

# A Política de Assistência Estudantil e a inclusão dos estudantes do Proeja

La Política de Atención al Estudiante y la inclusión de los estudiantes de Proeja

The Student Assistance Policy and the inclusion of Proeja students

[Alessandro Zardini de Oliveira](#)  [Maria José de Resende Ferreira](#) 

[Aldo Rezende](#) 

## Destaques

Os momentos conjunturais ora impulsionam e ora restringem a materialização da Política de Assistência Estudantil.

Apontam-se as limitações financeiras para a condução da Política de Assistência Estudantil no Ifes.

O artigo evidencia a importância da assistência estudantil para a permanência dos estudantes do Proeja.

## Resumo

O texto analisa como a Política de Assistência Estudantil contribui para o acesso, a permanência e o êxito dos/das estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso fazendo a escuta com os/as discentes e servidores/as por meio de entrevistas e questionários. É subsidiada pelas produções da área da educação e das políticas públicas. Aponta-se a insuficiência orçamentária para a implementação da Política, entretanto, inferiu-se que é um aporte para o êxito discente.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

## Palavras-chave

Assistência estudantil. Proeja. Permanência escolar.

Recebido: 17.08.2023

Aceito: 20.11.2023

Publicado: 24.01.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202450497>

## **| Introdução**

A política de ajuste neoliberal adotada pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990 e sua enfática implementação pelo governo de Jair Bolsonaro, aliada às recentes crises sanitária, política e socioeconômica; refletiu na ampliação da marginalização e da exclusão social da população brasileira, o que acarretou na ampliação das demandas por políticas públicas, que devido a esse cenário, paradoxalmente, ficaram mais restritivas.

Sobre a definição de políticas públicas, Teixeira (2002) descreve que são procedimentos que guiam a relação sociedade e Estado e que são “[...] explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos [...] que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos [...]” (Teixeira, 2002, p. 2). Outrossim, pontua também o autor, que no âmbito desse conceito, “[...] devem ser consideradas também as ‘não-ações’, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos públicos” (Teixeira, 2002, p. 2).

A constituição das políticas públicas provém das necessidades colocadas pelas mudanças sociais ao longo da história, que pressionam o Estado e suas instituições a agirem diante dos problemas percebidos. Para que uma demanda entre na agenda de governo e se torne uma política pública vai depender de alguns fatores, tais como o momento histórico, socioeconômico e das lutas políticas da sociedade civil. O quadro conjuntural, portanto, pode favorecer o surgimento e a ampliação das políticas ou apresentar empecilho a sua materialização e a sua ampliação.

Uma incursão na historicidade da assistência ao/a estudante foi possível constatar uma série de legislações que apontavam para a necessidade de se garantir o acesso, a permanência e o êxito escolar dos grupos sociais menos favoráveis ao ambiente educacional, bem como a luta de algumas instituições, a exemplos da União Nacional dos Estudantes e do Fórum Nacional de Pró-reitores em Assuntos Comunitários e Estudantis, que defendiam a institucionalização de uma política pública que contribuísse para permanência dos/as discentes de menor poder aquisitivo no ensino superior. A luta dessas entidades encontrou maior ressonância no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que por meio do Decreto 7.234/2010 (Brasil, 2010) elevou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ao status de política pública.

Como reflexo dessa ação política houve a institucionalização de documentos normativos que passaram a orientar as ações da assistência estudantil nas diferentes instituições federais de educação. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), o documento normativo foi intitulado Política de Assistência Estudantil (PAE), abrangendo um conjunto de ações que tem por objetivo democratizar o acesso, a permanência e o êxito do público

estudantil em situação de vulnerabilidade social, prevenindo a retenção e evasão escolar (Ifes, 2011).

Essa política, assim como as demais, sofre influências dos cenários conjunturais. Um exemplo de um período conturbado e que afetou de forma tremenda toda a comunidade acadêmica foi a da gestão Bolsonaro, mais precisamente no ano de 2019. O motivo está atrelado ao contingenciamento de recursos financeiros na área da educação, visto que o Ifes *Campus* Vitória teve parte de suas receitas bloqueadas e não pode complementar o orçamento da assistência estudantil, como era feita nos períodos anteriores.

A impossibilidade de complementação orçamentaria trouxe vários impactos para a PAE. Ao comparar o quantitativo do público atendido pelos programas de auxílio em 2018, 1431 estudantes, com os do ano seguinte, 1180, verificou-se que 251 deixaram de ser contemplados, o que significou uma queda de 17,5% na abrangência dos programas. Ao confrontar o quantitativo dos/as assistidos/as em 2018 com os de 2022, com 1.303 discentes atendidos/as, percebe-se que essa restrição ainda persiste, visto que após 4 anos o número de beneficiados/as foi de 9,5% inferior, o que significa 128 discentes a menos participando dos programas. Essas informações demonstram que a insuficiência orçamentária persistiu até o final do governo Bolsonaro.

Além da redução do quantitativo de auxílios concedidos, o Ifes *Campus* Vitória, por meio da Comissão de Gestão da Política de Assistência Estudantil (CGPAE), precisou adotar outras ações para se ajustar à nova realidade orçamentária, como a redução dos valores de alguns auxílios; a não oferta de alguns programas e a redução da renda *per capita* familiar para acesso aos programas. Neste último caso, a preferência recaiu sobre uma parcela da comunidade acadêmica com menor renda familiar.

É importante ressaltar que toda essa problemática delineada tem um impacto maior para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), pois são os/as maiores beneficiados/as pela assistência estudantil do Ifes *Campus* Vitória, representando um terço do total de atendidos/as. Isso se deve por estarem mais suscetíveis às várias expressões da questão social (Brasil, 2007).

Frente a essa realidade, o texto, resultado da pesquisa realizada no âmbito do mestrado em educação profissional e tecnológica em rede, analisa como a política de assistência estudantil contribui para o acesso, a permanência e o êxito dos/das estudantes da EJA inseridos no Proeja do Ifes *Campus* Vitória. Após essa introdução, discute-se acerca da precarização das políticas públicas com foco na PAE; discorre-se sobre a Educação Profissional (EPT) no Brasil, enfatizando o compromisso social dos institutos federais (IFs), compreendendo o tipo de formação a ela atribuída e os principais desafios para a formação integrada na oferta do Proeja e, conseqüentemente, a importância da PAE no Ifes *Campus* Vitória para esse grupo estudantil. Na sequência, apresentam-se os procedimentos

metodológicos, logo após, a análise e discussão dos dados e, por fim, sinaliza para as considerações finais.

## **| Fundo público e políticas públicas na mira do capital**

As tarefas dos Estados se alteram ao longo da história como resultado do desenvolvimento político das sociedades e das formas de governo. Após a segunda guerra mundial, ocorreram mudanças nos países capitalistas centrais que marcaram o avanço no sistema de proteção social, período em que a classe trabalhadora se mobilizou para reivindicar melhores condições de vida e de trabalho e os defensores do capital, pela sua reprodução, uma vez que em períodos de crise, a taxa de lucro tende a decrescer. Essa conjuntura possibilitou o surgimento do chamado Estado de Bem-Estar Social nos países do centro do capitalismo.

Este Estado Social restringiu a luta de classes e se constituiu numa “[...] forma de sociabilidade fundada no ‘compromisso’ que implementava ganhos sociais e seguridade social para os trabalhadores dos países centrais desde que a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista” (Antunes, 2009, p. 40), sustentado mediante exploração dos/as trabalhadores/as dos países em desenvolvimento. Para o estabelecimento desse Estado Social foi essencial a adoção de políticas keynesianas/fordistas (Antunes, 2009).

Para a constituição desse modelo de Estado Social, o fundo público passou a ser um elemento central, composto por impostos e contribuições arrecadados tanto da classe trabalhadora quanto dos detentores do capital. Seus recursos se tornaram objeto de disputa em que diferentes forças da sociedade tentaram capitaneá-los para atendimento aos seus interesses (Salvador, 2010). Neste cenário, Brettas (2012) aponta que em países com alta desigualdade social, como o Brasil, a arrecadação ocorre de forma diferente, onde a maior parte do recolhimento vem dos/as trabalhadores/as. Já a parcela paga pelos/as detentores/as dos modos de produção tem origem “[...] no trabalho e, portanto, na mais-valia extraída por meio da exploração da classe trabalhadora” (Brettas, 2012, p. 101).

Os recursos recolhidos retornam por meio de políticas sociais e econômicas, de forma que podem concentrar-se mais nas melhorias das condições de vida e na distribuição de renda para a classe trabalhadora ou para garantir condições para contrabalançar a tendência de queda da taxa de lucro da classe dominante. O destino dos recursos do fundo público, portanto, vai depender da correlação de forças presentes na sociedade. Nesta compreensão, Brettas (2012) explicita que o Estado não é um ente neutro, por conseguinte, a gestão do fundo público está vinculada aos interesses do capital. Assim, “[...] na medida em que cresce a atuação do Estado no sentido de garantir as condições gerais de produção capitalista [...] o fundo público vai se tornando, cada vez mais, um elo fundamental na reprodução do sistema” (Brettas, 2012, p. 102).

O contexto do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 põe em xeque a política keynesiana, o desenvolvimento fordista, o Estado de Bem-Estar e os direitos

derivados da relação salarial. Em termos ideológicos, o liberalismo surgiu sob uma nova forma, que passou a ser denominado de neoliberalismo (Salvador, 2010). Como desdobramentos, houve o enfraquecimento da condição salarial, constituindo, segundo Castel (2001), o cerne da nova questão social, que é o retorno de uma ampla vulnerabilidade vivenciada pelos/as trabalhadores/as, afetando não só os/as mais atingidos/as pela precarização como os/as desempregados/as, os/as inimpregáveis, os/as trabalhadores/as com baixa qualificação, os/as estrangeiros/as, ou seja, aqueles/as que vivem a relação de trabalho como algo instável e inseguro, como também os/as operários/as estáveis e qualificados/as, que não estão fora da lógica da insegurança (Castel, 2001). Um dos principais efeitos da nova questão social é a exclusão, que não deve ser tratada como:

[...] uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas etc. (Castel, 2001, p. 569)

Nessa lógica, Castel (2001) explana que não há uma separação clara entre exclusão e vulnerabilidade. Os excluídos/as são em sua maioria vulneráveis que estavam por um fio e que caíram. O autor ainda explicita: “[...] Mas também existe uma circulação entre essa zona de vulnerabilidade e a da integração, uma desestabilização dos estáveis, dos trabalhadores qualificados que se tornam precários, dos quadros bem considerados que podem ficar desempregados” (Castel, 2001, p. 569).

O Brasil não vivenciou o Estado Social como os países capitalistas centrais. A proteção social nos moldes da social-democracia emergiu de forma tardia, por meio da Constituição de 1988, com destaque para a seguridade social, composta pela política de assistência social, de saúde e de previdência.

Nos anos seguintes à promulgação da Constituição cidadã, período que se almejava implantar a seguridade social de feição mais universalista e progressista, o Estado brasileiro, influenciado pelo capital, sofreu uma série de alterações refletindo na focalização e na fragilização das políticas sociais em descompasso com os preceitos constitucionais. Essas mudanças estão relacionadas ao contexto de Reforma do Estado preconizado pelo Consenso de Washington, ou seja, a reforma exigida pelo capitalismo contribuiu, entre outras coisas, para evitar que as normas constitucionais fossem materializadas na vida social. Paralelo a essa ofensiva, houve, também, um enfraquecimento dos movimentos sociais, de forma que as lutas de resistência contra as reformas não conseguiram modificar a correlação de forças naquele momento (Gohn, 2000), não apresentando empecilho para o processo de desmonte das políticas sociais, cujo direcionamento tiveram como foco as políticas de seguridade social.

Esse processo de desmonte foi arrefecido na gestão do partido dos trabalhadores, de 2003 a 2016. Embora tenha-se constatado, segundo Rubim (2021), muitas

ações direcionadas para atender as demandas postas pelo capital devido à política de coalizão, não podemos deixar de reconhecer as muitas ações direcionadas às camadas mais vulneráveis. O golpe de 2016, que empossou na presidência Michel Temer no lugar da legitimamente eleita Dilma Rousseff, demarca um novo momento conjuntural de ofensiva do capital sobre os direitos sociais presentes na Constituição (Leher, 2021). Revertendo-se, assim, a tendência de redução das desigualdades sociais que vinha ocorrendo nos anos anteriores, efeito da grande mudança política que institucionalizou medidas que limitaram as ações de inclusão, com o encolhimento do gasto público (Dweck et al., 2018).

Inserido nesse movimento, o governo Bolsonaro implantou medidas neoliberais radicais como a desvinculação de recursos destinados às áreas sociais previstos na legislação, bem como a competência quase absoluta para redefinir o Estado (Leher, 2021). As políticas de austeridade adotadas por ele e pelo seu antecessor, Michel Temer, reduziram o financiamento público para os direitos sociais invalidando o contrato social estabelecido na Carta de 1988 e favorecendo, desse modo, a mercantilização dos serviços da seguridade social.

Salvador (2010) afirma que há uma pressão do capital sobretudo sobre a seguridade social, visto que ela apresenta inúmeras possibilidades de obtenção de lucro. Acrescenta que “[...] as propostas neoliberais incluem a transferência da proteção social do âmbito do Estado para o mercado, a liberalização financeira passa pela privatização dos benefícios da seguridade social” (Salvador, 2010, p. 606). Assim, o papel do estado é de regulador das questões sociais e de interventor quando se trata de defender os interesses do capital (Lima, 2004).

As políticas neoliberais tiveram um forte impacto sobre a educação, pois ao não priorizar a intervenção na economia e ao preferir utilizar o uso de recursos públicos na produção em detrimento das áreas sociais, fizeram com que esse setor tivesse perdas de recursos, dificultando seu financiamento. Os reflexos sobre a educação vão além da redução orçamentária, pois segundo Leher (2021), após a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), foram regularizados vários aparatos normativos que vêm modificando a política educacional em todos os âmbitos. Inclusive medidas que extrapolam o âmbito educacional e que favorecem o desenvolvimento do setor privado mercantil, pois possibilitam a exploração do trabalho dos/as docentes, ampliando ainda mais a extração de mais-valia pelo capital (Leher, 2021).

## **| A Política de Assistência Estudantil do Ifes**

A constituição da assistência estudantil está relacionada às mudanças sócio-políticas do país e dos seus impactos na história do ensino superior no Brasil. A partir de iniciativas pontuais e ações fragmentadas e com recursos escassos, sua expansão e sua qualificação foram impulsionadas pelas lutas da sociedade civil organizada, que ganhou maior legitimidade na agenda dos legisladores/as petistas e alcançou a condição de política pública com a institucionalização do PNAES (Dutra; Santos, 2017).

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de acesso e de permanência dos/as jovens na educação superior. São executados por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e deve ser implementado articulando-se com as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (Brasil, 2010). O programa perpassa por distintas áreas dos direitos humanos, abarcando ações que proporcionam acesso aos instrumentais pedagógicos indispensáveis à boa formação e às boas condições de saúde, bem como o provimento dos recursos mínimos a sobrevivência dos educandos, como vestuário, moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (Vasconcelos, 2010).

A partir do Decreto 7.234/2010, iniciou-se a elaboração de documentos normativos para regulamentar as ações referentes à assistência estudantil nos IFs. Nesse movimento, o Ifes implantou seu documento normativo - PAE, em 2011, a qual visa contribuir “[...] para a equidade no processo de formação dos discentes do Ifes” (Ifes, 2011, p. 15). O público que se destina a política são os/as estudantes “regularmente matriculados no Ifes, prioritariamente em situação de vulnerabilidade social” (Ifes, 2011, p. 15).

A PAE do Ifes apresenta dois conjuntos de programas: universais e específicos. Os programas pertencentes ao primeiro grupo podem ser acessados por todo o corpo estudantil, visando favorecer o seu desenvolvimento integral. Esse grupo reúne quatro programas: apoio à pessoa com necessidade educacional específica; incentivo a atividades culturais e de lazer; ações educativas e formação para a cidadania e atenção biopsicossocial. Já o segundo grupo, os programas específicos, são divididos em atenção primária e atenção secundária. Os programas de atenção primária têm por objetivo promover o atendimento às necessidades básicas dos/as estudantes para a sua permanência na instituição. É destinado prioritariamente ao grupo estudantil em situação de vulnerabilidade social. Os seguintes programas integram a atenção primária: auxílio alimentação; auxílio transporte; auxílio moradia; auxílio financeiro; auxílio material didático e uniforme. Além disso, o programa de auxílio monitoria constitui-se, também, um programa específico, porém, de atenção secundária. Ao contrário dos anteriores, em que exige uma avaliação socioeconômica, no auxílio monitoria, é realizada uma avaliação acadêmica para o discente receber uma bolsa de monitoria.

Outro aspecto importante a destacar na PAE do Ifes é a necessária integração “[...] com as demais políticas públicas de forma a contribuir com a sustentabilidade das ações desenvolvidas e o protagonismo dos sujeitos atendidos” (Ifes, 2011, p. 14). Os *Campi* têm relativa autonomia na implementação da política. O regulamento prevê a formação de uma comissão de gestão em cada *Campus* para gerir, desenvolver, avaliar e acompanhar as ações da PAE.

## **| A Educação Profissional e o Proeja: reflexões sobre a formação dos trabalhadores e trabalhadoras**

A trajetória educacional no Brasil constituiu-se a partir da categoria dualidade estrutural, pois havia uma clara distinção de trajetórias entre os que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais (Kuenzer, 2009). A partir de 2003, durante os mandatos do presidente Lula, investiu-se na valorização da EPT. Destaca-se o Decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004) que trouxe a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio.

A formação integrada ou ensino médio integrado intenta superar a fragmentação de conhecimento alicerçada pela divisão social do trabalho, objetivando que a educação geral seja parte integrante da EPT em todos os espaços em que ocorre a qualificação profissional, o que significa enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a separação trabalho manual/trabalho intelectual e de formar trabalhadores/as com condições de atuarem como cidadãos/ãs e dirigentes (Ciavatta, 2005).

Outra medida importante de valorização da EPT foi a promulgação da Lei 11.892/2008, que deu origem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os IFs. Na referida lei, os Institutos foram definidos como instituições de educação superior, educação básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta da EPT nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

A instituição da RFEPCT “[...] integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação [...] do governo Lula, que o tinha como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC)” (Otranto, 2011, p. 2). Neste contexto, Lima Filho (2010) cita três ações governamentais que deram maior solidez à criação da RFEPCT: o Programa Brasil Profissionalizado, o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o Proeja (Lima Filho, 2010).

Neste estudo, destaca-se o Proeja, instituído por meio dos Decretos 5.478/2005 (Brasil, 2005) e 5.840/2006 (Brasil, 2006). No Ifes, a oferta da EJA iniciou em 2001 e atualmente, são ofertadas 360 vagas anuais por meio do Proeja, distribuídas nos cursos Técnicos Integrados em Guia de Turismo, Metalurgia, Hospedagem e Segurança do Trabalho.

Ramos (2010) problematiza algumas implicações políticas e pedagógicas da integração da EPT com a EJA, uma vez que a perspectiva da integração, segundo a autora, é uma expressão contraditória de uma sociedade de classes, caracterizada pela negação de direitos sociais. Em primeiro lugar, a autora menciona a possibilidade de associar a EJA às políticas compensatórias depois dos significativos avanços conceituais obtidos. A outra implicação, que está associada à primeira, “[...] é inscrever a EJA no mito da empregabilidade e da

reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva” (Ramos, 2010, p. 75).

Assim, a autora pondera como o trabalho, com sentido e com finalidade econômica, deve estar inserido na EJA, pois essa relação é diferente tanto para os/as jovens, que estão no chamado percurso regular do ensino, quanto para os/as adultos/as e os/as idosos/as. Ela defende que para os/as jovens “[...] a relação entre conhecimento e atividade produtiva seja mais imediata a partir de um determinado momento da vida escolar” (Ramos, 2010, p.75). Argumenta, ainda, que quando se trata dos sujeitos da EJA, cujo percurso escolar não teve a mesma linearidade:

[...] a relação entre educação e trabalho é muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer. (Ramos, 2010, p. 76)

Em relação ao direito à EJA, Ramos (2010) esclarece que não seria justo que as pessoas cujo direito à educação foi negado no passado de apenas primeiro concluir a educação básica e só depois a EPT. É preciso ter uma compreensão ampla de profissionalização, que leve em conta tanto os aspectos econômicos, como os pedagógicos, sociológicos, ético-políticos e psicológicos dessa situação.

Outra implicação, segundo a autora, “[...] refere-se à inserção do trabalho como princípio educativo na EJA, considerando o primeiro sentido atribuído à concepção de educação integrada, qual seja, voltado para a formação *omnilateral* dos sujeitos” (Ramos, 2010, p. 77). A educação baseada na combinação de trabalho, de ciência e de cultura, contém valores ético-políticos, bem como conteúdos históricos e científicos que caracterizam a *práxis* humana. A oferta educativa, nessa direção, proporcionaria a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas e capacitaria os/as trabalhadores/as para o desempenho de atividades produtivas, independentes e críticas, diferentemente da mera educação para inserção nas diferentes áreas dos setores produtivos (Ramos, 2010).

Sobre a categoria trabalho, o Documento Base do Proeja (Brasil, 2007), o entende como princípio educativo e o destaca como uma das diretrizes que consolidam os fundamentos do Proeja. O referido documento sublinha que:

[...] a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (Brasil, 2007, p. 38)

Ao tratar ainda sobre a educação de adultos/as, infere-se acerca dos estudos de Freire (2001), quando discorre sobre a necessidade dos/as docentes considerarem não só os procedimentos didáticos e os conteúdos a ministrarem, mas também, a forma como determinadas aprendizagens devem estar ligadas ao cotidiano dos/as estudantes, porque o conteúdo não pode ser alheio à realidade desses/as

educandos/as. Essa premissa configura-se como ponto de partida para o ato de ensinar e de aprender.

Freire (1996) explicita que nesse processo dialético, dadas suas diferenças essenciais, os sujeitos aprendem ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. O autor argumenta que o educador/a tem a responsabilidade, no movimento da sua prática docente, de fortalecer no/a discente mediante a rigorosidade ética, a capacidade crítica, a curiosidade epistemológica e a sua insubmissão, se diferenciando, portanto, do discurso bancário, que apenas transfere conteúdo e perpetua sua submissão e exploração.

Nesse processo educativo, reafirmamos a função desempenhada pela PAE do Ifes, que, mediante os programas específicos, como o programa de auxílio alimentação e de auxílio material didático, entre outras ações, constituem-se em aportes imprescindíveis para a formação desses/as cidadãos/ãs, historicamente excluídos/as do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente reconhecida.

## **| Os procedimentos metodológicos**

Foi desenvolvida uma pesquisa quali-quantitativa do tipo estudo de caso (Lüdke; André, 2013). O público-alvo foi constituído de 13 estudantes do Proeja contemplados pela assistência estudantil no ano de 2020 e 10 servidores/as do Ifes *Campus* Vitória: 3 Coordenadores/as do Proeja e 7 integrantes da CGPAE. Foram utilizados para a produção de dados a análise documental e bibliográfica, questionários e entrevistas<sup>1</sup>.

Devido às atividades pedagógicas presenciais terem permanecido suspensas no primeiro semestre de 2021 em razão da pandemia da Covid-19 e visando proteger os sujeitos da pesquisa, os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram encaminhados via *Google Forms*, após o aceite dos sujeitos. Para a realização das entrevistas, foram utilizadas uma plataforma de conferência na *web* e para que os diálogos ocorressem sem possíveis intercorrências, foi utilizado um tópico guia.

Os dados foram analisados mediante a técnica da análise de conteúdo. Para Bardin (2016), o termo análise de conteúdo caracteriza um conjunto de técnicas de análise “[...] das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2016, p. 48).

Bardin (2016) destaca que o processo de análise de conteúdo se organiza em três polos: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, o material produzido foi lido de modo a

---

1 O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Ifes, mediante cadastro do projeto na Plataforma Brasil. Foi aprovado sem ressalvas, portanto, a presente pesquisa está em conformidade com as normas éticas vigentes.

conhecer seu conteúdo, deixando-se invadir por impressões e orientações, constituindo-se no que Bardin (2016) chama de leitura flutuante. Na etapa seguinte, exploração do material, os arquivos foram lidos inúmeras vezes de modo a possibilitar sua decomposição em unidades menores que consiste “[...] essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131).

Para tratar o material produzido é necessário, segundo ainda a autora, codificá-lo. Para tanto, foi utilizada a análise temática que “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1996, p. 135). Após a codificação, as respostas foram agrupadas em razão das características comuns, surgindo assim as categorias temáticas.

## **A inserção ao campo da pesquisa e a sistematização dos dados produzidos**

No processo de produção de dados, foi verificado o momento que os/as educandos/as souberam dos programas da PAE e, posteriormente, se essa política os/as estimularam ou estimulariam para o ingresso na instituição. Constatou-se que seis (46,15%) discentes souberam da PAE antes de seu ingresso no Ifes e que a possibilidade de ser beneficiado/a os/as incentivaram a escolher a instituição. Outros/as seis (46,15%) sinalizaram que souberam dos programas após o ingresso e avaliaram que teriam um maior estímulo se conhecesse a política antes de seu ingresso. Uma entrevistada assinalou que soube da política quando já estava matriculada no Ifes e indicou que, se tivesse conhecido antes, não influenciaria o seu ingresso.

Esses dados indicam a importância da política como elemento estimulador para o acesso ao Ifes, visto que doze estudantes (92,3%) fizeram essa indicação e nos fornecem indicativos que se bem divulgada, a política pode contribuir para o ingresso das camadas mais vulneráveis à instituição. Essa política é, indiscutivelmente, um elemento indutor para o acesso à escola. Uma participante relatou a sua importância para sua trajetória acadêmica, avaliando-a de forma “[...] muito positiva, me fazendo recomendar mais ainda a escola” (Ana, 21 anos, estudante).

A pesquisa mostrou que os/as estudantes têm pouco conhecimento da PAE, pois ao serem informados os 10 programas que a compõem, foi pedido que indicassem quais conheciam. Percebeu-se que os/as discentes estão mais familiarizados com os programas que foram disponibilizados pelo *campus* nos últimos anos: o auxílio alimentação, o transporte e a monitoria. Os resultados confirmam a necessidade de maior divulgação interna da PAE. Além disso, uma maior divulgação externa também é importante porque, conforme observado, tem sido apontada como um dos elementos motivacionais para que os trabalhadores/as ingressem no instituto.

Para os/as discentes acessarem os programas de auxílios da PAE eles devem se inscrever em edital. Assim, procurou-se verificar a opinião dos/das participantes

sobre o assunto e foi pedido que listassem os pontos positivos e negativos do processo, desde o momento da inscrição até o resultado final dos editais. Em relação aos pontos positivos sinalizados, destacam-se os seguintes excertos: “[...] eu achei o processo todo simples e os funcionários sempre muito atenciosos” (Bruna, 23 anos, estudante) e “[...] tanto na inscrição quanto na finalização, houve uma boa explicação a respeito” (Ana, 21 anos, estudante).

Como pontos positivos que favorecem o acesso à assistência, os servidores/as indicaram a divulgação rotineira de editais; a disponibilidade de acesso à equipe responsável pela execução dos editais, possibilitando sanar eventuais dúvidas no período que os/as discentes julgarem mais oportuno; conhecimento acerca das especificidades dos sujeitos do Proeja e o atendimento diferenciado prestado pelo núcleo de gestão pedagógica durante o período de inscrição.

Em relação aos aspectos negativos, esse foi sinalizado somente por uma discente que informou a exigência de “muita papelada” (Lara, 23 anos, estudante). A quase ausência de aspectos negativos enfatizados pode estar relacionada ao fato dos/das participantes terem tido êxito no edital de acesso. Já os servidores/as destacaram alguns pontos que, de certa forma, dificultam o ingresso dos/das discentes aos programas da PAE, tais como: as dificuldades de acesso à informação e à internet; a comprovação documental; o processo de divulgação e a limitação orçamentária. Este último, como principal dificultador, sinalizado por todos/as os/as 10 pesquisados/as. A segunda situação mais citada foi a dificuldade de acesso à informação, destacada por 7 servidores/as.

A respeito do último aspecto, constatou-se que os/as estudantes possuem dificuldades para acessar as informações divulgadas pela instituição por não poderem vivenciar o ambiente acadêmico como os outros/as discentes por diversos motivos: como a conciliação das atividades laborais (dentro e fora do lar) com as acadêmicas; o cuidado com a família; dificuldade de acesso à internet; como também de aquisição e manuseio dos aparatos tecnológicos e a dificuldade de compreensão de informações divulgadas pelo *Campus*. Sobre o último aspecto, merece destaque o depoimento de um dos coordenadores:

O discurso da ampla divulgação calcada na ideia do universalismo, quer dizer, quando a informação é divulgada do mesmo jeito, baseando-se no argumento de que todos devem ter acesso à informação. Contudo, se desconsidera o fato de que a apropriação dessa informação não ocorre da mesma forma, mais ainda quando se trata de estudantes com trajetórias escolares descontínuas. (Eduardo, 44 anos, coordenador)

A histórias de vida dos sujeitos da EJA são marcadas por desigualdades sociais que repercutem sobre sua formação escolar. Quando são desconsiderados esses aspectos nas instituições escolares, segue, segundo Dubet (2004, p. 542) o “[...] modelo de igualdade de oportunidades meritocrático que pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos”.

Ainda, sobre a questão comunicacional que envolve os sujeitos do Proeja, merece ser sublinhado o depoimento de uma servidora. Segundo ela, na comunicação institucional:

[...] nós pecamos ainda muito, porque as informações não chegam, você posta uma informação uma vez no site, uma vez nas redes sociais e pensa que é suficiente, só que isso não é suficiente [...], nem todos os alunos têm facilidade de acessar e-mail todo dia, entrar numa rede social todo dia. [...] o aluno, ele não está vendo seu celular o dia todo, porque às vezes ele trabalha e a empresa não permite, então nós temos que [...] tentar atingir o aluno de outras formas e com a linguagem clara, simples e objetiva. (Maria, 40 anos, integrante da CGPAE)

Vislumbra-se, portanto, a necessidade urgente de melhorar o processo de comunicação interna para que os/as discentes possam realmente se apropriar das informações. É preciso, assim, que os editais sejam elaborados, como destacou Maria, em linguagem clara, simples e objetiva. O site e as redes sociais institucionais são importantes fontes de divulgação de informações, porém, devem ser pensadas a partir das condições objetivas dos/as estudantes da EJA.

Acerca da necessidade de superar ou minimizar a burocratização do edital de acesso, um dos pesquisados declarou que é indispensável a “[...] simplificação dos processos de análises relacionadas às questões burocráticas, mantendo os critérios e o rigor necessários” (Daniel, 42 anos, integrante da CGPAE). Vale destacar que o PNAES não apresenta o rol de documentos para a avaliação socioeconômica do/a estudante, nem a metodologia a ser utilizada. As instituições educacionais desfrutam de certa autonomia na gestão dos trâmites normativos, o que permite a institucionalização de formas menos excludentes na condução da PAE.

Constatou-se, também, que a participação dos/as discentes nos programas da assistência estudantil garantiu condições para a permanência na instituição, conforme os relatos a seguir: “[...] o vale transporte é de suma importância para mim, sem o mesmo, não teria condições de pagar passagem todos os dias” (Ana, 21 anos, estudante) e “[...] uma ajuda e tanto, pois, como moro longe e fico bastante tempo no *Campus*, eu podia me alimentar, ao invés de pensar em ir embora no meio da aula” (Márcia, 24 anos, estudante).

Devido a limitação orçamentária, a instituição tem disponibilizado, nos últimos, anos apenas os auxílios transporte, alimentação e monitoria. Isso tem levado muitos/as discentes a remanejar os auxílios recebidos para sanar essa lacuna. A verba recebida acaba sendo utilizada, conforme aponta a Integrante da CGPAE Maria, “[...] para comprar material escolar, material de desenho, fazer uma xerox, então você vê que os alunos acabam utilizando esse recurso também para manutenção das suas atividades escolares, já que estamos restritos ao Auxílio Alimentação e Transporte”.

Apesar da restrição da oferta dos programas da PAE, concorda-se com Vasconcelos (2010) quando afirma que a assistência estudantil, como mecanismo de direito social, é de fornecer os meios necessários para superar barreiras e

obstáculos ao bom desempenho acadêmico, reduzindo assim o percentual de reprovações, trancamentos e evasões (Vasconcelos, 2010). Além de contribuir para a permanência e êxito, a assistência estudantil tem estimulado os/as discentes para uma maior dedicação aos estudos, conforme pode ser observados nos excertos a seguir: “[...] estimula a comparecer às aulas, sabendo que vou ter uma ajuda na alimentação e não vou precisar tirar do dinheiro que é para as contas de casa” (Fernanda, 32 anos, estudante); “[...] foi o que mais me incentivou e me ajudou muito nessa pandemia” (Antônio, 40 anos, estudante); “[...] ajuda bastante e estimula o [...] aluno a se dedicar” (José, 30 anos, estudante).

A insuficiência de profissionais também é um fator que limita as ações da PAE, o que foi lembrado por três integrantes da CGPAE e dois coordenadores. Devido ao reduzido quadro de funcionários/as que atuam junto à assistência estudantil o acompanhamento dos/das estudantes atendidos/as fica prejudicado. E assim, são priorizados para execução os programas específicos e, em segundo plano, ficam a execução dos universais, a exceção do programa de atenção biopsicossocial. Vale reiterar que os programas universais abrangem não só os/as discentes em situação de vulnerabilidade social, mas o conjunto do público estudantil, e como eles não são executados acabam corroborando para a percepção de que a PAE congrega apenas ações de repasse de recurso financeiro, alimentando a ideia de bolsificação da assistência estudantil.

A realidade descrita não é exclusiva do *Campus* em estudo, como nos mostra Prada e Surdine (2018) ao analisarem a execução da PNAES em 38 institutos federais para identificar as ações que eram priorizadas. Foram identificados a execução dos programas seletivos em detrimento dos universais, apontando que as razões se devem à ausência de condições materiais para sua realização, como a falta de profissionais.

Na inserção ao campo da pesquisa mapeou-se, também, possíveis sugestões de melhorias para a política. Desse modo, os/as educandos/as fizeram as seguintes indicações: necessidade de maior agilidade para a efetivação do depósito dos auxílios; reajustar o valor dos auxílios; ampliação do programa de monitoria; maior atenção da instituição às particularidades dos discentes trabalhadores e daquelas que possuem filhos para que permaneçam na instituição.

Já as respostas dos/as servidores/as foram mais variadas: sinalizaram a ampliação do horário de atendimento do setor de psicologia e de saúde; ampliação do quadro de profissionais da assistência estudantil; ampliação orçamentária; publicação de uma versão Leitura Fácil dos Editais, com tradução para Libras; apoio logístico e operacional para atendimento aos/às educandos/as do Proeja que precisam levar crianças para a sala de aula durante o horário de estudos; redução da burocracia do processo de seleção; melhorar a circulação de informações; inserção permanente de benefício ligado à inclusão digital; inserção de benefícios ligados à creche e à participação em atividades culturais e esportivas; criação de um auxílio específico para o Proeja, de forma que o/a estudante tenha um auxílio não vinculado ao transporte ou à alimentação.

## **| Considerações finais**

Para finalizar este texto, reitera-se que a política pública representa um processo que visa resolver um problema público, mas a qualidade dessa resposta depende da correlação de forças presentes na sociedade que pressionam o Estado e suas instituições constituintes para atender seus mais diversos interesses. Na peculiaridade do PNAES, infere-se o quanto foi importante a articulação da sociedade civil para que se materializasse como política pública.

Foram sinalizadas como as mudanças provocadas pelo capitalismo afetam as políticas sociais, especialmente a educação. Apontaram-se elementos conjunturais que demonstraram que o governo do presidente Jair Bolsonaro intensificou as medidas neoliberais para favorecer o capital e os impactos de tais atividades nas especificidades da PAE desenvolvida no Ifes *Campus* Vitória. Evidenciaram-se, também, alguns dos problemas que são observados quotidianamente na implementação da política no *lócus* em estudo.

A PAE cumpre importante função, seja por meio de programas de auxílio que contribuem diretamente para que a permanência e êxito do público estudantil não seja comprometida por questões financeiras, seja por meio da equipe multidisciplinar às diversas outras demandas dos/das discentes que podem interferir direta ou indiretamente no prosseguimento dos seus processos de escolarização e de profissionalização.

Portanto, é necessário uma vigilância contínua, enquanto cidadãos/ãs, para garantir e fortalecer a assistência estudantil para que essa política seja cada vez mais abrangente, possibilitando a Fernanda, Lara, Antônio e milhares de outros trabalhadores/as, as condições necessárias para prosseguimentos e sucessos nos seus processos de escolarização com foco na formação humana integral e a consequente efetivação do direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente reconhecida para todos/as.

## **| Referências**

- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República. Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2004). *Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004*. Presidência da República. Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)
- Brasil. (2005). *Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005*. Presidência da República. Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm)
- Brasil. (2006). *Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006*. Presidência da República. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)
- Brasil. (2007). *Programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA*. (Documento base). Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)
- Brasil. (2008). *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Presidência da República. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)
- Brasil. (2010). *Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010*. Presidência da República. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)
- Brettas, T. (2012). Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. Em E. Salvador et al (Orgs). *Financeirização, fundo público e política social* (pp. 93-120). Cortez.
- Castel, R. (2001). *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Vozes.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, 3 (3), 01-20. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Revista Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635/pdf>
- Dutra, N. G. R. & Santos, M. F. S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 25 (94), 148-181. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>
- Dweck, E., Silveira, F. G., & Rossi, P. (2018). Austeridade e desigualdade social no Brasil. Em P. Rossi, E. Dweck, & A. L. M. Oliveira (Orgs). *Economia para Poucos: Impactos Sociais da Austeridade e Alternativas para o Brasil* (pp. 32-56). Autonomia Literária.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação: ensaios*. Cortez.
- Gohn, M. G. (2000). Educação, trabalho e lutas sociais. Em P. Gentili, & G. Frigotto (Orgs.). *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Clacso.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). (2011). *Anexo I da Resolução do Conselho Superior n.º 19, de 09 de maio de 2011* (Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Espírito

- Santo).  
[https://ifes.edu.br/images/stories/files/estude\\_aqui/legislacao/politica\\_de\\_assistencia\\_estudantil.pdf](https://ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/legislacao/politica_de_assistencia_estudantil.pdf)
- Kuenzer, A. Z. (2009). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. Cortez.
- Leher, R. (2021). Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13 (1), 9-29. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>
- Lima Filho, D. L. (2010). Universidade tecnológica e predefinir das institucionalidades. Em J. Moll et al (Orgs.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. (pp. 141-158). Artmed.
- Lima, T. M. (2004). O papel dos movimentos sociais na reforma do Estado no Brasil: avanços e recuos na década de noventa. *Revista de Políticas Públicas*, 8 (2), 157-170.  
<http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3765/1838>
- Lüdke, M., & André, M. (2013). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Otranto, C. R. (2011). A política de educação profissional do governo Lula. *Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.  
<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>
- Prada, T., & Surdine, M. C. C. (2018). A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *SER Social*, 20 (43), 268-289.  
[https://doi.org/10.26512/ser\\_social.v20i43.18860](https://doi.org/10.26512/ser_social.v20i43.18860)
- Ramos, M. N. (2010). Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação & Realidade*, 35 (1), 65-85.  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029>
- Rubim, A. A. (2021). Balanço político-cultural do governo Bolsonaro. Em A. A. Rubim, & M. Tavares (Orgs.). *Cultura política no Brasil atual*. Fundação Perseu Abramo.
- Salvador, E. (2010). Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. *Serviço Social e Sociedade*. 104, 605-631. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400002>
- Teixeira, E. C. (2002). O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *AATR*, 200, 1-11.  
[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)
- Vasconcelos, N. B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino em Re-Vista*, 17 (2), 599-616.  
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>

## **Sobre os autores**

### **Alessandro Zardini de Oliveira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5677-8952>

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2022). Assistente Social do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória. E-mail: [alessandrozardini@gmail.com](mailto:alessandrozardini@gmail.com)

### **Maria José de Resende Ferreira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9442-0468>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Professora colaboradora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Compõe o grupo de pesquisa de políticas e prática de educação de jovens e adultos: entrelaçando identidades e diferentes dimensões de integração. E-mail: [majoresende@yahoo.com.br](mailto:majoresende@yahoo.com.br)

### **Aldo Rezende**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-7239-1002>

Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Professor e coordenador de curso técnico integrado, Ifes Campus Vitória. E-mail: [rezzendealdo@gmail.com](mailto:rezzendealdo@gmail.com)

Contribuição na elaboração do texto: os autores contribuíram igualmente na elaboração do manuscrito.

## **| Resúmen**

El texto analiza cómo la política de asistencia al estudiante contribuye al acceso, permanencia y éxito de los alumnos del Programa Nacional de Integración de la Enseñanza Profesional con la Enseñanza Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja), del Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Se desarrolló un Estudio de Caso a través de una investigación cualicuantitativa, oyendo a los estudiantes y los funcionarios por medio de entrevistas y cuestionarios. Este trabajo investigativo fue subsidiado por las producciones de las áreas de educación y políticas públicas. Los datos apuntan a la insuficiencia presupuestaria para la implementación de la política de apoyo a los estudiantes, sin embargo, se dedujo que contribuye al éxito de los estudiantes.

**Palabras clave:** Asistencia al estudiante. Proeja. Permanencia escolar.

## **| Abstract**

The text analyzes how the student assistance policy contributes to the access, permanence and success of students of the National Program for the Integration of Professional Education with basic education in the modality of Youth and Adult

Education (Proeja) by Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Case Study method by Quali-quantitative Research were developed in this researching. It was listened many students and servers through interviews and questionnaires. It was subsidized by the productions in the area of education and public policies. The data point out the budget insufficiency for the implementing the public policy, however, it was inferred that it is a contributory contribution to the success of students.

**Keywords:** Student assistance. Proeja. School permanence.

**Linhas Críticas** | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

**Referência completa (APA):** Oliveira, A. Z. de, Ferreira, M. J. de R., & Rezende, A. (2024). A Política de Assistência Estudantil e a inclusão dos estudantes do Proeja. *Linhas Críticas*, 30, e50497.  
<https://doi.org/10.26512/lc30202450497>

**Referência completa (ABNT):** OLIVEIRA, A. Z. de; FERREIRA, M. J. de R.; REZENDE, A. A Política de Assistência Estudantil e a inclusão dos estudantes do Proeja. *Linhas Críticas*, 30, e50497, 2024. DOI:  
<https://doi.org/10.26512/lc30202450497>

**Link alternativo:** <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50497>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

