



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

EDILENE CALDEIRA SANTOS

**A RELAÇÃO ENTRE OS AUXÍLIOS FINANCEIROS E A PERMANÊNCIA E O
ÊXITO ACADÊMICO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA NO IFMG *CAMPUS SANTA LUZIA***

**Ouro Branco - MG
2025**

EDILENE CALDEIRA SANTOS

**A RELAÇÃO ENTRE OS AUXÍLIOS FINANCEIROS E A
PERMANÊNCIA E O ÊXITO ACADÊMICO DE ESTUDANTES
EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA NO IFMG *CAMPUS* SANTA LUZIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Matheus Faleiros Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT

Ouro Branco - MG

2025

S237r Santos, Edilene Caldeira.

A relação entre os auxílios financeiros e a permanência e o êxito acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no IFMG campus Santa Luzia / Edilene Caldeira Santos. – 2025.

152f.: il.

Orientador: Matheus Faleiros Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Assistência estudantil. 2. Permanência e êxito acadêmico. 3. Política pública educacional. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Silva, Matheus Faleiros. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 364



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Taíco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 22 (vinte e dois) de setembro de 2025, com início às 18h (dezoito horas), por videoconferência via Google Meet, a **defesa de dissertação** da Mestranda **EDILENE CALDEIRA SANTOS** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProFEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se **"A Relação entre os Auxílios Financeiros e a Permanência e o Êxito Acadêmico de Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica no IFMG Campus Santa Luzia"**. A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, Vídeo: "Assistência Estudantil no IFMG" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros

Prof. Dr. Matheus Faleiros Silva (IFMG - Orientador)

Prof. Dr. Tiago Antônio da Silva Jorge (UFMG)

Profª. Drª. Gisélia Maria Campos Ribeiro (IFMG)

Prof. Dr. Ângelo Magno de Jesus (IFMG)

Prof. Dr. Pedro Xavier da Penha (IFMG - Suplente)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência de todos os membros e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelo orientador, será encaminhada à Coordenação do ProFEPT - IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 22 de setembro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Faleiros Silva, Professor**, em 22/09/2025, às 20:32, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2455127** e o código CRC **2629F651**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Caldeira dos Santos, grande incentivadora dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus – que me permitiu sonhar e concretizar o sonho.

Agradeço à minha mãe, Maria, incentivadora incansável dos meus estudos, por sonhar uma vida melhor para os seus filhos através da educação. Seu esforço e mérito em minhas conquistas serão sempre reconhecidos. Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Matheus Faleiros Silva, pelo seu apoio, disponibilidade e compreensão durante a minha trajetória de pesquisa.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e de avaliação e aos participantes da pesquisa (servidores do setor de Assistência Estudantil do *campus* Santa Luzia) pela avaliação do produto educacional. Agradeço ao IFMG - *Campus* Ouro Branco por fazer parte de minha história e à turma do ProfEPT 2023, sempre muito acolhedora e companheira neste processo de aprendizagem. Agradeço imensamente à minha família pelo apoio e compreensão pelos momentos de ausência. Além disso, aos professores que constituem o corpo docente do Mestrado ProfEPT pelo comprometimento e dedicação ao programa, vocês são inspiração para mim. Por fim, agradeço ao IFMG *Campus* Santa Luzia, em especial os servidores do DAP, que aprovaram meu afastamento integral para que eu pudesse me qualificar. Agradeço também o diretor do *campus* e os servidores da Assistência Estudantil e do Registro Escolar pelo fornecimento dos dados para análise e pela colaboração nessa pesquisa.

RESUMO

Esse estudo propôs analisar o contexto da assistência estudantil nos cursos técnicos subsequentes do *campus* Santa Luzia, durante o período de 2019 a 2024 no qual se analisa a trajetória de matrícula dos alunos ao longo do período de recebimento das bolsas e o tempo para integralização dos cursos, na perspectiva de obter dados que possibilitem a compreensão sobre a relação entre os auxílios financeiros e a permanência e êxito dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Para isto, propôs-se uma pesquisa aplicada mediante análise documental, com revisão bibliográfica sobre a temática da pesquisa. Foi elaborado um vídeo educativo sobre a Assistência Estudantil, validado pelos servidores do Setor de Assistência Estudantil do *Campus* Santa Luzia. Tendo em vista a escassez de estudos sobre a permanência e êxito no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, esta pesquisa tem como objetivo geral mensurar a relação entre os valores pagos a título dos auxílios financeiros e a permanência e o êxito dos estudantes do IFMG *Campus* Santa Luzia como instrumento de gestão e de melhoria dos programas socioeconômicos. Para tanto, foi empreendida uma análise qualitativa e exploratória. Os dados foram coletados por meio de consultas ao SUAP, que hospeda o atual sistema de Registro Acadêmico e por consulta aos dados do setor de Assistência Estudantil, considerando os beneficiários da política de assistência estudantil do *campus* Santa Luzia dos cursos técnicos subsequentes em Paisagismo e Técnico em Segurança do trabalho como público de interesse. Esses dados, por sua vez, foram tratados por meio de estatística básica e reúnem argumentos descritivo-interpretativos. Espera-se com esse estudo, contribuir para a construção da política de Assistência Estudantil no IFMG e para a democratização do acesso à informação sobre as bolsas assistenciais à toda comunidade.

Palavras-Chave: Assistência Estudantil. Permanência e Êxito Acadêmico. Política pública educacional. Cursos Técnicos Subsequentes. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This study aims to analyze student assistance policies in the post-secondary technical programs at IFMG – Campus Santa Luzia, during the period from 2019 to 2024, focusing on the academic trajectories of scholarship recipients. The research seeks to understand the relationship between financial aid and the indicators of persistence and success among students in situations of socioeconomic vulnerability. To achieve this goal, an applied, qualitative, and exploratory research design was adopted, based on documental analysis and a literature review. Data were collected through the Unified Public Administration System (SUAP) and the records of the Student Assistance Department, considering students enrolled in the post-secondary technical programs in Landscaping and Occupational Safety. The data were processed using basic statistical tools and interpreted through a descriptive-analytical approach. As an educational product, an instructional video about the Student Assistance policy was developed and validated by staff members of the campus. Given the lack of studies on student persistence and success in the field of professional and Technological Education, this research is expected to contribute to the improvement of student assistance policies at IFMG, as well as to the democratization of access to information regarding socioeconomic support programs available to students.

Keywords: Student Assistance. Academic persistence and success. Educational public policy. Post-secondary Technical Courses. Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Conhecimento..... | 130 |
|---|-----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Idade dos estudantes atendidos pelo PAE do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, 2019-2024 | 86 |
| Gráfico 2 - Quantidade de veículos no grupo familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo assistidos pelo PAE, 2019-2024..... | 88 |
| Gráfico 3 - Renda per capita dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo assistidos pelo PAE, 2019-2024..... | 89 |
| Gráfico 4 - Situação do imóvel familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo assistidos pelo PAE, 2019-2024..... | 90 |
| Gráfico 5 - Evolução da Evasão Escolar entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, Campus Santa Luzia, 2019-2024 | 96 |
| Gráfico 6 - Distribuição etária dos estudantes atendidos pelo PAE no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, 2019-2024 | 101 |
| Gráfico 7 - Distribuição da quantidade de veículos no grupo familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho assistidos pelo PAE, 2019-2024..... | 102 |
| Gráfico 8 - Renda per capita dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho assistidos pelo PAE, 2019-2024..... | 103 |
| Gráfico 9 - Situação do imóvel familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho assistidos pelo PAE, 2019-2024..... | 104 |
| Gráfico 10 - Evolução da Evasão Escolar entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Campus Santa Luzia, 2019-2024 | 108 |
| Gráfico 11 - Simulações de aplicação de reajustes acumulados para os valores da Bolsa Permanência do IFMG | 115 |
| Gráfico 12 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Duração do vídeo | 127 |
| Gráfico 13 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Áudio e imagem..... | 127 |
| Gráfico 14 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Clareza do conteúdo..... | 128 |
| Gráfico 15 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Relevância do tema | 128 |
| Gráfico 16 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Utilidade..... | 129 |
| Gráfico 17 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Conhecimento..... | 129 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Inscrições dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo em editais para a Bolsa Permanência (2019–2024) | 84 |
| Tabela 2 - Evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, Campus Santa Luzia, 2019-2024 | 92 |
| Tabela 3 - Comparativo de matrículas e evasão entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, campus Santa Luzia, 2019-2024..... | 93 |
| Tabela 4 - Taxa de evasão anuais entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, campus Santa Luzia, 2019-2024..... | 93 |
| Tabela 5 - Distribuição da evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, Campus Santa Luzia, 2019-2024 | 98 |
| Tabela 6 - Inscrições dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho em editais para concessão de Bolsa Permanência (2019 – 2024) . | 99 |
| Tabela 7 - Distribuição da evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Campus Santa Luzia, 2019-2024 | 106 |
| Tabela 8 - Distribuição da evasão e retenção no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Campus Santa Luzia (2019–2024)..... | 107 |
| Tabela 9 - Indicadores da Cesta Básica em Belo Horizonte MG, 2019- 2024 | 112 |
| Tabela 10 - Variação anual do IPCA15 RMBH, 2020-2024 | 113 |
| Tabela 11 - Evolução do valor da Bolsa Permanência do IFMG, 2019-2024..... | 114 |
| Tabela 12 - Simulações de reajustes acumulados para o valor da Bolsa Permanência do IFMG..... | 114 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

COVID-19 - *Coronavirus Disease 2019* (Doença causada pelo coronavírus identificada em 2019)

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFs – Institutos Federais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAE – Programa de Assistência Estudantil

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

OMS - Organização Mundial da Saúde

PROFEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RJ – Rio de Janeiro

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SSAE – Sistema de Seleção da Assistência Estudantil

SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 | Contextualização | 15 |
| 1.2 | Justificativa | 16 |
| 1.2.1 | Motivações Pessoais da Pesquisa | 17 |
| 1.3 | Objetivos | 18 |
| 2 | BASES TEÓRICAS | 20 |
| 2.1 | Assistencialismo para grupos específicos | 20 |
| 2.2 | Políticas públicas | 24 |
| 2.2.1 | Políticas públicas educacionais | 28 |
| 2.3 | Lógica neoliberalista da educação | 31 |
| 2.4 | Lógica mercadológica dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnico | 35 |
| 2.5 | A educação profissional e tecnológica no brasil e a importância do fomento à permanência e êxito | 39 |
| 2.6 | Breve histórico do IFMG e do <i>campus</i> Santa Luzia | 50 |
| 2.6.1 | <i>Campus</i> Santa Luzia | 51 |
| 2.7 | Assistência estudantil | 54 |
| 2.7.1 | Assistência estudantil na educação profissional nos Institutos Federais de Educação | 62 |
| 2.8 | Perfil do aluno trabalhador | 70 |
| 2.9 | Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES | 78 |
| 3 | METODOLOGIA | 80 |
| 3.1 | Caracterização do tipo da pesquisa | 80 |
| 3.2 | Instrumentos de análise da pesquisa | 81 |
| 3.3 | Metodologia para a análise dos dados | 82 |
| 4 | ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO | 84 |
| 4.1 | Dados do curso Técnico Subsequente em Paisagismo | 84 |
| 4.1.1 | Perfil socioeconômico dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo atendidos pelo PAE durante os anos de 2019 a 2024 | 85 |
| 4.1.2 | Dados referentes à evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo durante os anos de 2019 a 2024 | 91 |
| 4.2 | Dados do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho | 99 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.1 Perfil socioeconômico dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho atendidos pelo PAE durante os anos de 2019 a 2024 | 100 |
| 4.2.2 Dados referentes à evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo durante os anos de 2019 a 2024 | 106 |
| 4.3 Indicadores Econômicos durante o período analisado | 110 |
| 4.3.1 Indicadores da Cesta básica | 111 |
| 5 PRODUTO EDUCACIONAL | 122 |
| 5.1 Etapas da construção do produto educacional..... | 124 |
| 5.2 Avaliação do produto..... | 125 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| REFERÊNCIAS..... | 135 |
| APÊNDICES | 148 |
| APÊNDICE A- TERMO DE CIÊNCIA DE QUESTIONÁRIO ANÔNIMO..... | 148 |
| APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..... | 151 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Ao longo deste texto vamos apresentar os programas socioeconômicos voltados aos estudantes, que desempenham um papel crucial na promoção do acesso e da permanência na educação de qualidade. Esses auxílios financeiros são projetados para apoiar os alunos durante sua formação profissional, oferecendo recursos que visam amenizar as dificuldades econômicas e permitir que eles se concentrem em seus estudos.

Além de oferecer suporte financeiro, os programas socioeconômicos para a educação profissional e tecnológica são fundamentais na redução das desigualdades sociais. Ao abordar as disparidades econômicas entre os estudantes, essas iniciativas contribuem para um ambiente mais inclusivo e diversificado nas instituições de ensino. Garantindo acesso a recursos essenciais, como materiais didáticos, transporte e alimentação, esses programas facilitam o processo de aprendizagem, combatem a evasão escolar e promovem a conclusão dos cursos (êxito acadêmico).

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), o Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025) está em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil, instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010). Este programa, executado pelo Ministério da Educação, visa ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal. Entre seus objetivos estão a democratização das condições de permanência, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais, a redução das taxas de retenção e evasão e a contribuição para a inclusão social pela educação.

O *locus* deste trabalho é o *campus* do IFMG situado na cidade de Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte, cuja população foi estimada em 219.132 habitantes pelo IBGE em 2022 (IBGE, 2022). Santa Luzia apresenta indicadores sociais que evidenciam desigualdades, como a proporção significativa da população com rendimento per capita de até meio salário mínimo. Somam-se a isso dificuldades estruturais, como transporte público precário e altos custos de deslocamento, que impactam diretamente a permanência estudantil.

Este estudo busca se aproximar da resposta à seguinte pergunta-problema: Qual a relação entre os valores pagos por meio dos auxílios financeiros oferecidos pelo IFMG *Campus* Santa Luzia para a permanência e o êxito acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica?

1.2 Justificativa

Nossos sistemas educacionais, desde a educação básica ao ensino superior, são marcados por desigualdades de acesso e permanência que resultam em baixo rendimento escolar. Assim, uma parte da trajetória dos estudantes é definida desde cedo, levando em consideração a rede de ensino frequentada, o local de moradia, a participação política, bem como as expectativas das famílias em relação ao saber e à formação (Valle, 2014). Essas desigualdades estão enraizadas nas desigualdades sociais e na maneira como o capital econômico e cultural é transmitido e valorizado no sistema educacional, conforme argumentado por Bourdieu (2003).

Bourdieu (2003, p. 297) afirma que "o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem". Ou seja, os bens culturais, enquanto bens simbólicos, são apreendidos e possuídos apenas por aqueles que tiveram acesso ao código que permite sua decifração.

Estudos recentes têm demonstrado a importância dos auxílios financeiros na trajetória dos estudantes e sua relação com a permanência e o êxito acadêmico. Bezerra e Lima (2021) verificaram que os auxílios foram relevantes para a trajetória dos estudantes na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mas ainda não contribuíam de forma ampla devido à escassez de recursos e ao aumento da demanda. Michelotto (2019) constatou, em estudo realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que os estudantes contemplados com incentivos financeiros provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2007) tinham uma probabilidade duas vezes maior de permanecerem no curso em comparação com aqueles que não recebiam nenhum benefício. Além disso, Oliveira e Oliveira (2015) evidenciaram que a maioria dos estudantes beneficiados pelos auxílios financeiros reconhecia sua importância.

No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a falta de estratégias de mapeamento dos impactos dos auxílios no rendimento acadêmico e a

escassez de publicações recentes sobre a ampliação das políticas. Portanto, é necessário investigar mais a fundo os fatores que interferem na permanência e no êxito dos estudantes, sobretudo da educação básica, bem como compreender as áreas impactadas pelos auxílios, como transporte, alimentação e moradia.

1.2.1 Motivações Pessoais da Pesquisa

A escolha pelo estudo da assistência estudantil encontra fundamento na minha própria trajetória de vida e acadêmica, marcada por vulnerabilidades socioeconômicas e pela vivência institucional junto a políticas educacionais voltadas ao acompanhamento discente. Proveniente de família de baixa renda, em um contexto atravessado por crises econômicas e deslocamentos familiares, enfrentei desde cedo a instabilidade financeira e a fragilidade das redes de apoio. A ausência de escolarização formal de meus pais foi, em parte, contrabalançada pela iniciativa materna de me introduzir ao contato com materiais de leitura, o que contribuiu para a formação de um capital cultural inicial e fortaleceu minha resiliência frente às desigualdades estruturais.

No percurso escolar, tornaram-se evidentes as fragilidades do sistema público de ensino, expressas em greves recorrentes, na ausência de fornecimento de merenda escolar no ensino médio, na escassez de materiais didáticos e na necessidade de custear livros, cópias e impressões. Essa realidade evidenciou como os custos indiretos da educação podem constituir barreiras à permanência escolar, corroborando estudos que apontam sua influência negativa sobre a aprendizagem e a continuidade dos estudos.

O ingresso no ensino superior ilustra de forma concreta a centralidade da assistência estudantil em minha trajetória. Iniciei o bacharelado em Ciências Econômicas em uma instituição privada, arcando integralmente com as mensalidades. A matrícula, contudo, só foi possível devido ao conhecimento sobre a existência de bolsas de assistência que concediam desconto de 30%. Sem esse mecanismo, o ingresso teria sido inviável, uma vez que a renda familiar não comportava os custos integrais e o salário proveniente de um subemprego era inferior ao valor total da mensalidade.

Minha trajetória sofreu uma nova inflexão a partir do terceiro ano de graduação, quando fui contemplada com uma bolsa integral por meio do PROUNI (Brasil, 2005).

Esse benefício representou uma mudança significativa, pois, além de eliminar o peso financeiro, possibilitou a busca por alternativas profissionais mais qualificadas, como estágios na área de formação, experiência essencial para a consolidação da carreira. Essa vivência pessoal confirma a relevância das políticas de apoio financeiro, já evidenciada em pesquisas que associam bolsas estudantis a maiores probabilidades de permanência, êxito acadêmico e inserção profissional.

No campo institucional, minha atuação em setores estratégicos do IFMG – *Campus Santa Luzia*, como o Setor de Registro Acadêmico, reforçou a percepção de que a permanência estudantil não se sustenta apenas no esforço individual, mas depende de uma rede de apoio que articula dimensões econômicas, pedagógicas, psicológicas e sociais. Evidências acadêmicas indicam que políticas de assistência mais abrangentes e integradas produzem impactos mais robustos na retenção e no sucesso discente.

A pandemia de COVID-19 agravou vulnerabilidades já existentes e revelou outras, especialmente relacionadas à exclusão digital. A falta de acesso à internet e a equipamentos adequados reforçou a necessidade de repensar a assistência estudantil como uma política multifacetada, que inclua também suporte tecnológico e intervenções de natureza socioemocional (Prado; Vasconcelos; Gileá, 2024).

Assim, as motivações para este estudo emergem de uma trajetória que articula vivência pessoal e experiência profissional: as desigualdades enfrentadas na infância, o esforço para ingressar no ensino superior em condições adversas, o impacto transformador das bolsas estudantis — desde o desconto parcial até a bolsa integral do PROUNI (Brasil, 2005) — e a prática institucional no acompanhamento discente. A investigação sobre a assistência estudantil transcende, portanto, a dimensão acadêmica, configurando-se como um compromisso ético e social com a consolidação de políticas públicas mais inclusivas, eficazes e capazes de assegurar permanência e êxito aos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

1.3 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é mensurar a relação entre os valores pagos a título dos auxílios financeiros e a permanência e o êxito dos estudantes do IFMG *Campus Santa Luzia* como instrumento de gestão e de melhoria dos programas socioeconômicos.

São objetivos específicos traçados para esta investigação:

1. Identificar, num percurso histórico, os valores pagos a título de auxílio financeiro aos estudantes do IFMG *Campus* Santa Luzia e as condições socioeconômicas a que esses discentes estiveram submetidos.
2. Indicar índices e valores que ajudem a mensurar o valor ideal dos auxílios financeiros para permanência e êxito dos estudantes.
3. Desenvolver um produto educacional, no formato de um vídeo institucional, sobre o programa de assistência estudantil do IFMG (IFMG, 2025) como contribuição à construção de uma política de assistência estudantil no Instituto.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O Capítulo 1 apresenta a introdução, contendo a contextualização, a justificativa, as motivações pessoais, os objetivos e a estrutura do trabalho. Já o Capítulo 2 aborda o referencial teórico, com base nos principais autores e estudos sobre políticas públicas, permanência e êxito acadêmico, assistência estudantil e Educação Profissional e Tecnológica. Na sequência, o Capítulo 3 descreve a metodologia adotada, destacando os procedimentos de coleta e análise de dados seguido pelo Capítulo 4 que apresenta e discute os resultados obtidos, articulando-os às bases teóricas e à realidade institucional. Depois o capítulo 5 traz o produto educacional desenvolvido, o processo de sua elaboração e validação. Por fim, o Capítulo 6 traz as considerações finais, com as conclusões do estudo, suas limitações e recomendações para pesquisas futuras.

2 BASES TEÓRICAS

2.1 Assistencialismo para grupos específicos

O assistencialismo para grupos específicos é um tema que tem sido amplamente debatido por diferentes correntes teóricas, tanto no campo da sociologia quanto na economia e nas políticas públicas. O conceito de assistencialismo está relacionado às políticas e programas governamentais ou de organizações privadas que oferecem apoio financeiro, material ou serviços essenciais para determinados grupos da população, geralmente em situação de vulnerabilidade. No entanto, a discussão em torno do assistencialismo divide os estudiosos, pois, ao mesmo tempo em que é visto como uma medida necessária para reduzir desigualdades sociais e promover o bem-estar, também é criticado por reforçar a dependência dos beneficiários e não enfrentar as causas estruturais dos problemas sociais.

Do ponto de vista histórico, o assistencialismo remonta a práticas de caridade da Igreja durante a Idade Média, quando os mais pobres recebiam esmolas e apoio das ordens religiosas. Com a consolidação dos Estados modernos e o avanço do capitalismo industrial nos séculos XIX e XX, surgiram as primeiras políticas públicas voltadas para o amparo social, especialmente na Europa, onde o modelo de Estado de bem-estar social foi implementado após a Segunda Guerra Mundial. Inspirado por teóricos como John Maynard Keynes, esse modelo propunha a intervenção do Estado na economia para garantir o pleno emprego, o acesso à saúde, à educação e a uma rede de proteção social para os mais vulneráveis (De Almeida, 2020, p. 82).

No entanto, o assistencialismo moderno, especialmente voltado para grupos específicos, começou a ganhar força a partir da década de 1980, quando os governos neoliberais passaram a reduzir a abrangência dos direitos sociais universais e a substituir políticas de bem-estar por programas assistenciais focalizados. Pierre Bourdieu (1998, p. 41–47) argumenta que essa transição representou uma forma de gestão da pobreza, na qual o Estado não busca eliminar as desigualdades estruturais, mas apenas atenuá-las momentaneamente, garantindo a manutenção da ordem social. Segundo ele, o assistencialismo pode ser uma ferramenta de dominação

simbólica, pois, ao invés de garantir a emancipação dos indivíduos, os mantém dependentes de auxílios governamentais.

No contexto brasileiro, o assistencialismo se tornou uma característica marcante das políticas públicas voltadas para populações em situação de vulnerabilidade. O Bolsa Família, criado em 2003 (Brasil, 2003) durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é um exemplo clássico de um programa assistencialista direcionado a grupos específicos, como famílias em extrema pobreza, mães solteiras e crianças em idade escolar. Inspirado em modelos de transferência de renda condicional, como o Programa Oportunidades, do México, e o *Progresa*, na Colômbia, o Bolsa Família condiciona o recebimento do benefício ao cumprimento de exigências como vacinação infantil e frequência escolar mínima. Amartya Sen (2000, p. 109–112) argumenta que programas como esse são fundamentais para ampliar as capacidades dos indivíduos, garantindo-lhes o mínimo necessário para que possam exercer sua cidadania de maneira plena. Para Sen (2000), o assistencialismo não deve ser visto como um simples auxílio temporário, mas como uma estratégia para possibilitar o desenvolvimento humano e a superação da pobreza.

No entanto, críticos do assistencialismo, como Thomas Sowell (2015, p. 214–218), apontam que programas dessa natureza podem criar uma dependência excessiva do Estado, desincentivando a busca por trabalho e a mobilidade social. Para Sowell (2015), o assistencialismo pode gerar uma cultura de dependência, na qual os beneficiários não desenvolvem autonomia para sair da condição de vulnerabilidade. Esse argumento também foi defendido por Murray Rothbard (2002, p. 55–59), que via nas políticas assistenciais um entrave ao livre mercado, pois, ao invés de estimular o empreendedorismo e a inovação, perpetuam ciclos de pobreza ao desincentivar a produtividade individual.

Outros teóricos, como Nancy Fraser (2003, p. 33–38), criticam o assistencialismo não apenas por sua possível ineficácia econômica, mas também por sua dimensão excludente. Fraser (2003) argumenta que políticas assistencialistas muitas vezes reforçam estereótipos e estigmatizam os grupos beneficiados, tratando-os como incapazes ou inferiores. Ela propõe um modelo de justiça social que vá além da simples distribuição de recursos, enfatizando a necessidade de reconhecimento e participação ativa dos grupos vulneráveis na formulação das políticas que os afetam.

Segundo Fraser (2003), o assistencialismo tradicional precisa ser substituído por um modelo mais inclusivo, que considere as desigualdades estruturais e promova a emancipação social.

O assistencialismo para grupos específicos também pode ser analisado a partir de uma perspectiva interseccional, como proposto por Kimberlé Crenshaw (1989, p. 139–140). Segundo Crenshaw, os programas assistenciais precisam levar em conta as múltiplas opressões que afetam determinados grupos, como mulheres negras, indígenas e pessoas com deficiência. A interseccionalidade sugere que o impacto do assistencialismo não é uniforme e que algumas populações podem ser mais beneficiadas ou prejudicadas do que outras dependendo da maneira como as políticas são estruturadas. No Brasil, por exemplo, programas voltados para comunidades quilombolas ou indígenas enfrentam desafios específicos, pois além da distribuição de renda, há a necessidade de respeitar os modos de vida tradicionais e garantir direitos territoriais e culturais.

O impacto do assistencialismo sobre grupos específicos também pode ser observado no contexto das políticas para pessoas com deficiência. A Lei de Cotas no Brasil (1991) determina que empresas com mais de 100 funcionários devem reservar uma porcentagem de suas vagas para trabalhadores com deficiência. Embora essa seja uma política que visa corrigir desigualdades históricas, estudiosos como Michael Oliver (1990, p. 44–46) apontam que medidas desse tipo, quando não acompanhadas de uma transformação estrutural no mercado de trabalho e na sociedade, podem reforçar a ideia de que pessoas com deficiência precisam ser integradas à força de trabalho por meio de mecanismos de compensação, em vez de garantir sua plena inclusão social e profissional.

Outro grupo frequentemente alvo de políticas assistencialistas são os idosos. Com o envelhecimento populacional, muitos países têm criado programas de transferência de renda e benefícios específicos para essa parcela da população. No Brasil, a criação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) pela Constituição de 1988 garantiu um salário mínimo para idosos de baixa renda, independentemente de terem contribuído para a previdência social. Para teóricos como Robert Castel (1998, p. 523–526), esse tipo de política é fundamental para evitar a marginalização dos idosos em sociedades cada vez mais pautadas pelo produtivismo. No entanto, ele

alerta que o assistencialismo voltado para essa população deve vir acompanhado de políticas que garantam sua participação ativa na sociedade, evitando que sejam tratados apenas como beneficiários passivos de auxílios estatais.

No campo das políticas voltadas para mulheres em situação de vulnerabilidade, a teórica Silvia Federici (2017, p. 92–96) argumenta que programas assistenciais, como auxílios para mães solteiras, são essenciais, mas insuficientes para combater a desigualdade de gênero. Federici (2017) aponta que o trabalho reprodutivo e doméstico não remunerado continua sendo um dos principais fatores de desigualdade econômica entre homens e mulheres, e que políticas assistenciais que não enfrentam essa questão estrutural acabam reforçando a divisão sexual do trabalho. Ela defende que, além do assistencialismo, é necessário transformar as relações de trabalho e criar condições para que as mulheres tenham independência econômica.

Apesar das críticas, o assistencialismo para grupos específicos continua sendo uma ferramenta importante para mitigar desigualdades e garantir direitos básicos. O grande desafio é encontrar um equilíbrio entre a provisão de auxílio imediato e a criação de políticas que promovam a autonomia dos beneficiários. Como destacam Sen (2000, p. 110) e Fraser (2003, p. 36), o assistencialismo deve ser visto como um meio para a justiça social, e não como um fim em si mesmo. A implementação de políticas públicas eficazes exige uma abordagem integrada, que combine assistência com medidas estruturais de combate à pobreza, acesso à educação de qualidade e oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, o assistencialismo para grupos específicos é um tema complexo, que envolve questões econômicas, políticas e sociais. Embora seja um instrumento essencial para garantir o bem-estar de populações vulneráveis, sua eficácia depende da forma como é estruturado e implementado. Se concebido apenas como um mecanismo de alívio temporário, pode perpetuar ciclos de dependência; se associado a políticas de inclusão e desenvolvimento, pode representar um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 Políticas públicas

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na organização e funcionamento das sociedades contemporâneas, sendo responsáveis por definir diretrizes e ações governamentais que visam a resolução de problemas e a promoção do bem-estar coletivo. A evolução do estudo das políticas públicas ao longo dos anos levou ao desenvolvimento de diferentes abordagens e perspectivas, dentre as quais se destaca o conceito de "*policy sciences*", introduzido por Harold Lasswell em 1951 (1951). Este termo refere-se ao estudo das políticas públicas como uma ciência aplicada, com o objetivo de utilizar o conhecimento científico para resolver problemas específicos de governança e administração pública (Andrews, 2005, p. 71–74).

Peters (2015, p. 22–25) descreve as políticas públicas como um conjunto de atividades realizadas pelos governos com o objetivo de transformar a economia e a sociedade. Da mesma forma, Saravia (2006, p. 28–29) destaca que uma política pública consiste em um fluxo de decisões governamentais orientadas tanto para manter o equilíbrio social quanto para introduzir mudanças que alterem a realidade existente. Segundo Saravia (2006), as políticas públicas podem ser vistas como estratégias que visam a diversos objetivos, todos eles, de alguma maneira, almejados pelos diferentes grupos envolvidos no processo de tomada de decisão.

Harold Lasswell (1951), uma figura central no campo das ciências sociais, contribuiu significativamente para a formação do campo das políticas públicas como uma disciplina acadêmica distinta. Ao introduzir o termo "buscou diferenciar esta abordagem dos estudos tradicionais de políticas públicas realizados no âmbito da Ciência Política. Enquanto a Ciência Política muitas vezes se concentra em compreender os processos políticos e as dinâmicas de poder, as "*policy sciences*" são orientadas para a aplicação prática do conhecimento científico na solução de problemas concretos de políticas públicas. Esta abordagem enfatiza a importância de um rigor científico aplicado às questões que afetam a governança e o governo (DeLeon, 2008, p. 19–22).

Lasswell (1951) argumentava que as políticas públicas deveriam ser vistas como um objeto de estudo próprio, com metodologias e ferramentas específicas para

sua análise. Ele propôs um modelo de análise conhecido como "policy process", que descreve as políticas públicas como um conjunto interligado de estágios. Este processo é composto por fases sequenciais pelas quais os problemas (inputs) são transformados em políticas públicas (outputs) através de deliberações e decisões (Howlett, 2011, p. 37–45).

O modelo do processo de políticas de Lasswell (1951) divide o desenvolvimento das políticas públicas em várias etapas inter-relacionadas. Cada uma dessas etapas desempenha um papel crucial na transformação de problemas em soluções políticas. As principais etapas do processo de políticas incluem a identificação do problema, a formulação de políticas, a tomada de decisão, a implementação e a avaliação. Na fase de identificação do problema, os problemas são reconhecidos e definidos, sendo a identificação precisa do problema essencial para o desenvolvimento de soluções eficazes. Na etapa de formulação de políticas, são criadas opções de políticas e estratégias para abordar o problema identificado, utilizando conhecimento científico e evidências para desenvolver propostas viáveis. Na fase de tomada de decisão, as propostas de políticas são avaliadas e escolhidas, envolvendo muitas vezes processos políticos complexos, incluindo negociações e compromissos. Na fase de implementação, as políticas selecionadas são colocadas em prática, exigindo a coordenação de recursos e a colaboração entre diferentes agentes governamentais e não governamentais. Finalmente, na fase de avaliação, as políticas são avaliadas para determinar sua eficácia e impacto, fornecendo feedback essencial para futuros ciclos de políticas. (Howlett, 2011, p. 40–47).

A abordagem das "*policy sciences*" tem sido amplamente aplicada em diversos contextos para resolver problemas complexos de políticas públicas. Um exemplo notável é a gestão de crises de saúde pública, como a pandemia de COVID-19. Durante a pandemia, governos em todo o mundo recorreram a evidências científicas e ao conhecimento especializado para desenvolver e implementar políticas de saúde pública eficazes. Este processo envolveu a identificação do problema (a propagação do vírus), a formulação de políticas (medidas de distanciamento social, campanhas de vacinação), a tomada de decisão (implementação de lockdowns e outras restrições), a implementação (distribuição de vacinas, monitoramento de casos) e a avaliação (análise da eficácia das medidas adotadas) (Machado, 2022, p. 12–18).

Além disso, a abordagem das "*policy sciences*" também tem sido utilizada em questões ambientais, como a mudança climática. Os formuladores de políticas têm utilizado conhecimento científico para desenvolver estratégias de mitigação e adaptação, avaliando os impactos de diferentes políticas e ajustando-as conforme necessário para alcançar os objetivos de sustentabilidade. (Boullosa, 2021, p. 44–46).

Um dos principais pilares das "*policy sciences*" é o uso de evidências científicas na formulação e implementação de políticas. A ciência fornece dados e informações essenciais que ajudam a entender a magnitude dos problemas e a identificar as melhores soluções. Este enfoque baseado em evidências é particularmente importante em um mundo onde os problemas são cada vez mais complexos e interconectados. Por exemplo, no campo da saúde pública, a utilização de dados epidemiológicos e estudos clínicos tem sido fundamental para desenvolver políticas de saúde eficazes. Da mesma forma, em questões de política ambiental, o uso de modelos climáticos e dados sobre emissões de gases de efeito estufa tem orientado a formulação de políticas para combater a mudança climática. (Bichir, 2020, p. 3–5).

Embora a abordagem das "*policy sciences*" ofereça um quadro poderoso para a análise e solução de problemas de políticas públicas, ela também enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a tradução do conhecimento científico em políticas concretas que possam ser implementadas efetivamente. Muitas vezes, há uma lacuna entre o que a ciência sugere e o que é politicamente viável (Bichir, 2020, p. 6–7). Outro desafio é a necessidade de colaboração interdisciplinar.

As questões de políticas públicas geralmente são multifacetadas e exigem contribuições de diversas áreas do conhecimento. Isso requer a construção de equipes interdisciplinares e a promoção de um diálogo contínuo entre cientistas, formuladores de políticas e outros stakeholders. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para inovar e melhorar a prática das políticas públicas (Boullosa, 2021, p. 41–47). O desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas analíticas, a promoção da transparência e da participação pública no processo de formulação de políticas, e a criação de mecanismos para a avaliação contínua e o ajuste das políticas são algumas das maneiras pelas quais a abordagem das "*policy sciences*" pode ser fortalecida.

As "*policy sciences*", como introduzidas por Harold Lasswell (1951), oferecem uma abordagem distinta e aplicada para o estudo e a prática das políticas públicas. Ao enfatizar a importância do uso do conhecimento científico na resolução de problemas de governança e governo, esta abordagem proporciona um quadro rigoroso e orientado para a prática que pode melhorar a eficácia das políticas públicas. Embora enfrente desafios significativos, as "*policy sciences*" continuam a evoluir e a contribuir de maneira importante para o campo das políticas públicas, ajudando a moldar um futuro mais informado e eficaz na administração pública. (DeLeon, 2008, p. 23–25).

Dentro desse contexto, as políticas públicas educacionais emergem como um campo crítico de análise e aplicação das "*policy sciences*". A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade, e a formulação de políticas eficazes nessa área pode ter impactos profundos e duradouros. A aplicação do conhecimento científico para resolver problemas educacionais e promover o acesso equitativo a uma educação de qualidade é uma das principais preocupações das políticas públicas educacionais (Santos, 2020, p. 14–18).

A identificação dos problemas educacionais é o primeiro passo no processo de políticas públicas educacionais. Estes problemas podem variar desde a falta de infraestrutura escolar adequada até a desigualdade no acesso à educação. Uma vez identificados, é essencial formular políticas que abordem estas questões de maneira eficaz. A formulação de políticas educacionais envolve a criação de estratégias baseadas em evidências para melhorar a qualidade do ensino, aumentar as taxas de matrícula e retenção, e garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades educativas (Komatsu, 2020, p. 32–34).

A tomada de decisão em políticas educacionais muitas vezes requer a negociação entre diversos atores, incluindo governos, educadores, pais e comunidades. A implementação das políticas educacionais exige a coordenação de recursos e a colaboração entre diferentes níveis de governo e instituições educacionais. Nesse viés, a avaliação das políticas educacionais é crucial para determinar sua eficácia e impacto. Através de métodos rigorosos de avaliação, é possível ajustar as políticas conforme necessário para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados (Howlett, 2011, p. 45–47).

As políticas públicas educacionais, portanto, representam uma aplicação concreta das "*policy sciences*", utilizando o conhecimento científico para enfrentar desafios complexos e promover melhorias sustentáveis no sistema educacional. Ao focar na aplicação rigorosa das ciências a questões que afetam a educação, as "*policy sciences*" contribuem significativamente para o desenvolvimento de políticas que podem transformar a educação e, por extensão, a sociedade como um todo.

2.2.1 Políticas públicas educacionais

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade. A formulação de políticas públicas eficazes nessa área pode ter impactos profundos e duradouros, não apenas na qualidade de vida dos indivíduos, mas também no progresso econômico e social de uma nação. As políticas públicas educacionais são, portanto, essenciais para garantir o acesso equitativo a uma educação de qualidade e para promover a inclusão social (Faustino, 2024, p. 1).

No contexto da política educacional, a função técnica dos agentes públicos é fundamental, pois são esses profissionais que definirão a estrutura das formações e a abordagem mais adequada para a implementação das políticas. Isso implica entender como os atores sociais, especificamente os profissionais da rede estadual, devem realizar ações formativas capazes de disseminar as informações necessárias para atender às exigências do currículo. Idealmente, deveria haver um feedback dessa base para esses profissionais, estabelecendo um diálogo que permita avaliar se a política educacional está efetivamente cumprindo seus objetivos na prática. No entanto, isso nem sempre é viável devido à organização das próprias instituições estatais (Ó; Santos; Lorenzi, 2023, p. 1–2).

Ademais, ao estudar políticas específicas, surge a questão de como a abordagem teórica contribui para o entendimento de políticas mais detalhadas e como essas ações se relacionam ou incorporam a parte mais ampla e prática da política em desenvolvimento. É importante reconhecer que qualquer tipo de política pode ser inviável de ser realizada ou pode não atender à necessidade original para a qual foi criada, tornando-se apenas uma narrativa ou construção retórica de um ponto de vista sobre a sociedade. As políticas públicas educacionais visam enfrentar uma série de desafios que variam desde a infraestrutura inadequada e a falta de recursos até as

disparidades no acesso à educação. A identificação desses problemas é o primeiro passo no processo de formulação de políticas. Uma análise cuidadosa e baseada em evidências é crucial para entender as necessidades específicas de diferentes regiões e populações. Isso permite a criação de estratégias que abordem de maneira eficaz as questões identificadas, promovendo um ambiente educacional inclusivo e de alta qualidade (Ó; Santos; Lorenzi, 2023, p. 2).

As políticas, especialmente as educacionais, geralmente são desenvolvidas e redigidas para contextos que dispõem de infraestrutura e condições de trabalho adequadas, independentemente do nível de ensino. Elas tendem a não considerar as grandes variações de contexto, recursos, desigualdades regionais ou capacidades locais. De acordo com Ball e Mainardes (2011, p. 3), cada política adotada pelo Estado cria um espaço para articulação e organização, o que pode contribuir tanto para a formulação de legislação quanto para a implementação de ações que representem e desenvolvam uma base sólida.

Os autores argumentam que os fluxos das políticas também são fluxos de discurso – metalinguagens que orientam as pessoas em como viver. Novas narrativas sobre o que constitui uma boa educação estão sendo formuladas e validadas. Portanto, é necessário desenvolver uma linguagem crítica e um método analítico que permitam lidar com essas novas formas de política. Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 3), precisamos de uma abordagem não linear e que não atribua às políticas mais racionalidade do que elas realmente possuem. As políticas envolvem uma série de elementos como confusão, necessidades legais e institucionais, crenças e valores discordantes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade, experimentações, relações de poder assimétricas, sedimentação, lacunas, dissenso e limitações materiais e contextuais.

A aplicação do conhecimento científico na formulação de políticas educacionais é uma das principais preocupações nesse campo. Pesquisas em pedagogia, psicologia educacional e outras disciplinas fornecem insights valiosos sobre como os alunos aprendem melhor e quais métodos de ensino são mais eficazes. Essas evidências científicas são fundamentais para desenvolver currículos, métodos de ensino e avaliações que realmente atendam às necessidades dos alunos. Assim, a

integração de tecnologias educacionais modernas pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais interativa e acessível. (Faustino, 2024, p. 4).

A implementação das políticas educacionais requer a coordenação de recursos e a colaboração entre diversos níveis de governo, instituições educacionais e comunidades locais. É essencial que haja uma comunicação eficaz e uma cooperação mútua entre todos os atores envolvidos para garantir que as políticas sejam executadas de maneira eficiente e alcancem seus objetivos. Programas de capacitação para professores e gestores educacionais são frequentemente necessários para que possam aplicar as novas diretrizes e metodologias de forma eficaz (Ribeiro; Bonamino; Martinic, 2020, p. 4).

A avaliação contínua das políticas educacionais é uma etapa crucial para garantir sua eficácia e adaptabilidade. Métodos rigorosos de avaliação permitem monitorar o progresso e identificar áreas que necessitam de ajustes. Este feedback é essencial para refinar e melhorar as políticas ao longo do tempo. Estudos de caso e exemplos de políticas educacionais bem-sucedidas em outros contextos também podem fornecer lições valiosas e servir de inspiração para novas iniciativas.

Exemplos de políticas educacionais bem-sucedidas incluem programas de inclusão digital, que visam fornecer acesso a tecnologias de informação e comunicação para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica (Magalhães, 2023, p. 5). Outro exemplo são as políticas de alimentação escolar, que garantem que todos os alunos recebam refeições nutritivas, melhorando sua saúde e capacidade de aprendizado. Programas de educação infantil também têm mostrado resultados positivos, preparando as crianças para o sucesso acadêmico futuro e reduzindo as desigualdades desde cedo (De Codes; Araújo, 2021, p. 5).

Um dos maiores desafios na formulação e implementação de políticas educacionais é garantir a equidade. Disparidades no acesso à educação de qualidade podem ser encontradas em muitas sociedades, frequentemente ligadas a fatores socioeconômicos, geográficos e culturais. Políticas eficazes devem abordar essas desigualdades, oferecendo suporte adicional para alunos de comunidades desfavorecidas e implementando programas que promovam a inclusão e a diversidade (Ribeiro; Bonamino; Martinic, 2020, p. 6).

Além disso, a educação para o desenvolvimento sustentável tem ganhado destaque nas políticas educacionais contemporâneas. Este enfoque integra princípios de sustentabilidade nos currículos escolares, preparando os alunos para enfrentar os desafios ambientais e sociais do futuro. A educação para o desenvolvimento sustentável promove o pensamento crítico, a solução de problemas e a consciência global, capacitando os alunos a contribuir para um mundo mais justo e sustentável (Hencke; Silva, 2022, p. 6–7).

As políticas públicas educacionais são essenciais para promover o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. A aplicação do conhecimento científico e a colaboração entre diferentes setores são fundamentais para a criação de estratégias eficazes. A avaliação contínua e a adaptação das políticas são necessárias para garantir sua eficácia a longo prazo. Ao enfrentar os desafios e explorar as oportunidades, as políticas educacionais podem transformar a educação e, por extensão, a sociedade como um todo, garantindo um futuro mais equitativo e próspero (Faustino, 2024, p. 7).

2.3 Lógica neoliberalista da educação

A lógica neoliberalista da educação se insere em um contexto histórico amplo, marcado por transformações econômicas, políticas e sociais desde o final do século XX, com forte influência das mudanças nos modos de produção e nas relações de trabalho. O neoliberalismo emergiu como uma resposta ao esgotamento do modelo econômico keynesiano, que defendia a forte intervenção do Estado para garantir o bem-estar social e o pleno emprego. A crise do petróleo de 1973 e a estagflação que se seguiu (combinação de inflação elevada com crescimento econômico baixo) impulsionaram uma reestruturação global da economia, dando origem à ascensão de políticas neoliberais.

A transição do fordismo para a acumulação flexível, conforme discutido por David Harvey (1992, p. 588–601), trouxe consigo um novo modelo de regulação social, no qual o Estado progressivamente reduziu seu papel na proteção do trabalho e passou a operar como regulador do mercado, favorecendo a privatização e a desregulamentação. Robert Castel (1998, p. 417–450; 509–531) destaca que esse processo resultou no enfraquecimento do "sistema de proteções e garantias sociais

vinculadas ao trabalho", levando à precarização e à re-mercantilização das relações laborais. A educação, nesse contexto, tornou-se um instrumento central para a nova lógica de empregabilidade, na qual a qualificação dos indivíduos passou a ser vista como responsabilidade individual, deslocando o foco das políticas públicas universais para programas assistenciais e estratégias meritocráticas.

Na década de 1980, líderes como Margaret Thatcher, no Reino Unido (1979-1990) e Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1981-1989) implementaram reformas que consolidaram o neoliberalismo como modelo econômico dominante. Suas políticas estavam fundamentadas nas ideias de economistas como Friedrich Hayek (1990, p. 68–92) e Milton Friedman (2023, p. 27–54; 85–102; 133–152), que defendiam um Estado mínimo e a primazia do mercado. No setor educacional, essas reformas reduziram o financiamento público para escolas e universidades, favoreceram a privatização do ensino e incorporaram a lógica empresarial na gestão das instituições de ensino, com foco na eficiência, competitividade e mensuração de resultados.

Nos anos 1990, a globalização intensificou esse processo, promovendo uma reestruturação produtiva que levou à flexibilização das relações de trabalho e à fragmentação da cadeia produtiva (Castel, 1998, p. 417–450). A transnacionalização do capital e a crescente influência de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), condicionaram a concessão de empréstimos a países em desenvolvimento à implementação de reformas neoliberais (Benakouche, 1980). No Brasil, esse movimento se fortaleceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que promoveu reformas educacionais orientadas pela flexibilização curricular, pela introdução do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Brasil, 1998) e pela ampliação do setor privado no ensino superior, facilitada pelo financiamento estudantil e pela criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Brasil, 2005). Essas políticas foram posteriormente expandidas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), consolidando o modelo de transferência de responsabilidade do financiamento da educação para os próprios indivíduos, por meio do endividamento estudantil.

Pierre Bourdieu (1998, p. 120–142) argumenta que a adoção dessa lógica mercadológica na educação reforça desigualdades sociais, pois a escola deixa de ser um espaço de emancipação e passa a reproduzir as hierarquias econômicas e culturais existentes. O conceito de capital cultural torna-se ainda mais relevante nesse contexto, pois aqueles que possuem acesso a melhores oportunidades educacionais – muitas vezes mediadas pelo setor privado – tendem a manter suas posições de privilégio no mercado de trabalho e na sociedade, enquanto os menos favorecidos são direcionados a programas educacionais de qualidade inferior.

Henry Giroux (2018, p. 7–28) analisa essa transformação sob a ótica da pedagogia crítica, argumentando que a educação neoliberal tem reduzido as escolas e universidades a empresas, onde estudantes são tratados como consumidores e o conhecimento é visto como uma mercadoria. Para ele, esse modelo enfraquece a função social da educação, limitando-a à capacitação técnica e à formação de mão de obra barata para atender às demandas do mercado. Além disso, Giroux (2018) destaca a crescente influência de corporações privadas na formulação das políticas educacionais, o que compromete a autonomia das instituições de ensino, que passam a operar segundo os interesses do setor empresarial.

Michael Apple (2006, p. 23–48) reforça essa perspectiva ao discutir os efeitos do neoliberalismo na educação, enfatizando a introdução de princípios gerencialistas e a adoção de exames padronizados como instrumentos de controle de qualidade. Essa racionalidade gerencialista, segundo ele, não apenas intensifica a desigualdade educacional, mas também reduz o papel dos professores a meros executores de um currículo previamente definido por lógicas de mercado, desconsiderando as especificidades locais e as necessidades individuais dos alunos.

Christian Laval (2004, p. 11–37) aprofunda essa análise ao discutir a transformação da educação em um setor estratégico para a acumulação de capital. A privatização do ensino, a dependência de investimentos privados para pesquisas acadêmicas e a mercantilização do conhecimento são alguns dos aspectos que caracterizam esse processo. Laval (2004) também destaca que a precarização do trabalho docente e a redução da autonomia pedagógica são consequências diretas desse modelo, que busca maximizar a eficiência e reduzir custos, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino.

A reforma do Ensino Médio de 2017 (Brasil, 2017), sancionada pelo governo de Michel Temer, exemplifica a influência do neoliberalismo na educação brasileira. Ao flexibilizar o currículo e permitir itinerários formativos diferenciados, essa reforma atende à lógica da empregabilidade, direcionando os estudantes para formações alinhadas às necessidades do mercado, mas que, na prática, podem resultar na segmentação da formação de acordo com as condições socioeconômicas dos alunos. Ademais, a centralidade na noção de "competências", conforme enfatizado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), reforça a ideia de que a educação deve ser instrumentalizada para atender às demandas produtivas, em vez de proporcionar uma formação crítica e integral (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2020, p. 13–22).

A privatização da educação também se manifesta na expansão das escolas charter nos Estados Unidos a partir dos anos 2000, bem como na ampliação das universidades privadas no Brasil, impulsionada por programas como o FIES (Brasil, 2001) e o PROUNI (Brasil, 2005). Esse modelo transfere progressivamente a responsabilidade pela educação do Estado para os indivíduos, reforçando a noção de que o ensino superior é um privilégio, e não um direito (De Almeida, 2020, p. 79–100).

Além da privatização, a lógica neoliberalista enfatiza a responsabilidade individual pelo sucesso educacional, desconsiderando as desigualdades estruturais que influenciam a trajetória dos estudantes. Esse modelo meritocrático, amplamente difundido pelas políticas neoliberais, naturaliza a desigualdade e desresponsabiliza o Estado na promoção de políticas educacionais inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se essencial questionar os princípios que orientam as políticas educacionais e buscar alternativas que combinem qualificação profissional com uma formação humanista e crítica. O resgate das ideias de Paulo Freire (1996, p. 66–74; 107–118) é fundamental nesse contexto, pois sua pedagogia do oprimido propõe uma educação voltada para a conscientização e a transformação social. Freire (1996) defende que a educação deve ser um processo dialógico, no qual os estudantes não sejam apenas receptores passivos de conhecimento, mas agentes ativos na construção do saber e na crítica às estruturas sociais vigentes.

A resistência à lógica neoliberalista da educação passa pela valorização do ensino público, pela defesa da autonomia pedagógica e pela promoção de um

currículo que contemple tanto a formação técnica quanto a reflexão crítica. Isso exige uma mobilização política e social que enfrente a mercantilização do ensino e reivindique uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A educação não pode ser reduzida a um instrumento de adequação ao mercado; ela deve ser um espaço de emancipação, onde os indivíduos desenvolvam sua capacidade de questionar, transformar e construir um futuro mais equitativo para todos.

2.4 Lógica mercadológica dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos

A estruturação dos cursos técnicos dentro do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2008) tem sido, historicamente, influenciada por diversas concepções que oscilam entre a formação cidadã e a preparação direta para o mercado de trabalho. No contexto contemporâneo, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dessas formações têm sido fortemente guiados por uma lógica mercadológica que alinha as diretrizes educacionais às demandas econômicas e produtivas. Essa realidade se insere em um cenário globalizado, no qual a educação técnica é impulsionada por políticas de empregabilidade e competitividade econômica. Essa abordagem é defendida por diversos teóricos da educação, entre eles Dermeval Saviani, Michael Young e Antônio Flávio Moreira, que analisam criticamente os impactos desse modelo na estrutura curricular e na formação dos estudantes.

O conceito de lógica mercadológica nos cursos técnicos pode ser compreendido a partir da relação direta entre as demandas do setor produtivo e as propostas curriculares que orientam esses cursos. Para Saviani (2008, p. 57–59), a educação técnica no Brasil tem sido marcada por um viés utilitarista, em que a formação profissional é organizada prioritariamente para atender às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Esse modelo se consolidou ao longo das reformas educacionais que enfatizaram a flexibilização dos currículos e a adoção de competências e habilidades alinhadas às novas dinâmicas do mundo do trabalho.

Michael Young (2011, p. 24–29) argumenta que a lógica mercadológica na educação técnica se insere dentro de um paradigma de "conhecimento poderoso", no qual o saber escolar é moldado de acordo com critérios econômicos e produtivos. Para ele, esse modelo pode resultar em uma formação superficial, limitando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes em aspectos mais abrangentes do conhecimento. A primazia da empregabilidade como eixo central da educação técnica leva, frequentemente, a uma fragmentação do conhecimento, na qual as disciplinas são organizadas de forma funcionalista, sem uma articulação efetiva com uma formação crítica e reflexiva.

Outro aspecto relevante na lógica mercadológica dos PPPs dos cursos técnicos é a influência das políticas públicas voltadas para a educação profissionalizante. Antônio Flávio Moreira (2009, p. 115–118) destaca que as diretrizes curriculares para o ensino técnico passaram a enfatizar competências específicas voltadas para a inserção no mercado, reforçando a ideia de uma formação instrumentalizada. Esse processo é intensificado pela influência do setor empresarial na definição dos currículos, especialmente por meio de parcerias entre instituições de ensino e empresas privadas. A inserção de disciplinas voltadas para a qualificação técnica específica, muitas vezes, ocorre em detrimento de uma formação mais ampla, que contemple aspectos éticos, sociais e políticos da profissão (Fávero; Bechi, 2017, p. 97–101).

A globalização e as transformações tecnológicas também desempenham um papel crucial na configuração dos PPPs dos cursos técnicos. A emergência da Indústria 4.0 e a crescente digitalização dos processos produtivos impuseram novas exigências para a formação técnica. A lógica mercadológica, nesse contexto, se traduz na necessidade de atualização constante dos currículos para acompanhar as mudanças tecnológicas e garantir que os egressos tenham as competências necessárias para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico. No entanto, essa ênfase na empregabilidade imediata pode levar à obsolescência rápida dos conhecimentos adquiridos, uma vez que a velocidade das transformações tecnológicas tende a superar a capacidade das instituições de ensino de atualizarem seus currículos com a mesma rapidez.

A lógica mercadológica nos PPPs dos cursos técnicos também reflete um movimento mais amplo de mercantilização da educação. Pierre Bourdieu (1998, p. 41–47) alerta para o risco de a educação se tornar um produto, no qual o ensino técnico assume um papel de formação de mão de obra em larga escala, sem necessariamente garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. A padronização dos currículos e a ênfase excessiva em certificações rápidas são estratégias que atendem às demandas do mercado, mas que podem comprometer a formação crítica e cidadã dos alunos.

Um ponto de inflexão nesse debate é a tensão entre formação técnica e formação geral. Enquanto os defensores da lógica mercadológica argumentam que a

adaptação dos currículos às exigências do mercado é essencial para garantir empregabilidade e competitividade, os críticos alertam para os riscos da instrumentalização da educação. Henry Giroux (2018, p. 45–52) ressalta que a educação deve ser um espaço de emancipação, no qual os estudantes tenham condições de compreender criticamente o mundo ao seu redor e atuar de forma transformadora na sociedade. Para ele, a lógica mercadológica dos cursos técnicos pode limitar essa possibilidade ao restringir o ensino à formação de competências técnicas sem promover uma reflexão mais ampla sobre o papel do trabalho e da cidadania.

Outro aspecto fundamental nesse debate é a relação entre os PPPs dos cursos técnicos e as desigualdades educacionais. A lógica mercadológica pode reforçar a segmentação do sistema educacional, na qual o ensino técnico é direcionado predominantemente para estudantes de camadas populares, enquanto o ensino superior se mantém como uma opção mais acessível às elites. Esse modelo reproduz desigualdades sociais, uma vez que os egressos dos cursos técnicos têm menos oportunidades de ascensão profissional do que aqueles que cursam o ensino superior. Além disso, a ênfase na formação para o mercado pode levar a um estreitamento das perspectivas profissionais, limitando as possibilidades de mobilidade social.

Dessa forma, é essencial repensar a estrutura dos PPPs dos cursos técnicos para garantir que a formação profissional seja aliada a uma educação crítica e abrangente. Paulo Freire (1996, p. 78–84) defende uma educação libertadora, que permita aos estudantes não apenas adquirirem conhecimentos técnicos, mas também desenvolverem uma consciência crítica sobre sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade. Para ele, a educação não pode ser reduzida a um instrumento de adequação ao mercado, mas deve ser um espaço de formação integral, no qual os estudantes sejam incentivados a refletir sobre seu papel na transformação social.

Nesse viés, os desafios para a construção de um modelo de educação técnica que concilie formação profissional e formação crítica são muitos. A necessidade de atender às demandas do mercado é uma realidade incontornável, mas isso não significa que os PPPs dos cursos técnicos devam ser estruturados exclusivamente com base na lógica mercadológica. É fundamental que esses projetos contemplem uma abordagem que valorize tanto a formação técnica quanto o desenvolvimento de

competências socioemocionais, o pensamento crítico e a capacidade de adaptação dos estudantes a diferentes contextos profissionais (De Oliveira; Lira, 2017, p. 284–287).

Uma possível solução para essa questão seria a adoção de currículos híbridos, que combinem disciplinas voltadas para a formação técnica com conteúdos que estimulem a reflexão sobre o mundo do trabalho e suas implicações sociais. A inclusão de projetos interdisciplinares, metodologias ativas de ensino e a valorização da participação dos estudantes na construção do conhecimento são estratégias que podem contribuir para um ensino técnico mais dinâmico e alinhado às necessidades dos alunos.

Diante desse panorama, a lógica mercadológica dos PPPs dos cursos técnicos deve ser analisada com um olhar crítico, reconhecendo seus benefícios e limitações. A articulação entre mercado e educação é um desafio constante, mas é fundamental garantir que essa relação não comprometa a qualidade e a abrangência da formação oferecida aos estudantes. Como destacam os teóricos mencionados, é preciso construir um modelo educacional que vá além da mera adaptação às exigências do mercado e que promova uma formação capaz de preparar os estudantes para os desafios do mundo do trabalho sem abrir mão do desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

2.5 A educação profissional e tecnológica no Brasil e a importância do fomento à permanência e êxito

A Educação Profissional e Tecnológica desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e no desenvolvimento socioeconômico do país. Neste capítulo, apresentaremos um panorama amplo dessa modalidade educacional, abordando seu histórico, objetivos e problemáticas no contexto brasileiro.

A Educação Profissional no Brasil possui uma trajetória marcada por transformações e desafios ao longo do tempo. Desde os primórdios da industrialização, o país reconheceu a necessidade de formar uma mão de obra qualificada para impulsionar o setor produtivo. Um dos marcos iniciais da educação profissional foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas por iniciativa do poder público no final do século XIX. Essas escolas tinham como objetivo formar aprendizes para o trabalho nas indústrias e oficinas, proporcionando-lhes uma educação técnica e prática (Sabino; Rocha, 2019).

No início do século XX, o modelo de educação profissional no Brasil era fortemente influenciado pelo pensamento positivista e utilitarista, que enfatizava a formação técnica em detrimento da formação integral do indivíduo. Nesse contexto, a educação profissional era vista como uma preparação estritamente voltada para o mercado de trabalho, com ênfase nas habilidades e conhecimentos específicos necessários para desempenhar determinadas atividades profissionais (Ramos, 2014).

De acordo com Ramos (2014), o pensamento positivista, que permeava as concepções educacionais da época, defendia, no âmbito do ensino profissional e tecnológico, a ideia de que a educação deveria ser direcionada para o desenvolvimento do progresso e da produtividade, com o objetivo de atender às necessidades da indústria e do setor produtivo. Assim, a formação técnica era valorizada como forma de preparar os indivíduos para o exercício de funções específicas no mundo do trabalho, priorizando a utilidade imediata e prática dos conhecimentos adquiridos.

Essa perspectiva utilitarista da educação profissional gerava uma dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, em que a formação técnica era muitas vezes considerada inferior à formação geral e acadêmica. Acreditava-se que o trabalho

manual era destinado às classes sociais menos privilegiadas, enquanto o trabalho intelectual era reservado às elites intelectuais. Tal dicotomia refletia não apenas uma hierarquia social, mas também uma visão distorcida sobre o trabalho, desvalorizando o conhecimento prático e a contribuição dos profissionais técnicos numa visão mais ampla, que abarcasse também o desenvolvimento social e econômico (Saviani, 1989).

Alguns esforços foram observados ao longo das últimas décadas do século XX, buscando superar essa dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, e tentando estabelecer uma educação profissional que proporcione uma formação integral, contemplando tanto aspectos técnicos quanto humanos e sociais (Saviani, 2007).

O processo de industrialização brasileira a partir do século XX teve um papel fundamental no impulsionamento da Educação Profissional e Tecnológica no país. Um marco importante nesse contexto foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 (Brasil, 1942), que se tornou uma instituição de referência na formação técnica e profissionalizante, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da indústria brasileira.

O SENAI foi idealizado como um projeto voltado para a qualificação da mão de obra industrial, visando atender às demandas do setor produtivo em constante crescimento. Seu principal objetivo era proporcionar uma formação técnica de excelência, oferecendo cursos e programas educacionais nas mais diversas áreas industriais, desde mecânica e eletrônica até química e construção civil. A instituição se destacava pela sua abordagem pedagógica voltada para a prática e pela forte articulação com o setor empresarial, o que possibilitava um alinhamento entre as demandas do mercado de trabalho e a formação dos profissionais (Araújo; Silva, 2017).

A contribuição do SENAI para o desenvolvimento de um perfil de educação profissional e tecnológica no Brasil foi significativa. A instituição promoveu a disseminação de conhecimentos técnicos avançados, incentivando a inovação e a melhoria da produtividade nas indústrias. Além disso, o SENAI foi responsável por formar profissionais altamente qualificados, capazes de atuar de forma eficiente nos diferentes setores da indústria, impulsionando o crescimento econômico do país.

Por meio de seus programas de formação, o SENAI contribuiu para a disseminação de práticas modernas de gestão e produção, estimulando a adoção de tecnologias avançadas e a melhoria dos processos industriais. Além dos cursos regulares, a instituição também promovia atividades de pesquisa e desenvolvimento, buscando a constante atualização dos conhecimentos técnicos e a adaptação às demandas tecnológicas emergentes.

Dessa forma, o SENAI desempenhou um papel fundamental na consolidação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, demonstrando a importância de uma formação técnica de qualidade para o desenvolvimento socioeconômico do país. A instituição se tornou um referencial de excelência na educação profissional, proporcionando oportunidades de capacitação e qualificação para milhares de brasileiros ao longo dos anos.

Entretanto, apesar de sua relevância na formação técnica e profissionalizante, é preciso reconhecer que se trata de uma instituição atrelada aos interesses do capital e focada na preparação dos trabalhadores para atender às demandas específicas do mercado. A abordagem pedagógica estava fundamentalmente voltada para a prática e a forte articulação com o setor empresarial, representando uma limitação à formação ampla do cidadão, restringindo o desenvolvimento de habilidades humanísticas, críticas e reflexivas.

Essa ênfase excessiva na formação técnica resulta na formação de profissionais especializados, mas com uma visão reducionista do mundo e do trabalho, incapazes de compreender e enfrentar os desafios sociais, políticos e ambientais complexos da atualidade. Portanto, é fundamental considerar o ensino do SENAI como um elemento dentro de um debate mais amplo sobre a formação integral do cidadão e a necessidade de promover uma educação profissional e tecnológica que vá além dos interesses imediatos do mercado, visando à emancipação e ao desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Na década de 1970, com o objetivo de ampliar o acesso à educação profissional, foram implementados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que proporcionaram uma formação técnica de nível médio e superior, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão (Santos; Oliveira; Oliveira, 2011; Ramos, 2014). Essa iniciativa surgiu como parte de um conjunto de políticas educacionais

adotadas pelo governo brasileiro, que visavam fortalecer a formação técnica e tecnológica no país.

A promulgação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) representou um marco na organização do sistema educacional brasileiro, ao redefinir a estrutura do ensino de 1º e 2º graus e instituir a obrigatoriedade da profissionalização no nível médio. Essa legislação buscou alinhar a formação escolar às demandas do setor produtivo, priorizando habilitações específicas e voltadas ao mercado de trabalho (Brasil, 1971).

Nesse cenário, a rede federal de educação profissional foi instada a ampliar e reestruturar suas ofertas, o que se materializou alguns anos depois, com a transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conforme estabelecido pela Lei nº 6.545 (Brasil, 1978). Essa mudança conferiu maior amplitude acadêmica às instituições, permitindo-lhes ofertar cursos de formação de tecnólogos e engenheiros industriais e consolidando um novo patamar para a educação tecnológica no país (Brasil, 1978).

Os CEFETs foram criados com a intenção de suprir a demanda por profissionais qualificados em diversas áreas, como engenharia, tecnologia, ciências aplicadas e gestão. Essas instituições de ensino buscaram oferecer uma formação sólida, aliando teoria e prática, com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos em nível superior (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021).

Além disso, os CEFETs tinham como propósito fomentar a pesquisa científica e tecnológica, incentivando a produção de conhecimento e a inovação nas áreas relacionadas aos seus cursos. Essa integração entre ensino, pesquisa e extensão permitiu que os estudantes tivessem a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, desenvolver habilidades de investigação e aplicar os conhecimentos adquiridos em projetos práticos.

Entre as unidades pioneiras dos CEFETs, destacam-se o CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca), fundado em 1917, e o CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), criado em 1943. Essas instituições foram essenciais na consolidação do modelo de educação

profissional e tecnológica no Brasil, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para o avanço científico e tecnológico do país (Santos; Oliveira; Oliveira, 2011).

A criação dos CEFETs (Brasil, 1978) representou um marco importante na história da educação profissional e tecnológica no Brasil, ao proporcionar uma formação de qualidade, articulada com as demandas do mercado de trabalho e com o desenvolvimento científico e tecnológico. Essas instituições se tornaram referência no país, promovendo a formação de profissionais capacitados e contribuindo para o crescimento econômico e social.

Como se pode perceber, ao longo dos anos, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil passou por diversos momentos, buscando adequar-se às demandas do mercado de trabalho e às transformações políticas, sociais e tecnológicas (Caires; Oliveira, 2016; Santos; Oliveira; Oliveira, 2011; Costa, 2018).

O Decreto nº 2.208, promulgado em 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), regulamentou dispositivos da LDB de 1996 relacionados à educação profissional, definindo normas para sua oferta em âmbito nacional. Entre as medidas instituídas, destacou-se a determinação de que a formação técnica não deveria ocorrer de maneira integrada ao ensino médio, sendo admitida apenas de forma concomitante ou subsequente a ele. Essa orientação reforçou uma visão segmentada entre formação geral e formação profissional, priorizando a preparação específica para o trabalho e restringindo as possibilidades de articulação curricular mais ampla entre os dois campos educativos (Brasil, 1997).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituiu a organização da educação brasileira em três níveis (Brasil, 1996). A educação básica foi estruturada em etapas — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio —, assegurando a formação essencial do cidadão. A educação superior foi definida como responsável pela formação avançada, abrangendo cursos de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa. Já a educação profissional e tecnológica foi regulamentada como modalidade que poderia ser ofertada de forma articulada ou não aos demais níveis, com a finalidade de preparar para o exercício de profissões e promover o desenvolvimento social e econômico (Brasil, 1996).

Posteriormente, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), detalhou a forma de organização da educação profissional técnica de nível médio, definindo três possibilidades de oferta: integrada, concomitante e subsequente. O formato integrado permite a realização simultânea do ensino médio e da formação técnica em um mesmo projeto pedagógico, assegurando maior articulação entre conhecimentos gerais e específicos. A modalidade concomitante possibilita que o estudante curse ensino médio e curso técnico de forma paralela, mas em instituições ou turnos distintos. Já o formato subsequente é destinado a quem já concluiu o ensino médio e busca, em seguida, a habilitação técnica (Brasil, 2004). Essa regulamentação ampliou a flexibilidade da educação profissional e tecnológica, favorecendo diferentes trajetórias formativas.

A LDB de 1996 (Brasil, 1996) e o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), quando analisados em conjunto, revelam um movimento de ampliação e diversificação da educação profissional no Brasil. A primeira estabeleceu a base legal para reconhecer a educação profissional e tecnológica como parte integrante da educação nacional, enquanto o segundo criou mecanismos de articulação curricular mais flexíveis, superando parcialmente o modelo fragmentado do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997). Esse processo normativo abriu caminho para a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a), que criou os Institutos Federais. Nessas instituições, a integração entre ensino médio e formação técnica foi retomada como princípio estruturante, reforçando a proposta de uma educação que articula ciência, cultura, trabalho e tecnologia, em consonância com a perspectiva de formação humana integral (Brasil, 2008a; Ramos, 2014).

No entanto, foi a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) que a Educação Profissional e Tecnológica ganhou maior reconhecimento e expansão. A LDB, no seu artigo 39, definiu a Educação Profissional como integrante do sistema educacional brasileiro e reconheceu a sua função complementar e sinérgica à educação regular, destacando a importância da articulação entre teoria e prática (Berger Filho, 1999).

A LDB (Brasil, 1996) trouxe diretrizes para a organização da Educação Profissional e Tecnológica, estabelecendo que essa modalidade de ensino deve ser

oferecida de forma articulada com o ensino regular, tanto no nível básico quanto no nível superior. A lei enfatizou a necessidade de um currículo integrado, que contemple conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos, proporcionando uma formação ampla e qualificada aos estudantes.

Posteriormente, a LDB (Brasil, 1996) passou por alterações que trouxeram impactos significativos para a Educação Profissional e Tecnológica. No ano de 2008, a Lei nº 11.741 (Brasil, 2008b) instituiu a oferta obrigatória da Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino regular, visando a formação integral do estudante. Essa medida reforçou a importância de uma formação que integre aspectos teóricos e práticos, preparando os estudantes tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos.

Ainda no ano de 2008, com a intenção de promover uma educação profissional e tecnológica de qualidade e alinhada às necessidades do país, foram criados os Institutos Federais, a partir da estrutura da maioria dos antigos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e Escolas Agrotécnicas Federais. Essas instituições, transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desempenharam um papel de destaque na formação de profissionais qualificados, no estímulo à inovação e no fomento ao empreendedorismo (Costa; Marinho, 2018, p. 42–44).

Os Institutos Federais foram concebidos com a missão de oferecer uma formação integral aos estudantes, desenvolvendo competências técnicas, científicas, humanas e sociais. Buscam preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para exercerem a cidadania de forma plena, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida (Brasil, 2008a, p. 1; Frigotto, 2018, p. 17).

Com a criação dos Institutos Federais, houve uma ampliação do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo tanto o ensino médio quanto o ensino superior, pois essas instituições oferecem cursos técnicos, cursos de graduação, pós-graduação e programas de extensão, visando uma formação abrangente, qualificada e utilizando um conceito de verticalização que orienta a oferta de seus cursos (Brasil, 2008a, p. 2; Quevedo, 2018, p. 63–65).

A implantação dos Institutos Federais foi, e ainda é, um processo complexo, envolvendo a integração das instituições pré-existentes, a reestruturação dos currículos, a formação de professores e a adequação da infraestrutura física (Quevedo, 2018, p. 70–72). Essa iniciativa representou um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fortalecendo sua importância e contribuindo para a formação de profissionais cuja premissa é prepará-los para os desafios do mercado de trabalho, mas também para sua inserção crítica e cidadã na sociedade contemporânea. (Frigotto, 2018, p. 19).

É preciso destacar, todavia, que a integração do ensino nos Institutos Federais representou, e ainda representa, um desafio significativo para a consolidação dessa perspectiva educacional. A proposta de integrar a formação técnica ao ensino médio exigiu uma reestruturação curricular e uma articulação entre os conteúdos acadêmicos e profissionais, visando uma formação mais abrangente e contextualizada, o que ainda é objeto de muitos estudos e análises, com um caminho ainda longo a ser trilhado (Costa, 2018, p. 50; Frigotto, 2018, p. 23).

Além disso, a formação de professores capacitados para atuar nesse modelo integrado também foi um aspecto desafiador. A busca por uma prática pedagógica que articulasse teoria e prática, estimulando a reflexão crítica e a criatividade dos estudantes, também se mostra até hoje um desafio constante. Nesse contexto, as instituições enfrentaram ainda obstáculos como a necessidade de investimentos em infraestrutura e recursos didáticos, bem como a implementação de políticas de inclusão e permanência dos estudantes, investimentos esses que se tornaram cada vez mais escassos a partir de 2016. Superar esses desafios tem sido uma prioridade dos Institutos Federais, visando oferecer uma educação profissional e tecnológica de qualidade, que atenda às demandas do mercado de trabalho e promova a formação integral dos estudantes (Brasil, 2008a).

Uma nova mudança relevante ocorreu com a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que instituiu a reforma do Ensino Médio e trouxe impactos para a Educação Profissional. Essa lei estabeleceu a possibilidade de oferta de itinerários formativos, que permitem aos estudantes escolherem áreas de interesse e aprofundarem seus estudos em determinadas áreas do conhecimento, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, trazendo-a para o contexto do ensino médio regular. Essa integração foi vista pelo governo como uma oportunidade de ampliar o acesso à

formação profissional e tecnológica para um número maior de estudantes, proporcionando-lhes uma formação mais completa e alinhada às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa implementação enfrenta desafios e críticas.

Uma crítica relevante é a necessidade de uma sólida base teórica e pedagógica que garanta a qualidade da formação oferecida nos itinerários formativos. É fundamental que a inclusão da Educação Profissional no novo Ensino Médio não se restrinja apenas à oferta de disciplinas técnicas, mas que proporcione uma abordagem integrada e contextualizada, que promova o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o exercício profissional e para a cidadania.

Além disso, é necessário garantir a qualificação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, promovendo sua formação continuada e oferecendo-lhes recursos adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Conforme salientam Souza e Rodrigues (2017), a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica deve contemplar não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também a compreensão das particularidades da educação profissional, o uso de metodologias ativas e a articulação entre teoria e prática.

É importante também ressaltar que a implantação do novo Ensino Médio, com a oferta dos itinerários formativos, deve ser acompanhada de políticas públicas efetivas que garantam a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, é necessário investimento em infraestrutura adequada, disponibilidade de recursos didáticos e laboratórios atualizados, além do incentivo à parceria com o setor produtivo para promover a inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Apesar do longo caminho trilhado pela Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, esta, ainda enfrenta, como se vê, muitos desafios e entraves que precisam ser superados. Dentre eles, destacam-se a desigualdade de acesso, o estigma e desvalorização, a necessidade de articulação entre teoria e prática, a atualização dos currículos e a articulação com o setor produtivo (Frigotto; Ciavatta, 2003).

A desigualdade de acesso é uma das principais barreiras enfrentadas pela Educação Profissional e Tecnológica. Apesar de uma maior capilarização da oferta,

por meio dos Institutos Federais, a oferta de cursos e instituições ainda é concentrada em áreas urbanas e nos centros econômicos, dificultando o acesso de estudantes de áreas rurais e de localidades mais distantes (Valle, 2014).

Além disso, a Educação Profissional e Tecnológica ainda sofre com estigmas e desvalorização em relação à educação regular, prejudicando a inserção dos egressos no mercado de trabalho (Antunes, 1999). A necessidade de articular de forma efetiva os conhecimentos teóricos e práticos, bem como a constante atualização dos currículos, são desafios a serem enfrentados para garantir a qualidade e relevância dessa modalidade educacional (Moura, 2013).

Ainda, a aproximação entre as instituições de Educação Profissional e Tecnológica e o setor produtivo é essencial para garantir uma formação alinhada às demandas do mercado de trabalho (Berger Filho, 1999). A articulação com empresas, estágios e projetos de pesquisa aplicada são mecanismos que fortalecem essa conexão.

Ao compreender o panorama amplo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, é possível estabelecer um contexto adequado para analisar a importância da assistência estudantil nos institutos federais.

A assistência estudantil desempenha um papel fundamental nos institutos federais, garantindo um apoio para que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham acesso, permanência e êxito acadêmico.

Segundo Soares e Amaral (2022), a assistência estudantil é uma estratégia que visa garantir o direito à educação a todos os estudantes, especialmente àqueles em situação de vulnerabilidade social, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção da inclusão social.

Através da oferta de auxílios financeiros, como bolsas de estudo, alimentação, transporte e moradia, a assistência estudantil busca minimizar os impactos das desigualdades socioeconômicas na trajetória educacional dos estudantes. Dessa forma, ela desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades e no combate à evasão escolar.

Nesse sentido, é fundamental estabelecer uma relação direta entre a assistência estudantil nos institutos federais e a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. A assistência estudantil não apenas viabiliza o acesso desses estudantes à educação profissional e tecnológica, mas também os apoia durante sua trajetória acadêmica, contribuindo para a conclusão do curso e a inserção qualificada no mercado de trabalho.

Segundo Dubet (2004):

...ainda estamos muito longe da igualdade de oportunidades, e que aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais. Nesse caso, convém construir a igualdade de acesso. Mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais.

Dubet (2004) acredita ainda no princípio da discriminação positiva, cabendo à escola levar em consideração as desigualdades reais entre os alunos procurando compensá-las para a obtenção de justiça.

No campo da educação profissional brasileira, a influência da teoria do capital humano é evidente, sobretudo em políticas que associam a expansão da oferta de cursos técnicos e tecnológicos à necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender ao mercado (Schultz, 1973; Becker, 1993). Essa perspectiva, orientada pela lógica da produtividade e da empregabilidade, contribuiu para justificar a centralidade da educação profissional nas estratégias de desenvolvimento econômico.

No entanto, à luz da crítica de Bourdieu (1998), tal concepção revela limites importantes, uma vez que tende a invisibilizar as desigualdades estruturais que condicionam o acesso e a permanência dos estudantes nesse nível de ensino. Ao apontar que a escola opera como espaço de reprodução social, legitimando privilégios de origem por meio da valorização desigual dos capitais econômico, cultural¹ e social, o autor evidencia que a mera ampliação da oferta não garante equidade de resultados.

¹ O termo capital cultural, formulado por Pierre Bourdieu, designa o conjunto de conhecimentos, disposições, habilidades e práticas culturais incorporados pelos indivíduos ao longo de sua trajetória familiar e escolar. Esse capital pode se apresentar em três formas: incorporado (*habitus*, modos de ser e pensar), objetivado (bens culturais, como livros e obras de arte) e institucionalizado (títulos e diplomas). Para o autor, o capital cultural exerce papel central na reprodução das desigualdades escolares, uma vez que a escola tende a legitimar como mérito individual aquilo que, em grande medida, é herança social (Bourdieu, 1998).

Assim, a análise bourdieusiana permite compreender que as políticas de educação profissional, quando fundamentadas exclusivamente na lógica do capital humano², correm o risco de reforçar desigualdades históricas em vez de superá-las.

Diante desse contexto, este trabalho se propõe a investigar a relação entre os auxílios financeiros oferecidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no IFMG *Campus* Santa Luzia e sua permanência e êxito acadêmico. A compreensão dessa relação contribuirá para a identificação dos impactos da assistência estudantil no contexto específico dessa instituição, bem como para a formulação de políticas e práticas mais efetivas nessa área.

Na continuidade desta lente teórica, serão apresentados os fundamentos que embasam a pesquisa, aprofundando-se nas concepções de trabalho e educação, as discussões sobre a educação profissional e tecnológica e os debates em torno da assistência estudantil nos institutos federais. Essas bases teóricas serão essenciais para a compreensão dos fenômenos analisados e a construção de um referencial sólido para a pesquisa.

2.6 Breve histórico do IFMG e do *campus* Santa Luzia

A criação dos Institutos Federais em 2008 representou uma nova era na educação profissional brasileira, unificando e fortalecendo a oferta de ensino técnico e tecnológico em todo o país. Estes institutos, com autonomia administrativa e pedagógica, têm como missão formar profissionais capacitados para atender às demandas locais e regionais, integrando ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008a).

Criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008a), O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) é uma instituição pública de ensino, parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação Federal e foi inicialmente formado pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Cefets de Ouro Preto e Bambuí e das Uneds de Formiga e Congonhas.

² O conceito de capital humano refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos indivíduos por meio da educação e da experiência, entendidos como um investimento capaz de aumentar a produtividade e gerar retornos econômicos tanto para o sujeito quanto para a sociedade (Schultz, 1973; Becker, 1993).

O IFMG possui sua Reitoria localizada em Belo Horizonte, além de oferecer ampla variedade de cursos FIC, técnicos, superiores e de pós-graduação em 18 *campi* distribuídos em 18 cidades no Estado, a saber: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova. Há, também, o Polo de Inovação Formiga, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) em 2015 (Oliveira, 2023).

O IFMG oferece uma diversidade de mais de 70 cursos distribuídos entre diversas modalidades: Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, concomitante, subsequente e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), e Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*.

Além disso, a instituição se compromete com a valorização da aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, além da produção de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos. Busca proporcionar aos estudantes um amplo domínio de atividades intelectuais, culturais e práticas laborais, essenciais para a conquista da cidadania e para a adaptação ao mercado de trabalho. Com isso, prepara-os para atuar com autonomia e responsabilidade. O IFMG desenvolve as bases tecnológicas em laboratórios de ensino e produção, enquanto fortalece as bases instrumentais e científicas por meio de atividades diárias e experiências em lazer, esportes, artes e cultura.

2.6.1 *Campus* Santa Luzia

O *campus* Santa Luzia do IFMG está localizado em Santa Luzia - MG, a apenas 18 km da capital mineira, integrando a região metropolitana de Belo Horizonte. Santa Luzia é a 13ª cidade mais populosa de Minas Gerais, com aproximadamente 220 mil habitantes (IBGE, 2022).

A criação do *campus* Santa Luzia se deu através da doação feita pela Prefeitura Municipal de Santa Luzia de um imóvel que compreende um terreno com área construída de 4.851,74 mil m². Esta doação foi formalizada em 02 de abril de 2013,

com a assinatura do Termo de Imissão de Posse pelo município e pelo IFMG. O imóvel anteriormente abrigava o CAIC Londrina e a APAE do município. Como parte do acordo, a Prefeitura se comprometeu não só a desocupar o local, mas também a transferir um terreno com área total de 31.709,00 m² em um prazo de 180 dias (IFMG, [s.d]).

Após receber a doação da área, a Reitoria do IFMG iniciou os procedimentos administrativos e legais necessários. A partir de 13 de junho de 2013, com a nomeação do Diretor Geral Pro Tempore Hércules José Procópio, conforme Portaria de Nomeação publicada no Diário Oficial da União - Seção 2, página 22, assumiu-se oficialmente a gestão física, pedagógica e organizacional do *campus* Santa Luzia (IFMG, [s.d]).

Após a submissão dos documentos pertinentes e uma visita da Comissão de Avaliação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC/MEC) em agosto de 2013, foi autorizado o início das atividades do *campus* (IFMG, [s.d]).

Decidiu-se oferecer cursos dentro dos Eixos Tecnológicos de Infraestrutura e Produção Cultural e Design para os cursos técnicos e tecnológicos, além da Área de Conhecimento das Engenharias para os cursos superiores. Nesse contexto, estão inclusos cursos FIC - Formação Inicial e Continuada - na área de construção civil, Cursos Técnicos em Edificações, Técnico Subsequente em Paisagismo e Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Curso Tecnológico em Design de Interiores, e cursos de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil (IFMG, [s.d]).

Dentro dessa abordagem, professores dos *campi* de Congonhas, Governador Valadares e São João Evangelista foram convidados a integrar, em regime de cooperação, a equipe do *campus* Santa Luzia. Eles estão envolvidos na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), preparação para o vestibular, definição do calendário escolar e outras atividades necessárias para o início das operações pedagógicas e administrativas (IFMG, [s.d]).

Com base na estruturação dos PPCs, foram determinadas as áreas de especialização dos professores, bem como o número necessário de docentes e servidores administrativos para cada uma delas (IFMG, [s.d]).

Para preencher as vagas disponíveis em Santa Luzia, foram transferidos 5 professores e 3 técnicos administrativos, além de aproveitar concursos em andamento para preencher os demais cargos docentes e administrativos não ocupados (IFMG, [s.d]).

Em 15 de dezembro de 2013, ocorreram o Exame de Seleção e o Vestibular para os cursos técnicos e superiores, respectivamente. As aulas inaugurais de cada curso foram realizadas em 17 de fevereiro de 2014. Os cursos de formação inicial foram iniciados no *campus* a partir de julho de 2014, ministrados diretamente pelos docentes do *campus* ou por meio do PRONATEC (Brasil, 2011).

Para este estudo o enfoque será dado aos cursos técnicos subsequentes uma vez que se observa que para o curso técnico integrado há pouca evasão em virtude da obrigatoriedade do ensino básico. Entre 2019 a 2024 apenas 6 estudantes do curso técnico integrado em edificações evadiram (IFMG, [s.d]).

O SUAP- Sistema Unificado de Administração Pública (IFMG, 2021), traz o índice de permanência e êxito, que é um indicador que mede a permanência e o êxito dos estudantes da instituição a partir do somatório da taxa de conclusão e da taxa de matrícula continuada regular e tem seu ideal em 100%. Desde a inauguração do curso Técnico Integrado em Edificações, em 2014, essa taxa esteve acima de 70%. No auge da pandemia (2019 e 2020) essa taxa registrou 87,19% e 87,45% respectivamente. Em seu melhor marco, no ano 2023, essa taxa registrou 91,81%. Por esse motivo, altas taxas de permanência e êxito e baixíssima evasão do curso técnico integrado, é que nesta pesquisa optou-se por investigar os cursos técnicos subsequentes do *campus* Santa Luzia, a saber, Curso Técnico Subsequente em Paisagismo e Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.

Do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo (IFMG, 2023) extraímos:

No primeiro semestre do Curso, desde que o estudante seja aprovado em todas as disciplinas previstas, ele estará apto para atuar em pequenos espaços: Micropaisagismo. Na mesma linha, no segundo período, estará preparado para atuar como Auxiliar em paisagismo e, no terceiro, como Jardineiro paisagista, recebendo, por fim, o diploma de Técnico em Paisagismo.

Em relação às possibilidades de atuação profissional, os egressos do Curso Técnico em Paisagismo estarão de acordo com o PPC:

...aptos para montar um negócio em paisagismo e jardinagem como viveiro, flora, assim como empreendedor individual. Poderá também trabalhar em escritórios de design, escritórios de projetos de Arquitetura e Paisagismo; empresas de jardinagem, produção e comercialização de plantas ornamentais; construtoras, imobiliárias e órgãos públicos, assim como profissional autônomo, prestador de serviço na elaboração e execução de projetos de paisagismo, ou em empreendimento próprio. Poderá atuar, ainda, em instituições culturais e museológicas na conservação e preservação de projetos paisagísticos de natureza patrimonial. Diante da priorização da característica prática, pode-se realizar atividades de pesquisa com uso de diferentes plantas, propagação e adubação, além da prática projetual e da experimentação de diferentes técnicas de projetar e pensar espaços paisagísticos (IFMG, 2023).

Já para o curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, espera-se que após a integralização do curso, que pode ocorrer de 4 a 8 semestres, sejam formados profissionais aptos a atuarem nas áreas industrial e de serviços com consciência humanística, ética e responsabilidade social (IFMG, 2024).

2.7 Assistência estudantil

A assistência estudantil é um componente crucial das políticas educacionais, funcionando como um instrumento essencial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional. Ela engloba uma série de medidas e programas destinados a apoiar estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ajudando a mitigar as barreiras que possam impedir seu sucesso acadêmico e sua permanência na escola. Esse apoio pode incluir desde auxílio financeiro direto, como bolsas de estudo e auxílio-transporte, até serviços de saúde, alimentação e apoio psicológico. A assistência estudantil não apenas facilita a entrada dos estudantes na educação, mas também desempenha um papel vital em sua permanência e sucesso contínuo (Falco; Das Chagas Oliveira, 2021).

Historicamente, a assistência estudantil tem sido vista como uma forma de promover a equidade no acesso à educação. Em muitas sociedades, as desigualdades socioeconômicas criam barreiras significativas para a educação.

Estudantes de famílias de baixa renda muitas vezes enfrentam desafios adicionais, como a necessidade de trabalhar para sustentar a família, falta de recursos para materiais escolares e transporte, além de ambientes domésticos que podem não apoiar adequadamente seus esforços acadêmicos. Nesse contexto, a assistência estudantil se torna uma ferramenta essencial para nivelar o campo de jogo, proporcionando os recursos necessários para que esses estudantes possam se concentrar em seus estudos e alcançar seu potencial pleno (Silva; Carvalho, 2020).

A assistência estudantil não se limita a fornecer ajuda financeira. De acordo com Falco e Das Chagas Oliveira (2021), ela também inclui programas que abordam outras necessidades essenciais dos estudantes, como alimentação e saúde. Por exemplo, programas de alimentação escolar garantem que os alunos recebam refeições nutritivas, o que é fundamental para seu desenvolvimento cognitivo e físico. Serviços de saúde escolar, incluindo cuidados preventivos e apoio psicológico, ajudam a manter os alunos saudáveis e aptos para aprender. Ao abordar essas necessidades básicas, a assistência estudantil contribui para criar um ambiente de aprendizado mais equitativo e inclusivo.

Além dos benefícios diretos para os estudantes, a assistência estudantil também tem implicações mais amplas para a sociedade. Ao aumentar o acesso à educação e melhorar as taxas de conclusão escolar, ela contribui para a criação de uma força de trabalho mais qualificada e para o desenvolvimento econômico e social. Pessoas mais educadas tendem a ter melhores oportunidades de emprego, rendas mais altas e maior participação cívica. Portanto, investir em assistência estudantil é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento sustentável e reduzir as desigualdades sociais.

Quando se trata da Educação Profissional e Técnica (EPT), a assistência estudantil assume uma importância ainda maior. A EPT é fundamental para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, oferecendo formação prática e teórica em diversas áreas técnicas e profissionais. No entanto, os estudantes de EPT muitas vezes enfrentam desafios adicionais em comparação com seus pares no ensino geral. A natureza prática dos cursos de EPT pode exigir recursos adicionais, como equipamentos e materiais específicos, que podem ser caros. Para mais, muitos

estudantes de EPT precisam equilibrar seus estudos com empregos de meio período ou outras responsabilidades (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021).

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a assistência estudantil tem um papel vital em garantir que os alunos possam aproveitar ao máximo as oportunidades educacionais disponíveis. Esses institutos oferecem uma variedade de programas de EPT, desde cursos técnicos de nível médio até cursos superiores de tecnologia e pós-graduação. A assistência estudantil nesses institutos pode incluir bolsas de estudo, auxílios para transporte e alimentação, e programas de orientação e apoio psicológico. Esses programas são essenciais para ajudar os estudantes a superar as barreiras financeiras e logísticas que podem dificultar sua participação plena na educação (Soares; Amaral; Ferreira., 2022).

Um exemplo específico de como a assistência estudantil pode apoiar os estudantes de EPT é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do Brasil (Brasil, 2007). Implementado em 2010, o PNAES visa ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior federal, incluindo os Institutos Federais. O programa oferece uma série de auxílios, como bolsas de estudo, assistência para alimentação, transporte, moradia, saúde e apoio pedagógico. O objetivo é garantir que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam concluir seus cursos com sucesso, reduzindo as taxas de evasão escolar (Lima, 2023).

Nos Institutos Federais, a assistência estudantil também inclui programas específicos para apoiar a inclusão e a diversidade (Soares; Amaral; Ferreira., 2022). Por exemplo, muitos institutos têm programas voltados para estudantes indígenas, quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados. Esses programas podem incluir bolsas de estudo específicas, apoio acadêmico adicional e iniciativas para promover a inclusão cultural e social. Ao abordar as necessidades específicas desses grupos, a assistência estudantil contribui para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Outro aspecto importante da assistência estudantil na EPT é o apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Além de fornecer ajuda financeira e outros recursos essenciais, muitos programas de assistência estudantil também oferecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e

competências que são fundamentais para o sucesso no mercado de trabalho (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021). Isso pode incluir oficinas de habilidades para a vida, programas de mentoria, estágios e outras formas de aprendizado prático. Esses programas ajudam os estudantes a desenvolver não apenas as habilidades técnicas necessárias para suas futuras carreiras, mas também competências transversais, como comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas.

A assistência estudantil também pode desempenhar um papel crucial na promoção da inovação e do empreendedorismo entre os estudantes de EPT. Muitos Institutos Federais têm programas que incentivam os estudantes a desenvolverem projetos inovadores e a explorarem oportunidades de empreendedorismo. Esses programas podem incluir acesso a laboratórios e equipamentos de ponta, mentoria de especialistas do setor e oportunidades para participar de competições e feiras de inovação (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021). Ao fornecer esses recursos e oportunidades, a assistência estudantil ajuda a preparar os estudantes para se tornarem líderes inovadores em suas áreas de atuação.

Outrossim, a assistência estudantil nos Institutos Federais frequentemente envolve a colaboração com empresas e indústrias locais. Parcerias com o setor privado podem proporcionar aos estudantes oportunidades de estágio e emprego, além de acesso a equipamentos e tecnologias atualizadas. Essas parcerias também podem ajudar a alinhar os currículos dos cursos de EPT com as necessidades do mercado de trabalho, garantindo que os estudantes estejam adquirindo as habilidades e conhecimentos que são mais valorizados pelos empregadores. A assistência estudantil, ao facilitar essas parcerias, desempenha um papel crucial em garantir que os programas de EPT ofereçam uma formação relevante e de alta qualidade.

A assistência estudantil também deve ser vista no contexto das políticas públicas mais amplas de inclusão e equidade. Em muitos países, a educação tem sido usada como uma ferramenta para promover a justiça social e reduzir as desigualdades. No Brasil, por exemplo, políticas de cotas e outras medidas afirmativas têm sido implementadas para aumentar a representação de grupos historicamente marginalizados no ensino superior (Barros, 2022). A assistência estudantil complementa essas políticas ao fornecer o suporte necessário para que esses

estudantes não apenas acessem a educação, mas também concluam seus cursos com sucesso.

A avaliação e o monitoramento contínuos são essenciais para garantir a eficácia dos programas de assistência estudantil. Isso inclui a coleta de dados sobre o impacto dos programas em termos de taxas de retenção e conclusão, desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes. Também é importante avaliar a equidade no acesso aos programas de assistência, garantindo que os recursos estejam sendo direcionados para os estudantes que mais precisam (Fernandes; Silva; Barbalho, 2022). A transparência e a prestação de contas são cruciais para manter a confiança pública e garantir que os programas de assistência estudantil estejam cumprindo seus objetivos.

A inovação na assistência estudantil também pode envolver o uso de tecnologias para melhorar a gestão e a entrega dos programas (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021). Plataformas digitais podem facilitar a inscrição e a administração de auxílios financeiros, além de fornecer informações e recursos para os estudantes. Ferramentas de análise de dados podem ajudar a identificar padrões e tendências, permitindo uma alocação mais eficaz dos recursos. A integração de tecnologias educacionais pode também melhorar a acessibilidade e a qualidade do ensino, proporcionando novas formas de apoio pedagógico e recursos de aprendizado.

A assistência estudantil é uma componente essencial das políticas educacionais, desempenhando um papel vital na promoção do acesso e da permanência dos estudantes na educação. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a assistência estudantil é particularmente importante para apoiar os estudantes de Educação Profissional e Técnica, ajudando-os a superar as barreiras financeiras e logísticas e a se prepararem para o sucesso no mercado de trabalho (Falco; Das Chagas Oliveira, 2021). Ao investir em assistência estudantil, os governos e as instituições educacionais estão promovendo a equidade e a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir para o desenvolvimento social e econômico.

Os cursos técnicos subsequentes representam uma modalidade de ensino crucial para a formação profissional de indivíduos que já concluíram o ensino médio e buscam uma qualificação específica para o mercado de trabalho. Esses cursos são

voltados para a educação técnica e profissional, proporcionando aos alunos conhecimentos teóricos e práticos em diversas áreas, como saúde, indústria, comércio, serviços e tecnologia. A estrutura dos cursos subsequentes é projetada para atender às necessidades de um público que, muitas vezes, já está inserido no mercado de trabalho ou busca uma requalificação para melhorar suas perspectivas profissionais.

O perfil do aluno trabalhador nos cursos técnicos subsequentes é caracterizado por indivíduos que, além de estudar, precisam conciliar suas responsabilidades profissionais e pessoais. Esses alunos geralmente possuem um forte senso de determinação e motivação, buscando a educação como uma ferramenta essencial para melhorar suas condições de vida e ampliar suas oportunidades de carreira (Raymundo; Raitz; Gesser, 2021). A educação técnica subsequente é vista como um meio de adquirir competências específicas e de valor imediato no mercado de trabalho, permitindo uma inserção mais rápida e eficaz em setores produtivos.

Inspirado pelas ideias de Paulo Freire, em especial seu conceito de educação como ferramenta de libertação e formação integral dos sujeitos, é possível entender a profundidade e a importância dos cursos técnicos subsequentes. Freire (1999) argumenta que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos; ela deve promover a conscientização crítica dos indivíduos, capacitando-os a transformar a realidade em que vivem. Segundo Freire (1999), a educação é um ato político, que deve contribuir para a emancipação dos indivíduos, permitindo que eles se tornem agentes ativos de sua própria história e do desenvolvimento social.

No contexto dos cursos técnicos subsequentes, o ideal de Paulo Freire se manifesta na formação de alunos que não apenas adquirem habilidades técnicas, mas também desenvolvem um senso crítico e uma compreensão mais ampla de seu papel na sociedade. A educação, portanto, é vista como um processo integral, que envolve o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético dos estudantes. Os cursos técnicos subsequentes, ao promoverem essa visão integral da educação, contribuem para a formação de profissionais competentes e cidadãos conscientes e responsáveis.

O perfil do aluno trabalhador nos cursos técnicos subsequentes é marcado pela busca incessante por conhecimento e pelo desejo de utilizar a educação como uma ferramenta de transformação pessoal e social. Esses alunos, muitas vezes, enfrentam

desafios significativos, como a necessidade de equilibrar trabalho, estudo e outras responsabilidades familiares (Raymundo; Raitz; Gesser, 2021). No entanto, a motivação para melhorar suas condições de vida e alcançar uma maior estabilidade econômica e social impulsiona esses indivíduos a persistirem em seus estudos.

A educação, conforme enfatizado por Paulo Freire (1999), é uma força libertadora que permite aos indivíduos compreenderem sua realidade e atuarem sobre ela de maneira transformadora. Nos cursos técnicos subsequentes, essa perspectiva se traduz na oferta de uma formação que não apenas capacita tecnicamente, mas também promove a reflexão crítica sobre o papel do trabalho, da tecnologia e das relações sociais. Os alunos são incentivados a questionar e a entender os contextos em que operam, desenvolvendo uma visão crítica e ética sobre suas práticas profissionais.

Ainda, os cursos técnicos subsequentes visam proporcionar uma formação integral, que inclui o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a liderança. Esses aspectos são essenciais para a formação de profissionais que possam atuar de maneira eficaz e ética em suas áreas de trabalho. A educação técnica, nesse sentido, não é vista apenas como um meio para o desenvolvimento de habilidades específicas, mas como uma experiência educativa completa que contribui para o crescimento pessoal e profissional dos alunos (Raymundo; Raitz; Gesser, 2021).

Paulo Freire (1999) destaca que a educação deve ser um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído de maneira colaborativa e participativa. Nos cursos técnicos subsequentes, essa abordagem se reflete na metodologia de ensino, que frequentemente inclui projetos integradores, atividades práticas e a interação constante entre alunos e professores. Esse ambiente educativo favorece a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e relevante para os alunos.

Os cursos técnicos subsequentes também desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades. Ao oferecer oportunidades de educação profissional para pessoas que, de outra forma, poderiam ter dificuldade de acessar o ensino superior ou qualificação técnica, esses cursos contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento e para a

mobilidade social. A formação técnica subsequente permite que indivíduos de diferentes origens socioeconômicas adquiram as habilidades necessárias para competir em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e tecnológico (Hashimoto; Da Fonseca Jr, 2018).

A integração entre teoria e prática é um dos pilares dos cursos técnicos subsequentes, alinhando-se com a visão de Paulo Freire (1999) de que a educação deve estar diretamente conectada à realidade vivida pelos estudantes. As práticas laboratoriais, estágios e projetos práticos são componentes essenciais do currículo, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais de trabalho. Essa abordagem prática não apenas facilita o aprendizado, mas também prepara os estudantes para os desafios que encontrarão em suas futuras carreiras.

Os cursos técnicos subsequentes representam uma modalidade de educação crucial para o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada e para a promoção da inclusão e da justiça social (Hashimoto; da Fonseca Jr., 2018). O perfil do aluno trabalhador que busca essa formação é marcado pela determinação e pelo desejo de utilizar a educação como um meio para melhorar suas condições de vida e alcançar seus objetivos profissionais. Inspirados pelas ideias de Paulo Freire (1999), esses cursos promovem uma formação integral, que inclui o desenvolvimento de habilidades técnicas, socioemocionais e críticas, capacitando os alunos a se tornarem agentes de transformação em suas próprias vidas e na sociedade.

A abordagem pedagógica dos cursos técnicos subsequentes, que integra teoria e prática, favorece um aprendizado significativo e relevante, alinhado com as demandas do mercado de trabalho e as necessidades da sociedade. Ao proporcionar uma educação técnica e profissional de qualidade, esses cursos contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa e desenvolvida, na qual todos os indivíduos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e participar ativamente do desenvolvimento econômico e social.

Portanto, os cursos técnicos subsequentes, ao atenderem às necessidades específicas de um público trabalhador e ao promoverem uma formação integral e crítica, desempenham um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação técnica, vista como uma ferramenta de libertação e formação

integral, permite que os indivíduos desenvolvam as competências necessárias para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e contribuir para o progresso social e econômico de suas comunidades. A visão de Paulo Freire (1999) sobre a educação como um processo emancipador e transformador está profundamente enraizada na filosofia e na prática dos cursos técnicos subsequentes, que continuam a desempenhar um papel vital na promoção da justiça social e do desenvolvimento sustentável.

2.7.1 Assistência estudantil na educação profissional nos Institutos Federais de Educação

A assistência estudantil desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na garantia de acesso à educação de qualidade, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil. Os IFs, como instituições de ensino públicas, oferecem uma variedade de cursos técnicos e tecnológicos, incluindo os cursos técnicos subsequentes, que são voltados para estudantes que já concluíram o ensino médio e buscam uma qualificação específica para o mercado de trabalho. A assistência estudantil nestas instituições é fundamental para assegurar que os alunos, particularmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tenham as condições necessárias para ingressar, permanecer e concluir seus estudos com sucesso.

A assistência estudantil nos IFs abrange uma série de programas e ações que visam minimizar as barreiras que os estudantes enfrentam em sua trajetória educacional. Entre as principais iniciativas estão as bolsas de estudo, auxílios para alimentação, transporte, moradia e apoio à saúde. Nesse sentido, programas de apoio pedagógico e psicológico são oferecidos para atender às necessidades diversas dos estudantes. Essas ações são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, possam se beneficiar de uma educação de qualidade e ter as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e profissional.

De acordo com Lima (2023), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2007) é um dos principais instrumentos de apoio aos estudantes nos IFs. Implementado em 2010, o PNAES (Brasil, 2007) tem como objetivo ampliar as

condições de permanência dos jovens na educação superior federal, incluindo os Institutos Federais. O programa oferece uma série de auxílios, como bolsas de estudo, assistência para alimentação, transporte, moradia, saúde e apoio pedagógico. Esse suporte é crucial para reduzir as taxas de evasão escolar, especialmente entre os estudantes mais vulneráveis.

A importância da assistência estudantil vai além do apoio financeiro direto. Silva e Carvalho (2020) destacam que a assistência estudantil também deve abranger o apoio emocional e psicológico, fornecendo um ambiente de aprendizado que seja acolhedor e inclusivo. Serviços de saúde mental, orientação acadêmica e programas de tutoria são essenciais para ajudar os alunos a lidar com os desafios acadêmicos e pessoais que podem surgir durante seus estudos. Esses serviços contribuem significativamente para o bem-estar geral dos estudantes, promovendo uma experiência educacional mais positiva e produtiva.

Além de tudo, a assistência estudantil desempenha um papel importante na promoção da equidade e inclusão social. Muitos estudantes que frequentam os IFs vêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos e enfrentam desafios adicionais, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo. A assistência estudantil ajuda a mitigar essas dificuldades, proporcionando os recursos e o apoio necessários para que esses estudantes possam se concentrar em seus estudos e alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Dornelles, Castaman e Vieira (2021) enfatizam que a assistência estudantil é particularmente importante para os estudantes dos cursos técnicos subsequentes. Esses cursos, que combinam teoria e prática, são projetados para preparar os alunos para o mercado de trabalho, oferecendo uma formação técnica e profissional de alta qualidade. No entanto, muitos desses estudantes enfrentam desafios financeiros e logísticos significativos. A assistência estudantil, ao oferecer auxílios para transporte, alimentação e materiais didáticos, além de apoio emocional e psicológico, desempenha um papel crucial em ajudar esses alunos a superar as barreiras que possam impedir sua participação plena na educação.

Nos Institutos Federais, a assistência estudantil também inclui programas específicos para promover a diversidade e a inclusão. Soares; Amaral e Ferreira (2022) mencionam que muitos institutos têm iniciativas voltadas para estudantes

indígenas, quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados. Esses programas incluem bolsas de estudo específicas, apoio acadêmico adicional e iniciativas para promover a inclusão cultural e social. Ao abordar as necessidades específicas desses grupos, a assistência estudantil contribui para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

A integração de tecnologias modernas também tem potencial para melhorar a assistência estudantil. Ferramentas digitais podem facilitar a administração e a distribuição de auxílios financeiros, além de fornecer recursos educacionais e informações importantes para os estudantes. Dornelles, Castaman e Vieira (2021) sugerem que plataformas digitais podem ser utilizadas para gerenciar os programas de assistência estudantil de maneira mais eficiente, permitindo uma alocação mais eficaz dos recursos e um acompanhamento mais preciso das necessidades dos estudantes.

A avaliação contínua dos programas de assistência estudantil é fundamental para garantir sua eficácia. Fernandes, Silva e Barbalho (2022) destacam a importância de coletar e analisar dados sobre o impacto dos programas em termos de taxas de retenção e conclusão, desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes. Esse feedback é essencial para refinar e melhorar continuamente os programas, garantindo que eles atendam às necessidades dos estudantes de maneira eficaz e eficiente.

Investir em assistência estudantil nos Institutos Federais é, portanto, investir no futuro do Brasil. Ao proporcionar o suporte necessário para que todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial, a assistência estudantil contribui para a formação de uma força de trabalho qualificada e para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento econômico. A educação técnica e profissional oferecida pelos IFs, apoiada por robustos programas de assistência estudantil, é uma peça chave na construção de um Brasil mais justo e equitativo.

A assistência estudantil é, sem dúvida, um pilar essencial no sistema educacional dos Institutos Federais. Ao oferecer um amplo suporte que abrange desde o auxílio financeiro até o apoio emocional e pedagógico, esses programas garantem que todos os estudantes, independentemente de sua situação socioeconômica, tenham a oportunidade de obter uma educação de qualidade. Com um foco particular nos cursos técnicos subsequentes, a assistência estudantil nos IFs

não só promove a inclusão e a equidade, mas também contribui para o desenvolvimento de uma força de trabalho capacitada e preparada para os desafios do mercado de trabalho. A contínua avaliação e aprimoramento desses programas são essenciais para garantir que eles continuem a atender às necessidades dos estudantes e a promover um ambiente educacional inclusivo e de alta qualidade.

Nos Institutos Federais, a implementação de programas de assistência estudantil tem se mostrado eficaz na redução das taxas de evasão escolar. Estudos indicam que os auxílios oferecidos, como bolsas de estudo e subsídios para alimentação e transporte, são determinantes para que estudantes de baixa renda consigam concluir seus cursos. Segundo Lima (2023), o PNAES tem sido uma ferramenta fundamental nesse aspecto, proporcionando o suporte necessário para que os alunos possam se concentrar em seus estudos sem as preocupações adicionais com custos de manutenção.

Além do suporte financeiro, a assistência estudantil também inclui programas de saúde e bem-estar que são vitais para o sucesso acadêmico. Serviços de aconselhamento psicológico e suporte emocional são oferecidos para ajudar os alunos a lidar com o estresse e a ansiedade, que podem ser exacerbados pelas pressões acadêmicas e financeiras. Silva e Carvalho (2020) enfatizam a importância de tais serviços, destacando que o bem-estar mental é tão crucial quanto o apoio financeiro para garantir a permanência e o sucesso dos alunos.

A assistência estudantil também desempenha um papel importante na promoção da diversidade e inclusão dentro dos Institutos Federais. Programas específicos para grupos historicamente marginalizados, como indígenas e quilombolas, ajudam a assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades. Soares; Amaral e Ferreira (2022) mencionam que esses programas incluem não apenas apoio financeiro, mas também iniciativas culturais e acadêmicas que promovem a inclusão e valorizam a diversidade.

A integração de tecnologias modernas no gerenciamento da assistência estudantil também tem se mostrado promissora. Plataformas digitais podem ser usadas para facilitar a administração de auxílios, oferecendo um meio mais eficiente e transparente de distribuir recursos. Dornelles, Castaman e Vieira (2021) sugerem que o uso de tecnologias também pode melhorar a comunicação entre os estudantes

e a administração, proporcionando um canal direto para a resolução de problemas e a disseminação de informações importantes.

A importância da avaliação contínua dos programas de assistência estudantil não pode ser subestimada. Fernandes, Silva e Barbalho (2022) argumentam que a coleta de dados e a análise regular são essenciais para identificar áreas de melhoria e garantir que os recursos estejam sendo utilizados da maneira mais eficaz possível. A transparência na administração dos programas também é crucial para manter a confiança dos estudantes e da sociedade em geral.

A assistência estudantil, portanto, é um elemento central nas políticas educacionais dos Institutos Federais, promovendo não apenas a equidade e a inclusão, mas também o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes. Ao fornecer os recursos necessários para que os alunos possam se dedicar aos seus estudos, esses programas contribuem significativamente para a formação de profissionais qualificados que estão prontos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Os cursos técnicos subsequentes, em particular, beneficiam-se enormemente dos programas de assistência estudantil. Esses cursos são projetados para oferecer uma formação técnica e prática que prepara os alunos para entrar no mercado de trabalho rapidamente. No entanto, muitos desses estudantes enfrentam desafios adicionais, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo. A assistência estudantil fornece o suporte necessário para que esses alunos possam se concentrar em sua educação e adquirir as habilidades necessárias para suas futuras carreiras.

A abordagem pedagógica dos cursos técnicos subsequentes também se beneficia da assistência estudantil. Freire (1999) destaca que a educação deve ser um processo dialógico e participativo. Nos cursos técnicos subsequentes, essa filosofia se reflete na metodologia de ensino, que frequentemente inclui projetos integradores, atividades práticas e a interação constante entre alunos e professores. A assistência estudantil ajuda a garantir que todos os alunos possam participar plenamente dessas atividades, proporcionando o suporte necessário para que possam se concentrar em seus estudos.

A assistência estudantil também promove a inovação e o empreendedorismo entre os estudantes de EPT. Muitos Institutos Federais têm programas que incentivam os alunos a desenvolverem projetos inovadores e a explorarem oportunidades de empreendedorismo. Esses programas podem incluir acesso a laboratórios e equipamentos de ponta, mentoria de especialistas do setor e oportunidades para participar de competições e feiras de inovação. Ao fornecer esses recursos e oportunidades, a assistência estudantil ajuda a preparar os alunos para se tornarem líderes inovadores em suas áreas de atuação (Dornelles, Castaman e Vieira, 2021).

Além disso, as parcerias entre os Institutos Federais e o setor privado são facilitadas pelos programas de assistência estudantil. Essas parcerias proporcionam aos alunos oportunidades de estágio e emprego, além de acesso a tecnologias e práticas atualizadas do mercado. Essas colaborações são essenciais para alinhar os currículos dos cursos de EPT com as necessidades do mercado de trabalho, garantindo que os estudantes adquiram as habilidades e conhecimentos mais valorizados pelos empregadores. A assistência estudantil, ao facilitar essas parcerias, desempenha um papel crucial em garantir que os programas de EPT ofereçam uma formação relevante e de alta qualidade (Hashimoto; da Fonseca Jr, 2018).

O impacto da assistência estudantil vai além do indivíduo. Ao apoiar os estudantes em sua jornada educacional, esses programas contribuem para o desenvolvimento socioeconômico do país. Uma força de trabalho mais qualificada é essencial para a competitividade econômica e para a inovação. Desta maneira, ao promover a inclusão e a equidade, a assistência estudantil ajuda a construir uma sociedade mais justa e coesa.

Os desafios enfrentados pelos programas de assistência estudantil nos Institutos Federais não devem ser subestimados. A gestão eficiente dos recursos, a adaptação às necessidades diversificadas dos estudantes e a garantia de equidade no acesso são questões complexas que exigem atenção contínua. No entanto, os benefícios desses programas são claros e significativos, proporcionando uma base sólida para a educação técnica e profissional no Brasil.

A continuidade e o aprimoramento dos programas de assistência estudantil são essenciais para garantir que eles continuem a atender às necessidades dos estudantes e a promover um ambiente educacional inclusivo e de alta qualidade.

Investir na assistência estudantil é investir no futuro do país, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir para o desenvolvimento social e econômico.

A assistência estudantil nos Institutos Federais, portanto, é um componente vital das políticas educacionais, proporcionando o suporte necessário para que todos os estudantes possam se beneficiar de uma educação de qualidade. Ao promover a equidade, a inclusão e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes, esses programas desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Nessa continuidade, de acordo com Soares (2019), a integração de tecnologias modernas na administração da assistência estudantil pode melhorar significativamente a eficiência e a transparência dos programas. Ele argumenta que plataformas digitais podem ser usadas para gerenciar auxílios financeiros, fornecer os recursos educacionais e facilitar a comunicação entre estudantes e administradores. Soares (2019) aponta que o uso de tecnologias pode ajudar a identificar rapidamente as necessidades dos estudantes e a alocar recursos de maneira mais eficaz.

Nesse sentido, Santos (2018) discute a importância das parcerias entre os Institutos Federais e o setor privado para o sucesso dos programas de assistência estudantil. Ele sugere que tais parcerias podem proporcionar oportunidades de estágio e emprego, além de acesso a tecnologias e práticas atualizadas do mercado. Santos (2018) destaca que a colaboração entre o setor público e privado é essencial para garantir que os currículos dos cursos de EPT estejam alinhados com as demandas do mercado de trabalho, preparando melhor os estudantes para suas futuras carreiras.

Freitas (2016) ressalta a importância do monitoramento e da avaliação contínuos dos programas de assistência estudantil. Ele argumenta que a coleta de dados e a análise regular são essenciais para identificar áreas de melhoria e garantir que os recursos sejam utilizados de maneira eficaz. Freitas (2016) sugere que a transparência e a prestação de contas são cruciais para manter a confiança pública nos programas de assistência estudantil e para assegurar que eles estejam cumprindo seus objetivos.

A assistência estudantil também deve ser entendida no contexto mais amplo das políticas educacionais que promovem a inclusão e a justiça social. De acordo com Sousa e Carvalho (2015), políticas de cotas e outras medidas afirmativas têm sido implementadas em muitas instituições de ensino superior no Brasil para aumentar a representação de grupos historicamente marginalizados. Eles argumentam que a assistência estudantil complementa essas políticas ao fornecer o suporte necessário para que esses estudantes não apenas acessem a educação, mas também tenham sucesso em seus estudos.

Outro aspecto importante discutido por Almeida (2017) é a necessidade de um suporte psicológico robusto para os estudantes. Ele enfatiza que muitos alunos enfrentam estresse significativo e desafios emocionais durante seus estudos, e que serviços de aconselhamento e apoio psicológico são essenciais para ajudar esses alunos a superar esses obstáculos. Almeida argumenta que a saúde mental é um componente crucial do bem-estar geral dos estudantes e que a assistência estudantil deve incluir esses serviços para ser verdadeiramente eficaz.

Nogueira (2020) destaca que a assistência estudantil é essencial para promover a inovação e o empreendedorismo entre os estudantes de EPT. Ele sugere que programas que incentivam os alunos a desenvolverem projetos inovadores e a explorar oportunidades de empreendedorismo são fundamentais para preparar os estudantes para se tornarem líderes inovadores em suas áreas de atuação. Nogueira (2020) argumenta que a assistência estudantil pode fornecer os recursos e o suporte necessários para que esses programas sejam bem-sucedidos.

A inclusão digital é outro tema relevante, conforme discutido por Costa (2019). Ele aponta que o acesso às tecnologias de informação e comunicação é crucial para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Costa argumenta que a assistência estudantil deve incluir iniciativas que garantam que todos os alunos tenham acesso às ferramentas digitais necessárias para suas atividades acadêmicas, promovendo a inclusão digital e preparando os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico.

2.8 Perfil do aluno trabalhador

O perfil do aluno trabalhador dos cursos técnicos subsequentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil é multifacetado e reflete as complexas realidades sociais e econômicas dos indivíduos que buscam melhorar suas condições de vida através da educação. Esses estudantes, frequentemente já inseridos no mercado de trabalho, procuram nos cursos técnicos subsequentes uma oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades que lhes permitam avançar em suas carreiras ou se requalificar para novas áreas. A educação, nesse contexto, é vista não apenas como um meio de obtenção de certificações técnicas, mas como uma ferramenta de libertação e formação integral, alinhada com os princípios defendidos por Paulo Freire (1996).

Paulo Freire (1999), em sua obra "Educação como Prática da Liberdade", argumenta que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Ele defende que a educação deve ser um processo de conscientização, onde os indivíduos não apenas aprendem conteúdos específicos, mas também desenvolvem uma compreensão crítica de sua realidade social e econômica. Para Freire (1999), a educação é um ato político que visa a libertação dos indivíduos, permitindo que eles se tornem agentes ativos de sua própria história e do desenvolvimento social. Esse ideal se manifesta claramente no perfil do aluno trabalhador dos cursos técnicos subsequentes, que busca na educação não apenas um meio de sobrevivência econômica, mas também uma forma de emancipação pessoal e social.

O perfil do aluno trabalhador é caracterizado por uma forte determinação e resiliência. Esses estudantes geralmente precisam conciliar suas responsabilidades profissionais e pessoais com os estudos, o que exige uma grande capacidade de gerenciamento de tempo e de enfrentamento de desafios. Muitos desses alunos vêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos e veem na educação uma oportunidade crucial para mudar suas trajetórias de vida. De acordo com Raymundo, Raitz e Gesser (2021), esses alunos possuem uma motivação intrínseca para aprender e melhorar suas condições de vida, o que os torna altamente engajados em suas atividades acadêmicas e práticas.

A busca por conhecimentos específicos que possam ser imediatamente aplicados no mercado de trabalho é uma característica marcante desses estudantes. Eles procuram cursos que ofereçam uma formação técnica sólida e que os preparem para enfrentar as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e tecnológico. Essa busca por conhecimentos práticos e aplicáveis está em consonância com a visão de Paulo Freire (1999) de que a educação deve estar diretamente ligada à realidade vivida pelos estudantes. Freire (1999) enfatiza que a educação deve ser um processo dialógico, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa e participativa, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica e reflexiva de suas práticas profissionais.

Além da aquisição de habilidades técnicas, os cursos técnicos subsequentes também promovem o desenvolvimento de competências transversais, como a comunicação, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a liderança. Esses aspectos são essenciais para a formação de profissionais que possam atuar de maneira eficaz e ética em suas áreas de trabalho. Dornelles, Castaman e Vieira (2021) destacam que a formação integral do aluno trabalhador inclui não apenas a capacitação técnica, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que são fundamentais para o sucesso no mercado de trabalho e para a participação ativa na sociedade.

A visão de Paulo Freire (1999) sobre a educação como um processo de formação integral do sujeito é particularmente relevante no contexto dos cursos técnicos subsequentes. Freire argumenta que a educação deve promover a autonomia dos indivíduos, capacitando-os a pensar criticamente e a agir de maneira consciente e responsável. Esse ideal de formação integral se reflete na metodologia de ensino dos cursos técnicos subsequentes, que frequentemente incluem projetos integradores, atividades práticas e a interação constante entre alunos e professores. Esse ambiente educativo favorece a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e relevante para os alunos.

A educação como ferramenta de libertação é um conceito central na obra de Paulo Freire (1999). Ele defende que a educação deve capacitar os indivíduos a compreenderem e a transformarem a realidade em que vivem, promovendo a

emancipação social e econômica. Nos cursos técnicos subsequentes, esse ideal se manifesta na formação de alunos que não apenas adquirem habilidades técnicas, mas também desenvolvem uma compreensão crítica de seu papel na sociedade. Freire (1999) destaca que a educação deve ser um processo dialógico e participativo, onde os alunos são incentivados a questionar e a entender os contextos em que operam, desenvolvendo uma visão crítica e ética sobre suas práticas profissionais.

A assistência estudantil nos Institutos Federais desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na garantia de acesso à educação de qualidade para os alunos trabalhadores. Programas de apoio financeiro, como bolsas de estudo e auxílios para alimentação e transporte, são essenciais para garantir que esses alunos possam permanecer e concluir seus cursos. Além disso, serviços de apoio pedagógico e psicológico ajudam os alunos a lidar com os desafios acadêmicos e pessoais, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo. Silva e Carvalho (2020) enfatizam que a assistência estudantil deve abranger o apoio emocional e psicológico, fornecendo um ambiente de aprendizado que seja acolhedor e inclusivo.

Segundo Arroyo (2009), a educação técnica e profissional deve ser vista como um direito social, essencial para a promoção da justiça social e inclusão. Ele ressalta que a assistência estudantil é um componente vital para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles de contextos socioeconômicos desfavorecidos, tenham acesso a uma educação de qualidade. Arroyo (2009) destaca que, além do apoio financeiro, a assistência estudantil deve incluir serviços de suporte pedagógico e psicológico, essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Cunha (2014) enfatiza que a assistência estudantil desempenha um papel fundamental na redução das desigualdades educacionais. Ele argumenta que programas de apoio financeiro, como bolsas de estudo e auxílios para alimentação e transporte, são cruciais para garantir que estudantes de baixa renda possam permanecer e concluir seus estudos. Cunha também salienta a importância de políticas públicas robustas e bem implementadas para assegurar a eficácia desses programas.

Nesse sentido, a integração de tecnologias modernas na administração da assistência estudantil pode melhorar significativamente a eficiência e a transparência

dos programas. Plataformas digitais podem ser usadas para gerenciar auxílios financeiros, fornecer os recursos educacionais e facilitar a comunicação entre estudantes e administradores. Assim, o uso de tecnologias pode ajudar a identificar rapidamente as necessidades dos estudantes e a alocar recursos de maneira mais eficaz.

Almeida (2017) enfatiza a necessidade de um suporte psicológico robusto para os estudantes. Ele argumenta que muitos alunos enfrentam estresse significativo e desafios emocionais durante seus estudos, e que serviços de aconselhamento e apoio psicológico são essenciais para ajudar esses alunos a superar esses obstáculos. Almeida sugere que a saúde mental é um componente crucial do bem-estar geral dos estudantes e que a assistência estudantil deve incluir esses serviços para ser verdadeiramente eficaz.

Costa (2019) discute a inclusão digital como um componente essencial da assistência estudantil. O autor elucida que o acesso às tecnologias de informação e comunicação é crucial para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Costa sugere que a assistência estudantil deve incluir iniciativas que garantam que todos os alunos tenham acesso às ferramentas digitais necessárias para suas atividades acadêmicas, promovendo a inclusão digital e preparando os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico.

Além disso, a perspectiva de Freire sobre a educação como um processo dialógico é particularmente relevante para o perfil do aluno trabalhador. Freire (1999) argumenta que a educação deve ser um processo participativo, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa e crítica. Nos cursos técnicos subsequentes, essa abordagem se manifesta através de metodologias de ensino que incentivam a participação ativa dos alunos, a discussão crítica e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

A integração de teoria e prática é um dos pilares dos cursos técnicos subsequentes, alinhando-se com a visão de Freire (1999) de que a educação deve estar diretamente conectada à realidade vivida pelos estudantes. As práticas laboratoriais, estágios e projetos práticos são componentes essenciais do currículo, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais de trabalho. Essa abordagem prática não apenas

facilita o aprendizado, mas também prepara os estudantes para os desafios que encontrarão em suas futuras carreiras.

Os programas de assistência estudantil nos Institutos Federais também desempenham um papel importante na promoção da equidade e inclusão social. Ao oferecer apoio financeiro e outros recursos essenciais, esses programas garantem que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, possam se beneficiar de uma educação de qualidade. A inclusão de serviços de apoio pedagógico e psicológico é crucial para ajudar os alunos a superar os desafios acadêmicos e pessoais que possam enfrentar durante seus estudos.

Freire (1999) defende que a educação deve promover a autonomia dos indivíduos, capacitando-os a pensar criticamente e a agir de maneira consciente e responsável. Esse ideal de formação integral se reflete na metodologia de ensino dos cursos técnicos subsequentes, que frequentemente incluem projetos integradores, atividades práticas e a interação constante entre alunos e professores. Esse ambiente educativo favorece a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e relevante para os alunos.

Dessa forma, a assistência estudantil promove a inovação e o empreendedorismo entre os estudantes de EPT. Muitos Institutos Federais têm programas que incentivam os alunos a desenvolverem projetos inovadores e a explorarem oportunidades de empreendedorismo. Esses programas podem incluir acesso a laboratórios e equipamentos de ponta, mentoria de especialistas do setor e oportunidades para participar de competições e feiras de inovação. Ao fornecer esses recursos e oportunidades, a assistência estudantil ajuda a preparar os alunos para se tornarem líderes inovadores em suas áreas de atuação.

Nessa linha de raciocínio, Sposito (2013) discute a relevância da educação profissional e tecnológica como um instrumento de inclusão social. Sposito (2013) argumenta que a educação técnica é uma forma eficaz de promover a inclusão, especialmente para jovens de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Ela destaca que os Institutos Federais, ao oferecerem cursos técnicos subsequentes, têm a capacidade de transformar vidas ao proporcionar qualificação profissional e promover a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. A autora enfatiza a

importância da assistência estudantil em garantir que esses estudantes tenham acesso aos recursos necessários para completar seus estudos com sucesso.

Saviani (2018), um dos principais teóricos da educação no Brasil, discute a importância da democratização do ensino e da educação como direito social. Saviani (2018) argumenta que a assistência estudantil é crucial para garantir a democratização do acesso à educação. Nesse sentido, o autor destaca que, para muitos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda, a assistência estudantil é o diferencial que permite a permanência e o sucesso na educação técnica e profissional. Saviani também reforça a visão de Paulo Freire (1999) de que a educação deve ser um processo emancipatório, capacitando os indivíduos a transformar suas próprias realidades.

Diniz-Pereira (2015) aborda a formação integral do sujeito no contexto da educação profissional e tecnológica. Ele argumenta que os cursos técnicos devem não apenas focar na transmissão de conhecimentos técnicos, mas também promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos sociais, emocionais e éticos. Diniz-Pereira (2015) enfatiza que a assistência estudantil deve ser holística, proporcionando suporte financeiro, pedagógico e emocional para garantir que os estudantes possam se desenvolver plenamente e se tornar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Moll (2012) explora a relação entre educação e trabalho, destacando a importância da formação profissional como um meio de inclusão social e desenvolvimento econômico. Moll (2012) argumenta que os Institutos Federais desempenham um papel crucial ao fornecer uma formação que prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas que também deve promover a reflexão crítica sobre as condições de trabalho e os direitos dos trabalhadores. A assistência estudantil, segundo Moll (2012), é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente dos programas educacionais oferecidos.

A assistência estudantil, como discutido por esses diversos autores, é essencial não apenas para a permanência dos alunos nos cursos técnicos subsequentes, mas também para garantir que eles se desenvolvam de maneira integral e crítica. Sposito (2013) destaca que a educação técnica promove a inclusão social ao preparar os alunos para o mercado de trabalho e garantir que eles possam se qualificar e progredir

em suas carreiras. A assistência estudantil, ao proporcionar os recursos necessários, ajuda a nivelar o campo de jogo, oferecendo oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

Saviani (2013) reforça a ideia de que a democratização do ensino é um direito social fundamental. Ele argumenta que a assistência estudantil é um componente crucial para garantir que a educação técnica e profissional seja acessível a todos. Para muitos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda, a assistência estudantil é o fator que permite sua permanência e sucesso nos cursos. Saviani (2013) também concorda com Freire que a educação deve ser emancipatória, capacitando os indivíduos a transformar suas próprias realidades e contribuir para o desenvolvimento social.

Ademais, Diniz-Pereira (2015) enfatiza a necessidade de uma formação integral dos alunos, que inclua não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas. O autor argumenta que a assistência estudantil deve ser holística, proporcionando suporte financeiro, pedagógico e emocional. Essa abordagem integral garante que os alunos possam se desenvolver plenamente e se tornar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Diniz-Pereira (2015) destaca que a educação deve promover a autonomia dos estudantes, capacitando-os a pensar criticamente e a agir de maneira consciente e responsável.

Também relacionada a temática, Moll (2012) discute a relação entre educação e trabalho, destacando a importância da formação profissional como meio de inclusão social e desenvolvimento econômico. Ele argumenta que os Institutos Federais têm um papel crucial em fornecer uma formação que prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também deve promover a reflexão crítica sobre as condições de trabalho e os direitos dos trabalhadores. A assistência estudantil, segundo Moll (2012), é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente dos programas educacionais oferecidos, permitindo uma formação que vai além do técnico e abrange a compreensão crítica do mundo do trabalho.

Nesse seguimento, Gadotti (2000), seguindo a linha de Paulo Freire, discute a educação como prática de liberdade e a importância da formação crítica dos estudantes. Ele argumenta que a educação deve ir além da preparação para o mercado de trabalho e incluir a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Gadotti (2000) defende que a assistência estudantil é uma peça chave nesse processo, pois garante que os alunos possam dedicar-se aos estudos e ao desenvolvimento de uma consciência crítica sem as preocupações constantes com questões financeiras.

Tavares (2015) aborda a questão da evasão escolar em cursos técnicos e tecnológicos, destacando que a assistência estudantil é um fator crucial para a redução das taxas de evasão. Desse modo, os programas de assistência estudantil devem ser amplos e incluir não apenas apoio financeiro, mas também suporte acadêmico e psicológico. Tavares (2015) sugere que a criação de uma rede de apoio integrada dentro dos Institutos Federais pode ajudar a identificar precocemente os alunos em risco de evasão e oferecer o suporte necessário para que eles permaneçam nos cursos. Ele destaca a importância de uma abordagem proativa e preventiva na gestão da assistência estudantil.

Dessa forma, a educação técnica e profissional deve ser vista como um direito fundamental e que a assistência estudantil é essencial para garantir que todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis, possam exercer esse direito. Bernardo enfatiza que a assistência estudantil deve ser abrangente e incluir medidas que promovam a saúde mental, o bem-estar emocional e o apoio acadêmico dos alunos.

Essas perspectivas complementam e expandem a visão de Paulo Freire (1999), integrando a importância da assistência estudantil em um contexto mais amplo de democratização da educação e formação cidadã. A assistência estudantil, ao garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários, promove a inclusão, a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela assegura que os alunos possam se concentrar em seus estudos, desenvolver habilidades críticas e reflexivas, e se preparar para contribuir de maneira significativa para a sociedade.

A visão de Paulo Freire (1999) sobre a educação como ferramenta de libertação é reforçada por esses autores, que destacam a importância da assistência estudantil como um meio de promover a justiça social e a inclusão. A educação, nesse contexto, não é apenas uma preparação para o mercado de trabalho, mas um processo emancipatório que capacita os indivíduos a transformar suas próprias realidades e a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. A assistência estudantil, ao proporcionar suporte financeiro, pedagógico e emocional, garante que todos os

estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e de se tornar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

2.9 Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), trata da educação profissional em diversos dispositivos, entre eles, em seu artigo 39, ela estabelece que a educação profissional, incluindo a técnica e a tecnológica precisa estar integrada às diferentes formas de educação, à ciência e à tecnologia e ao trabalho visando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

No decreto nº 2.208 (Brasil, 1997), que foi posteriormente revogado pelo decreto nº 5.154/2004, a educação profissional estava estruturada em três níveis distintos: o básico, voltado para qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores sem exigência de escolaridade prévia; o técnico, destinado a oferecer habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio; e o tecnológico, equivalente a cursos de nível superior na área tecnológica, direcionado a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997).

No próximo tópico, iremos explorar detalhadamente as questões relacionadas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil, discutindo seus fundamentos e objetivos como uma política pública destinada a reduzir as desigualdades educacionais.

A criação do PNAES em nível federal ocorreu através da Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), um evento significativo na política de assistência ao definir suas áreas de atuação e servir como referência para os programas e projetos desenvolvidos nas várias Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil (Imperatori, 2017, p. 294).

Posteriormente, essa portaria foi alterada pelo Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010), trazendo mais legitimidade ao programa PNAES (Brasil, 2007) e ampliando também o seu alcance aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Entre seus objetivos, estão:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

As ações de Assistência Estudantil são descritas no artigo 2º do Decreto nº 7.234 e abrangem as seguintes áreas:

- I – moradia estudantil;
- II – alimentação;
- III – transporte;
- IV – assistência à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura;
- VII – esporte; VIII – creche; e
- IX – apoio pedagógico (Brasil, 2010).

Cabe ressaltar que as instituições de ensino dispõem de autonomia para gerir os recursos federais advindos desse programa e repassados pelo governo federal, portanto, cabe a cada instituição, a definição da aplicação desses recursos e a elaboração de programas que atendam a realidade local e específica dos seus estudantes.

Dessa forma, no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), os critérios para a distribuição dos recursos financeiros do programa são definidos pela Diretoria de Assistência Estudantil (DIRAE), que anualmente elabora e divulga um Edital Público que estabelece as regras de participação bem como os critérios de seleção dos candidatos.

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa contempla o pensamento e a prática que se exerce diante de uma situação-problema, fazendo com que se tenham “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (Minayo, 2007, p. 14).

3.1 Caracterização do tipo da pesquisa

Partindo-se do objeto que se pretende investigar – o contexto da assistência estudantil nos cursos técnicos subsequentes do campus Santa Luzia – esta investigação é do tipo Pesquisa Aplicada, uma vez que resolve um problema concreto através da elaboração de um produto acadêmico (Brasileiro, 2021).

Nesse sentido, no que diz respeito à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que é compreendida como “uma maneira de dar poder ou dar voz as pessoas, em vez de trata-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (Bauer; Gaskell, 2003, p. 30). Dessa forma, a pesquisa qualitativa é “intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória” (Bauer; Gaskell, 2003, p. 32), de modo que o pesquisador consiga não somente basear-se nos achados que investigou, mas também considere as interpretações do próprio objeto a que ele se pretendeu analisar.

Nesta pesquisa, por se tratar de uma análise de uma série de documentos acerca da Assistência Estudantil no âmbito do IFMG – *Campus* Santa Luzia, adotaram-se as técnicas bibliográfica e experimental, utilizando-se, para compor o *corpus*, os materiais publicados no Sistema de Seleção da Assistência Estudantil do IFMG (SSAE) [202-?]., os dados inseridos na plataforma SUAP³, bem como os

³ De acordo com o IFMG (2018), o “Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) foi desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) para a gestão de processos administrativos. É uma ferramenta utilizada por 21 instituições da Rede Federal, que possibilita a execução de diversas atividades que envolvam as rotinas de trabalho das áreas administrativas e acadêmicas.

O SUAP (IFMG, 2018) foi construído na perspectiva de uma instituição *multicampi*, possuindo, assim, uma estrutura modular, que possibilita a interligação dos diversos dados por área e por unidade, visando à gestão integrada das informações. As tecnologias utilizadas são Python, Django,

Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos (PPCs) Subsequentes de Paisagismo e Segurança do Trabalho do *Campus*, além de estatísticas publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) e, por fim, foram usados dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Logo, aplicou-se essa técnica, pois as candidaturas às bolsas assistenciais ocorrem por meio da submissão de documentos comprobatórios da vulnerabilidade socioeconômica por discentes do *Campus*.

Vale ressaltar que o universo dos participantes deste estudo foi composto por estudantes matriculados e atendidos pelo apoio financeiro (auxílio permanência) dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFMG – *Campus* Santa Luzia: Técnico Subsequente em Paisagismo (duração de 1,5 ano) com início em 2014, e Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho (duração de 2 anos), com início em 2019.

3.2 Instrumentos de análise da pesquisa

Para a realização deste estudo, empregaram-se dois instrumentos de análise de pesquisa: o fichamento e a codificação (categorização). O fichamento consiste em um

gênero acadêmico utilizado para registrar o material lido, cujo conteúdo é considerado importante para a aprendizagem e/ou para a pesquisa, [...] e onde são registradas informações advindas da leitura de outros gêneros acadêmicos conhecidos (Mota, 2020, p. 33).

Por meio dessa prática, foi possível selecionar trechos significativos dos textos consultados, destacando conceitos, argumentos e evidências que se relacionam diretamente com o tema proposto. Essa abordagem permitiu, portanto, ao pesquisador, uma compreensão aprofundada do assunto, além de ter facilitado a identificação de pontos-chave e a estruturação do estudo de forma coesa e lógica.

PostgreSQL, NGINX, Gunicorn e JQuery. [...] Os usuários do SUAP são os servidores ativos do IFMG, alunos e os servidores terceirizados que, de alguma forma, fazem uso do sistema para suas atividades”.

A codificação, por sua vez, refere-se à categorização dos dados coletados e à sua organização em grupos ou temas específicos. Teorizado por Bardin (2015) como Análise de Conteúdo, trata-se de

um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (Bardin, 2015, p. 30-31).

Essa técnica desempenha um papel fundamental na análise qualitativa dos dados, possibilitando a identificação de padrões, tendências e relações entre as informações obtidas. Por meio da codificação, via Análise de Conteúdo, foi possível agrupar os dados em categorias relevantes, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e sistemática do tema estudado.

Importante destacar que as técnicas citadas são amplamente reconhecidas na pesquisa científica e têm sido aplicadas em diversas áreas de estudo para a organização e interpretação de informações (Santos, 2017; Lakatos; Marconi, 2019).

3.3 Metodologia para a análise dos dados

Levando em consideração a Análise de Conteúdo, de Bardin (2015), buscou-se fazer uma leitura flutuante dos dados encontrados e, com ela, organizá-los em categorias, buscando compreender não somente a interpretação estatística do que se encontrou, mas refletindo em como esta, se adequa ou não à pesquisa.

Em seguida, após a leitura dos dados e dos seus devidos fichamentos, isto é, com organização das informações em pequenos grupos, partiu-se para a análise dos dados. Há de se considerar que Bardin (2015) defende que, na Análise de Conteúdo, têm-se etapas para se chegar ao que se investigará, a saber: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2015, p. 95).

Dessa forma, com os dados organizados, lidos e interpretados, estes foram elencados em categorias, as quais contribuíram para o que se propôs a chegar no estudo. Tais categorias foram baseadas em: i) dados do SSAE do IFMG – *Campus Santa Luzia* [202-?]; ii) dados dos Cursos Técnicos Subsequentes em Paisagismo e Segurança do Trabalho; e iii) informações econômicas do Brasil no período de 2019 a 2024.

Partindo-se desses recortes, chegou-se às seguintes categorias de análise:

- Perfil socioeconômico dos estudantes dos Cursos Técnicos Subsequentes em Paisagismo e Segurança do Trabalho;
- Dados referentes à evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo e Segurança do Trabalho durante os anos de 2019 a 2024;
- Indicadores Econômicos durante o período de 2019 a 2024 no Brasil e no IFMG – *Campus Santa Luzia*; e
- Indicadores da cesta básica brasileira.

Com essas categorias, organizadas e elencadas acima, foi possível compreender com mais ênfase os dados obtidos e, principalmente, relacioná-los ao *corpus* da pesquisa, contribuindo, portanto, para uma metodologia não só mais interpretativa, como personalizada ao objeto do estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção vamos analisar os dados referentes aos dois cursos técnicos subsequentes existentes no *Campus* Santa Luzia, a saber o Técnico Subsequente em Paisagismo e o Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.

4.1 Dados do curso Técnico Subsequente em Paisagismo

Tabela 1 - Inscrições dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo em editais para a Bolsa Permanência (2019–2024)

| Ano | Inscrições Totais | Deferidas | Indeferidas | Excedentes | Desligamentos | Não selecionadas | Taxa de Deferimento (%) |
|------|-------------------|-----------|-------------|------------|---------------|------------------|-------------------------|
| 2019 | 5 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 60.0 |
| 2020 | 17 | 8 | 2 | 2 | 3 | 2 | 47.1 |
| 2021 | 11 | 3 | 5 | 0 | 3 | 0 | 27.3 |
| 2022 | 6 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 50.0 |
| 2023 | 8 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 87.5 |
| 2024 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100.0 |

Fonte: elaboração própria.

No período de 2019 a 2024, conforme apresentado na Tabela 1, foram contabilizadas 55 inscrições de estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo nos editais destinados à concessão da Bolsa Permanência. A análise ano a ano evidencia oscilações significativas tanto no número de candidaturas quanto nos resultados obtidos. Em 2019, registraram-se cinco inscrições, das quais três foram deferidas, uma indeferida e uma resultou em desligamento, sinalizando uma taxa de aprovação de 60%. No ano seguinte, 2020, observou-se um crescimento expressivo da demanda, alcançando 17 inscrições. Destas, oito foram deferidas, duas indeferidas, duas classificadas como excedentes, três desligadas e duas não selecionadas para análise. Esse cenário demonstra não apenas maior procura pelo benefício, mas também maior diversidade nos resultados, sugerindo tanto maior competitividade quanto dificuldades de enquadramento em alguns casos.

Em 2021, o número de inscrições sofreu retração para 11, das quais apenas três foram deferidas, enquanto cinco foram indeferidas e três resultaram em desligamentos. Esse foi o ano com a taxa de deferimento mais baixa do período, o que pode indicar fragilidades no atendimento às exigências do edital ou maior rigor

nos critérios de avaliação. Em 2022, o quantitativo reduziu-se ainda mais para seis inscrições, divididas de forma equilibrada entre deferimentos (três) e indeferimentos (três), configurando um cenário de estabilidade, ainda que com baixa demanda.

A partir de 2023, observa-se uma retomada dos índices de aprovação. Nesse ano, foram registradas oito inscrições, com sete deferimentos e apenas um indeferimento, este decorrente de inconsistências documentais. Por fim, em 2024, novamente foram registradas oito inscrições, todas deferidas, configurando o melhor resultado da série histórica, com taxa de aprovação integral.

De modo geral, os dados revelam um padrão de oscilação da demanda ao longo do período, com pico em 2020 e declínio nos anos seguintes, mas também indicam uma trajetória de aprimoramento nos resultados. Enquanto os primeiros anos apresentaram maior incidência de indeferimentos, desligamentos e excedentes, a partir de 2022 observa-se um movimento de maior aderência às regras e critérios do edital, culminando em 2024 com 100% de deferimento. Essa evolução pode estar associada ao amadurecimento dos processos de seleção, ao maior conhecimento dos estudantes sobre os requisitos do programa e à adoção de estratégias institucionais de orientação, fatores que contribuem para a permanência estudantil e reforçam a importância da política de assistência no curso analisado.

4.1.1 Perfil socioeconômico dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo atendidos pelo PAE durante os anos de 2019 a 2024

Foram analisados os dados das fichas de inscrição referentes ao processo seletivo dos editais da Bolsa Permanência, abrangendo 21 estudantes contemplados do curso Técnico Subsequente em Paisagismo, no *Campus* Santa Luzia, no período de 2019 a 2024. Constatou-se que à época da inscrição, 57,14% desses estudantes não possuíam fonte de renda formal, se enquadrando como desempregados ou “do lar”.

Sobre o estado civil, os estudantes do curso são majoritariamente solteiros (52,38%), seguidos por 28,57% casados ou em união estável e por 19,05% que se declararam separados.

Já quanto à moradia, 52,38% desses estudantes residiam em Santa Luzia enquanto 33,33% residiam em Belo Horizonte e 14,29% em cidades pertencentes à RMBH.

A respeito dos gastos mensais com transporte para frequentar as aulas, 38,09% não declararam despesas, 28,57% declararam gastar até R\$ 200,00; 9,53% declararam gastos entre R\$201,00 e R\$300,00; 14,28% declararam gastos entre R\$301,00 e R\$400,00 e 9,53% declararam gastos superiores a R\$ 500,00.

Sobre a modalidade de ingresso no IFMG, 19,05% dos estudantes atendidos pelo PNAE (Brasil, 2007) ingressaram através de ações afirmativas/cotas enquanto 80,95% ingressaram pela ampla concorrência.

Sobre o grupo familiar, foi apurado que 23,81% dos estudantes residiam sozinhos, 28,57% dividiam a moradia com mais uma pessoa, 42,86% residiam com mais duas ou três pessoas e 4,76% residiam com mais de 4 pessoas.

A respeito da escolaridade dos estudantes do PNAE, 85,71% possuíam o nível médio como maior escolaridade, enquanto 9,52% declararam possuir curso superior incompleto e 4,76% declararam possuir nível superior completo/pós-graduação.

Destes estudantes, apenas 28,57% eram do sexo masculino enquanto 71,43% eram do sexo feminino. Estudantes autodeclarados pretos e pardos representaram 71,43% do total de assistidos pelo PAE (IFMG, 2025).

Gráfico 1 - Idade dos estudantes atendidos pelo PAE do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, 2019-2024



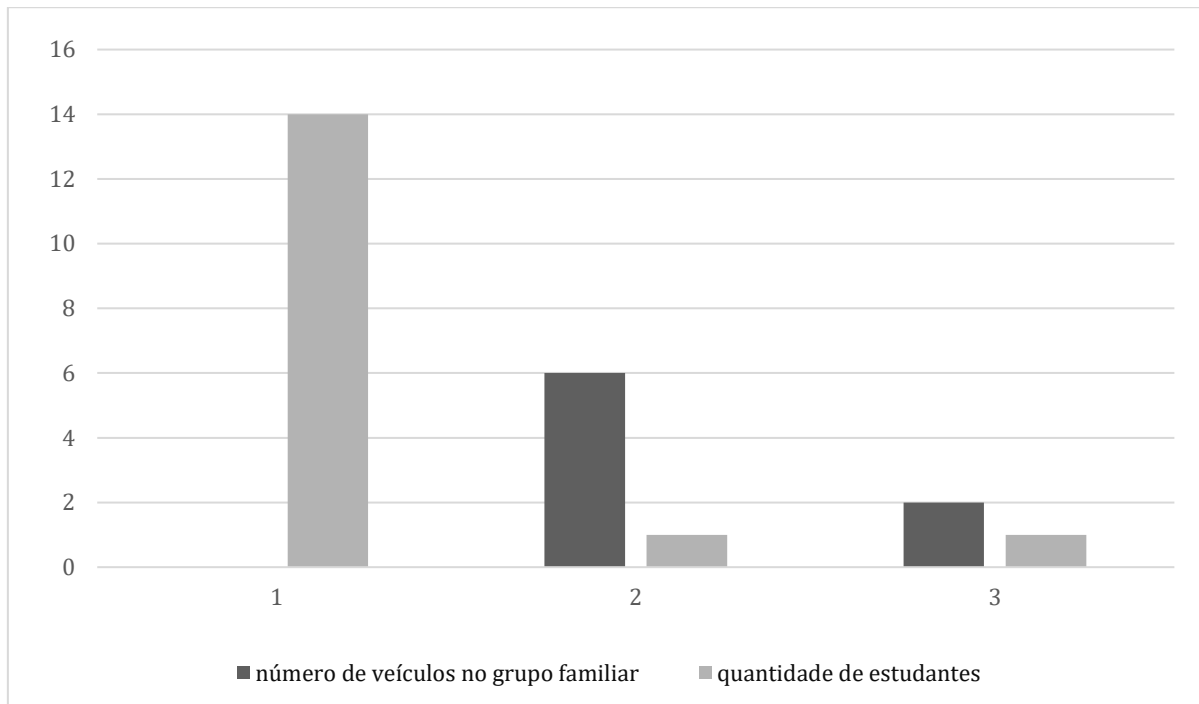
Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 1, de dispersão, evidencia a distribuição etária dos estudantes assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025), no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, no período de 2019 a 2024. A representação demonstra que a faixa etária dos beneficiários é bastante heterogênea, abrangendo desde jovens com 19 anos até adultos com 68 anos. Essa amplitude etária reflete o caráter inclusivo da modalidade subsequente, que possibilita o ingresso de estudantes em diferentes fases da trajetória de vida. Por um lado, observa-se a presença de jovens recém-egressos do ensino médio, para os quais a bolsa permanência representa um suporte inicial no processo de profissionalização. Por outro, destaca-se a participação de adultos mais velhos, que retornam ao ambiente escolar em busca de requalificação profissional ou de uma nova inserção no mercado de trabalho.

A dispersão das idades sugere ainda que a vulnerabilidade socioeconômica não se restringe a um único grupo etário. A necessidade de apoio financeiro para garantir a permanência e o êxito no percurso formativo atravessa gerações, revelando a importância do PAE (IFMG, 2025) enquanto instrumento de democratização do acesso à educação profissional. Ademais, o fato de que há uma concentração significativa de estudantes entre 40 e 55 anos indica que essa faixa etária, muitas vezes responsável pelo sustento familiar, encontra no benefício uma oportunidade concreta de conciliar as demandas da vida adulta com o investimento em sua formação educacional.

Em síntese, a análise do gráfico evidencia que a política de assistência estudantil atende a um público plural, cuja diversidade etária deve ser considerada no planejamento institucional. Tal heterogeneidade reforça o argumento de que a manutenção e o fortalecimento de programas como a Bolsa Permanência são fundamentais para garantir não apenas o acesso, mas sobretudo a continuidade e a conclusão dos cursos técnicos subsequentes no âmbito do IFMG.

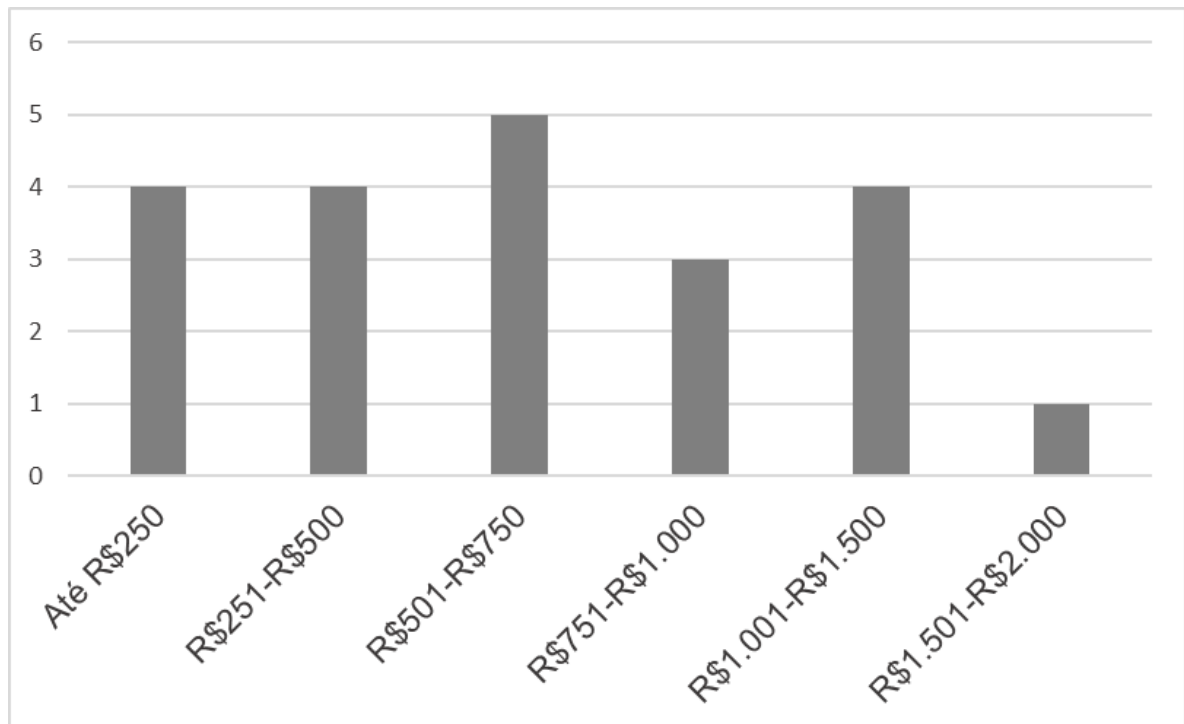
Gráfico 2 - Quantidade de veículos no grupo familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo assistidos pelo PAE, 2019-2024



Fonte: elaboração própria.

O gráfico 2 demonstra que a maior parte dos estudantes assistidos pelo PAE (IFMG, 2025) no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo (2019–2024) pertence a famílias sem veículo ou com apenas um automóvel, evidenciando um quadro de vulnerabilidade socioeconômica. A baixa posse de veículos, enquanto indicador de patrimônio e de mobilidade, reforça a relevância da assistência estudantil como mecanismo de compensação das desigualdades, assegurando condições mínimas para a permanência e o êxito dos discentes no percurso formativo.

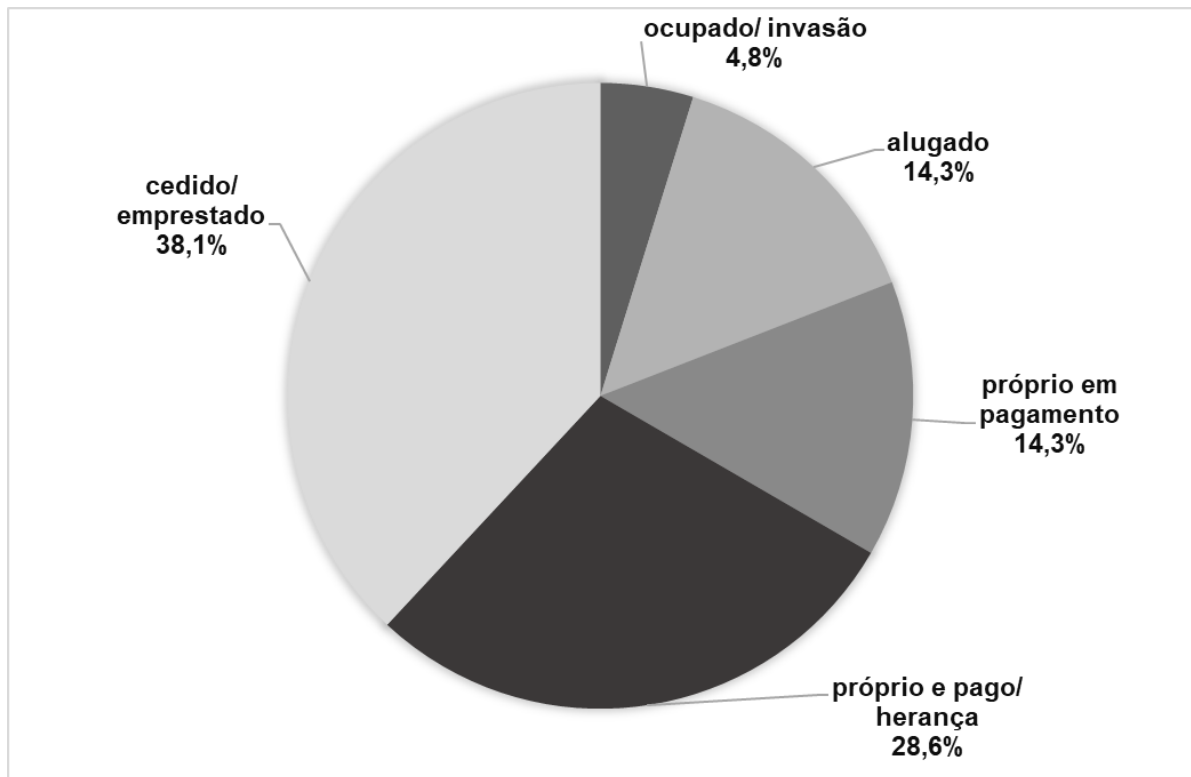
Gráfico 3 - Renda per capita dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo assistidos pelo PAE, 2019-2024



Fonte: elaboração própria.

Percebe-se através da análise do Gráfico 3 que a maioria dos estudantes assistidos pelo PAE (IFMG, 2025) no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo possui renda per capita de até R\$ 750, revelando elevado nível de vulnerabilidade socioeconômica. Ainda que alguns casos isolados revelem rendas entre R\$ 1000 e R\$ 2000, estes representam exceções dentro do grupo analisado. Essa concentração em faixas de baixa renda reforça o contexto marcado por limitações financeiras significativas e a importância da Bolsa Permanência.

Gráfico 4 - Situação do imóvel familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo assistidos pelo PAE, 2019-2024



Fonte: elaboração própria.

A análise da situação de moradia dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025), no período de 2019 a 2024, no Gráfico 4, evidencia um predomínio das categorias Cedido/Emprestado (38,1%) e Próprio e pago/Herança (28,6%), que juntas representam 66,7% dos casos. Esse resultado sugere que a maior parte dos discentes vive em condições que não envolvem dispêndio direto com aluguel, fator que, em princípio, poderia aliviar a pressão imediata sobre o orçamento familiar. No entanto, tais arranjos habitacionais não devem ser interpretados exclusivamente como indicadores de estabilidade, visto que podem ocultar fragilidades sociais, tais como dependência de terceiros, ausência de contrato formal de posse, possibilidade de interrupção do uso do imóvel ou convivência em ambientes com infraestrutura precária.

As categorias Próprio em pagamento (14,3%) e Alugado (14,3%) configuram um segundo grupo relevante de estudantes cujos grupos familiares assumem

encargos financeiros contínuos relacionados à habitação. No caso do financiamento habitacional, trata-se de compromissos de longo prazo, que podem reduzir a capacidade de destinação de recursos a outras necessidades. Já o aluguel, embora temporário, implica custo mensal permanente, o que tende a limitar a margem orçamentária para outros investimentos tais como em educação, transporte e alimentação.

Ainda que menos expressiva, a presença da categoria Ocupado/Invasão (4,8%) merece destaque por evidenciar situações de vulnerabilidade habitacional mais crítica, caracterizadas pela ausência de segurança jurídica e pela precariedade do espaço de moradia. Tal condição, mesmo em pequena proporção, aponta para a existência de discentes em contextos de forte instabilidade social, o que pode afetar diretamente a permanência escolar.

De modo geral, os dados revelam que, embora a maioria dos estudantes do curso resida em arranjos que não implicam gastos diretos com aluguel, aproximadamente um terço (33,3%) encontra-se em condições de maior pressão econômica ou em contextos habitacionais precários. Essa configuração reforça a relevância das políticas de assistência estudantil, especialmente do PAE (IFMG, 2025), como mecanismo de mitigação das desigualdades e de apoio à permanência.

4.1.2 Dados referentes à evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo durante os anos de 2019 a 2024

Analisando os dados referentes ao curso Técnico Subsequente em Paisagismo, temos que:

Tabela 2 - Evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, Campus Santa Luzia, 2019-2024

| Ano | Evadidos (Total) | Evadidos Assistidos (PAE) | % de Evadidos Assistidos |
|--------------|------------------|---------------------------|--------------------------|
| 2019 | 11 | 1 | 9,09 |
| 2020 | 10 | 2 | 20,00 |
| 2021 | 23 | 1 | 4,35 |
| 2022 | 30 | 0 | 0,00 |
| 2023 | 13 | 1 | 7,69 |
| 2024 | 0 | 0 | 0 |
| Média | 14,5 | 0,83 | 6,85 |

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o apresentado na Tabela 2, o ano de 2019, dentre os 11 discentes que evadiram, apenas 1 (aproximadamente 9,1%) era beneficiário do Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025). Em 2020, dos 10 estudantes evadidos, 2 (20%) recebiam o referido auxílio. Já em 2021, observou-se que, entre os 23 casos de evasão, somente 1 (cerca de 4,3%) era assistido pelo programa. No ano de 2022, nenhum dos 30 discentes que evadiram estava vinculado ao PAE (IFMG, 2025). Por fim, em 2023, registrou-se que, dos 13 estudantes evadidos, apenas 1 (aproximadamente 7,7%) era beneficiário. Esses dados indicam que, no período analisado, a evasão concentrou-se predominantemente entre estudantes não assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (IFMG, 2025), sugerindo que tal política institucional pode estar associada a uma redução nos índices de evasão, ainda que não seja capaz de eliminá-la por completo.

O padrão geral mostra que a maioria dos estudantes que evadiram não recebia auxílio do PAE — em todos os anos, os assistidos foram minoria e, em alguns anos, quase inexistentes. Isso sugere que, pelo menos nesse recorte, o Programa de Assistência Estudantil (IFMG, 2025) pode estar relacionado a menores índices de evasão entre seus beneficiários, embora não elimine totalmente o risco.

Na Tabela 3 observa-se que no período de 2019 a 2024, a média anual de evasão entre estudantes assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025) foi de aproximadamente 6,85% em relação ao total de evadidos. Esse valor evidencia que, na maior parte dos anos, a participação de beneficiários do PAE entre os evadidos foi proporcionalmente baixa. Tal resultado pode indicar que o

programa contribui para a permanência dos estudantes, ainda que não elimine totalmente a ocorrência de evasão.

Tabela 3 - Comparativo de matrículas e evasão entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, campus Santa Luzia, 2019-2024

| Ano | Matriculados Assistidos | Evadidos Assistidos | Matriculados Não Assistidos | Evadidos Não Assistidos | Evadidos Totais |
|------|-------------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------|
| 2019 | 3 | 1 | 39 | 11 - 1 = 10 | 11 |
| 2020 | 7 | 2 | 37 | 10 - 2 = 8 | 10 |
| 2021 | 7 | 1 | 51 | 23 - 1 = 22 | 23 |
| 2022 | 3 | 0 | 30 | 30 - 0 = 30 | 30 |
| 2023 | 10 | 1 | 37 | 13 - 1 = 12 | 13 |
| 2024 | 13 | 0 | 55 | 0 - 0 = 0 | 0 |

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar o demonstrado na Tabela 4 sobre a evolução das taxas de evasão entre os grupos de estudantes assistidos e não assistidos ao longo do período de 2019 a 2024 podemos depreender que nos anos iniciais, 2019 e 2020, observa-se uma taxa de evasão proporcionalmente maior entre os estudantes assistidos. Contudo, tais porcentagens devem ser interpretadas com cautela, já que os denominadores são bastante reduzidos—havia poucos assistidos—o que confere maior volatilidade às taxas apresentadas.

Tabela 4 - Taxa de evasão anuais entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, campus Santa Luzia, 2019-2024

| Ano | Taxa (%) assistidos | Taxa (%) Não assistidos |
|------|---------------------|-------------------------|
| 2019 | 33,33 | 16,67 |
| 2020 | 28,57 | 11,76 |
| 2021 | 14,29 | 26,51 |
| 2022 | 0 | 56,6 |
| 2023 | 10 | 15 |
| 2024 | 0 | 0 |

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, 2021 e 2022 marcam uma inversão clara desse quadro: a evasão entre os não assistidos cresce significativamente, ultrapassando em larga margem a dos assistidos. O destaque fica por conta de 2022, no qual a taxa de evasão dos não assistidos alcança 56,6 %, enquanto a dos assistidos permanece em 0 %, indicando um distanciamento acentuado entre os dois grupos.

Por fim, os anos de 2023 e 2024 registram um cenário substancialmente mais favorável, com taxas de evasão baixas em ambos os grupos — inclusive 0 % em 2024, sinalizando uma considerável melhora na retenção estudantil. Esse comportamento sugere a potencial eficácia de ações implementadas ou de circunstâncias mais favoráveis à permanência acadêmica.

Ao considerar o período completo de 2019 a 2024, observa-se que o grupo de estudantes assistidos pelo PAE (IFMG, 2025) somou 43 matrículas, com 5 casos de evasão, o que representa uma taxa agregada de evasão de aproximadamente 11,63%. No mesmo intervalo, o grupo de não assistidos registrou 249 matrículas e 82 casos de evasão, correspondendo a uma taxa agregada de evasão de cerca de 32,93%.

Essa diferença absoluta de mais de 21 pontos percentuais reforça a evidência já apontada nas análises anuais: o PAE (IFMG, 2025) está associado a taxas menores de evasão, sugerindo um efeito positivo sobre a permanência escolar. Considerando que os dois grupos estiveram sujeitos ao mesmo contexto institucional e curricular, a discrepância nas taxas indica que o apoio financeiro e assistencial pode ter contribuído para a maior estabilidade do grupo beneficiado.

Os dados agregados também ajudam a suavizar oscilações anuais e confirmar que as diferenças observadas não são resultado apenas de variações pontuais. Mesmo somando todos os anos, a taxa de evasão dos não assistidos permanece cerca de três vezes maior que a dos assistidos, o que pode ser considerado estatisticamente relevante e educacionalmente significativo.

A fim de verificar se a diferença de evasão entre os grupos é estatisticamente significativa, foi aplicado o Teste estatístico simples (Qui-quadrado). O teste do Qui-quadrado (χ^2) é um método estatístico utilizado para verificar se existe associação significativa entre duas variáveis categóricas. No contexto desta pesquisa, sua aplicação buscou avaliar se a diferença observada nas taxas de evasão entre estudantes assistidos e não assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025) pode ser atribuída ao acaso ou se representa um padrão consistente.

A metodologia do teste baseia-se na comparação entre as frequências observadas nos dados e as frequências esperadas caso não houvesse relação entre

as variáveis. Para isso, constrói-se uma tabela de contingência, na qual as linhas representam as categorias de uma variável (por exemplo, “evadiu” e “não evadiu”) e as colunas representam as categorias da outra variável (por exemplo, “assistido” e “não assistido”), (Field, 2018).

O cálculo do Qui-quadrado envolve três etapas principais:

1. **Determinação das frequências esperadas** – Para cada célula da tabela, calcula-se o valor que seria esperado caso as duas variáveis fossem independentes. Esse valor é obtido multiplicando-se o total da linha pelo total da coluna e dividindo pelo total geral.
2. **Cálculo do estatístico χ^2** – A partir das frequências observadas (O) e esperadas (E), aplica-se a fórmula:

$$\chi^2 = \sum ((O - E)^2 / E)$$

onde a soma é feita sobre todas as células da tabela.

$$\chi^2 = \sum E(O - E)^2$$

3. **Obtenção do p-valor** – O valor calculado de χ^2 é comparado com a distribuição do Qui-quadrado para um determinado número de graus de liberdade (que depende do tamanho da tabela). O p-valor indica a probabilidade de se observar uma diferença igual ou maior que a encontrada, caso não haja associação real entre as variáveis.

Se o p-valor for inferior a um nível de significância pré-definido (comumente 5%), rejeita-se a hipótese nula de independência, concluindo-se que existe associação estatisticamente significativa entre as variáveis analisadas.

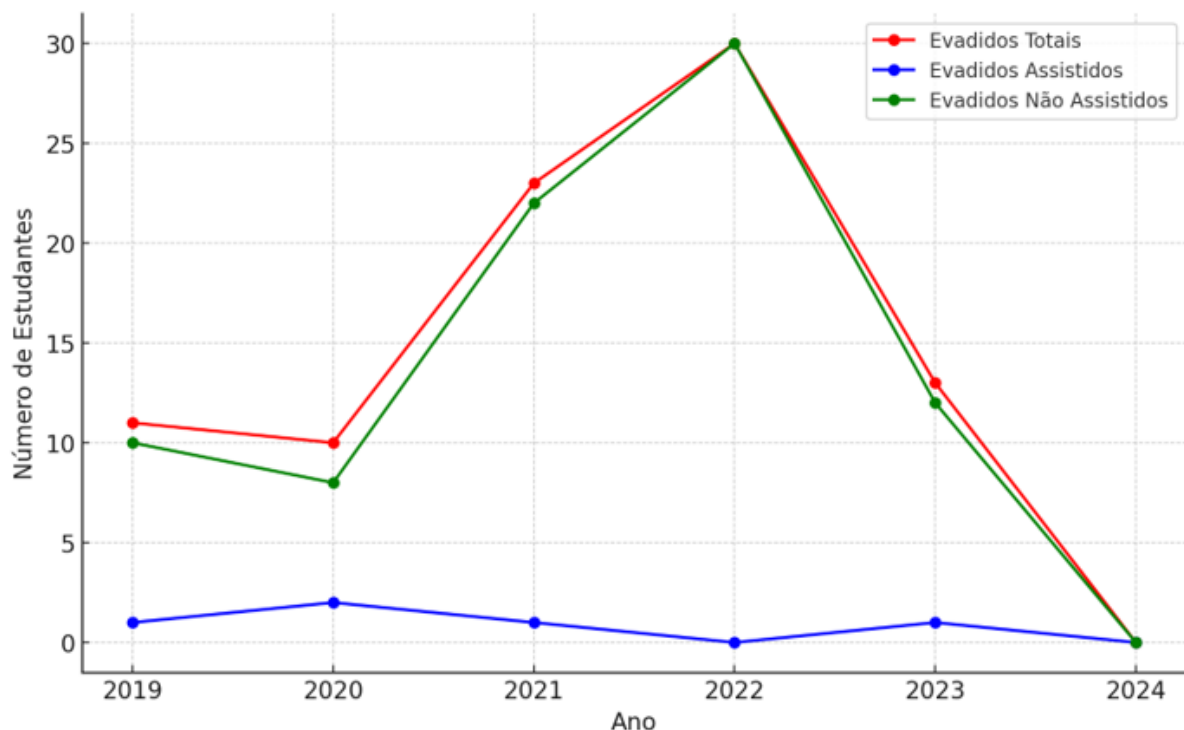
O teste Qui-quadrado para os dados agregados (2019–2024) resultou em:

- **Qui-quadrado:** 6,9701
- **p-valor:** 0,008288
- **Graus de liberdade:** 1
- **Frequências esperadas:** [[12,81; 74,19], [30,19; 174,81]]

Interpretação

O p-valor é inferior a 0,05, indicando que existe diferença estatisticamente significativa entre as taxas de evasão dos grupos assistidos e não assistidos no período analisado. Ou seja, a menor taxa de evasão entre os assistidos pelo PAE (IFMG, 2025) não é resultado de variação aleatória, mas provavelmente reflete um efeito real do programa na permanência dos estudantes.

Gráfico 5 - Evolução da Evasão Escolar entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, Campus Santa Luzia, 2019-2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SSAE [202-?] e SUAP (IFMG, 2021).

O Gráfico 5 mostra que no ano de 2022 houve 30 evadidos no total, todos classificados como não assistidos pelo PAE (IFMG, 2025). Isso significa que, nesse ano, nenhum estudante beneficiário do programa evadiu, enquanto a evasão foi totalmente concentrada no grupo sem assistência.

A análise dos dados revela que, no período de 2019 a 2024, a evasão total apresentou variações significativas, com destaque para um movimento de crescimento até 2022, seguido por uma queda acentuada. Entre 2019 e 2020, observou-se uma leve redução no número de evadidos, passando de 11 para 10 estudantes. No entanto, de 2020 para 2021, houve um aumento expressivo, atingindo

23 casos, o que representa um crescimento de aproximadamente 130%. Esse salto pode estar associado a impactos do contexto pós-pandêmico ou a fatores internos institucionais. Em 2022, registrou-se o pico da série, com 30 evadidos, seguido por uma redução expressiva em 2023 (13 casos) e a ausência de evasão em 2024. Esse padrão sugere um comportamento de elevação até o ápice e subsequente recuperação.

No caso dos estudantes assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025), a evasão manteve-se consistentemente baixa ao longo dos anos, variando entre zero e dois casos anuais. Em 2019, apenas um estudante assistido evadiu; em 2020, esse número atingiu seu valor máximo no período, com dois casos; e, em 2021, retornou a um caso. O dado mais relevante se deu em 2022, quando não houve registros de evasão entre os assistidos, mesmo sendo este o ano com maior evasão geral. Em 2023, houve novamente um caso, e, em 2024, não se verificaram evasões. Essa estabilidade e baixo volume reforçam a hipótese de que o PAE (IFMG, 2025) exerce um papel protetivo importante contra a evasão.

Por outro lado, a evasão entre não assistidos apresentou comportamento mais instável e concentrado, sendo responsável pela maior parte dos casos ao longo de todo o período. Entre 2019 e 2020, houve uma pequena redução, de 10 para 8 casos; entretanto, de 2020 para 2021, a evasão saltou para 22 estudantes, um aumento de 175%. Em 2022, todos os 30 casos de evasão registrados corresponderam a não assistidos, marcando o ponto mais crítico da série. Em 2023, verificou-se uma queda acentuada para 12 casos e, em 2024, não houve registros.

A comparação entre assistidos e não assistidos pode ser observada na Tabela 5, que apresenta a distribuição percentual da evasão em cada grupo ao longo dos anos:

Tabela 5 - Distribuição da evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo, Campus Santa Luzia, 2019-2024

| Ano | Evadidos Totais | Evadidos Assistidos | Evadidos Não Assistidos | % Assistidos | % Não Assistidos |
|------------|------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------|
| 2019 | 11 | 1 | 10 | 9,1 | 90,9 |
| 2020 | 10 | 2 | 8 | 20,0 | 80,0 |
| 2021 | 23 | 1 | 22 | 4,35 | 95,65 |
| 2022 | 30 | 0 | 30 | 0,0 | 100,0 |
| 2023 | 13 | 1 | 12 | 7,69 | 92,31 |
| 2024 | 0 | 0 | 0 | 0,0 | 0,0 |

Fonte: elaboração própria a partir de dados do SSAE [202-?]; SUAP (IFMG, 2021)

A Tabela 5 evidencia que a participação dos beneficiários do PAE (IFMG, 2025) na evasão total foi sempre pequena, variando de 0% a no máximo 20% (registrado em 2020). Em todos os anos analisados, a maioria absoluta da evasão concentrou-se entre os não assistidos, o que reforça o potencial efeito mitigador do programa. O dado mais emblemático é o de 2022, quando, apesar do recorde de evasão total, nenhum estudante assistido pelo PAE (IFMG, 2025) evadiu, enquanto 100% dos casos se concentraram entre não assistidos.

O comportamento da evasão ao longo do período apresenta três padrões relevantes: a eficácia potencial do PAE (IFMG, 2025), evidenciada por baixas taxas entre assistidos mesmo em anos críticos; um ciclo de pico e recuperação, marcado pelo ápice em 2022 seguido por queda acentuada; e uma tendência de estabilização recente, exemplificada pela ausência de evasão em 2024. Esses elementos sugerem que políticas de assistência estudantil, aliadas a estratégias institucionais de acompanhamento, podem desempenhar papel fundamental na permanência escolar, sobretudo entre os estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica.

4.2 Dados do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho

Tabela 6 - Inscrições dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho em editais para concessão de Bolsa Permanência (2019 – 2024)

| Ano | Inscrições Totais | Inscrições Deferidas | Taxa de Deferimento (%) |
|--------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| 2019 | 14 | 12 | 85,7 |
| 2020 | 24 | 17 | 70,8 |
| 2021 | 29 | 24 | 82,8 |
| 2022 | 14 | 13 | 92,9 |
| 2023 | 17 | 15 | 88,2 |
| 2024 | 15 | 12 | 80,0 |
| Total | 146 | 93 | 79,5 |

Fonte: Elaboração própria.

No período investigado, foram registradas 146 inscrições de estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho nos Editais de Concessão de Bolsa Permanência. A evolução desses números evidencia variações importantes tanto no volume de inscrições quanto na proporção de deferimentos ao longo dos anos. Em 2019, foram contabilizadas 14 inscrições, das quais 12 foram deferidas, demonstrando uma taxa de aprovação elevada já no início da série histórica. Em 2020, observou-se um crescimento expressivo no número de solicitações, que alcançaram 24, com 17 deferimentos, indicando maior procura pela política de assistência estudantil. O ano de 2021 representou o ápice das inscrições no período, com 29 registros e 24 deferimentos, consolidando a tendência de ampliação da demanda.

A partir de 2022, contudo, verifica-se uma redução significativa na quantidade de inscrições, que retornaram ao patamar de 14, ainda que 13 tenham sido deferidas, revelando alta taxa de aprovação. Em 2023, o número de inscrições voltou a crescer levemente para 17, com 15 deferimentos, mantendo o padrão de predomínio de aprovações. Por fim, em 2024, o quantitativo reduziu-se para 15 inscrições, das quais 12 foram deferidas.

De modo geral, a análise dos dados sugere que o ponto de maior procura pela Bolsa Permanência ocorreu em 2021, seguido de uma retração nos anos subsequentes. Apesar dessa oscilação no número de inscritos, a taxa de deferimento

manteve-se consistentemente elevada em todo o período, o que indica que a maioria das solicitações apresentava conformidade com os critérios estabelecidos.

4.2.1 Perfil socioeconômico dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho atendidos pelo PAE durante os anos de 2019 a 2024

Foram analisados os dados das fichas de inscrição referentes ao processo seletivo dos editais da Bolsa Permanência, abrangendo 69 estudantes contemplados do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, no *Campus* Santa Luzia, no período de 2019 a 2024. Constatou-se que à época da inscrição, 56,25% desses estudantes não possuíam fonte de renda formal, se enquadrando como desempregados ou “do lar”.

Sobre o estado civil, os estudantes do curso são majoritariamente solteiros (68,75%), seguidos por 17,19% casados ou em união estável e por 14,06% que se declararam separados.

Desses estudantes, 87,5% residiam em Santa Luzia enquanto 12,5% residiam em cidades do *campus* Santa Luzia e pertencentes à RMBH.

A respeito dos gastos mensais com transporte para frequentar as aulas, 17,19% não declararam despesas, 14,6% declararam gastar até R\$ 200,00; 40,62% declararam gastos entre R\$201,00 e R\$300,00; 21,88% declararam gastos entre R\$301,00 e R\$400,00 e 6,25% declararam gastos superiores a R\$ 500,00.

Sobre a modalidade de ingresso no IFMG, 42,19% dos estudantes atendidos pelo PNAE (IFMG, 2025) ingressaram através de ações afirmativas/cotas enquanto 57,81% ingressaram pela ampla concorrência.

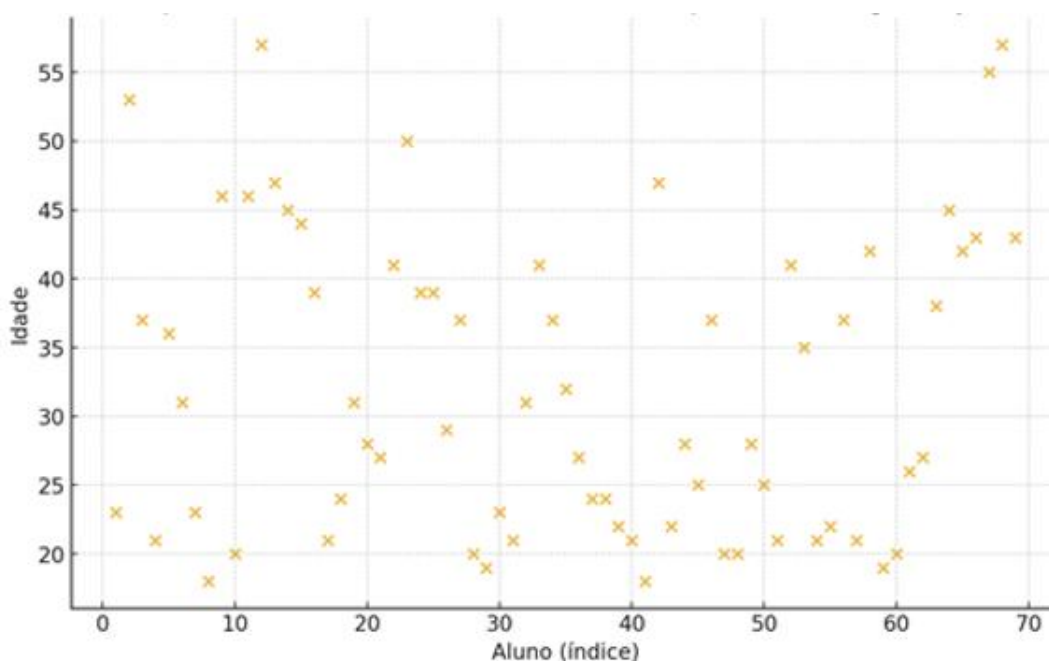
Sobre o grupo familiar, foi apurado que apenas 10,94% dos estudantes residiam sozinhos, 32,81% dividiam a moradia com mais uma pessoa, 45,31% residiam com mais duas ou três pessoas e 10,94% residiam com mais de 4 pessoas.

A respeito da escolaridade dos estudantes do PNAE, 90,62% possuíam o nível médio como maior escolaridade, enquanto 4,69% declararam possuir curso superior incompleto e 4,69% declararam possuir nível superior completo/pós-graduação.

Apenas 7,81% dos estudantes eram do sexo masculino e 92,19% eram do sexo feminino. Estudantes autodeclarados pretos e pardos representaram 84,69% do total de assistidos pelo PAE (IFMG, 2025).

O gráfico 6 apresenta a distribuição etária dos alunos atendidos pelo PAE (IFMG, 2025) no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFMG – *Campus Santa Luzia*.

Gráfico 6 - Distribuição etária dos estudantes atendidos pelo PAE no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, 2019-2024

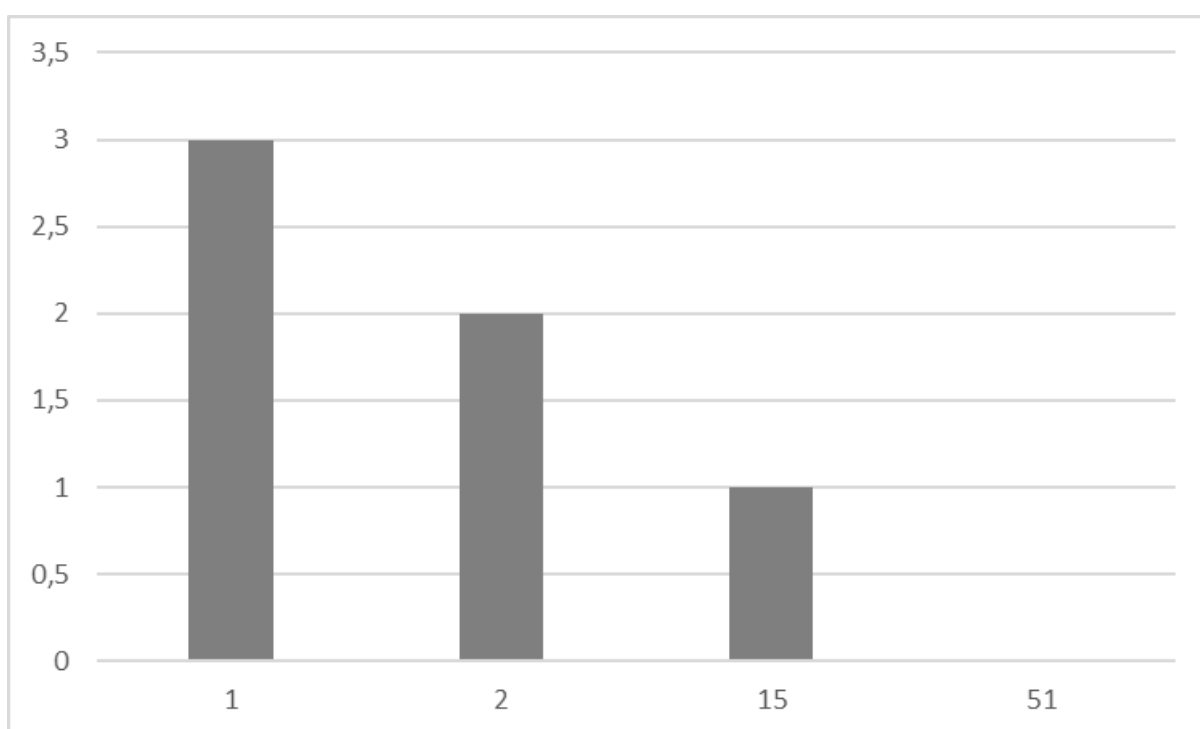


Fonte: elaboração própria.

O gráfico de dispersão evidencia a ampla diversidade etária dos estudantes atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025), no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFMG – *Campus Santa Luzia*. A faixa etária observada varia entre 18 e 57 anos, mostrando que o programa alcança tanto jovens recém-saídos do ensino médio quanto adultos em processo de requalificação profissional ou em busca de novas oportunidades no mercado de trabalho.

Percebe-se uma concentração significativa de estudantes na faixa dos 20 a 30 anos, o que corresponde a um perfil tradicional de ingressantes em cursos técnicos subsequentes. Contudo, chama atenção a presença de um número expressivo de alunos situados entre 35 e 45 anos, além de indivíduos acima dos 50 anos. Esses dados reforçam o caráter plural e inclusivo do PAE (IFMG, 2025), que se mostra fundamental para assegurar a permanência de estudantes que conciliam os estudos com responsabilidades profissionais e familiares.

Gráfico 7 - Distribuição da quantidade de veículos no grupo familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho assistidos pelo PAE, 2019-2024

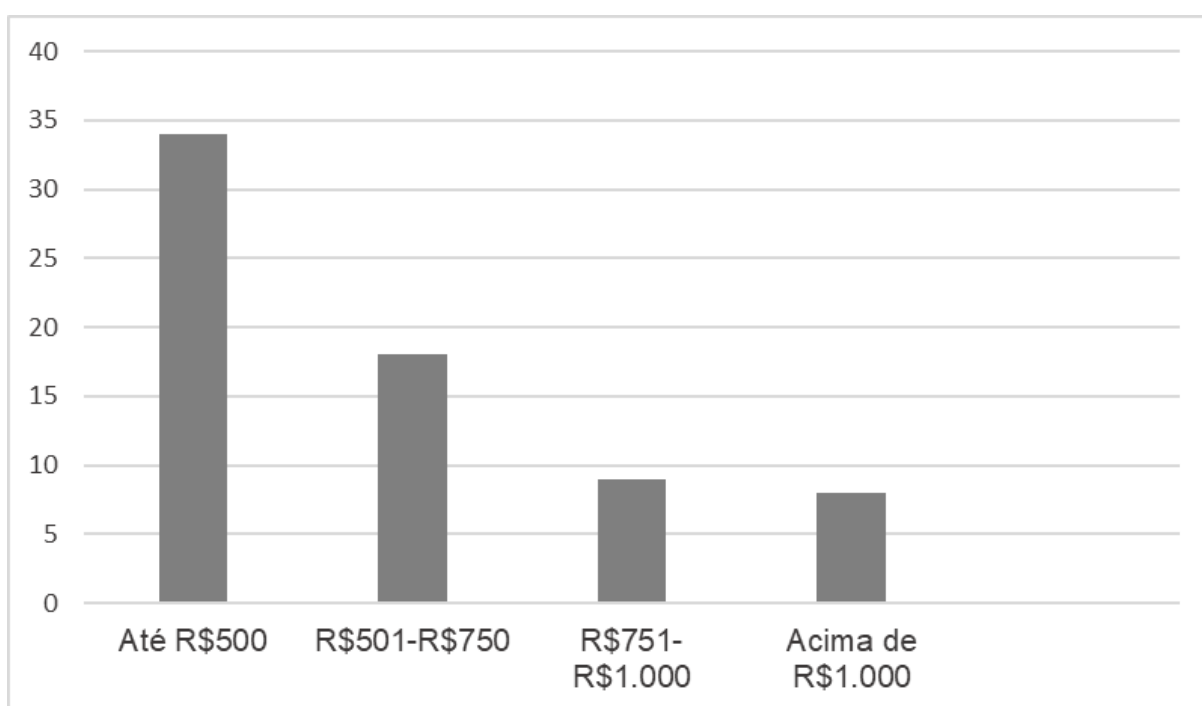


Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 7 demonstra a distribuição do número de carros existentes nos grupos familiares dos estudantes contemplados pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025), no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFMG – *Campus Santa Luzia* no momento da inscrição no Edital de Seleção para o PAE. A análise evidencia que a grande maioria dos discentes, 51 estudantes, pertencia a famílias que não possuíam automóvel. Outros 15 estudantes relataram que suas famílias contavam com apenas um veículo. Em menor proporção, observam-se 2 estudantes com dois carros em seus grupos familiares e apenas 1 estudante cuja família possuía três veículos.

Esse resultado confirma um cenário de restrição econômica significativa entre os estudantes atendidos pelo PAE (IFMG, 2025). A inexistência de veículo automotor na maior parte dos grupos familiares sugere limitações importantes no acesso a bens duráveis, o que pode impactar diretamente na mobilidade urbana desses alunos. A ausência de transporte próprio implica maior dependência de meios públicos de locomoção, aumentando o tempo e o custo de deslocamento até o *campus*, o que, por sua vez, pode se configurar como um fator de risco para a evasão escolar.

Gráfico 8 - Renda per capita dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho assistidos pelo PAE, 2019-2024



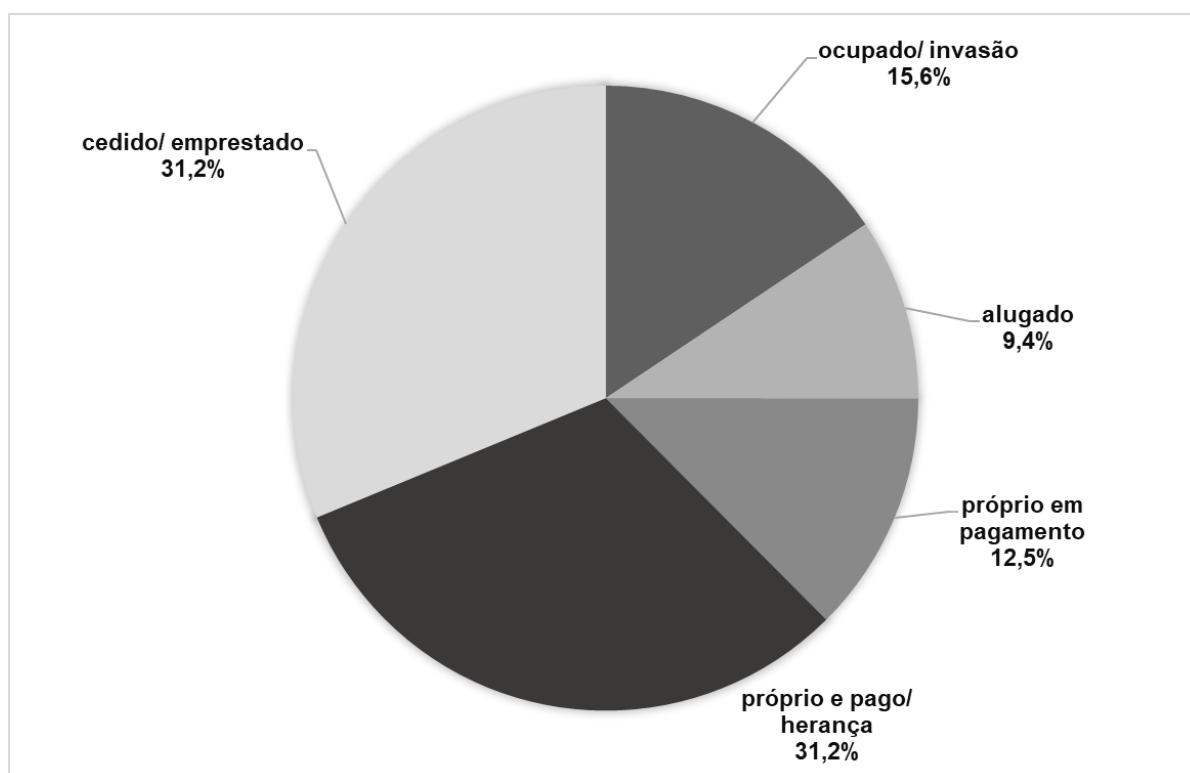
Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 8 revela a condição socioeconômica das famílias beneficiárias do programa no período analisado. A maior concentração de estudantes situa-se nas faixas de até R\$ 500,00 per capita, abrangendo 34 alunos (49,2% do total). Essa predominância evidencia o perfil de vulnerabilidade social dos discentes, que se encontram em contextos de baixa renda e maior dependência de políticas de apoio. Outros 18 alunos (26,1%) apresentam renda per capita entre R\$ 501,00 e R\$ 750,00, enquanto 9 alunos (13,0%) situam-se entre R\$ 751,00 e R\$ 1.000,00. Por fim, apenas 8 alunos (11,6%) pertencem a famílias com renda per capita superior a R\$ 1.000,00, ainda assim distante dos padrões de conforto econômico frente ao custo de vida da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

A renda média per capita calculada foi de aproximadamente R\$550,00, evidenciando que as famílias desses estudantes atendidos pelo PAE (IFMG, 2025) enfrentam restrições severas de recursos financeiros.

O gráfico a seguir apresenta a Distribuição da Situação do Imóvel dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil (IFMG, 2025), no período de 2019 a 2024. A análise evidencia a diversidade nas condições habitacionais dos discentes.

Gráfico 9 - Situação do imóvel familiar dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho assistidos pelo PAE, 2019-2024



Fonte: elaboração própria.

Observa-se no Gráfico 9 que a maior parcela dos discentes encontra-se em condições de Cedido/Emprestado (31,2%) e Próprio e pago/Herança (31,2%), que juntas somam 62,4% do total. Esse resultado sugere que a maioria dos grupos familiares não arca com despesas mensais de aluguel, o que, em tese, poderia reduzir a pressão direta sobre o orçamento familiar. Contudo, é importante destacar que a moradia cedida ou emprestada pode refletir situações de vulnerabilidade, como

dependência de terceiros, possibilidade de descontinuidade do arranjo ou habitações compartilhadas em condições precárias.

A categoria Ocupado/Invasão representa 15,6%, configurando uma proporção significativa de estudantes em condições habitacionais de maior precariedade e insegurança fundiária. Esse dado reforça a pertinência das políticas de assistência estudantil, uma vez que a ausência de estabilidade na moradia pode comprometer não apenas o bem-estar, mas também a permanência escolar.

Já os estudantes que residem em imóveis Próprio em pagamento correspondem a 12,5% do total, revelando grupos familiares que, embora possuam acesso à moradia própria, estão submetidos a compromissos financeiros de longo prazo, o que pode gerar impacto significativo na renda disponível. Por fim, apenas 9,4% dos discentes vivem em imóveis alugados, percentual inferior ao esperado em comparação com a realidade urbana mais ampla, o que reforça o papel das redes familiares e de outras formas alternativas de acesso à moradia entre este público.

De forma geral, os dados evidenciam que mais de um quarto dos estudantes (28,1%) encontra-se em arranjos habitacionais que indicam vulnerabilidade socioeconômica (ocupações/invasões e aluguel), enquanto a predominância de moradias cedidas ou herdadas não elimina, necessariamente, situações de fragilidade social.

4.2.2 Dados referentes à evasão no Curso Técnico Subsequente em Paisagismo durante os anos de 2019 a 2024

Tabela 7 - Distribuição da evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Campus Santa Luzia, 2019-2024

| Ano | Evadidos Totais | Evadidos Assistidos | Evadidos Não Assistidos | % Assistidos | % Não Assistidos |
|------|-----------------|---------------------|-------------------------|--------------|------------------|
| 2019 | 14 | 2 | 12 | 14,29 | 85,71 |
| 2020 | 9 | 0 | 9 | 0,00 | 100,00 |
| 2021 | 30 | 3 | 27 | 10,00 | 90,00 |
| 2022 | 30 | 6 | 24 | 20,00 | 80,00 |
| 2023 | 0 | 0 | 0 | 0,00 | 0,00 |
| 2024 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: elaboração própria.

A análise da Tabela 7 permite observar que, ao longo do período de 2019 a 2024, a evasão esteve majoritariamente concentrada entre estudantes não assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025). Em 2019, do total de 14 evadidos, apenas dois eram beneficiários do programa, representando 14,29% dos casos, enquanto os demais 85,71% correspondiam a não assistidos.

Em 2020, não foi registrada evasão entre assistidos, de modo que os nove casos do ano corresponderam integralmente a não assistidos. Este cenário se altera em 2021, quando, dos 30 estudantes que evadiram, três eram assistidos, compondo 10% do total, enquanto 90% pertenciam ao grupo não assistido.

O ano de 2022 apresentou o mesmo volume total de evasão que 2021 (30 casos), mas com um aumento no número absoluto e percentual de assistidos que deixaram o curso: seis estudantes beneficiários do PAE (IFMG, 2025) evadiram, representando 20% do total, ao passo que 80% eram não assistidos.

Nos anos de 2023 e 2024 não foram registradas evasões, tanto para assistidos quanto para não assistidos. Este resultado pode indicar estabilização ou melhoria nas condições de permanência, embora deva ser analisado com cautela, considerando a possibilidade de influência de fatores administrativos ou conjunturais.

De forma geral, a distribuição percentual revela que, embora haja registros de evasão entre beneficiários do PAE (IFMG, 2025), a concentração dos casos é consistentemente maior entre não assistidos, sugerindo que o programa pode exercer um papel protetivo relevante na permanência dos estudantes no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.

A Tabela 8 apresenta a distribuição da evasão e da permanência dos estudantes assistidos e não assistidos pelo PAE (IFMG, 2025) no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, entre 2019 e 2024. Os dados revelam que, embora haja registros de evasão entre os beneficiários do programa, a proporção é consideravelmente menor quando comparada aos não assistidos. No agregado 2019–2024, observaram-se 11 evasões entre 124 assistidos (8,9%) e 72 evasões entre 242 não assistidos (29,8%).

Tabela 8 - Distribuição da evasão e retenção no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Campus Santa Luzia (2019–2024)

| Ano | Matriculados Assistidos | Evadidos Assistidos | Retenção Assistidos | Matriculados Não Assistidos | Evadidos Não Assistidos | Retenção Não Assistidos |
|------|-------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 2019 | 7 | 2 | 5 | 25 | 12 | 13 |
| 2020 | 21 | 0 | 21 | 32 | 9 | 23 |
| 2021 | 29 | 3 | 26 | 37 | 27 | 10 |
| 2022 | 16 | 6 | 10 | 42 | 24 | 18 |
| 2023 | 30 | 0 | 30 | 46 | 0 | 46 |
| 2024 | 21 | 0 | 21 | 60 | 0 | 60 |

Fonte: elaboração própria.

Para verificar se essa diferença foi estatisticamente significativa, aplicamos o teste qui-quadrado para os resultados agregados do período 2019 a 2024.

Teste Qui-quadrado (2019–2024)

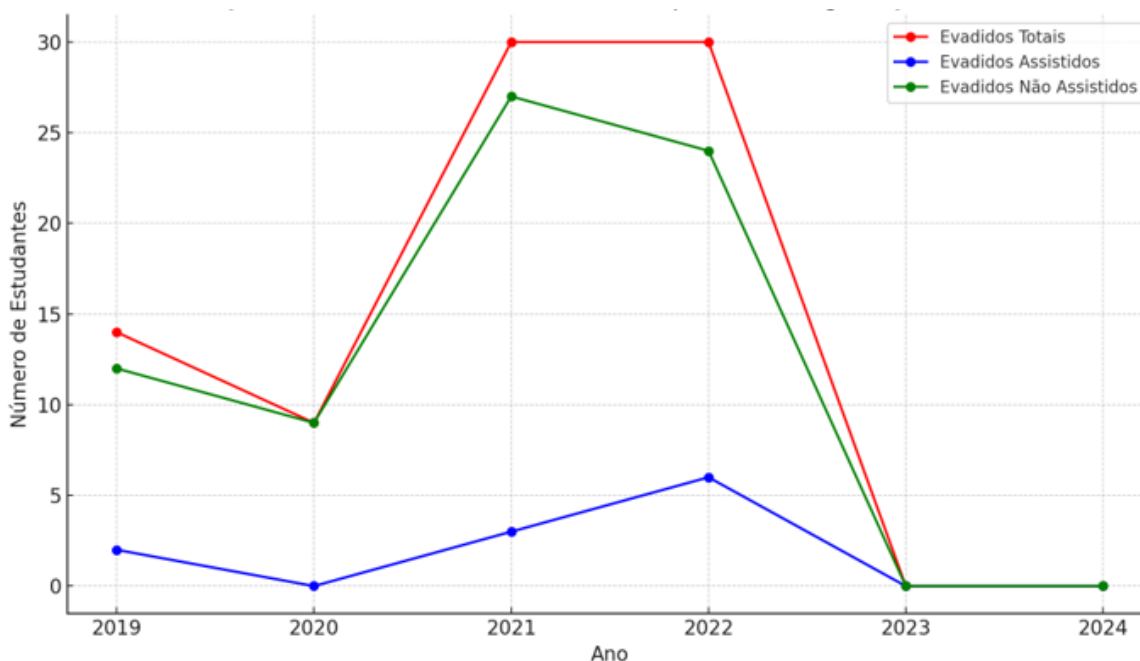
- **Qui-quadrado:** 19,21
- **p-valor:** 0,0000117 ($\approx 1,17 \times 10^{-5}$)
- **Graus de liberdade:** 1
- **Frequências esperadas:** [[30,87; 93,13], [52,13; 189,87]]

Interpretação:

O valor de p é muito inferior ao nível de significância de 0,05, indicando que há diferença estatisticamente significativa entre as taxas de evasão dos grupos assistidos e não assistidos no período analisado. Em termos práticos, a evasão entre os assistidos (8,9%) é significativamente menor do que entre os não assistidos (29,8%). Esses resultados corroboram a hipótese de que o PAE (IFMG, 2025) exerce um efeito protetivo relevante sobre a permanência dos estudantes no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, não sendo o resultado de mera variação aleatória.

Essa diferença, confirmada estatisticamente pelo teste qui-quadrado, evidencia fortemente que a assistência estudantil está associada à redução da evasão e favoreceu a permanência dos discentes no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho no período 2019- 2024.

Gráfico 10 - Evolução da Evasão Escolar entre grupos no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, Campus Santa Luzia, 2019-2024



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SSAE [202-?] e SUAP (IFMG, 2021).

O Gráfico 10 revela um comportamento dinâmico da evasão entre 2019 e 2024, com oscilações marcantes no número de estudantes que deixaram o curso. Em 2019,

a evasão total foi de 14 estudantes, dos quais dois eram beneficiários do Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025) e a maioria, 12, não recebia assistência.

Em 2020, a evasão total caiu para nove casos, caracterizando o menor valor registrado no período com evasão. Nesse ano, todos os casos corresponderam a estudantes não assistidos, indicando que o PAE (IFMG, 2025) pode ter desempenhado papel relevante na manutenção dos beneficiários.

O cenário se altera de forma expressiva em 2021, quando a evasão total salta para 30 estudantes — o maior valor da série, junto com 2022 — sendo três assistidos e 27 não assistidos. Este aumento pode estar relacionado a fatores conjunturais, como impactos socioeconômicos ou acadêmicos pós-pandemia, que afetaram a permanência dos alunos.

Em 2022, mantém-se o mesmo patamar de evasão total (30 casos), mas observa-se crescimento na participação dos assistidos entre os evadidos, passando de 10% para 20% do total. Isso indica que, nesse ano, mesmo estudantes com suporte do PAE (IFMG, 2025) não conseguiram permanecer no curso, o que sugere a necessidade de aprofundar investigações sobre fatores internos ou externos que tenham contribuído para esse aumento.

Os anos de 2023 e 2024 não registraram evasão, no entanto, existe uma limitação no quadro de servidores do IFMG, o que não é diferente no setor de Registro Escolar do Câmpus Santa Luzia, que faz com que o sistema não esteja completamente atualizado. Além disso, o SUAP (IFMG, 2018) foi implantado recentemente e também possui limitações técnicas, não realizando operações automáticas de jubramento de matrículas por exemplo.

No conjunto, o gráfico reforça que a evasão se concentrou principalmente entre estudantes não assistidos, mas também aponta que, em determinados contextos, o PAE (IFMG, 2025) não elimina totalmente o risco de abandono, embora tenda a reduzi-lo significativamente.

4.3 Indicadores Econômicos durante o período analisado

Pode-se afirmar que o IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo), medido pelo IBGE (IBGE, 1987-), constitui uma importante medida da variação do custo de vida no Brasil, uma vez que reflete as alterações nos preços de uma cesta representativa de bens e serviços consumidos pela população urbana. Embora não represente integralmente todas as realidades regionais ou individuais, o índice serve como um parâmetro oficial e comparável para a análise da dinâmica inflacionária e de seu impacto sobre o poder de compra das famílias.

A correlação entre o IPCA (IBGE, 1987-) e o custo de vida se estabelece na medida em que aumentos sistemáticos no índice indicam a elevação generalizada dos preços, o que, por consequência, tende a pressionar os orçamentos domésticos e modificar padrões de consumo. No entanto, é fundamental reconhecer que o custo de vida pode apresentar variações significativas de acordo com o contexto socioeconômico, a localização geográfica e os hábitos específicos de consumo de cada grupo social, o que torna necessária uma análise mais detalhada e segmentada para fins de políticas públicas e planejamento econômico.

Entre 2019 e 2024, o Brasil experimentou variações marcantes na inflação medida pelo IPCA- índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IBGE, 1987-). Em 2019, a inflação se situou em patamar moderado, com taxas abaixo de 5%. No ano seguinte, 2020, o índice manteve-se estável em torno de 4,5 %. Já em 2021, o país vivenciou um salto significativo, com IPCA registrado em 10,06 %, reflexo de fortes pressões inflacionárias pós-pandêmicas. Em 2022, a inflação voltou a desacelerar, recuando para 5,79 %, seguida por leitura mais amena de 4,62 % em 2023. Por fim, em 2024, o IPCA fechou em 4,83 %, permanecendo acima da meta definida pelo Banco Central para o período. Esse comportamento indica que, após o pico de 2021, houve uma progressiva estabilização da inflação, ainda que em níveis ligeiramente superiores ao desejado pelas autoridades monetárias (IBGE, 1987-).

Para esta análise, esta pesquisadora entendeu que a variação do custo de vida em Belo Horizonte poderia refletir tendências econômicas regionais, incluindo aquelas que afetam o município de Santa Luzia, lócus deste estudo, devido ao pertencimento

deste à Região Metropolitana de Belo Horizonte e devido à ausência de estudos semelhantes deste patamar em Santa Luzia. Portanto, o comportamento da cesta básica em Belo Horizonte pode servir como um bom parâmetro para analisar o custo de vida de Santa Luzia em termos de inflação alimentar.

Podemos observar que a evasão entre os discentes assistidos pelo PAE (IFMG, 2025) no ano de 2022 cresceu em relação ao grupo de não assistidos. Esse fato pode ser explicado pela inflação já que a mesma é sentida em maior grau pelas pessoas mais desfavorecidas economicamente. No quadro a seguir é possível observar que o ano de 2022 registrou em Belo Horizonte a maior relação Custo da Cesta Básica pelo Salário Mínimo vigente dentro do período analisado.

4.3.1 Indicadores da Cesta básica

A pesquisa da cesta básica do IPEAD/UFMG é um estudo sistemático realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (IPEAD), ligada à Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, que acompanha mensalmente o custo da alimentação de um trabalhador adulto em Belo Horizonte (Fundação IPEAD/ UFMG, [1948-202-?]). Devido à proximidade com o município de Santa Luzia, esta pesquisadora considerou conveniente utilizar estes dados.

Ela calcula o valor monetário de uma cesta composta por 13 produtos alimentares essenciais, conforme o Decreto-Lei nº 399 de 1938, que determina os itens necessários para garantir a alimentação mínima de um trabalhador adulto. Esses produtos incluem arroz, feijão, leite, café, batata, manteiga, pão, óleo, açúcar, tomate, banana e carne (especificamente, a "chã de dentro"). O objetivo central da pesquisa é mensurar o gasto mensal necessário para cobrir as despesas alimentares de um trabalhador, o que permite uma análise detalhada do poder de compra em relação ao salário mínimo e a evolução dos preços ao longo do tempo.

A pesquisa realizada pelo IPEAD (Fundação IPEAD/ UFMG, [1948-202-?]) desempenha um papel essencial no acompanhamento da inflação alimentar, fornecendo dados cruciais para a formulação de políticas públicas, negociações salariais, estudos acadêmicos, além de ser uma ferramenta importante para

sindicatos, a imprensa e a sociedade em geral. Por meio desses dados, é possível verificar a tendência de alta ou queda nos preços dos produtos essenciais, o que impacta diretamente no orçamento familiar.

Além disso, a pesquisa permite a comparação entre o custo da cesta básica e o salário mínimo vigente, proporcionando uma visão clara de até que ponto o salário mínimo cobre as despesas alimentares de uma família brasileira. Esta análise oferece um importante indicador da sustentabilidade do poder de compra da população, refletindo as condições econômicas e a evolução do custo de vida no país.

A partir dos dados coletados na base do IPEAD- UFMG (Fundação IPEAD/ UFMG, [1948-202-?]), que contém a série histórica do custo da Cesta básica em Belo Horizonte desde o ano de 1967, foi elaborada a Tabela 9 com as informações relativas ao intervalo de tempo estudado nesta pesquisa.

Tabela 9 - Indicadores da Cesta Básica em Belo Horizonte MG, 2019- 2024

| Ano | Relação Custo da Cesta Básica / Salário Mínimo (%) | IPCA Acumulado- 12 meses (%) | Custo da Cesta Básica (R\$) | Salário Mínimo (R\$) |
|------------|---|---|--|---------------------------------|
| 2019 | 46,52 | 5,23 | 464,26 | 998,00 |
| 2020 | 54,24 | 5,03 | 566,80 | 1.045,00 |
| 2021 | 55,35 | 7,41 | 608,81 | 1.100,00 |
| 2022 | 58,70 | 16,86 | 711,48 | 1.212,00 |
| 2023 | 52,53 | 6,80 | 693,44 | 1.320,00 |
| 2024 | 52,98 | 7,52 | 748,05 | 1.412,00 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da IPEAD-UFMG (Fundação IPEAD/ UFMG, [1948-202-]).

Tabela 10 - Variação anual do IPCA15 RMBH, 2020-2024

| Grupo | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Índice geral | 4.69 | 9.91 | 4.72 | 5.01 | 6.20 |
| Alimentação e bebidas | 17.35 | 7.04 | 13.46 | 0.13 | 9.13 |
| Habitação | 1.79 | 10.48 | -7.23 | 9.04 | 6.07 |
| Artigos de residência | 8.61 | 13.70 | 6.15 | -2.45 | 3.44 |
| Vestuário | -0.71 | 9.04 | 17.84 | 5.97 | 2.95 |
| Transportes | 0.89 | 24.30 | -4.20 | 7.60 | 5.13 |
| Saúde e cuidados pessoais | 1.73 | 3.92 | 11.68 | 6.84 | 5.89 |
| Despesas pessoais | 0.54 | 4.35 | 7.85 | 5.62 | 6.28 |
| Educação | -0.04 | 3.73 | 7.75 | 7.06 | 7.03 |
| Comunicação | 4.38 | 0.68 | -0.02 | 3.54 | 3.53 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE (1987-).

Esta Tabela 10 apresenta os 9 subgrupos de consumo que influenciam o índice geral do IPCA (IBGE, 1987-). Os dados com variações anuais estão disponibilizados a partir de 2020, motivo pelo qual não consta informações de 2019, que é o ano inicial de interesse dessa pesquisa.

É possível perceber grandes variações anuais nos subgrupos Transportes, Habitação e Alimentação e bebidas. Foi criado um destaque para esses subgrupos pelo fato de serem despesas consideradas para a análise socioeconômica feita pelo IFMG para concessão do benefício Bolsa Permanência.

O ano de 2021 registrou uma inflação 2,11 vezes maior que a inflação do ano de 2020 na RMBH (Região Metropolitana de Belo Horizonte). Neste ano os custos do subgrupo Transportes, seguido pelo subgrupo Habitação tiveram as maiores participações na composição do índice geral.

Já em 2022, quando comparado com o ano anterior, a variação percentual do subgrupo Alimentação e Bebidas quase dobrou, embora tenham sido registradas variações negativas nos subgrupos Habitação e Transportes.

Embora sejam observadas grandes variações durante o período 2019-2024 no custo de vida da população, os valores da Bolsa Permanência permaneceram praticamente inalterados. Como podemos observar, durante este período o valor do salário mínimo nacional, que é um preço da economia e uma base sob a qual percebe-se a elevação dos custos de uma maneira geral em todos os setores da economia, sofreu consecutivos reajustes enquanto a bolsa permanência sofreu reajuste apenas em 2024, através da Instrução Normativa nº 9, de 14/11/2023 (IFMG, 2023a).

Se considerarmos o ano de 2019 como base, a variação acumulada do salário mínimo oficial foi de 32,23% no período. Em contrapartida, os valores das bolsas foram reajustados em: Bolsa Permanência 1 (11,25%), Bolsa Permanência 2 (11,67%), Bolsa Permanência 3 (12,5%) e em 13,33% a Bolsa Permanência 4. A média do reajuste foi de 12,19%.

Tabela 11 - Evolução do valor da Bolsa Permanência do IFMG, 2019-2024

| Modalidade | Valor antigo (até 2023) | Valor novo (2024 - presente) | Reajuste (%) |
|-------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| BP-01 | R\$ 400,00 | R\$ 445,00 | 11,25 |
| BP-02 | R\$ 300,00 | R\$ 335,00 | 11,67 |
| BP-03 | R\$ 200,00 | R\$ 225,00 | 12,5 |
| BP-04 | R\$ 150,00 | R\$ 170,00 | 13,33 |

Fonte: elaboração própria.

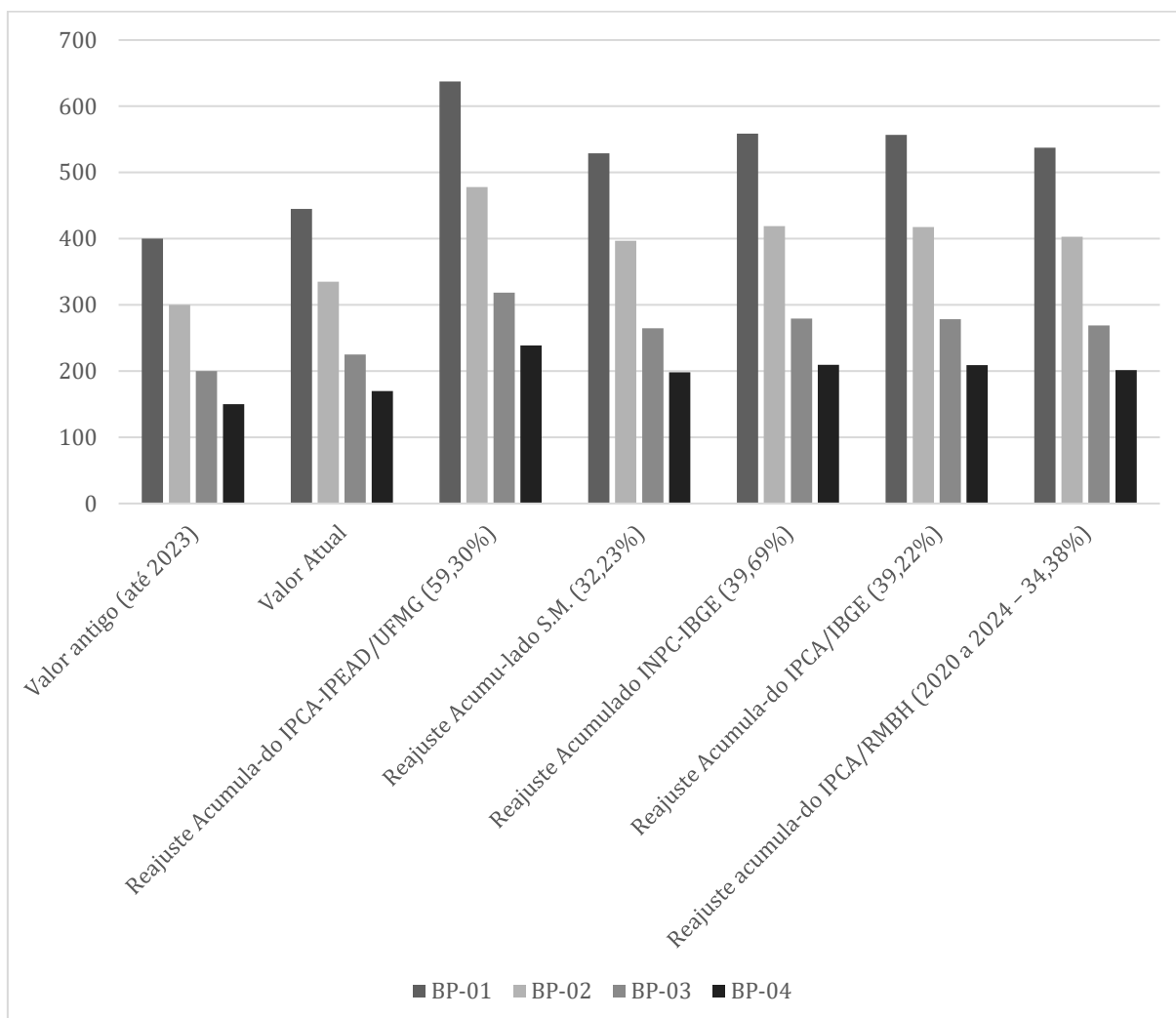
A seguir, serão apresentados uma tabela comparativa (Tabela 12) e um gráfico (Gráfico 11) com algumas simulações de valores para as quatro modalidades de bolsa permanência a partir da aplicação de índices oficiais acumulados no período de 2019 a 2024.

Tabela 12 - Simulações de reajustes acumulados para o valor da Bolsa Permanência do IFMG

| Bolsas | Valor antigo (até 2023) | Valor Atual | Reajuste Acumulado IPCA-IPEAD/UFMG (59,30%) | Reajuste Acumulado S.M. (32,23%) | Reajuste Acumulado INPC-IBGE (39,69%) | Reajuste Acumulado IPCA/IBGE (39,22%) | Reajuste acumulado IPCA/RMBH (2020 a 2024 – 34,38%) |
|---------------|--------------------------------|--------------------|--|---|--|--|--|
| BP-01 | 400,00 | 445,00 | 637,20 | 528,92 | 558,78 | 556,88 | 537,51 |
| BP-02 | 300,00 | 335,00 | 477,90 | 396,69 | 419,08 | 417,66 | 403,13 |
| BP-03 | 200,00 | 225,00 | 318,60 | 264,46 | 279,39 | 278,44 | 268,76 |
| BP-04 | 150,00 | 170,00 | 238,95 | 198,34 | 209,54 | 208,83 | 201,57 |

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 11 - Simulações de aplicação de reajustes acumulados para os valores da Bolsa Permanência do IFMG



Fonte: elaboração própria.

A Tabela 10 revela um cenário de significativa defasagem entre os reajustes efetivamente aplicados e aqueles que seriam praticados caso os valores fossem corrigidos segundo diferentes indicadores econômicos nacionais e regionais. Observa-se que, embora tenha ocorrido um acréscimo no valor nominal da Bolsa Permanência em 2024 — por exemplo, a modalidade BP-01 passou de R\$ 400,00 para R\$ 445,00 —, esse reajuste não acompanha a evolução do custo de vida no mesmo período.

Ao analisar comparativamente os índices, constata-se que os reajustes oficiais oscilaram entre 11,25% e 13,33%, a depender da modalidade, enquanto os indicadores econômicos apontam variações acumuladas bem superiores. O IPCA

apurado pelo IPEAD/UFMG (59,30%), por exemplo, indicaria que o valor da BP-01 deveria alcançar R\$637,20, evidenciando uma discrepância de quase R\$200,00 em relação ao valor pago. Mesmo os índices mais “moderados”, como o IPCA/IBGE (39,22%) ou o INPC/IBGE (39,69%), também sugerem valores significativamente acima dos praticados, mostrando que a correção aplicada está aquém da inflação real acumulada.

É importante destacar que a última simulação realizada considerando o IPCA-RMBH (IBGE, 1987-), considerou a inflação acumulada do período 2020 a 2024, diferentemente das demais simulações que consideraram o acumulado de 2019 a 2024. Ainda assim, optou-se por manter essa simulação visto que mesmo com a ausência de um ano na construção do percentual acumulado regional, a discrepância entre o resultado da simulação e o valor real atual praticado se mostrou significativa.

Esse descompasso entre reajuste oficial e inflação tem implicações diretas para a permanência estudantil. Em primeiro lugar, a perda do poder de compra do benefício reduz sua capacidade de cumprir a função original prevista pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), qual seja, a mitigação dos impactos socioeconômicos que comprometem a trajetória acadêmica de estudantes em situação de vulnerabilidade. Em segundo lugar, a defasagem contribui para a intensificação das desigualdades sociais, uma vez que estudantes provenientes de famílias de baixa renda enfrentam maior dificuldade em arcar com despesas básicas de transporte, alimentação e moradia, sem o devido reajuste do auxílio.

Do ponto de vista da gestão de políticas públicas, a análise demonstra a necessidade de vinculação automática dos valores da Bolsa Permanência a indicadores oficiais de inflação, evitando que decisões esporádicas e pontuais resultem em descompassos prolongados entre benefício e realidade econômica. Além disso, a simulação com base em índices distintos, como o IPCA (IBGE, 1987-) da Região Metropolitana de Belo Horizonte (34,38%), evidencia a pertinência de considerar indicadores regionais, já que a inflação afeta de maneira diferenciada os territórios e, portanto, impacta de modo específico os custos de manutenção da vida estudantil em cada localidade.

Em síntese, a tabela não apenas revela um distanciamento crescente entre os valores efetivamente pagos e os valores que deveriam ser praticados para preservar o poder aquisitivo da bolsa, mas também reforça a importância de uma política de reajuste mais consistente, transparente e alinhada ao contexto socioeconômico. A permanência estudantil, enquanto direito garantido por legislação nacional, demanda mecanismos de atualização que evitem a erosão do benefício, assegurando sua eficácia como instrumento de democratização do acesso, da permanência e do êxito acadêmico.

Os resultados empíricos da pesquisa desenvolvida no IFMG – *Campus Santa Luzia* permitem afirmar que a Política de Assistência Estudantil exerce impacto significativo sobre a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A sistematização dos dados referentes aos discentes dos cursos técnicos subsequentes entre 2019 e 2024 revelou que a evasão concentrou, majoritariamente entre discentes não assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025). Mesmo em anos críticos, como 2022, nenhum dos estudantes evadidos era contemplado pelo auxílio; em 2021, apenas 4,3% dos evadidos eram assistidos, e, no conjunto do período, apenas 6,85% dos evadidos recebiam bolsa. Esse padrão sugere que o apoio financeiro funciona como fator de proteção, reduzindo o risco de abandono escolar e favorecendo a conclusão dos cursos técnicos subsequentes.

A interpretação desses achados ganha densidade à luz de Bourdieu (2003), que assinala a centralidade do capital econômico e cultural na determinação das trajetórias escolares. Ao assegurar condições mínimas de subsistência – transporte, alimentação, materiais didáticos –, o PAE (IFMG, 2025) atua como um mecanismo compensatório que permite ao estudante em situação de vulnerabilidade converter o capital econômico recebido em capital cultural, ampliando as chances de apropriação dos bens simbólicos valorizados no espaço escolar. O fato de a evasão ser expressivamente menor entre assistidos indica que o programa cumpre, ainda que parcialmente, essa função equalizadora.

Entretanto, como adverte Bourdieu (1989), políticas focalizadas podem ser interpretadas como formas de “gestão da pobreza”, nas quais o Estado não busca eliminar desigualdades estruturais, mas apenas mitigar seus efeitos imediatos,

garantindo a reprodução da ordem social. Esse paradoxo é visível no caso do IFMG: se por um lado o PAE contribui para reduzir a evasão, por outro, sua eficácia plena é limitada pela defasagem dos valores frente à inflação. As simulações realizadas demonstraram que, entre 2019 e 2024, a perda do poder de compra corroeu a função original do benefício, restringindo sua capacidade de cobrir despesas básicas dos estudantes. Tal constatação dialoga com Fraser (2003), que critica modelos assistencialistas centrados apenas na redistribuição material, sem considerar a dimensão do reconhecimento e da participação ativa dos sujeitos nas políticas que os afetam.

Essa contradição também pode ser compreendida à luz da crítica de autores da pedagogia crítica. Giroux (2018) argumenta que a racionalidade neoliberal transforma a educação em mercadoria, reduzindo estudantes a consumidores e fragilizando a dimensão emancipatória da escola. Apple (2006), por sua vez, destaca que políticas educacionais sob influência neoliberal privilegiam a lógica meritocrática, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo êxito, em detrimento da ação do Estado. Nesse cenário, os auxílios estudantis, embora fundamentais, podem ser insuficientes para romper com a desigualdade estrutural, sobretudo quando desvinculados de uma política robusta de financiamento educacional e de mecanismos automáticos de reajuste.

Ainda assim, os dados do IFMG confirmam a relevância das políticas públicas de assistência, em consonância com estudos nacionais que associam o recebimento de auxílios à maior permanência e sucesso acadêmico. Michelotto (2019), em pesquisa na UFSC, demonstrou que bolsistas do PNAES tinham probabilidade duas vezes maior de concluir seus cursos em comparação com não assistidos. De forma semelhante, Oliveira e Oliveira (2015) evidenciaram que a maioria dos beneficiários reconhece a importância do apoio financeiro para continuidade dos estudos. No IFMG, a baixa representatividade de bolsistas entre os evadidos corrobora tais conclusões e sugere que a assistência estudantil deve ser entendida não como despesa, mas como investimento público em equidade e democratização do ensino.

O debate sobre assistência estudantil também se entrelaça com a discussão mais ampla sobre a lógica mercadológica e neoliberal na educação técnica. Saviani (2008) alerta para o viés utilitarista que historicamente orienta os cursos técnicos,

priorizando a formação imediata para o mercado em detrimento de uma formação integral. Nesse contexto, o PAE surge como estratégia de resistência, pois permite que estudantes de baixa renda tenham acesso a uma trajetória acadêmica mais estável, contrariando a tendência de exclusão e segmentação denunciada por Laval (2004). Além disso, ao atenuar desigualdades de acesso, o programa aproxima-se da concepção freireana de educação como prática libertadora: para Freire (1996), somente quando o estudante tem asseguradas condições materiais de existência pode exercer plenamente sua autonomia crítica.

Outro ponto fundamental é que a análise quantitativa da evasão não deve obscurecer as dimensões qualitativas do fenômeno. Fraser (2003) e Sen (2000) lembram que a justiça social não pode ser reduzida a indicadores econômicos, devendo incluir a ampliação das capacidades humanas e o reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, embora os auxílios financeiros do PAE sejam eficazes em reduzir a evasão, a permanência plena requer políticas complementares, como apoio pedagógico, psicológico e tecnológico – especialmente após a pandemia de COVID-19, quando a exclusão digital se mostrou determinante para aprofundar desigualdades educacionais.

Em síntese, a análise dos dados do IFMG – *Campus* Santa Luzia confirma a forte relação entre o recebimento dos auxílios financeiros e a permanência e êxito. Contudo, o diálogo com o referencial teórico mostra que essa política, embora necessária, é insuficiente se concebida de forma isolada e sem atualização monetária adequada. É preciso avançar para uma concepção ampliada de assistência estudantil que combine redistribuição econômica, reconhecimento simbólico e participação ativa dos estudantes na formulação das políticas. Tal perspectiva vai ao encontro de uma educação que supere a lógica mercadológica e neoliberal, reafirmando o caráter público, democrático e emancipatório da Educação Profissional e Tecnológica.

O perfil dos cursos técnicos subsequentes do IFMG – *Campus* Santa Luzia, voltados principalmente a estudantes que já concluíram o ensino médio e buscam rápida inserção no mercado de trabalho, está marcado por forte influência da lógica utilitarista e mercadológica, conforme apontam Saviani (2008) e Ramos (2014), para os quais a formação técnica tem sido historicamente orientada pela demanda imediata do setor produtivo.

Essa característica, embora atenda às necessidades de empregabilidade, tende a atrair discentes oriundos de camadas populares, muitas vezes trabalhadores e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os dados levantados nesta pesquisa confirmam esse cenário pois grande parte dos matriculados nos cursos de Segurança do Trabalho e Paisagismo depende de condições materiais mínimas para garantir a permanência, sendo que a evasão se concentrou principalmente entre não assistidos pela assistência estudantil. Tal constatação evidencia que, embora os cursos subsequentes se configurem como oportunidade de profissionalização, seu êxito depende da articulação entre formação técnica e políticas de apoio socioeconômico, sem as quais os estudantes permanecem expostos às mesmas desigualdades estruturais já relatadas.

Embora a avaliação da eficácia de uma política pública seja imprescindível — e mesmo um dever institucional, dado o elevado investimento destinado à Assistência Estudantil — é necessário reconhecer que a redução das disparidades econômicas, por meio da oferta de condições mínimas de permanência, não é suficiente para dar conta da complexidade que envolve o fenômeno da evasão escolar.

Como apontam Freire (1996) e Saviani (2008), a permanência e o êxito não dependem apenas do suporte material, mas também da construção de projetos pedagógicos que articulem a formação técnica a uma proposta emancipadora de educação. Ademais, Fraser (2003) destaca que políticas de redistribuição econômica precisam estar associadas ao reconhecimento simbólico e cultural para evitar que o assistencialismo reforce desigualdades estruturais.

De forma convergente, Apple (2006) e Giroux (2018) alertam para os riscos de uma educação subordinada à lógica mercadológica, em que a evasão pode decorrer não só da falta de condições materiais, mas também da ausência de identificação do estudante com um currículo utilitarista e instrumentalizado. Assim, a evasão escolar deve ser compreendida como fenômeno multifatorial, resultante não apenas da carência econômica, mas também de fatores pedagógicos, culturais, sociais e subjetivos que demandam respostas mais amplas e integradas.

A leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) evidencia o caráter mercadológico que orienta a formação nos cursos técnicos subsequentes do IFMG – *Campus* Santa Luzia. No caso do curso de Paisagismo, o documento destaca que, já

no primeiro semestre, o estudante estaria apto a atuar em micro paisagismo, avançando para funções de auxiliar e jardineiro paisagista, até alcançar o diploma técnico. Além disso, aponta como possibilidades de inserção profissional a abertura de negócios próprios, atuação em escritórios de design, construtoras e empresas de jardinagem, ou como empreendedor individual. De modo semelhante, o curso de Segurança do Trabalho projeta a formação de profissionais prontos para atender às demandas imediatas das áreas industriais e de serviços. Essa ênfase em competências práticas e rápida empregabilidade confirma a crítica de Saviani (2008) sobre o viés utilitarista da educação profissional, voltada mais à produtividade do que à formação integral.

O caráter mercadológico dos projetos político pedagógicos tende a reforçar desigualdades, enquanto sua atualização, em diálogo com uma perspectiva emancipadora, pode contribuir para uma educação que não apenas prepare para o trabalho, mas também forme sujeitos críticos e cidadãos plenos.

À luz de Paulo Freire (1996), que concebe a educação como prática da liberdade e como meio para a construção da autonomia e do pensamento crítico, e considerando a própria missão institucional dos Institutos Federais, a política de assistência estudantil precisa articular-se a projetos pedagógicos que assegurem uma formação integral, capaz de desenvolver sujeitos críticos e aptos ao exercício da cidadania plena. Tal perspectiva implica superar a visão estritamente utilitarista e mercadológica dos cursos técnicos, reafirmando o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com a emancipação humana e social.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Durante os anos em que atuei na Comissão de Divulgação do Processo Seletivo para ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Santa Luzia, participei de diversas ações voltadas à promoção da Instituição junto às escolas públicas municipais e estaduais do município. Tais ações consistiam, majoritariamente, em visitas às instituições de ensino, com o objetivo de apresentar o IFMG, seus cursos técnicos e superiores, bem como as etapas e critérios do processo seletivo.

No decorrer dessas visitas, tornou-se evidente que o engajamento e o interesse dos estudantes aumentavam significativamente no momento em que era abordada a existência do Programa de Assistência Estudantil (PAE) (IFMG, 2025). Essa resposta positiva, especialmente por parte dos alunos da rede pública, indicava que o conhecimento sobre os mecanismos de apoio à permanência estudantil exercia um papel decisivo na forma como os jovens percebiam a viabilidade de ingressar no IFMG.

Essa constatação me levou a refletir sobre o papel estratégico do PAE não apenas como instrumento de permanência, mas também como ferramenta de inclusão e democratização do acesso ao ensino público federal. Era visível que, para esse público, a ideia de estudar uma instituição federal de ensino ainda era envolta em um sentimento de distanciamento, como se pertencesse a um universo inacessível. No entanto, ao serem informados sobre a existência de políticas de assistência estudantil — tais como auxílios financeiros, alimentação, transporte e apoio pedagógico —, esses jovens passaram a considerar o ingresso no IFMG como uma possibilidade real e concreta.

Nesse contexto, compreendi que a simples divulgação das ofertas de cursos e das etapas do processo seletivo era insuficiente para atingir os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Era necessário ir além: publicitar também as condições que viabilizam a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes após o ingresso. Assim, a assistência estudantil revelava-se não apenas como política

de apoio, mas como elemento mobilizador e transformador da percepção desses jovens sobre sua capacidade de acessar e pertencer ao espaço institucional.

A partir dessa compreensão e da inquietação gerada por ela, propus o desenvolvimento de um vídeo educativo como produto educacional, com foco no Programa de Assistência Estudantil do IFMG (IFMG, 2025). O objetivo central desse material é subsidiar as ações de divulgação do processo seletivo, proporcionando aos estudantes e às suas famílias uma compreensão mais ampla sobre os direitos, apoios e oportunidades oferecidos pela Instituição. Busca-se, com isso, fortalecer o vínculo entre o IFMG e seu público-alvo prioritário — os estudantes oriundos das camadas populares —, reafirmando o compromisso da Instituição com a equidade, a inclusão e a justiça social.

Segundo Rôças e Bonfim (2018), os produtos educacionais (PE) não devem ser compreendidos como “receitas prescritivas” para a solução de problemas, mas como instrumentos de apoio que auxiliam o trabalho docente em sala de aula. Para as autoras, esses materiais possuem flexibilidade de aplicação e podem ser adaptados a diferentes contextos de ensino, de acordo com as necessidades específicas de cada realidade. Nesse mesmo sentido, os programas de mestrado profissional proporcionam maior interação com a sociedade, permitindo a transferência de conhecimentos, saberes e tecnologias por meio da pesquisa aplicada.

Complementando esse debate, Kaplún (2023) enfatiza que o material educativo deve ser compreendido como um recurso capaz de favorecer e auxiliar processos de aprendizagem, e não apenas como um produto em si. Sua função primordial é oferecer informações e, quando empregado adequadamente, pode ser considerado material educativo, mesmo que não tenha sido produzido originalmente com esse intuito. O autor propõe três eixos como fundamentais para a elaboração desse tipo de material: o conceitual, que exige diagnóstico prévio do tema e do público-alvo; o pedagógico, que articula novas perspectivas e concepções sobre o assunto em diálogo com os usuários; e o comunicacional, que se refere à forma de transmissão da mensagem, estimulando reflexões e novas interpretações.

A avaliação dos produtos educacionais, segundo Chisté (2018), deve ocorrer de forma participativa, envolvendo os sujeitos da pesquisa e privilegiando situações

concretas de aplicação, em oposição a testes laboratoriais, conforme já havia salientado Kaplún (2003). Para a autora, a análise deve considerar: a) estética e organização do material; b) coerência entre capítulos, objetivos e público-alvo; c) clareza e atratividade da linguagem; d) pertinência e acessibilidade do referencial teórico; e) potencial pedagógico das propostas apresentadas; e f) criticidade, expressa pela capacidade de estimular reflexões sobre a realidade social.

Diante do exposto, compreende-se que o produto educacional deve instigar a análise crítica do público a que se destina, ser construído e avaliado coletivamente e contemplar dimensões comunicacionais, pedagógicas, teóricas e críticas. Além disso, sua relevância deve ser atestada a partir de critérios objetivos de forma e conteúdo, assegurando sua aplicabilidade no processo educativo.

Para esse estudo, foi construído um vídeo como produto educacional, no formato de um breve vídeo educativo com 07:31 minutos. No vídeo, foram reunidas as principais informações sobre o Programa de Assistência Estudantil do IFMG (IFMG, 2025) retiradas do próprio sítio eletrônico da instituição em foco.

5.1 Etapas da construção do produto educacional

Para o roteiro do vídeo, inicialmente foi apresentada uma contextualização para o tema principal, com o que seria a justificativa para a existência da política pública educacional denominada de Programa de Assistência Estudantil (IFMG, 2025). Como forma de ilustrar o que estava sendo dito, foram expostas imagens de escolas em diferentes contextos sociais: a escola do rico versus a escola do pobre.

Em um segundo momento, foi apresentado o conceito de Assistência Estudantil e sua origem, fundamentado na criação do PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil – em âmbito federal, por meio da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010), o qual estendeu seu escopo aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerou-se pertinente incluir, ainda que brevemente, os documentos oficiais no vídeo, de modo a viabilizar eventuais consultas futuras por parte do público que venha a ter acesso ao conteúdo.

A seguir, são apresentados os objetivos do PNAES, organizados em quatro incisos, bem como as áreas de atuação da Assistência Estudantil. Em complemento, são exibidas fotografias dos diversos *campi* do IFMG, retiradas diretamente do acervo institucional. São elencadas as categorias de benefícios da assistência estudantil, referentes à subdivisão dos recursos disponíveis; em seguida, focaliza-se especificamente a modalidade da bolsa permanência.

Por fim, apresenta-se a estrutura do processo de inscrição para a Bolsa Permanência, abrangendo orientações sobre como se inscrever, critérios de elegibilidade, valores, Sistema de Seleção da Assistência Estudantil (SSAE) [202-?] e canais de contato para esclarecimento de dúvidas.

Optou-se por conferir ao vídeo um caráter essencialmente informativo, em lugar de configurá-lo como simples tutorial. Tal decisão fundamentou-se no fato de que já existem diversos manuais sobre o acesso ao SSAE [202-?], cuja sinergia com este conteúdo se revelará oportunamente, sobretudo quando o público residente deste vídeo já houver ingressado como estudante no IFMG. Em suma, não se limitou o material a um formato de instrução técnica.

Por meio desse produto educacional, buscou-se evidenciar a existência e a importância do Programa de Assistência Estudantil do IFMG (IFMG, 2025). Acredita-se que o vídeo seja útil não apenas para futuros candidatos à instituição, mas também para os estudantes atualmente matriculados, bem como para os servidores em geral. Além disso, o conteúdo poderá interessar a pessoas externas que desejam compreender os mecanismos deste processo.

5.2 Avaliação do produto

Para a validação do produto, foi elaborado um formulário composto por seis itens com afirmações aos quais os respondentes deveriam indicar seu grau de concordância através da escala Likert, e por duas questões que exigiram respostas discursivas. O questionário foi aplicado a um grupo de quatro participantes, especificamente servidores do Setor de Assistência Estudantil do *campus* Santa Luzia. Esse grupo foi selecionado como principal público-alvo para análise desse vídeo, já que lidam com o tema do vídeo em sua prática profissional, embora o material

seja acessível a qualquer pessoa interessada no tema, pois foi construído por meio de linguagem acessível, clara e objetiva. O documento para avaliação foi enviado aos respondentes, via formulários *Google*, no dia 22 de agosto de 2025, ficando disponível para respostas até o dia 25 de agosto do mesmo ano. Essa estratégia permitiu coletar percepções qualitativas e quantitativas sobre a eficácia e a relevância do produto desenvolvido.

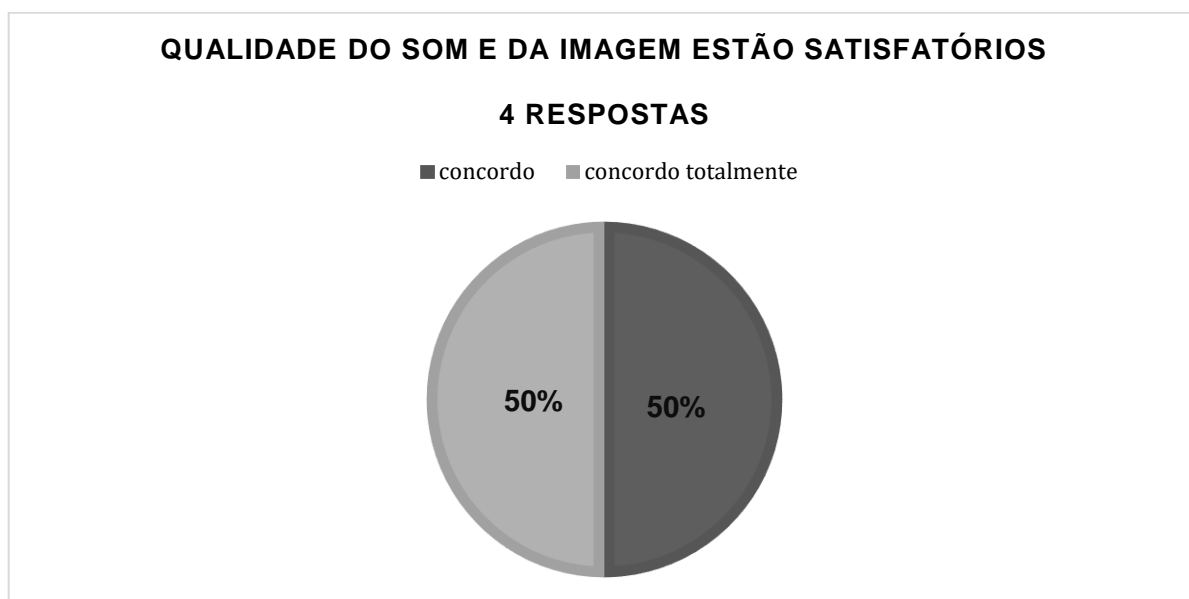
De uma maneira geral, praticamente todas as respostas trouxeram opiniões positivas em relação ao vídeo. O vídeo foi amplamente bem avaliado, obtendo 100% de aprovação em relação à aspectos técnicos como qualidade de som e imagem e em relação ao conteúdo, no tocante à clareza das informações apresentadas, ao nível informacional e relevância do conteúdo e também utilidade à comunidade como pode ser percebido nos gráficos abaixo. Foram registradas opiniões neutras- nem concordo e nem discordo- apenas para duas afirmações: a primeira em relação a adequação da duração do vídeo e a segunda em relação ao tema ser relevante para a sociedade atual. Em nenhum momento da avaliação foi registrado opiniões negativas sobre o vídeo. Os dados podem ser observados nos Gráficos 12, 13, 14, 15, 16 e 17 que seguem.

Gráfico 12 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Duração do vídeo



Fonte: Dados da pesquisa (Google Forms, 2025).

Gráfico 13 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Áudio e imagem



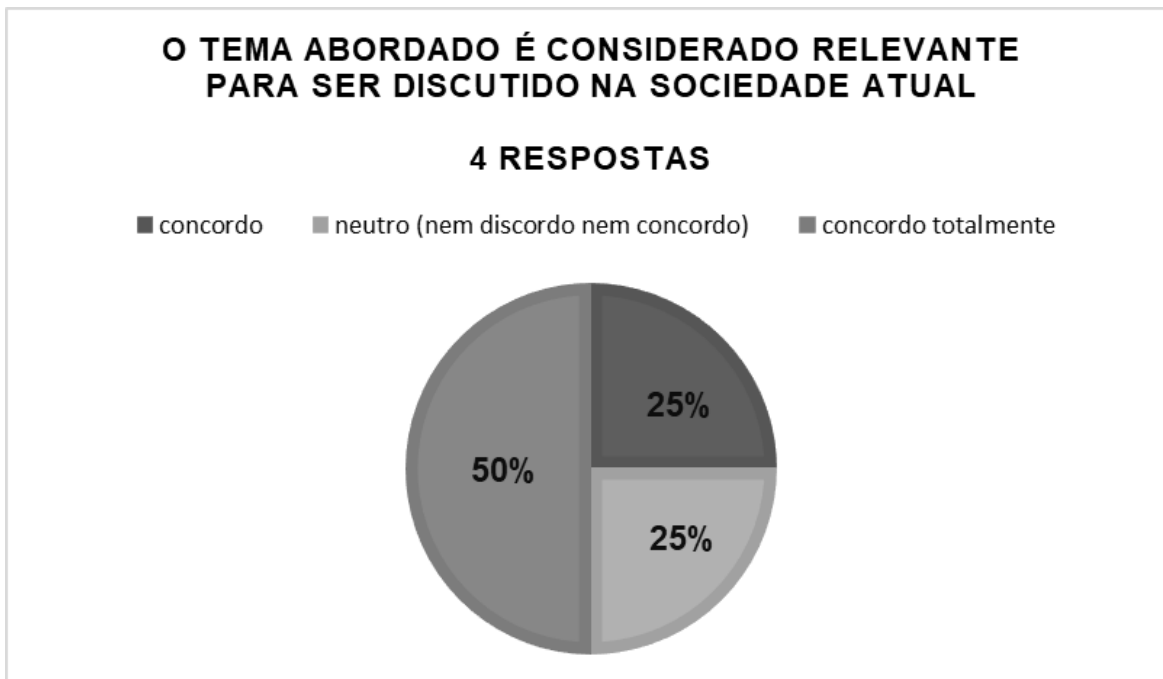
Fonte: Dados da pesquisa (Google Forms, 2025).

Gráfico 14 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Clareza do conteúdo



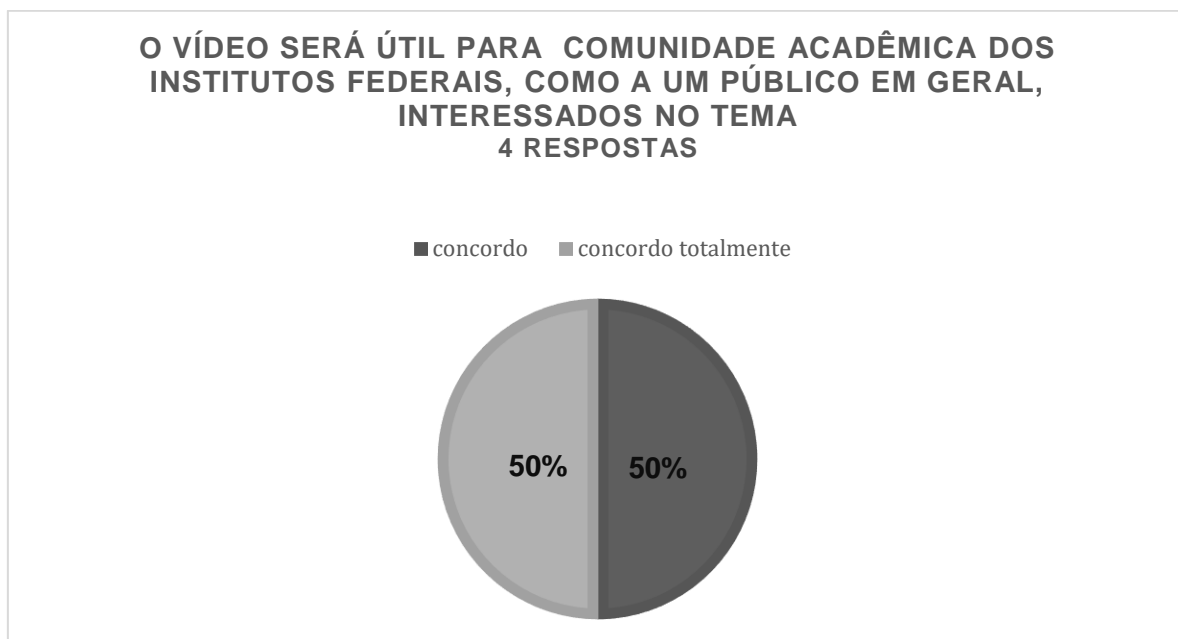
Fonte: Dados da pesquisa (Google Forms, 2025).

Gráfico 15 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil- Relevância do tema



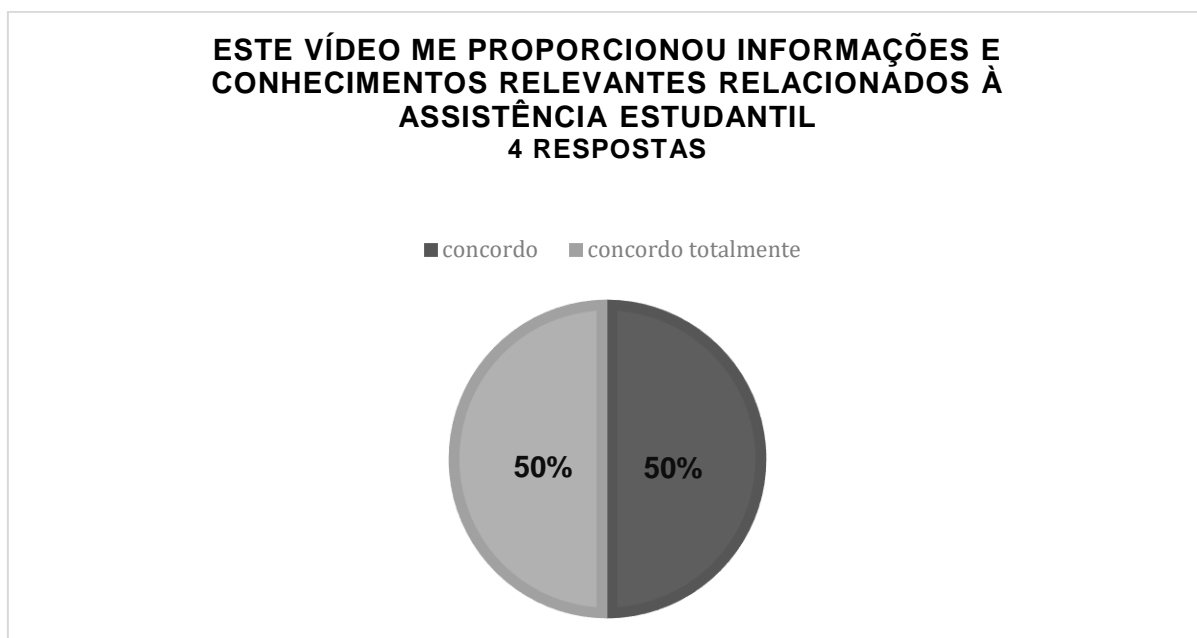
Fonte: Dados da pesquisa (Google Forms, 2025).

Gráfico 16 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil-Utilidade



Fonte: Dados da pesquisa (Google Forms, 2025).

Gráfico 17 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil-Conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa (Google Forms, 2025).

Foi solicitado aos participantes que indicassem três palavras que representassem o vídeo. As respostas foram classificadas em duas categorias: opiniões sobre o material e elogios; e palavras-chave que sintetizavam seu conteúdo.

Quanto ao quesito “opiniões e elogios”, foram registradas as palavras: “útil, didático, importante, transparente”; já como “palavras-chave” foram citados os termos “desigualdade, inclusão, permanência, vulnerabilidade, auxílio e combate”.

Figura 1 - Resultados do questionário sobre percepção da Assistência Estudantil-
Conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa (Google Forms, 2025).

No que tange à avaliação quanto à experiência em assistir ao vídeo, coletada a partir de uma questão aberta do questionário, foi apontada apenas uma sugestão: “no lugar de mérito acadêmico, talvez seja mais adequado algo como suporte ao ensino através de monitorias”. Sobre esse apontamento, optou-se por não realizar nenhuma correção no material visto que o termo utilizado foi transcrito do próprio sítio eletrônico do IFMG, visando manter a fidedignidade das informações.

Ainda sobre essa avaliação aberta, a maioria dos participantes demonstrou grande aceitação do produto, enfatizando sua utilidade e a concisão do conteúdo

tratado no vídeo. Além disso, conseguiram enxergar sua aplicabilidade prática no contexto educacional.

O vídeo transparece muito a realidade dos estudantes frente às dificuldades ao longo da formação escolar, bem como a importância da Assistência Estudantil no processo de formação desses estudantes. Além disso, é um vídeo claro e informativo que apresenta muito bem o benefício Bolsa Permanência, que ajuda sobremaneira em diversas necessidades escolares dos alunos (Participante 1).

Diante desses resultados, pode-se concluir que o vídeo, concebido como produto educacional deste estudo, obteve ampla aceitação e, sobretudo, cumpriu seu propósito de apresentar a assistência estudantil do IFMG.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento dessa proposta de pesquisa espera-se estabelecer a relação entre os valores pagos através dos auxílios financeiros oferecidos pelo IFMG *Campus* Santa Luzia com a permanência e o êxito acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Espera-se também que este estudo traga uma visão do perfil socioeconômico do município de Santa Luzia e dos estudantes atendidos pelo *campus* através da construção de um percurso histórico das bolsas já concedidas e da variação da demanda por estes auxílios de cunho financeiro.

Ao final, também é desejado que este estudo traga índices econômicos e reflexões acerca do valor mínimo necessário para cada uma das modalidades de bolsa permanência e contribua para o aprimoramento da execução do Programa de Assistência Estudantil (IFMG, 2025), no *campus* Santa Luzia e quiçá no IFMG em sua totalidade.

Este estudo teve como propósito analisar a relação entre a política de Assistência Estudantil e os indicadores de permanência e êxito dos cursos técnicos subsequentes do IFMG – *Campus* Santa Luzia, no período de 2019 a 2024. Ao longo da investigação, buscou-se compreender em que medida os auxílios socioeconômicos contribuíram para reduzir a evasão e garantir a integralização dos cursos, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade. Os resultados apontaram que a evasão concentrou, majoritariamente entre discentes não beneficiários do Programa de Assistência Estudantil (IFMG, 2025), ao passo que, entre os assistidos, o abandono foi proporcionalmente menor. Esse dado evidencia o efeito protetivo da política, ainda que insuficiente para eliminar por completo o fenômeno da evasão.

Ao dialogar sobre esses achados com o referencial teórico, verificou-se consonância com a análise de Bourdieu (2003), para quem o capital econômico influencia decisivamente a trajetória escolar, e o acesso a recursos materiais atua como fator de diferenciação nas oportunidades educacionais. A Assistência Estudantil, nesse sentido, cumpre função compensatória, atenuando desigualdades. Contudo, autores como Fraser (2003) alertam que políticas de redistribuição devem

estar associadas ao reconhecimento cultural, sob pena de reforçar estigmas e não garantir a emancipação. De maneira convergente, Apple (2006) e Giroux (2018) destacam os limites de uma educação subordinada à lógica neoliberal e mercadológica, que tende a reduzir o estudante a consumidor e a formação técnica à mera adequação ao mercado de trabalho. Os Projetos Pedagógicos dos cursos analisados confirmam essa tendência, ao privilegiarem a empregabilidade imediata e o empreendedorismo individual, o que torna a permanência dependente não apenas de condições econômicas, mas também de uma revisão pedagógica que incorpore a dimensão emancipadora da educação, tão defendida por Freire (1996, 1999) e pelos principais teóricos da Educação Profissional e Tecnológica.

Reconhece-se, entretanto, algumas limitações do estudo, como o recorte em dois cursos técnicos subsequentes e a análise restrita a um único *campus*, o que impede generalizações mais amplas. Ainda assim, acredita-se que a investigação contribui de modo relevante para o debate nacional sobre a Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo ao IFMG *Campus* Santa Luzia, ao evidenciar a necessidade de integrar políticas de apoio financeiro a propostas pedagógicas consistentes e atualizadas ao ideário da base conceitual da EPT.

As contribuições desta pesquisa se dão em três dimensões: teórica, ao articular os dados empíricos com referenciais críticos da sociologia e da pedagogia; prática, ao oferecer subsídios para a gestão institucional do IFMG, indicando a importância de reajustes periódicos dos auxílios e de sua vinculação a índices oficiais de inflação; e social, ao reafirmar a Assistência Estudantil como instrumento fundamental de democratização do acesso e da permanência.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação da análise a outros *campi* do IFMG, ou aos *campi* pertencentes à RMBH para verificar o comportamento da evasão dos cursos técnicos subsequentes. Também se sugere investigar a articulação da Assistência Estudantil com outras dimensões da política educacional, como o apoio pedagógico, psicológico e tecnológico, que podem potencializar os resultados da permanência.

Outras possibilidades de pesquisa seriam: a investigação dos motivos que levam os estudantes a evadirem; um levantamento das expectativas dos ingressantes

aos cursos técnicos subsequentes e um levantamento das ações práticas de enfrentamento à evasão realizadas no *campus* para além da assistência estudantil.

Por fim, reafirma-se que a permanência estudantil não pode ser reduzida a um dado estatístico, mas deve ser compreendida como expressão do direito à educação e como estratégia de emancipação humana e social. Em consonância com Freire (1996), acredita-se que uma política educacional verdadeiramente democrática deve formar não apenas técnicos para o mercado, mas sujeitos críticos e cidadãos plenos, capazes de intervir na realidade e transformá-la.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe. **A Importância do Suporte Psicológico na Assistência Estudantil**. Psicologia e Educação, v. 22, n. 2, p. 39-54, 2017.

ANDREWS, Kenneth T. The Impacts of Social Movements on the Political Process. **Annual Review of Sociology**, v. 31, p. 71-86, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** - ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael. **Educando a "direita": mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520: informação e documentação: apresentação de citações em documentos**. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724/ 2024: informação e documentação: apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023/ 2025: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2025.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 3, p. 78-99.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Cleyton Sérgio de Oliveira *et al.* **Influência do plano nacional de assistência estudantil sobre indicadores de desempenho acadêmico, evasão e retenção dos discentes cotistas no período da pandemia de COVID-19 na UFPB**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BECKER, Gary. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BENAKOUCHE, Rabah. **A transnacionalização do capital**. Rev. adm. empres. 20 (1) • Mar 1980 • <https://doi.org/10.1590/S0034-75901980000100006>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/tvLXkjLcSrpYQRhv7ckHzrN/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BERGER FILHO, Rui Leite. **Educação profissional no Brasil: novos rumos**. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, v. 20, p. 87-105, 1999. Disponível em <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24843>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BEZERRA, Siméia Oliveira Nunes; LIMA, Iracema Oliveira. **O auxílio financeiro para a permanência do estudante em vulnerabilidade socioeconômica da UESB: uma ação à deriva do capital**. VIII Seminário Nacional e IV Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional – Eixo. Bahia: UESB. 01. v.8, nº 8, 2021. Disponível em: <<https://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9574>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BICHIR, Renata. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. In: **MELLO, Janine; RIBEIRO, Vanda Mendes; LOTTA, Gabriela; BONAMINO, Alicia** (org.). Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020. p. 23–43.

BOULLOSA, Rosana de Freitas; PERES, Janaina Lopes Pereira; BESSA, Luiz Fernando Macedo. Por dentro do campo: uma narração reflexiva dos estudos críticos em políticas públicas. **Organizações & Sociedade**, v. 28, p. 317-342, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. In: MICELI, Sérgio. (Org.). São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Rio de Janeiro, RJ, 22 jan. 1942.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jun. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2001.

BRASIL. **Medida provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Dispõe sobre a organização da Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 out. 2011.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jul. 2008.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Editora Contexto, 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis: Vozes, 2016.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHISTÉ, Priscila de Souza. *Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.* In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Atas**, Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2018. v. 1, p. 330–339. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira; OLIVEIRA, M. C. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 10, p. 89-97, 2011.

COSTA, Pedro Luiz Araújo. A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** relação com o Ensino Médio

Integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

COSTA, Pedro Luiz Araújo.; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. IFs: educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada. Novos e velhos desafios. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

COSTA, Fernando. **Inclusão Digital na Educação Profissional: Desafios e Perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 6, n. 4, p. 56-71, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989.

CUNHA, Marcelo. A Assistência Estudantil e a Redução das Desigualdades Educacionais: Um Estudo de Caso. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, p. 44-63, 2014.

DE ALMEIDA, Cíntia Borges. Assistencialismo, higienismo e educação civilizatória na história do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (Bahia, 1903 a 1920). **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades**, v. 2, n. 1, p. 68-88, 2020.

DE CODES, Ana Luiza Machado; ARAÚJO, Herton Ellery. **Uso de evidências em políticas educacionais-o contexto internacional e o quadro brasileiro**. Texto para Discussão, 2021.

DE OLIVEIRA, Ueber José; LIRIO, Marcos Marcelo. O Projeto Escola Viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, v. 35, n. 1, p. 273-295, 2017.

DELEON, Peter. The Stages Approach to the Policy Process: What Has It Done? Where Is It Going? *In*: SABATIER, Paul A. (Ed.). **Theories of the Policy Process**. 2nd ed. Westview Press, 2008. p. 19-32.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A Construção da Profissão Docente no Brasil: Histórias, Identidades e Formação**. São Paulo: Cortez, 2015.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati, CASTAMAN, Ana Sara, VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Educação Profissional e Tecnológica: Desafios E Perspectivas Na Formação Docente**. Revista Exitus, 11(1), e020133. 2021. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1537>.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539 – 555, set/dez. 2004.

FALCO, Andrea; DAS CHAGAS OLIVEIRA, Luana. Assistência Estudantil no Contexto da Educação Profissional: Uma Análise das Políticas Públicas Implementadas. **Revista Brasileira de Política e Gestão Educacional**, v. 11, n. 3, p. 45-67, 2021.

FAUSTINO, Antonio Júlio Celestino; PEREIRA, Aguinaldo. Políticas públicas educacionais de inclusão social: public educational policies for social inclusion. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 5, n. 1, 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 1, p. 90-113, 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da educação superior. **Educar em Revista**, v. 36, p. e74384, 2020.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERNANDES, Lucas Grandi; SILVA, Napiê Galvê Araújo; BARBALHO, Luiz Eduardo Moura. **Assistência estudantil: um estudo sobre a sua relação com o desempenho acadêmico**. *Gestão Contemporânea*, v. 12, n. 2, p. 177-198, 2022.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica à justiça contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Thiago de. Monitoramento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil: Uma Necessidade para a Efetividade das Políticas Públicas. **Cadernos de Políticas Públicas**, v. 5, p. 34-50, 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Intrínseca, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** *In*: Trabalho, Educação e Saúde. 2003, p. 45 – 60.

FUNDAÇÃO IPEAD/ UFMG. **Custo da Cesta Básica**. [1948-202-]. Disponível em: <<https://site.ipead.face.ufmg.br/divulgacoes/custo-da-cesta-basica-bh/>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo: Global, 2000.

GIROUX, Henry. **Neoliberalism's war on higher education**. Chicago: Haymarket Books, 2018.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, David. **Social Justice Postmodernism and The City**. 1992. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/945369854/Social-Justice-Postmodernism-and-the-City-David-Harvey>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

HASHIMOTO, Marcos; DA FONSECA JR, Ranulfo Soares. A importância do ensino empreendedor na formação do nível técnico. **Revista de Negócios**, v. 23, n. 3, p. 7-18, 2018.

HENCKE, Jéssica; SILVA, Gisele Ruiz. Educação para o Desenvolvimento Sustentável x Educação Ambiental: atravessamentos sob a óptica da “ciência maior”. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 39, n. 1, p. 73-93, 2022.

HOWLETT, Michael. **Designing Public Policies: Principles and Instruments**. Routledge, 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Indicadores IBGE**: sistema nacional de índices de preços ao consumidor: INPC-IPCA. Rio de Janeiro: IBGE, 1987-.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Características Gerais dos Municípios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). **O Campus Santa Luzia**. [s.d]. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/santaluzia/sobre_o_ifmg/o-campus-santa-luzia>. Acesso em: 03 mar. 2024.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Sistema de Seleção da Assistência Estudantil – **SSAE**. [202-?]. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/diraee-1/assistencia-estudantil/ssae>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). **SUAP**: O que é?. 2018. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/suap-1/o-que-e>. Acesso em: 22 dez. 2025.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Sistema Unificado de Administração Pública - **SUAP**: Instituto Federal de Minas Gerais. 2021. Disponível em: <<https://suap.ifmg.edu.br/accounts/login/?next=/>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). **Projeto Político Pedagógico do curso técnico subsequente em paisagismo (PPC)**. 2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/santaluzia/ensino/cursos-1/arquivos/PPC_Paisagismo_NOVO_FORMATO_2022COMENTADO1303revisadofinalcodigos1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). **Instrução normativa nº 9, de 14 de novembro de 2023**. (2023a). Instrução Normativa nº 9, de 14/11/2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-reajusta-valores-do-programa-de-bolsa-permanencia/SEI_1737446_Instrucao_Normativa_9.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). **Projeto Político Pedagógico do curso técnico subsequente em segurança do trabalho (PPC)**. 2024. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/santaluzia/ensino/cursos-1/arquivos/PPCSubsequenteemSeguranadoTrabalho2024.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2025.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). **O que é a Assistência Estudantil?** 2025. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/dirae-1/assistencia-estudantil/o-que-e-a-assistencia-estudantil>>. Acesso em: 03 jun. 2025.

IMPERATORI, Barbara. The Role of Organizational Commitment in the Relationship between HRM Practices and Organizational Performance. In: PARKER, Sharon K.; BINDL, Uta K. (Eds.). **Research Handbook on Employee Proactivity in Organizations**. Edward Elgar Publishing, 2017. p. 294.

KAPLÚN, Gabriel. **Material Educativo**: a experiência de aprendizado. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

KOMATSU, Ricardo Shoiti. Aprendizagem baseada em problemas: um caminho para a transformação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 23, p. 32-37, 2020.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LASSWELL, Harold. **The political writings of Harold Lasswell**. Glencoe, IL, USA: Free Press, 1951.

LASSWELL, Harold. **The political science of science**: an inquiry into the possible reconciliation of mastery and freedom. American Political Science Review. v. 50, n. 4, p. 961-979, 1956.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Dilma Sérgio Rodrigues de *et al.* **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua relação com a permanência do aluno do ensino superior**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

MACHADO, Cristiani Vieira *et al.* **Políticas e sistemas de saúde em tempos de pandemia: nove países, muitas lições**. Série Informação para ação na COVID-19| Fiocruz, 2022.

MAGALHÃES, Adriano Augusto Araújo. **Integração digital e educação: desafios e perspectivas do Brasil na era da globalização**. 2023. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MICHELOTTO, Marcele Arruda. **Impactos de incentivos financeiros sobre sucesso acadêmico empregando modelos de regressão multinível**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2019.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Educação e diversidade*. São Paulo: Vozes, 2009.

MOTA, M. M.; MAGALHÃES, L. B. S.; FRANCO, L. G. F. *Leitura e produção de texto acadêmico*. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020, p. 33-65.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NOGUEIRA, Júlio César. *Inovação e Empreendedorismo na Educação Profissional: O Papel da Assistência Estudantil*. **Revista de Empreendedorismo e Gestão Educacional**, v. 3, p. 101-118, 2020.

Ó, Celso Francisco do; SANTOS, Caio Vinícius dos; LORENZI Carla Cristina Biazi. *O conceito de política pública e política educacional: Debates além da legislação*. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023072, 2023.

OLIVER, Michael. *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan, 1990.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil**. 2015.

Disponível em:

<file:///C:/Users/EDITORA/Downloads/eder,+16+A+perman%C3%AAncia+escolar+198-215.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

OLIVEIRA, Daniel. **Conheça o IFMG**. 2023. Disponível em: <

<https://www.ifmg.edu.br/congonhas/institucional/conheca-o-ifmg>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PETERS, B. Guy. **Advanced introduction to public policy**. Massachusetts: Edward Elgar, 2015.

PRADO, Vaner José do; VASCONCELOS, Lilian dos Santos; GILEÁ, José.

Narrativas de si e a resignificação do caos na pandemia: entre presenças digitais e direitos fundamentais. Revista jurídica Unicuitiba, v. 1, n. 77 (2024). Disponível em: < <https://revista.unicuitiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/6820>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino; RAITZ, Tânia Regina; GESSER, Verônica. Juventude em foco: a diversidade no perfil dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 266-285, 2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 698-717, 2020.

RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. **Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico**. Ciênc. educ., v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROTHBARD, Murray. **O homem, a economia e o Estado**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2002.

SABINO, Rosimeri Ferraz.; ROCHA, Fábio Gomes. **Formação de Professores para a Educação Profissional**: um mapeamento sistemático das produções científicas. Cadernos da FUCAMP, v. 18, n. 33, 2019. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1703/1126>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. 2020. 234 f. Livro – EDUFBA, Salvador, 2020.

SANTOS, Carlos Eduardo. Parcerias entre Setor Público e Privado na Assistência Estudantil: Uma Análise dos Benefícios e Desafios. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 74-92, 2018.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para Além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

SANTOS, Flávio Antônio dos.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; OLIVEIRA, Nilza Helena de. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET e a Universidade Tecnológica-UT**. Educação & Tecnologia, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/90>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Coletânea Políticas Públicas**. v.1. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-42.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Maria das Dores; CARVALHO, João Pedro. Assistência Estudantil e Desempenho Acadêmico: Um Estudo nas Instituições Federais de Ensino. **Cadernos de Educação**, v. 55, p. 112-128, 2020.

SOARES, Priscila da Silva. A Importância da Tecnologia na Gestão da Assistência Estudantil nos Institutos Federais. **Revista de Gestão e Políticas Públicas**, v. 8, n. 2, p. 89-103, 2019.

SOARES, Priscila da Silva.; AMARAL, Cledir de Araújo. **A Assistência Estudantil no Processo Educacional**: Possibilidades de Atuação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, S/N, 2022.

SOARES, Priscila da Silva; AMARAL, Cledir de Araújo; FERREIRA, Edilene da Silva. Políticas de assistência estudantil e educadores não docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação em Revista**, v. 38, p. e36853, 2022.

SOUSA, Ana Cláudia; CARVALHO, Pedro Henrique. Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil: Complementaridades e Desafios no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Superior**, v. 7, p. 77-95, 2015.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva.; RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil**: percurso histórico e desafios contemporâneos. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 [72], p.621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOWELL, Thomas. **Wealth, Poverty and Politics: An International Perspective**. New York: Basic Books, 2015.

SPOSITO, Maria Encarnação. Educação Profissional e Inclusão Social: Um Estudo das Políticas Públicas nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 3, n. 1, p. 23-41, 2013.

TAVARES, Cláudio *et al.* **Ações Afirmativas e Inclusão Social: Reflexões a Partir da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 14 jul. 2024.

VALLE, Ione Ribeiro. **Por que ler Os herdeiros meio século depois**. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

YOUNG, Michael. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento**: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CIÊNCIA DE QUESTIONÁRIO ANÔNIMO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Questionário

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa A RELAÇÃO ENTRE OS AUXÍLIOS FINANCEIROS E A PERMANÊNCIA E O ÊXITO ACADÊMICO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NO IFMG *CAMPUS* SANTA LUZIA que tem como objetivo geral

io entre os valores pagos a título dos auxílios financeiros e a permanência e o êxito dos estudantes do IFMG *Campus* Santa Luzia como instrumento de gestão e de melhoria dos programas socioeconômicos. Os procedimentos de coleta de dados serão realizados por meio de um questionário online. Nele o participante responderá perguntas relativas aos principais desafios para a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Ademais, o Instituto na qual o participante trabalha também poderá ser selecionado para aplicação do produto educacional, que será desenvolvido pela pesquisadora. Este produto consistirá em elaborar um livro paradidático com a temática do autismo levando em consideração os principais desafios da inclusão nos Institutos Federais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA E BENEFÍCIOS: Apesar dos riscos serem mínimos, é importante considerar os impactos emocionais que os questionários podem causar devido a algum tema sensível ou até mesmo cansaço mental, desconforto e alteração na motivação durante sua realização. Para mitigar os riscos, caso isso ocorra, o participante poderá não responder perguntas que gerem qualquer tipo de desconforto e encerrar sua participação a qualquer momento em que considerar necessário. Os benefícios da pesquisa incluem a oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, compartilhamento da experiência, contribuição com a construção do conhecimento na área de atuação do participante, visando o enriquecimento da prática docente.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: O resultado dos questionários serão transcritos e armazenados, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora Edilene Caldeira Santos e o orientador Matheus Faleiros Silva. As transcrições serão realizadas pelas pesquisadoras e serão mantidas em um HD externo, com senha codificada, desvinculado da internet para que não haja risco de vazamentos de dados. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco)

anos, conforme Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/16 e, com o fim deste prazo, será descartado".

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O participante será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O participante é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Asseguramos que as falas/opiniões emitidas serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa e veículos de divulgação científica e que serão mantidos o sigilo e anonimato das informações aqui contidas. Em qualquer fase da pesquisa, o participante poderá fazer perguntas, caso tenha dúvidas, além de não permitir a posterior utilização de seus dados, sem nenhum ônus ou prejuízo. O participante poderá contatar também o Comitê de Ética para esclarecimentos sobre questões éticas em pesquisa. Esperamos que este estudo contribua com reflexões acerca de questões relacionadas à gestão do processo de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG, bem como as bases e os conceitos que fundamentam a EPT. A pesquisadora se compromete a disponibilizar o produto educacional dando acesso ao link do mesmo no repositório do ProfEPT, para que o vídeo seja utilizado pelo Setor de Assistência Estudantil como material institucional que poderá ser replicado pelos participantes em suas rotinas de trabalho. Além disso, a própria participação na avaliação do produto educacional, propiciará ao participante, através do acesso ao vídeo, o conhecimento de forma didática das legislações e fluxos pertinentes ao trabalho no Setor de Assistência Estudantil.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para o participante e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, o participante terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais. Se estiver de acordo favor assinar o presente termo. Esse termo será emitido em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. A pesquisadora Edilene Caldeira Santos certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas,

exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar a pesquisadora citada acima nos contatos: telefone (31) 99822-0627, e-mail edilene.santos@ifmg.edu.br; Ou o CEP/IFMG no e-mail cepe@ifmg.edu.br e telefone (31) 2513 5249. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.

_____, _____ de _____ de 20____. Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Esse formulário tem como objetivo avaliar o Produto Educacional, no formato de um vídeo com base na pesquisa: “A RELAÇÃO ENTRE OS AUXÍLIOS FINANCEIROS E A PERMANÊNCIA E O ÊXITO ACADÊMICO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NO IFMG *CAMPUS SANTA LUZIA*.”

Por favor, avalie os itens abaixo de acordo com seu nível de concordância.

A duração do vídeo é adequada.

A qualidade do som e da imagem estão satisfatórias.

Existe clareza nas informações divulgadas no vídeo.

O tema abordado é considerado relevante para ser discutido na sociedade atual.

O vídeo será útil tanto para a comunidade acadêmica dos Institutos Federais, como a um público em geral, interessados no tema.

Este vídeo me proporcionou informações e conhecimentos relevantes relacionados à assistência estudantil.

Se fosse possível mencionar três palavras que representem o produto educacional, quais você utilizaria?

Faça uma avaliação da experiência de assistir a este vídeo.