao responder às perguntas; Medo; Vergonha; Estresse; Riscos da Pesquisa Virtual: Limitação na apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, em virtude das limitações das tecnologias utilizadas na pesquisa no âmbito virtual; Limitação no estabelecimento da relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa; Limitação no esclarecimento para possíveis dúvidas; Limitações do Pesquisador: Constitui-se como um dos princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz (CNS, 2016, art. 3º, inciso VII). No entanto, a pesquisadora estará limitada em assegurar a total confidencialidade e potencial risco de sua violação, nos seguintes casos: Em caso de ataque de Hacker aos dados coletados por meios eletrônicos antes ou após o seu download em um dispositivo eletrônico local e a publicação dos dados pelo mesmo; Em casos de roubo do dispositivo eletrônico local em que os dados estarão salvos;

Benefícios: Contribuição Científica: produção de conhecimento científico que darão subsídios teóricos a novas pesquisas no meio acadêmico; Contribuição Social: dar retorno aos estudantes egressos e aos ainda em curso usuários da Política de Assistência Estudantil do IFAM, sobre a eficácia da política na trajetória acadêmica; Aprimoramento da Política de Assistência Estudantil do IFAM; Dar visibilidade à importância da Política de Assistência Estudantil no âmbito das IFES; Dar subsídios científicos para a criação e implementação de novas políticas públicas sociais na educação brasileira; Trazer contribuições teórico- metodológicas para a equipe multiprofissional que atua diretamente na gestão da política no IFAM.

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



157

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tipo de estudo: Pesquisa do Programa de Mestrado Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Caráter – acadêmico

Patrocínio
- próprio;

País de
origem –
Brasil;

Nº de participantes – -76;

Centros de Pesquisas – Instituto Federal do

Amazonas Instituição proponente:

Universidade Federal do Amazonas;

Previsão de início do estudo: primeiro
semestre de 2021.

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Telefone: (07)3205 1181



Continuação do Parecer: 4.825.207

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- *Folha de rosto – apresentada e adequada, com todas as informações e assinatura, conforme as recomendações da Resolução 466/2012;
- *Instrumental de pesquisa – apresentado e adequado.
- *Projeto de pesquisa – apresentado e adequado, em conformidade com as normativas das resoluções 466/2012 e 510/2016.
- *TCLE – apresentado e adequado.
O TCLE enviado está em conformidade com as resoluções sobre pesquisa com seres humanos vigentes.
- *Cronograma - apresentado e adequado.
- *Carta resposta ao CEP - foi anexada aos documentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa apresenta relevância nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, com temática atualíssima e emergente no bojo do desenvolvimento das pesquisas na região Amazônica.

Ao analisar o protocolo, o Colegiado do Comitê de Ética em pesquisa considerou que todos os documentos apresentados foram reconfigurados e estão em conformidade com as normativas expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 sobre Pesquisas com seres humanos no país, além de estar adaptado ao contexto pandêmico, em conformidade com as exigências da Organização Mundial de Saúde e Carta Circular da CONEP (Comissão Nacional de Pesquisa) no que tange aos protocolos de biossegurança.

Ressalta-se que após a aprovação do protocolo, a pesquisadora deve comprometer-se em apresentar o relatório parcial da pesquisa e relatório final, de acordo com a sinalização do Item “XI – d” da Resolução 466/2012, já que trata-se de uma pesquisa com seres humanos com a devida anuência do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, a entrega dos relatórios parcial e final são exigências normativas.

Diante dos documentos ora apresentados ao Colegiado Multidisciplinar do Comitê de

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, considera-se que a pesquisa está aprovada.

SMJ

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Teresina, 495

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.825.207

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo
relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1750141.pdf	11/05/2021 12:21:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	11/05/2021 12:19:49	MAISA AMARAL DE MENDONCA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	11/05/2021 12:18:17	MAISA AMARAL DE MENDONCA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	07/05/2021 20:22:46	MAISA AMARAL DE MENDONCA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/05/2021 20:21:33	MAISA AMARAL DE MENDONCA	Aceito
Declaração de concordância	CARTEANUENCIA.pdf	07/05/2021 20:21:01	MAISA AMARAL DE MENDONCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/05/2021 20:20:06	MAISA AMARAL DE MENDONCA	Aceito
Parecer Anterior	PARECERANTERIOR.pdf	07/05/2021 20:19:38	MAISA AMARAL DE MENDONCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 04 de
Julho de 2021

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira
da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 495

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com