

Política de Assistência Estudantil: Uma Análise Comparada Entre o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal De São Paulo

Mauro Celso de Jesus Andrade
Carlos da Fonseca Brandão

Como citar: ANDRADE, Mauro Celso de Jesus; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Política de Assistência Estudantil: Uma Análise Comparada entre o Instituto Federal Do Pará e o Instituto Federal De São Paulo. *In:* MANZINI, Eduardo José (org.). Educação, ensino e inclusão em diferentes contextos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.197-229. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-565-0.p197-229>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Mauro Celso de Jesus ANDRADE¹

Carlos da Fonseca BRANDÃO²

Introdução

A política de assistência estudantil tem por objetivo oferecer os meios necessários para se conseguir transpor e vencer as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem do estudante. Vindo a abranger, neste sentido, as mais diversas áreas que impactam o ensino, e de forma assistencial; oferece recursos aos estudantes, principalmente para atender questões de saúde, pedagógicas, de moradia, de alimentação, de transporte, de recursos financeiros, etc.

Diante deste cenário, o estudo teve como foco principal a Política de Assistência Estudantil, realizando-se uma análise comparativa entre o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal de São Paulo. Nesse contexto, investigaram-se alguns aspectos, como a dinâmica histórica, socioeconômica e as políticas educacionais dessas duas instituições de ensino. O primeiro

¹ Campus Belém, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Belém, Pará, Brasil. mauro.andrade@ifpa.edu.br.

² Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil. carlos.brandrao@unesp.br.

aspecto aborda as características específicas e locais de cada instituto, visando compreender como as políticas públicas são desenvolvidas dentro destas instituições. O segundo aspecto fornece informações adicionais que permite a conexão com outras variáveis, como por exemplo, as evasões. O terceiro aborda a constituição dos Estados em que os institutos estão localizados, bem como os aspectos legais relacionados à assistência estudantil dentro da política educacional nacional.

Ao investigar a política de assistência estudantil nessas instituições, compreendemos melhor o delineamento dessas políticas, e o modo como foram implementadas e desenvolvidas ao longo do tempo. Pois uma análise mais detalhada permite, por exemplo, identificar quais as semelhanças e quais as diferenças entre as políticas de assistência estudantis implementadas por elas. Outro ponto importante relaciona-se quanto às características locais e as realidades socioeconômicas de cada região, essas abordagens comparativas fornecem informações valiosas para a formulação de políticas mais efetivas e adaptadas às necessidades específicas de cada instituição em sua região.

Com base nesses contextos, a questão problema deste trabalho configurou-se da seguinte forma: Quais são as relações entre as legislações da política de assistência estudantil do IFPA e a política de implantação adotada pelo IFSP, considerando o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como elemento direcionador de gestão?

Então, tendo como foco esta questão e considerando que na maximização dos interesses sociais, as políticas públicas definem as ações do governo à luz da capacidade de identificar as questões sociais ao reconhecimento de uma agenda de enfrentamento. Temos como primeiro passo, do Governo Federal, o processo de elaboração da política assistencialista em 2010 que veio regulamentar o PNAES por meio do Decreto nº 7.234.

Diante destas perspectivas, os objetivos deste estudo caracterizam-se a partir de seu objetivo geral que é analisar a política de assistência estudantil tendo como referência o PNAES e sua implementação em dois Institutos Federais, um do Pará e outro em, São Paulo. E seus objetivos específicos estão delineados da seguinte forma: (i) descrever a política de assistência estudantil do Programa PNAES que atende à rede pública; (ii) evidenciar e contextualizar a legislação da política de assistência estudantil institucionalizada

em cada instituto; (iii) comparar e analisar as formas de implementação e desenvolvimento da política de assistência de cada instituto.

Esta pesquisa, como citado anteriormente, abrangeu o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal de São Paulo, explorando as semelhanças e diferenças nas políticas implementadas em cada instituto, com foco no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), especialmente em sua aplicação para indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Neste estudo utilizou-se dados socioeconômicos e estatísticos para fornecer um panorama regional das duas instituições, além de analisar a implementação da legislação do PNAES por meio de relatórios institucionais. Estes relatórios abordam questões relacionadas à evasão dos estudantes nestas duas instituições. Esta compreensão é fundamental para entender a eficácia do programa dentro de cada contexto específico dos institutos federais em questão. Pois, ao se investigar e analisar, temos uma perspectiva da política de assistência estudantil implementada por esta duas instituições. Como os institutos atendem diferentes regiões do país, ao analisarmos as comparações e suas relações poderemos perceber as formas de implementação e de desenvolvimento da política de assistência ao estudante.

DESVENDANDO A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Perspectiva Histórica

Uma das primeiras ações com o objetivo de fornecer assistência aos estudantes brasileiros foi o Decreto 5.612 de 1928, promulgado pelo presidente Washington Luiz. Neste Decreto, segundo Araújo (2007, p. 23), “[...] a Casa do Estudante do Brasil era uma entidade sem fins lucrativos, de cunho beneficente, que tinha por objetivo auxiliar os estudantes carentes”. A partir de 1931 temos a promulgação do Decreto nº 19.851/31, denominado como Estatuto das Universidades Brasileiras, que definiu as ações de regulamentação sobre as políticas de assistência estudantil.

Na esfera constitucional, a assistência estudantil, foi incorporada pela primeira vez em 1934, estabelecendo no art. 157, que a educação é um direito de todos. Por sua vez, no art.172, da Constituição de 1946, ficou

estabelecido que cada sistema de ensino teria obrigatoriamente serviços de assistência educacional. A partir deste momento existe uma lacuna, vindo a aparecer somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no qual no corpo de seu texto faz referência à Assistência Social Escolar. Nesta mesma década, a Constituição Federal de 1967 continuou garantindo a educação como um direito de todos.

E por intermédio do Decreto de nº 66.967 de 1970, criou-se a Diretoria de Assistência Estudantil, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, contudo, não houve avanços. Mas a partir de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional especificou em seu art. 62, §1º as dimensões da assistência estudantil que estavam garantidas pela CF de 1967.

Na sequência, ainda sob o regime militar também foi instituída em âmbito nacional a “Bolsa Trabalho”, criada pelo Decreto nº 69.927 de 1972. Tal programa deveria beneficiar os estudantes de todos os níveis de ensino, sendo que prioritariamente a concessão desta bolsa deveria atender os estudantes carentes e auxiliá-los no mercado de trabalho.

De acordo com Silveira (2012), de 1972 até a década de 1980 foram realizadas poucas ações de assistência ao estudante. Somente em 1987, é que foi criado o FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), cujo objetivo, inicialmente, seria o de fortalecer as políticas de assistência estudantil das Universidades Federais.

Com a promulgação da Constituição de 88 consagra-se a educação como um direito de todos e um dever do Estado, destacando a importância da igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola.

A seguir, o estudo centraliza-se na compreensão de que as políticas de permanência nas IES³ são direitos dos estudantes.

Direito à Educação

Nesta linha de pensamento e considerando as limitações financeiras, geográficas, sociais e diversas outras, é inegável que o acesso às ações assistenciais assumam um caráter estratégico para a efetivação dos direitos sociais, passando necessariamente pelo direito à educação. “Mas como se trata de

³ IES - Instituições de Ensino Superior.

um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (Cury, 2002, p. 246). Num contexto de desigualdade social e fragilidade na cidadania, as políticas públicas, como a educação, refletem os princípios estabelecidos pelos que possuem poder político (Flach, 2011).

Por exemplo, o direito à educação básica é um dos direitos fundamentais reconhecido pela Constituição Federal de 1988. O cumprimento desse direito é uma responsabilidade do Estado, que deve fornecer as condições necessárias para que a educação seja efetiva e de qualidade. Segundo Cury (2002, p. 246) “o contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências”.

Frente a isso, Flach (2011, p. 286) defende a “imprescindibilidade do acesso ao saber produzido historicamente pelos seres humanos como fator necessário e componente da cidadania de um povo [...], pois o desenvolvimento social e coletivo de uma nação está vinculado à lógica que rege o capitalismo mundial”.

Nota-se que o progresso educacional resultou de lutas guiadas pela visão democrática da sociedade, que busca igualdade de oportunidades ou condições sociais. Ao declarar um direito, atribui-se a ele um estatuto prioritário nas políticas sociais, ganhando ainda mais relevância quando é garantido e respaldado pelo poder interventor do Estado, visando sua efetiva asseguaração e implementação (Cury, 2002).

Contudo, o pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. Na visão de Cury (2002, p. 256):

A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença. Porque sem esta base concreta e abstrata, ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença.

Neste sentido, o Estado ao assegurar os direitos sociais, estabeleceu extensos serviços nas áreas de educação, saúde, pesquisa, previdência e assistência social. Isso impulsionou a necessidade de uma administração pública que não apenas fosse efetiva, mas também eficiente. Em outras palavras, a burocracia deu lugar a uma abordagem gerencial na administração pública (Bresser Pereira, 2011).

No contexto do Brasil, a reforma do Estado pretendeu universalizar o acesso aos serviços (Cardoso, 1998) e não o direito, daí as medidas restritivas relativas às políticas estatais cujo princípio fundante é a universalização do direito. Nas palavras do presidente Fernando Henrique Cardoso fazem-se reformas para colocar o Estado no diapásão do tempo:

Para conviver com uma sociedade mais informada, que toma crescentemente as contas do governo; com uma economia mais dinâmica e empresarial, que requer um Estado mais competente para ser estimulada e, tanto quanto necessário, orientada; e com uma cidadania mais ativa e solidária, que deseja não apenas usufruir de seus direitos mas encontrar espaços públicos nos quais possa exercer seus deveres (Cardoso, 1998, p. 11).

Uma vez que a justiça requer a redução do elemento de sorte nas vidas das pessoas, e igualar os pontos de partida na educação é uma forma de garantir a igualdade de oportunidades. Pois, mesmo que a sociedade ofereça essa base igualitária, permitindo que cada indivíduo alcance seus objetivos com base em seus próprios esforços e méritos. “Os pobres, que são a maioria da população brasileira, ficam totalmente dependentes das políticas sociais compensatórias para que a previsão constitucional tenha alguma possibilidade de efetivamente ser cumprida (Flach, 2011, p. 298-299).

A compreensão aprofundada dessas identidades enriquece a análise, permitindo uma visão mais abrangente e contextualizada das narrativas políticas em questão. Por meio dessa abordagem, pode-se captar nuances significativas e contribuir para uma análise mais sensível e inclusiva dos discursos que emergem dos textos políticos. Diante deste entendimento Ball reflete sobre os diferentes atores e perspectivas:

Que influenciam a análise dos textos políticos, o autor enfatiza que também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e

coletiva dos sujeitos de pesquisa — o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física (Ball, 2022, p. 47).

O contexto de efeitos está diretamente relacionado a questões de “justiça, igualdade e liberdade” Ball e Mainardes (2022, p. 257), sendo fundamental a análise dos seus “impactos sobre as interações com as desigualdades e as formas de injustiça existentes” (p. 26). No âmbito da estratégia política, aborda-se a concepção de democracia destinada a questionar as desigualdades e injustiças resultantes da política.

Perspectiva do Estado

A Política Social desenvolvida por qualquer Governo é um fator muito importante, pois retrata a perspectiva do Estado, visto que as Políticas Públicas são diretrizes e ações desenvolvidas pelo Estado para atender às necessidades e demandas da sociedade. Abrangendo neste sentido, áreas como: saúde, educação, segurança, meio ambiente, entre outras, com o objetivo de promover o bem-estar e o desenvolvimento sustentável.

Segundo Miranda (2021, p. 15) o Estado “é um sistema organizacional cujo poder regulatório ultrapassa os seus próprios limites organizacionais e se estende sobre a sociedade como um todo”.

Percebe-se desta forma que os problemas que moldam o tecido da vida social são frequentemente aqueles que conseguem mobilizar e despertar o interesse público em larga escala. Essas questões geralmente surgem em torno de temas específicos que captam a imaginação coletiva e se tornam pontos centrais de discussão e debate. À medida que essas preocupações ganham destaque, seja através de eventos marcantes, debates fervorosos na mídia ou manifestações populares, elas tendem a se transformar em pautas de demanda pública por ação governamental.

Neste paralelo, Rua (1997, p. 2) sintetiza de forma clara que “as políticas públicas envolvem, portanto, atividade política. No qual, resultam do processamento, pelo sistema político, dos *inputs* originários do meio ambiente e, freqüentemente, de *withinputs* (demandas originadas no interior do próprio sistema político)”.

A fase de implementação de políticas, programas ou projetos é caracterizada por processos organizados e interconectados, envolvendo diversos atores e recursos variados, como materiais, imateriais, humanos, financeiros, informacionais e institucionais. O objetivo é alcançar as metas físicas das ações propostas, representando assim a concretização dos resultados tangíveis da política pública (IPEA, 2018a).

Segundo Miranda (2021, p. 90) a estratégia de implementação devem estar descritos:

Os instrumentos disponíveis, bem como aqueles que serão construídos. Ademais, deve ser descrita a forma de execução para alcançar os resultados. Além disso, deve estar explicitado se a execução vai ser realizada diretamente ou não pelo órgão ou instituição planejadora da política, programa ou projeto.

O monitoramento e avaliação de políticas públicas, usados como estratégias, em programas ou projetos geram informações de forma a obter o desempenho de políticas. Possibilitando realizar ajustes ao longo da execução da política. No caso do controle este “possibilita que as ações e as diretrizes estabelecidas pelas políticas caminhem de fato de acordo com o esperado, havendo espaços e oportunidades para que os desvios e as inconformidades sejam detectados rapidamente” (IPEA, 2018a, p. 163).

No caso da avaliação esta consiste em um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. O monitoramento, em conjunto com a avaliação, no qual busca subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam alcançados. Sintetizando temos que o monitoramento é uma avaliação realizada durante o andamento da implantação e/ou execução da política. Ou seja, é um exame contínuo dos processos e impactos das ações realizadas.

Toda política pública deve contar com um sistema abrangente para garantir sua eficácia e efetividade. Além da implementação de um sistema de monitoramento baseado em diversos indicadores e da necessidade de um sistema de avaliação que considere critérios econômicos, sociais e ambientais, como equidade, satisfação do usuário, sustentabilidade, custo-benefício,

eficiência e eficácia. Pasando por um sistema de controle com mecanismos internos e externos que possibilitem auferir e validar se as ações implementadas estão em conformidade com os objetivos e as regras estabelecidas pela política (IPEA, 2018a).

A complexidade de problemas sociais, de diversidade de atores e interesses conflituosos envolvidos, como da crescente mobilização da sociedade civil, atenção diferenciada que respeite as diferenças sociais. Esses e outros fatores são os impulsionadores e explicam a necessidade de se entender como as políticas sociais se desenvolvem.

Com relação às desigualdades e exclusões sociais, Deitos (2010, p. 209) enfatiza que a política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir a década de 1990, é “a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional”.

Assim, é fundamental que a formulação e a execução de políticas públicas sejam pautadas pela consideração das disparidades sociais e pela busca por soluções inclusivas. A participação ativa da sociedade civil, dos grupos marginalizados e de especialistas pode contribuir para mitigar os efeitos negativos das reformas, promovendo um desenvolvimento mais justo e sustentável.

No próximo item, buscamos aprofundar nossa compreensão da racionalidade subjacente ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), um programa que foi aprovado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 2007, durante um evento realizado em Belém/PA.

Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), desde a sua fundação, a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi motivada por uma crescente preocupação em relação à política social de apoio aos estudantes. Tal fato permitiu a criação do Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis), com o objetivo de

discutir e fortalecer as ações desenvolvidas pelas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior).

O surgimento do Fórum coincidiu com um período em que a sociedade civil brasileira estava progredindo na consolidação do Estado democrático de direito. A partir dessas circunstâncias, resultaram resoluções formalizadas em documentos específicos, destacando a urgência de implementar políticas destinadas a facilitar a entrada, a continuidade e a conclusão dos estudos por parte dos estudantes que se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, foi imperativo que as universidades públicas se envolvessem ativamente, não apenas nas discussões, mas também na implementação de iniciativas que assegurassem o acesso e, ainda mais importante, a permanência de todos os estudantes no ambiente universitário, em condições dignas e de maneira igualitária.

Porém, somente através da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, é que ficou instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. No qual o ministro de Estado da Educação, na época, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, resolve em seu Art. 2º firmar a efetividade do PNAES por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, no qual, destina-se a estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

A partir do ano de 2010 iniciou-se o programa social voltado para a permanência dos estudantes em vulnerabilidade social matriculados nos cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes), via Ministério da Educação (MEC), com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES, estabelecida através do Decreto de nº 7.234 de 2010.

A proposição socioeconômica do referido decreto estabelece a relação ações assistenciais e oportunidades de permanência escolar, conforme o parágrafo único do Art. 4º, no qual define em seu parágrafo único:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (PNAES, 2010).

Nesse mesmo documento, percebe-se que a busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização de uma sociedade como um todo. Onde essa democratização não se pode efetivar apenas por acesso à educação gratuita. Mas, também existe a necessidade de criação de instrumentos “políticos” que viabilizem a permanência e a conclusão de curso; na busca de reduzir as desigualdades entre os estudantes.

Ham e Hill (1993, p. 29) salientem que “governar num ambiente de democracia e participação e, ao mesmo tempo, com enormes desigualdades sociais que clamam por solução, requer capacidades e habilidades extremamente complexas e difíceis de conformar.” Percebe-se que ao olharmos a função social, neste caso, “é procurar a qual necessidade ela corresponde” (Durkheim, 1978, p. 95). Neste sentido, torna-se muito importante, reafirmarmos a função do PNAES pensando em sua finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010).

Vulnerabilidade Social

A vulnerabilidade social trata de um processo de exclusão, situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social e territorial, e discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação bem como, agravantes sociais caracterizados por situações que afetam a condição financeira da família tais como doenças, necessidades específicas comprovadas e deficiências.

Outro entendimento sobre vulnerabilidade social é a que se encontra nos textos produzidos no âmbito do Banco Mundial por Moser, a autora sugere que as situações de mal-estar social de indivíduos e famílias derivam da privação de “ativos” materiais e simbólicos (emprego, moradia, capital humano, capital social, entre outros), ou de incapacidade para manejar adequadamente os ativos que possuem, diante de situações de risco (Moser,

1998 apud Costa *et al*, 2018). No qual abrange um conjunto mais amplo de riscos, como: catástrofes naturais e ambientais, riscos alimentares, riscos sanitários, riscos políticos. Para Costa *et al* (2018, p. 13-14) o desemprego, as migrações e os choques econômicos são tratados como riscos alimentares; por sua vez, as doenças, a invalidez, a velhice e as epidemias são consideradas riscos sanitários.

Além disso, cabe ressaltar que a constituição procura estabelecer os caminhos no qual os políticos atuam, sendo na maioria das vezes alvo de debates e conflitos políticos. Pois ela oferece teoria sobre como o processo político deve ocorrer, contrastando com a realidade de seu funcionamento. Consequentemente a Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como dever do Estado e da Família (art. 205, *caput*). E tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 por sua vez ampara a assistência estudantil em alguns dispositivos, entre os quais se destaca: Art. 3º - O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

A LBD determina ainda que “a educação deve englobar os processos formativos e que o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Lei n. 9.394, de 29/12/96, art. 1º, parágrafos 2º e 3º, inciso XI). Segundo Brandão (2018, p. 9), entende que:

Para uma efetiva democratização do ensino público, a criação de condições que garantam aos indivíduos a “permanência na escola”, é tão importante quanto à garantia da “igualdade de condições para acesso”, a qual é concretizada pela existência de vagas nas escolas públicas para todos que desejarem lá estudar. A garantia dessas duas condições (igualdade de acesso e permanência na escola), somadas à garantia da qualidade de ensino, é que pode fazer com que o indivíduo usufrua integralmente do direito à educação.

O termo vulnerabilidade não tem um significado único. É um conceito complexo – a vulnerabilidade não se restringe a situações de pobreza, mas a um conjunto de fatores como características do território, ciclo etário,

dificuldades enfrentadas pelas famílias e falta de acesso a políticas públicas. Situações que têm como origem os processos de reprodução das desigualdades sociais (Atlas sócio assistencial, 2015, p. 21). Prowse (2003, p. 6) enfatiza que o “conceito de vulnerabilidade tem sido aplicado a vários níveis e sistemas. Nações, cidades, sistemas agrícolas e organizações têm sido vistos através da lente da vulnerabilidade”. Pois, mesmo que não exista a vulnerabilidade a nível nacional, regional ou comunitário não elimina a falta da vulnerabilidade individual.

Neste sentido, é bom observar que ao concentrar-se apenas na “vulnerabilidade à pobreza”, há uma ênfase principal nos pobres temporários em contraste com os cronicamente pobres. O argumento apresentado sugere que a vulnerabilidade deve ser reconhecida de forma mais abrangente, sendo considerada uma causa, sintoma e componente integral da pobreza. “A vulnerabilidade está, portanto, intimamente ligada à propriedade de ativos. Quanto mais bens as pessoas tiverem, menos vulneráveis elas serão, e quanto maior for a erosão dos bens das pessoas, maior será a sua insegurança” (Moser 1998, p. 3 apud Prowse, 2003, p. 32).

Nesse contexto, os índices de vulnerabilidades sociais, normalmente, visam indicar lacunas na disponibilidade de recursos em determinadas regiões do Brasil, que, teoricamente, deveriam ser acessíveis a todos os cidadãos devido à intervenção estatal. Assim, a definição de vulnerabilidade social em que estes índices se ancoram diz respeito “à ausência ou à insuficiência de ativos que podem, em grande medida, ser providos pelo Estado, em seus três níveis administrativos (União, Estados e municípios), constituindo-se, assim, num instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional” (Costa *et al*, 2018, p. 16).

Desta forma acredita-se que os estudos que levam em consideração a vulnerabilidade social na área da educação são essenciais para compreendermos qual o espaço, a qualidade e a intensidade de como são desenvolvidas as políticas públicas dentro das escolas nos municípios brasileiros, como neste caso do Pará e de São Paulo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados por meio de articulações políticas, resultando na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). No qual, segundo Paiva *et al* (2016, p. 65) “O advento do ensino técnico profissional no Brasil foi marcado pelo contexto do Império, seguido da Primeira República (1889–1930) quando já figuravam indícios do capitalismo liberal, movido pelos intentos de expansões produtivistas praticados por países europeus”.

A partir de domínio dos Organismos Internacionais, fez surgir diversas reformas educacionais, de modo a ajustar-se ao sistema produtivista. Conseqüentemente, diversas instituições de ensino foram criadas, como as Escolas de Aprendizes e Artífices, os Liceus Industriais, as Escolas Industriais e Técnicas, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Dentre as constantes transformações e intervenções na educação profissional no Brasil tiveram como ponto relevante o Decreto nº 6.095/2007 que apresentou um delineamento de diretrizes para que culminasse na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, no âmbito da Rede Federal.

Outro documento muito importante foi Decreto 6.095 (Brasil, 2007a) que evidenciou as primeiras diretrizes e fundamentos e anuncia o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica pautado pelo modelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia–IFET⁴.

De acordo com Otranto (2010), foi observado um cenário desafiador, já que o Governo Federal persistiu com sua intenção de estabelecer os Institutos Federais (IFs) por meio do Projeto de Lei 3.775/2008, introduzindo, assim, uma nova configuração para a Rede Federal.

No final do ano de 2008, ocorreu a aprovação do projeto, que resultou na criação de uma nova instituição de ensino por meio da Lei 11.892/2008.

⁴ Neste decreto surge a sigla IFET referente a Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Somente a partir da Lei 11.892 (BRASIL, 2008) que se abandona a sigla IFET e adota-se Institutos Federais (IFs).

É importante ressaltar que essa aprovação aconteceu sem uma ampla discussão no segmento acadêmico do país. Como consequência, surgiu uma instituição educacional completamente distinta das existentes até então, os IFs⁵, (Brasil, 2008).

A amplitude do impulso dos IFs ganha maior contexto e abrangência com a promulgação da Lei nº. 13.005 em junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Nesse documento, são protegidos as diretrizes do Plano, com destaque para o art. 2º, inciso V, que enfatiza a importância da formação para o trabalho e para a cidadania, com base nos valores morais e éticos que fundamentam a sociedade. Além disso, o inciso VII também é relevante na lei mencionada, ao abordar a promoção do desenvolvimento humanístico, científico, cultural e tecnológico do país.

Desta forma, os 38 IFs, criados, passaram a enfrentar novos desafios delineados, principalmente, pelo PNE, que se refere à verticalização do ensino conforme previsto na Lei 11.892/2008. Essa verticalização contribui para a complexidade tanto estrutural quanto conjuntural dessa nova instituição de ensino e de sua comunidade acadêmica. Isso implica em adaptar-se e alinhar-se com as metas e diretrizes do PNE, buscando aprimorar e fortalecer a oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, cumprindo assim com os objetivos alcançados para o desenvolvimento socioeconômico do país.

No capítulo seguinte abordaremos os contextos sobre educação comparada, no qual nos guiará sobre o entendimento em relação método e meio de aplicação.

EDUCAÇÃO COMPARADA

Segundo Lourenço Filho (2004, p. 17) “Comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu *mister*”. A Educação Comparada é um campo de estudo que se

⁵ Em seu Art. 2º, a lei define que: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]”.

destaca pela amplitude de sua pesquisa, já que envolve uma extensa gama de observações devido à natureza abrangente de seu objeto de estudo.

Esse objeto de estudo refere-se a sistemas de ensino de diferentes nações, cada um deles constituindo uma organização abrangente de serviços educacionais, tanto escolares quanto extracurriculares, cada um com sua própria abordagem e significado dentro de sua cultura específica. Para Lourenço Filho (2004, p. 17) “a Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização”.

A educação comparada é uma área de estudo relativamente nova. Segundo Bereday (1964, p. 7) do ponto de vista de método, a educação comparada entrou na terceira etapa da sua história. Sugerindo que a primeira etapa abrangeu o século XIX e “foi inaugurada pelo primeiro expoente da educação comparada com uma orientação científica, Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817”. Chamada de período de “pegar emprestado”. Bereday enfatizou a classificação de dados obtidos, a fim de disponibilizar informações descritivas, seguidas por uma comparação entre as mesmas, com o intuito de disponibilizar as melhores práticas de um determinado país e poder copiá-las em outros lugares.

De acordo com Bereday (1964) a segunda etapa ocupou a primeira metade do século XX e que “interpôs um processo preparatório antes de permitir qualquer transplantação”. Para ele:

Sir Michael Sadler, fundador no Reino Unido deste assunto, enfatizou que os sistemas de educação têm uma relação estreita com as sociedades que os sustentam (ver, particularmente, Sadler 1900). Os sucessores de Sadler, entre os quais o Bereday identificou Friedrich Schneider e Franz Hilker na Alemanha, Isaac Kandel e Robert Ulich nos Estados Unidos (EUA), Nicholas Hans e Joseph Lauwerys no Reino Unido, e Pedro Rosselló na Suíça, se preocuparam muito com as causas sociais subjacentes aos fenômenos educacionais. Bereday denominou esta segunda etapa de “o período de predição” (Bereday, 1964, p. 9).

Segundo Bereday (1964, p. 9), a terceira etapa do processo foi denominada como o “período de análise”, com foco principal na evolução da

teoria e dos métodos, bem como na formulação clara dos passos dos procedimentos e instrumentos comparativos, visando impulsionar a expansão dessa perspectiva. Esse novo período histórico representa uma continuação da fase de predição, porém, o autor enfatiza que antes de qualquer tentativa de predizer e, eventualmente, de fazer adaptações, é necessário realizar uma sistematização abrangente do campo para traçar o panorama das práticas educacionais nacionais como um todo (Bereday, 1964).

Manzon (2011, p. 215) define a educação comparada como:

Um subcampo interdisciplinar de estudos de educação que examina sistematicamente as semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais em dois ou mais contextos nacionais ou culturais e suas interações com ambientes intra e extra-educacionais.

Outro ponto importante a ser abordado é a questão metodológica, segundo Marshall (2019, p. 26) nas décadas de 1960 e 1970, o campo se envolveu neste tipo de debate. Em outras palavras, constatou-se que havia divergências quanto à forma como as pesquisas na área deveriam ser conduzidas. Muitos como Noah e Eckstein (1969) argumentam em seu texto seminal, Rumo a uma ciência da educação comparada, que os pesquisadores da área devem adotar uma abordagem positivista ou científica usando métodos quantitativos. No entanto, eles sentiam que, para que a educação comparada cumprisse seu potencial de planejamento educacional, ela deveria oferecer um meio de previsão confiável e sem uma base quantitativa; eles sentiram que isso não poderia ser alcançado de forma adequada (Noah & Eckstein, 1969).

Na busca por uma abordagem mais científica na Educação Comparada, outros investigadores se esforçaram para identificar leis que governassem a relação entre educação e sociedade. O objetivo era compreender a complexa inter-relação entre as escolas e as pessoas. Essa abordagem científica buscava superar as críticas anteriores que consideravam as pesquisas por um ponto de vista histórico, descritivo e explicativo (Bereday, 1964, p. 25). O autor, Bereday (1964), acreditava que essa era uma parte essencial do processo de pesquisa.

Para Marshall (2019) existe uma variedade de motivos, como: aprender sobre nosso próprio sistema educacional e o de outras pessoas; para

aprimorar nosso conhecimento da educação em geral; para melhorar as instituições educacionais; seu conteúdo, processos e métodos; compreender a relação entre educação e sociedade; para promover a compreensão internacional; para encontrar soluções possíveis para questões educacionais. Bereday (1964, p. 5) acreditava que “A educação comparada busca dar sentido às semelhanças e diferenças entre os sistemas educacionais”.

Outros pontos importantes aparecem como desafios na educação comparada, um deles, é este em que Bray (2015, p. 16) afirma que “os acadêmicos realizam comparações a fim de melhorar a compreensão tanto das forças que moldam os sistemas e processos educacionais em diferentes ambientes, quanto do impacto dos sistemas e processos educacionais no desenvolvimento social e outros”.

Desta forma, ao abordarmos como são efetuadas as comparações, percebe-se que os dados educacionais são coletados por várias organizações e para diversos fins. Particularmente na educação comparada, o uso de estatísticas tem desempenhado um papel fundamental.

CRITÉRIOS METODOLÓGICOS

Método da Pesquisa

O método de pesquisa é empregado para designar procedimentos ou técnicas de investigação. É nesse sentido que falamos em métodos de observação direta e indireta, de experimentação, de análise e síntese, de indução e dedução, além de outros (Lourenço Filho, 2004, p. 59).

A pesquisa contemplou as questões da educação comparada no âmbito de duas instituições federais de ensino, visto que é um campo de estudo que busca entender e analisar os sistemas educacionais de diversos países, suas práticas, políticas e desafios, a fim de identificar padrões e promover melhorias, conforme citado anteriormente.

De acordo com Bereday (1974), é fundamental compreender os sistemas educacionais em seu contexto cultural, social e político. Marshall (2019) acrescenta que a análise comparativa dos currículos e das políticas de avaliação é essencial para uma compreensão completa das práticas educacionais

em diferentes países. Dentro deste entendimento a educação comparada pode ser usada para identificar as melhores práticas educacionais, para melhorar a educação em um país específico e para promover a compreensão entre diferentes culturas. Esta abordagem comparativa permite identificar contradições e conflitos inerentes à política de assistência estudantil em diferentes contextos regionais.

Descrição dos Procedimentos Metodológicos

Em algumas áreas de conhecimento, a maioria das pesquisas é realizada com base principalmente em material obtido em fontes bibliográficas. É o caso, por exemplo, das pesquisas no campo do Direito, da Filosofia e da Literatura. Também são elaboradas principalmente com base em material que já foi publicado as pesquisas referentes ao pensamento de determinado autor e as que se propõem a analisar posições diversas em relação a determinado assunto (Gil, 2019).

Desta forma, para atender o referencial teórico, fez-se necessário à realização de uma pesquisa bibliográfica, construída a partir de levantamentos realizados em livros, artigos científicos, registros estatísticos de relatórios institucionais, dados do IBGE, documentos institucionais, como: decretos, Instruções Normativas, Resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, Plano de ação da assistência estudantil, Relatório de Gestão, etc.

A pesquisa documental que corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Consistem na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informação, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam sua busca e sua identificação (Fachin, 2017). Então, a partir deste contexto, esta pesquisa documental consistiu basicamente em três etapas: a pré-análise, a organização dos documentos e a análise dos resultados. Realizando-se inicialmente uma análise prévia dos documentos coletados, separando-os por tipo, período e similaridade.

No campo das legislações ou análise de conteúdo, realizou-se a leitura de seus textos e análise dos documentos internos dos institutos, de forma a identificar os seus sentidos e significados; bem como a análise das políticas implementadas pelos Institutos e desta forma chegou-se aos objetivos

traçados neste estudo. Pois, muitos consideram a educação comparada como um método analítico que engloba outras metodologias a fim de realizar um estudo da atividade social. Então, comparar é uma atividade que está em nosso cotidiano, comparamos à medida que relacionamos dois ou mais elementos para alcançarmos um resultado esperado.

A pesquisa segue com uma análise descritiva caracterizada por uma abordagem qualitativa, voltada a dados produzidos na análise do estudo em questão, no IFPA e IFSP. Alguns autores entendem que ao realizar um estudo de caso como estratégia de pesquisa, nada mais é do que tentar perceber as circunstâncias complexas, no que tange particularmente os fenômenos sociais. No qual se torna um método de pesquisa comum nas áreas de psicologia, ciência política, antropologia, sociologia, educação, entre outros (Yin, 2010).

O estudo versa sobre um entendimento qualitativo em relação às informações coletadas de proximidades, distanciamentos, de forma a se fazer eficaz ao analisar as políticas de implementação de assistência estudantil. Trabalhou-se, neste sentido, com informações advindas dos setores que prestam assistência estudantil no IFPA e no IFSP. Para auxiliar na comparação utilizou-se como recurso quadro e tabela, com colunas duplas, de modo que os elementos de análise dos dois institutos ficassem lado a lado, possibilitando uma análise mais significativa dos resultados.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: COMPARAÇÃO IFPA E IFSP

Implementação da Política: histórica, socioeconômica e organizacional

O Instituto Federal do Pará

O Instituto Federal do Pará está situado na região norte do Brasil, é uma instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com a sua prática pedagógica (BRASIL, Lei 11.892, 2008).

A abrangência geográfica da atuação acadêmica do Instituto Federal do Pará, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, o Estado do Pará possui área territorial de 1.245.870,704 km², ficando na 2ª posição entre os 27 Estados brasileiros, onde o número total de municípios corresponde a 144, colocando-o na posição 14 entre os 27 Estados. Já a área urbanizada em 2019 era de 1.745,77 km², o que o deixava na 9ª posição entre os 27 Estados, com uma população de 8.120.131 habitantes e a densidade demográfica de 6,52 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros estados, ficava nas posições 9 e 21 de 27.

Em 2022 seu IDH era de 0,69 ficando na posição 23 entre os 27 estados. Já o valor das receitas orçamentárias em 2017 foi de R\$ 25.849.446,1 (x1000), e o valor das despesas orçamentárias empenhadas foi de R\$ 22.533.470,05 (x1000), ficando nas posições 11 e 11 entre os 27 estados. Em relação ao rendimento nominal mensal domiciliar per capita, em 2022, era de R\$ 1.061, ficando na posição 20 entre os 27 estados. Ainda em 2022, a proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de 37,7%, ficando na posição 25 entre os 27 estados. Já o seu rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, neste mesmo ano, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de R\$ 2.596, ficando na posição 14 entre os 27 estados. Em 2021, a quantidade de pessoas ocupadas na administração pública, defesa e seguridade social era de 324.490 pessoas, ficando na posição 9 entre os 27 estados.

Neste cenário, a diversidade cultural e natural tem sido uma das marcas do Estado e, por isso, também é uma preocupação constante do IFPA, que objetiva alcançar o mais longínquo cidadão residente no Estado através da cobertura educacional dos seus 18 campi.

O Instituto Federal de São Paulo

O outro instituto escolhido para realização da análise do estudo de caso em questão foi o Instituto Federal de São Paulo. Está situado na região sudeste do Brasil, é uma instituição criada de acordo com a Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Lei que levou à instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Científica, constituída, naquela ocasião, por 38 campi.

É uma instituição multicampi, especializada na oferta de educação científica, tecnológica e profissionalizante nas diferentes modalidades de ensino, básico, superior e pós-graduação, com base na conjugação de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos. Exercer o papel de acreditadora e certificadora de competências profissionais, no qual está organizado em estrutura com vários campi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e para a reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

Em 2022, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do estado de São Paulo correspondia a 44.411.238 habitantes, com uma densidade demográfica de 178,92 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros estados, ficava nas posições 1 e 3 de 27.

No aspecto econômicos, em 2021, o IDH era de 0,806, ficando na posição 2 entre os 27 estados. Já o valor das receitas orçamentárias em 2017 foi de R\$ 232.822.496,57 (x1000), e o valor das despesas orçamentárias empenhadas foi de R\$ 231.982.243,69 (x1000), ficando nas posições 1 e 1 entre os 27 estados. A área territorial do estado em 2022 era de 248.219,485 km², ficando na posição 12 entre os 27 estados, e o número de municípios era de 645, colocando-o na posição 2 entre os 27 estados. A área urbanizada em 2019 era de 8.614,62 km², o que o deixava na posição 1 entre os 27 estados. O rendimento nominal mensal domiciliar per capita, em 2022, era de R\$ 2.148, ficando na posição 2 entre os 27 estados. A proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, neste mesmo ano, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de 69,3%, ficando na posição 4 entre os 27 estados. O rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, em 2022, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais era de R\$ 3.371, ficando na posição 3 entre os 27 estados. Em 2021, a quantidade de pessoas ocupadas na administração pública, defesa e seguridade social era de 1.355.277 pessoas, ficando na posição 1 entre os 27 estados.

Análise Comparativa das Ações Estratégicas

O Setor de Assistência Estudantil (SAES) do IFSP salienta que a partir da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010. Este veio a contribuir para que as ações de assistência estudantil fossem criadas e implementadas nas Universidades e Institutos Federais de todo o país. Até então, o IFSP desenvolvia ações pontuais de assistência ao educando, cujos recursos utilizados eram próprios da instituição; essas ações estavam previstas em um regulamento de bolsa monitoria, sendo executadas de maneiras diversas pelos campi.

A partir da Resolução nº 351/2011 que regulamentou o Programa de Assistência Estudantil (PAE) no IFSP e mais tarde sendo revogada pelas Resoluções de nº 135 e 136/2014, em seu capítulo I do artigo 1º descreve que seu programa de assistência orientar-se-á pelos princípios gerais do PNAES e deve atender a todos os níveis e modalidades de cursos presentes na Educação Profissional Científica e Tecnológica.

No IFPA este ato inicial de regulamentação da política ocorre através da Resolução de nº 134/2012 aprovada pelo Conselho Superior (CONSUP) em 04 de dezembro de 2012. No qual leva em consideração vários fatores como: os princípios referendados na Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais; o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

Um dos pontos semelhantes abordados está às linhas de ações voltadas a implementação dos programas aos estudantes, percebe-se que existe um entendimento inicial bem similar entre as duas instituições de ensino, com pouca variabilidade da compreensão da legislação do PNAES; no caso do IFPA o apoio técnico e científico ao estudante é o que lhe diferencia do IFSP.

Em relação à destinação das verbas ao programa de assistência ao estudante do IFSP, foram divididas inicialmente e prioritariamente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Áreas de atuação do IFSP

Áreas de Atuação	Destinação dos recursos
a. alimentação b. transporte c. atenção à saúde biopsicosocial d. moradia estudantil e. apoio a estudantes-pais	65% do montante recebido
f. esporte g. cultura h. inclusão digital	25% do montante recebido
i. apoio didático- pedagógico	5% do montante recebido
J. Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	5% do montante recebido

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. (Elaborado pelo autor -2024).

No IFPA as despesas com assistência ao estudante ocorrer por conta dos recursos consignados ao instituto, nota-se que não existe um percentual claramente definido, como no caso do IFSP, devendo a instituição compatibilizar a quantidade de beneficiários aos recursos existentes observadas os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

A distribuição dos recursos para os campi, realizada pelo IFSP, leva em consideração o Índice de Assistência Estudantil (IAE) que é obtido através do número de alunos matriculados (NAM) dividido pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município onde cada campus está sediado. No IFPA esses recursos da matriz orçamentária, para implementação das ações da Assistência, são descentralizados aos campi após apresentação do Plano de Trabalho à Coordenação das Políticas de Assistência ao Estudante-Pró-Reitoria de Ensino, no qual considera, os seguintes itens: a média ponderada do Índice de Desenvolvimento Humano-IDH dos municípios de abrangência do campus; número de alunos regularmente matriculados; e modalidades e níveis de ensino.

Através dos documentos institucionais do Instituto Federal de São Paulo-IFSP, nota-se que são questões trabalhadas constantemente por meio de ações permanentes e sistêmicas. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) especifica os desafios estratégicos e os indicadores de desempenho que a Instituição deve monitorar e perseguir.

Existem estudos elaborados pelo IFSP que apontam fatores individuais, internos e externos que afetam tanto a evasão como a retenção.

Entre as ações que devem ser realizadas de forma a mitigar os resultados estão: definir políticas institucionais, compreender o processo de evasão, conhecer a complexidade dos fatores de êxito ou desistência do curso, monitorá-la e avaliar a implementação da política. Nesse contexto, uma das formas de capturar esses resultados é através da aplicação de instrumentos de diagnósticos, que são procedimentos metodológicos, para levantamentos de dados qualitativos que devem estar em conformidade com as orientações da CIPEE do IFSP.

As estratégias de intervenções, no IFPA, a serem tomadas com base no levantamento dos campi descrevem as ações direcionadas para cada tipo fatores de evasão e retenção. As ações que esclarecem as estratégias são monitoradas por relatórios anuais, junto às comissões de cada campus. Segue abaixo as estratégias adotadas:

Quadro 2 - Estratégias de intervenções - IFPA

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	
FATORES DE EVASÃO E RETENÇÃO	ESTRATÉGIA PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO
Fatores Individuais do discente	
Dificuldade de adaptação à vida escolar/ acadêmica.	Desenvolver programa de acolhimento e acompanhamento aos discentes.
Falta de identificação com o curso. Desmotivação com o curso escolhido.	Ações de divulgação da Instituição e dos cursos. Feiras vocacionais Política de acesso
Deficiência da organização para os estudos. Dificuldades de aprendizagem. Formação escolar anterior deficitária.	Projetos de ensino, pesquisa e extensão atrelados a políticas dos campi. Adequação dos Projetos Políticos pedagógicos dos cursos
Questões de saúde do estudante ou familiar	Programa de prevenção e orientação de serviços de saúde da instituição.
Dificuldades financeiras do estudante ou família (desemprego). Dificuldades de trabalho para discentes e egressos.	Ampliação dos auxílios de assistência estudantil e bolsas de iniciação científica e de extensão.
Fatores Internos à Instituição	
Ausência de estágio.	Desenvolver uma política de acompanhamento e intervenção de encaminhamento de estágio.

Acompanhamento pedagógico junto à coordenação de curso. Falta de aulas práticas no curso. Melhoria da infraestrutura do curso. Desempenho insatisfatório do professor.	Estabelecer política de capacitação pedagógica para o desenvolvimento de práticas docentes.
Fatores Externos à instituição	
Transporte	Articulação junto aos órgãos municipais para ampliação de transporte público
Desinteresse pela disciplina, dificuldade de aprendizagem.	Plano de acompanhamento pedagógico de cursos e minicursos sobre hábitos de estudo

Fonte: Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPA. Elaborado pelo autor (2024).

Ao relacionarmos os dois institutos, torna-se evidente a complexidade da evasão estudantil. Pois percebemos que evasão nos Institutos da Rede Federal tem sido um problema presente e regular vivido pelas instituições. Em 2022, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha, o indicador de evasão alcançou um índice de 19,11% em toda a Rede Federal. A seguir temos dados do número de matriculados e evadidos das duas instituições no período de 2018 a 2022.

Tabela 1 - Comparativo da situação de matriculados e evadidos do IFSP e do IFPA

Ano	IFSP			IFPA		
	Número de matrículas	Número de evadidos	Taxa de evasão	Número de matrículas	Número de evadidos	Taxa de evasão
2022	52.778	12.885	24,41%	22.918	3.101	13,53
2021	50.127	3.382	6,75%	21.386	2.036	9,52
2020	43.621	4.452	10,21%	20.060	1.796	8,95
2019	43.935	6.317	14,38%	19.488	3.063	15,72
2018	40.527	6.169	15,22%	19.509	3.196	16,38

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - elaborada pelo autor (2024).

Percebe-se que no período de 2018 a 2022 houve um aumento significativo quanto ao nº de alunos matriculados no IFSP, especialmente nos anos de 2021 e 2022. No IFPA esse aumento foi mais modesto em comparação com os dados do IFSP. Em relação à evasão, em 2022, a taxa no IFPA permaneceu semelhante aos anos anteriores, com pouca variação, enquanto no IFSP a taxa de evasão aumentou drasticamente, atingindo quatro vezes a taxa do ano de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a política de assistência ao estudante ganhou destaque a partir de 2010, com a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que garante a igualdade de condições ao acesso e permanência nas escolas, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Fazer uma abordagem histórica dessa política relacionada à assistência estudantil nos levou a compreender como este processo foi construído ao longo do tempo no Brasil e dentro das instituições do IFPA e do IFSP.

De acordo com os propósitos da pesquisa estas mostraram em suas análises a evolução das políticas públicas em cada instituto, os elementos que envolvem os aspectos legais relacionados à assistência estudantil dentro do contexto educacional e a identificação de dados adicionais correlacionados a outras variáveis, como as taxas de evasão e os indicadores institucionais e indicadores socioeconômicos de cada região. Esse enfoque permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados na retenção dos alunos nessas instituições de ensino.

O estado de São Paulo e o estado do Pará apresentaram disparidades socioeconômicas significativas. Em termos de renda per capita, São Paulo possui uma economia mais forte devido à sua base industrial e de serviços, enquanto o Pará depende mais dos setores de mineração e agricultura, resultando em uma renda per capita mais baixa. São Paulo também enfrenta desigualdades de renda, mas o Pará pode ter desigualdades ainda mais acentuadas. No acesso à educação, saúde e infraestrutura, São Paulo geralmente tem vantagem, oferecendo melhores serviços e oportunidades em comparação com o Pará, especialmente em áreas rurais e remotas.

Para lidar com esses distanciamentos na área da educação, as instituições têm buscado soluções desde a aprovação das políticas de permanência pelo Decreto nº 7.234/2010. Essas medidas visam não apenas facilitar o acesso dos alunos, mas também garantir sua permanência.

O IFSP e o IFPA identificaram diversos fatores que impactam a evasão e retenção de estudantes, incluindo dificuldades de aprendizagem, questões de gestão e pedagógicas, conflitos entre estudo e trabalho, falta de

apoio familiar e problemas financeiros. Para melhorar a permanência e o sucesso dos estudantes no IFSP, é essencial definir políticas institucionais, compreender os motivos da evasão, monitorar e avaliar sua implementação.

Conclui-se que a educação não apenas impulsiona a economia, mas também promove a igualdade social ao oferecer oportunidades de aprendizado para toda população. Reduzir disparidades e construir uma base mais equitativa são funções fundamentais da educação, que não só impulsiona o desenvolvimento econômico, mas também contribui para a construção de sociedades mais justas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. **Memórias Estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

BALL, S. J. **Mercados educacionais, escolha e classe social**: o mercado como uma estratégia de classe. 1995. P. 214. In: GENTILI, PABLO (org.). (1997). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. 1997.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552669.

BEREDAY, G. Z. F. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo. 6. ed. São Paulo: Avercamp, 2018. v. 1. 200 P.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 mai. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970**. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 mai. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 03 de mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 4 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Conselho Superior. **Resolução nº 135, de 4 de novembro de 2014**. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/Resol_135_Aprova_Politica_de_Assistencia_Estudantil.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Conselho Superior. **Resolução nº 136, de 4 de novembro de 2014**. Aprova a Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_136_Aprova-Normatizacao-dos-Auxlios-Estudantis.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Conselho Superior. **Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011**. Aprovar o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE). Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2011/resol_351_regulamento-programa-assistencia-estudantil.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. São Paulo-SP: IFSP, março de 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA. Conselho Superior. **Resolução nº 134/2012, 04 de dezembro de 2012**. Regulamenta a política de assistência ao estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/pdf-2012/378-leia-na-integra-a-resolucao-n-134-2012-consup-de-04-de-dezembro-de-2012/file>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. Belém-PA: IFPA, junho de 2019. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/site-pdi/6094-pdi-2019-2023-apos-resolucao-n-675-2022/file>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928**. Autoriza o governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília. 1995. p. 84.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.775 em julho 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. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em 08 jul. 2023.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.), *et all.* **Pesquisa em educação comparada:** Abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 484.

CARDOSO, F. H. “**Notas sobre a reforma do estado**”. *Novos Estudos/CEBRAP*, 1998, nº 50. 1998. p. 10.

COSTA, M. A. *et al.* **Vulnerabilidade Social no Brasil:** conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea. Rio de Janeiro. 2018.

CURY, C. R. J. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 17 nov. 2023.

DEITOS, R. A. **Políticas Públicas e educação:** aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v.32, n.2, p. 209-218, 2010. DOI: 10.4025/actascieduc.v32i2.11869.

DURKHEIM. **Coleção os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FACHIN, O. **Fundamentos da Metodologia Científica: N. 6.** Ed. São Paulo. Saraiva, 2017.

FLACH, S. F. **A educação e obrigatoriedade escolar no Brasil:** entre a previsão legal e a realidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 285–303, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i43.8639943. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6. ed. São Paulo. Atlas, 2019 .

HAM, C. e Hill, M. **The policy process in the modern capitalist state, Harvester Wheatsheaf**, Londres, 1993.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Avaliação de políticas públicas:** guia prático de análise ex ante. vol. 1. Brasília: IPEA, 2018a.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada-** 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004. P. 250.

MANZON, M. **Educação comparada:** a construção de um campo. Hong Kong: CERC / Springer, 2011.

MARSHALL, J. **Introduction To Comparative and International Education**. 2. Ed. London: SAGE. 2019.

MIRANDA, J. P. R. **Análise e avaliação de políticas públicas**. Brasília: PNPAP; Recife: UPE / NEAD. 2021.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Towards a science of comparative Education**. Toronto: The MacMillan Company. 1969.

OTRANTO, C. R. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET’s**. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas - RETTA – PPGEA/UFRRJ. Rio de Janeiro, Seropédica: EDUR- Editora da UFRRJ. 2010. p. 89-110.

PAIVA, L. D. C.; SOUZA, N. M. P.; OTRANTO, C. R. O. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 64–74, 2016. DOI: 10.15628/rbept. 2016.3470.

PEREIRA, B. **Reforma gerencial do estado, teoria política e ensino da administração pública**. Revista Gestão e Políticas Públicas. 2011. p. 2. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_reforma_gerencial_do_estado_teor%C3%ADa_pol%C3%ADtica_e_ensino_da_administracao_publica.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

PROWSE, M. **Rumo a uma compreensão mais clara da “vulnerabilidade” em relação à pobreza crônica**. Escola de Estudos Econômicos/IDPM-Escola de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Direito. Universidade de Manchester. 2003.

RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Textos elaborados para o Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. **Atlas socioassistencial da cidade de São Paulo** / Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais. – Smads, 2015. P. 616.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.