



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANDREY DAMICO ADORNO SOARES

DESAFIOS E AVANÇOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II A PARTIR DO
AUXÍLIO FINANCEIRO DE APOIO AO ESTUDANTE
(AFAE): PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO E ASSISTENTES SOCIAIS

Rio de Janeiro
2026

ANDREY DAMICO ADORNO SOARES

**DESAFIOS E AVANÇOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO
COLÉGIO PEDRO II A PARTIR DO AUXÍLIO FINANCEIRO DE APOIO AO
ESTUDANTE (AFAE): PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO E ASSISTENTES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Robson Costa de Castro

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S676	Soares, Andrey Damico Adorno Desafios e avanços na política de assistência estudantil do Colégio Pedro II a partir do auxílio financeiro de apoio ao estudante (AFAE) : percepções de alunos do ensino médio integrado e assistentes sociais / Andrey Damico Adorno Soares. – Rio de Janeiro, 2026. 233 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Robson Costa de Castro. 1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Assistência estudantil. 4. Colégio Pedro II. 5. Ensino médio integrado. I. Castro, Robson Costa de. II. Colégio Pedro II. III. Título. CDD 373.246
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ANDREY DAMICO ADORNO SOARES

DESAFIOS E AVANÇOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO
COLÉGIO PEDRO II A PARTIR DO AUXÍLIO FINANCEIRO DE APOIO AO
ESTUDANTE (AFAE): PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO E ASSISTENTES SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson da Costa de Castro
ProfEPT – Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dra Ana Carolina Rigoni Carmo
ProfEPT – Colégio Pedro II

Profa. Dra Luciene Maciel Stumbo Moraes
Departamento de Anos Iniciais – Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026



**COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ANDREY DAMICO ADORNO SOARES

**RELATÓRIO TÉCNICO: CONJUNTO DE PROPOSTAS PARA O
APRIMORAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO COLÉGIO PEDRO II**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 25 de fevereiro de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson da Costa de Castro
ProfEPT – Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dra Ana Carolina Rigoni Carmo
ProfEPT – Colégio Pedro II

Profa. Dra Luciene Maciel Stumbo Moraes
Departamento de Anos Iniciais – Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026

Dedico este estudo aos colegas técnico-administrativos, cuja atuação muitas vezes passa despercebida, mas que são pilares na construção de uma escola democrática e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

A jornada que culmina nesta dissertação foi marcada por muitos desafios, aprendizados e conquistas e não seria possível sem o apoio, a inspiração e a contribuição de tantas pessoas queridas.

- Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Sidney e Adriana, pessoas que me ensinaram-me o valor do estudo e do trabalho com amor e dedicação incondicionais.

- À minha irmã, Adryane, pelo companheirismo e leveza, que certamente me fortaleceu em cada etapa nessa árdua tarefa de escrever uma dissertação de Mestrado.

- Ao meu orientador, Professor Robson Costa, registro minha profunda gratidão por sua orientação paciente, sempre com observações muito pertinentes sobre a pesquisa. A confiança que você depositou em mim foi importantíssima para que este trabalho se tornasse realidade.

- Agradeço à professora Ana Rigoni pela sensibilidade e disponibilidade em contribuir de maneira construtiva com observações e sugestões de melhorias, especialmente no que tange aos objetivos da pesquisa, ainda durante o processo de qualificação.

- Agradeço, igualmente, à professora Luciene Maciel por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa. Fiquei particularmente grato ao saber que ela é, assim como eu, historiadora, o que certamente confere uma perspectiva singular às análises e aos apontamentos realizados sobre essa pesquisa.

Aos professores do mestrado PROFEPT, pelo conhecimento compartilhado e por ajudarem a ampliar minha visão sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Quero agradecer muito especialmente a toda turma PROFEPT 2024, pela troca de experiências, pelo apoio mútuo e pelas amizades que nasceram e se fortaleceram ao longo do curso. Gostaria de agradecer, em especial:

- À Fátima Rebelo, nossa colega de turma tão dedicada e sempre encorajadora, por todo o apoio, incentivo e generosidade ao longo dessa caminhada. Agradeço, em especial, pelas valiosas indicações de eventos acadêmicos, que me proporcionaram a honra de participar e apresentar trabalhos junto contigo. Você é, sem dúvida, uma inspiração para todos nós!

- Ao Rodrigo Cajueiro, pelo senso de humor maravilhoso, que tornou minha trajetória no mestrado mais leve e prazerosa. Guardo com carinho nossas trocas de impressões sobre o curso durante as viagens de metrô, conversas sempre inteligentes, arrojadas e, ao mesmo tempo, divertidas.

- Ao Paulo Orli, pelas constantes e generosas trocas sobre nossos temas de pesquisa, que renderam diálogos inspiradores e contribuíram de forma significativa ao longo de todo o processo.

- À Jackeline Koppe, colega querida da turma do mestrado e servidora sempre gentil da Biblioteca do Campus Tijuca II, agradeço pelas vibrações positivas, pelo apoio e pelos incentivos durante a defesa deste trabalho

Meu sincero agradecimento aos servidores da Assistência Estudantil do Colégio Pedro II pelo trabalho comprometido e sensível junto aos estudantes e famílias, em especial à Cinthia Pereira, que gentilmente me ajudou com informações para essa pesquisa. Aos meus amigos e colegas de profissão no Colégio Pedro II, agradeço pela parceria e inspiração. Em especial, agradeço a Carolina Moraes, Rosileny Rodrigues, Fabiana Evangelho, Marcela Azeredo, Marina Cardoso, Raul Claudio e Igor Blasque pela amizade e colaboração ao longo dessa jornada, bem como pela compreensão e solidariedade diante da correria diária que envolveu conciliar o trabalho e o estudo. Espero que vocês tenham, assim como eu tive, a oportunidade de acessar e concluir o mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Um agradecimento especial aos alunos do Campus São Cristóvão III, cuja convivência diária motiva-me a buscar constantemente novos caminhos para tornar a educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

À Aline Novaes, Assistente Social do Campus São Cristóvão III, minha profunda gratidão pela parceria, pelas conversas enriquecedoras e pelo apoio nas reflexões que tanto contribuíram para este estudo.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto, palavra ou atitude se somaram amorosamente nessa jornada e permitiram que pudesse superar os desafios e alcançar este marco tão significativo em minha trajetória acadêmica e profissional.

RESUMO

SOARES, Andrey Damico Adorno. **Desafios e avanços na Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II a partir do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE): percepções de alunos do Ensino Médio Integrado e Assistentes Sociais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa analisa as percepções de estudantes do Ensino Médio Integrado e de assistentes sociais sobre os desafios e avanços da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, com foco no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), principal instrumento de promoção da permanência escolar na instituição. Os resultados evidenciam que, apesar dos esforços das equipes em ampliar a divulgação do benefício, persistem limitações significativas, como a ausência de um sistema informatizado que centralize as inscrições e o envio de documentos. Os assistentes sociais também apontam outros entraves que comprometem o alcance da política, entre eles a escassez de recursos humanos e orçamentários e a sobrecarga de trabalho, fatores que dificultam tanto a divulgação quanto o acompanhamento dos estudantes. Esses desafios, somados às condições socioeconômicas do alunado, acentuam barreiras no acesso às informações e aos auxílios, aprofundando desigualdades educacionais. Diante desse cenário, a pesquisa propôs, como produto educacional, um relatório técnico com sugestões de aprimoramento da Política de Assistência Estudantil. A primeira diretriz apresentada concentra-se no fortalecimento do acolhimento aos estudantes, articulando-os às ações e programas desenvolvidos pela Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, que deverão ser melhor detalhados e organizados à luz da regulamentação do novo PNAES, considerando as especificidades de cada segmento de ensino. Complementam essas recomendações propostas voltadas à digitalização do processo de inscrição nos editais de auxílio financeiro, ao ranqueamento socioeconômico por meio da elaboração de um índice de vulnerabilidade e à qualificação da Plataforma *CPII em Números*, com dados mais detalhados sobre o alcance dos programas de assistência no êxito escolar, na redução da evasão e na garantia da permanência estudantil.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Colégio Pedro II; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado.

“O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora”

Carolina Maria de Jesus

ABSTRACT

SOARES, Andrey Damico Adorno. Challenges and Advances in the Student Assistance Policy of Colégio Pedro II from the Perspective of the Student Support Financial Aid (AFAE): Perceptions of Integrated High School Students and Social Workers. Dissertation (Professional Master's in Professional and Technological Education – ProfEPT) – Pro-Rectorate of Graduate Studies, Research, Extension, and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

This research analyzes the perceptions of Integrated High School students and social workers regarding the challenges and advancements of the Student Assistance Policy at Colégio Pedro II, with a focus on the *Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante* (AFAE), the institution's main instrument for promoting student retention. The results show that, despite the efforts of institutional teams to expand the dissemination of the benefit, significant limitations persist, such as the absence of a computerized system that centralizes applications and document submissions. Social workers also point to other obstacles that undermine the policy's reach, including shortages of human and budgetary resources and work overload—factors that hinder both the dissemination of information and the monitoring of students. These challenges, combined with the socioeconomic conditions of the student population, create additional barriers to accessing information and financial support, deepening educational inequalities. In this context, the research proposed, as an educational product, a technical report with suggestions for improving the Student Assistance Policy. The first guideline focuses on strengthening student support and reception, integrating them into the actions and programs developed by the Student Assistance sector at Colégio Pedro II, which should be further detailed and organized in accordance with the new PNAES regulations, taking into account the specificities of each educational segment. These recommendations are complemented by proposals aimed at digitalizing the application process for financial aid calls, developing a socioeconomic ranking system based on a vulnerability index, and enhancing the *CPII in Numbers* Platform with more detailed data on the impact of assistance programs on academic success, dropout reduction, and the promotion of student retention.

Keywords: Student Assistance; Colégio Pedro II; Professional and Technological Education; Integrated High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Histórico da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II	110
Figura 2: Composição da Matriz Orçamentária dos Institutos Federais	116
Figura 3: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Gênero (2017-2024) nos cursos integrados da Rede Federal	154
Figura 4: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Classificação Racial (2017-2024) nos cursos integrados da Rede Federal.....	154
Figura 5: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Renda Familiar (2017-2024) nos cursos integrados da Rede Federal	156
Figura 6: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Gênero (2017-2024) nos cursos integrados do Colégio Pedro II	158
Figura 7: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Classificação Racial (2017-2024) nos cursos integrados do Colégio Pedro II.....	159
Figura 8: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Renda Familiar (2017-2024) nos cursos integrados do Colégio Pedro II	160
Figura 9: Conhecimento dos estudantes sobre a existência do AFAE	162
Figura 10: Como o estudante ficou sabendo sobre a existência do AFAE.....	164
Figura 11: Busca de informações sobre o AFAE por parte dos estudantes	165
Figura 12: Hábito de leitura dos editais do AFAE	167
Figura 13: Avaliação individual sobre o nível de informação sobre o AFAE	168
Figura 14: Avaliação sobre a localização do edital do AFAE	169
Figura 15: Linguagem dos editais do AFAE	170
Figura 16: Conhecimento dos estudantes sobre a avaliação socioeconômica nos editais do AFAE.....	171
Figura 17: Conhecimento dos estudantes sobre o perfil prioritário do AFAE	172
Figura 18: Conhecimento dos estudantes sobre os documentos exigidos nos processos de seleção do AFAE	173
Figura 19: Avaliação discente quanto ao uso das redes sociais para facilitar a participação dos estudantes no AFAE	174
Figura 20: Avaliação discente quanto à pertinência de uso do material físico de divulgação para facilitar a participação dos estudantes no AFAE	175
Figura 21: Avaliação discente quanto não necessidade de uso de materiais complementares para participação no AFAE	176
Figura 22: Finalidades de uso dos repasses financeiros do AFAE na percepção discente.....	177
Figura 23: Capa e sumário do Produto Educacional	201
Figura 24: Visão resumida das propostas do Produto Educacional referente ao acolhimento estudantil e a digitalização das inscrições do AFAE	202
Figura 25: Visão resumida das propostas do Produto Educacional referente a criação do IVS e aprimoramento de dados da Plataforma CPII em Números	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo entre o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei nº 14.914/2024	83
Quadro 2: Aumento acumulado da Assistência Estudantil do CPII (2015-2024)	105
Quadro 3: Percentual de contemplação do AFAE em todos os campi do Colégio Pedro II (2022 a 2024).....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorização da questão 9 do questionário (alunos): Você mudaria algo no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta. ...	17679
Tabela 2 - Categorização da questão 10 do questionário (alunos): Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.	17982
Tabela 3 - Categorização da questão 1 do questionário (assistentes sociais): Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.	18385
Tabela 4 - Categorização da questão 2 do questionário (assistentes sociais): Para você, de que forma o processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), conforme atualmente estruturado, impacta na participação dos alunos nos processos seletivos? Explique sua resposta.....	188
Tabela 5 - Categorização da questão 3 do questionário (assistentes sociais): Quais são os principais desafios você destaca que existem no seu trabalho para viabilizar a execução dos processos seletivos relacionados Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.	191
Tabela 6 - Categorização da questão 4 do questionário (assistentes sociais): Na sua visão, quais novas ações poderiam ser implementadas para simplificar a participação dos estudantes no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.....	196
Tabela 7 - Categorização da questão 5 do questionário (assistentes sociais): Que outras considerações você gostaria de tecer sobre o processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? ...	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS – Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social
AFAE – Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAE – Central de Assistência ao Estudante
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP – Conselho Superior
CPII – Colégio Pedro II
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DAE – Departamento/Diretoria de Assistência ao Estudante
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMI – Ensino Médio Integrado
EMR – Ensino Médio Regular
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FAHUPE – Faculdade de Humanidades Pedro II
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo
IVS – Índice de Vulnerabilidade Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOA – Lei Orçamentária Anual
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
NAPNE – Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas
NASF – Núcleo Ampliado de Saúde da Família
PCCTAE – Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PLOA – Projeto de Lei Orçamentária Anual
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNP - Plataforma Nilo Peçanha
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN – Pró-Reitoria de Ensino
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCLE – Registro de Consentimento Livre Esclarecido
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAE – Seção de Assistência ao Educando
SOEP – Setor de Orientação Educacional e Pedagógica
SEORE - Setor de Organização Escolar
SISPNAES - Sistema da Política Nacional de Assistência Estudantil
SISTEC - Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
TCU - Tribunal de Contas da União
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Breve histórico do Colégio Pedro II.....	30
1.2 Fundamentos, objetivos e organização da Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II a partir do PPPI	33
1.3 Os fatores sociais que limitam o acesso e permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado no Colégio Pedro II.....	37
1.3.1 Aspectos socioeconômicos e familiares.....	40
1.3.2 Aspectos comunicacionais e informacionais	44
2 REFERENCIAL TEÓRICO	51
2.1 Fundamentos conceituais: políticas públicas, políticas sociais, fundo público e neoliberalismo	52
2.1.1 Os desafios impostos pelo capitalismo à formação humana integral e a função reprodutora da escola	54
2.1.2 Ensino Médio Integrado como fundamento para uma educação do futuro .	59
2.2 Assistência Estudantil no Brasil	63
2.2.1 Primeira fase: das práticas filantrópicas às primeiras mobilizações estudantis (1928-1945)	68
2.2.2 Segunda fase: caminhos e descaminhos na estruturação legal das políticas assistenciais (1946-1987)	64
2.2.3 Terceira fase: a redemocratização e a incorporação da permanência escolar na agenda dos direitos sociais (1988 a 2015)	70
2.2.4 Quarta fase: o aprofundamento das políticas neoliberais e os entraves orçamentários na manutenção do direito social à Assistência Estudantil (2016 até a atualidade)	78
2.3 A Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II.....	85
2.3.1 Caixa Escolar: O primeiro suporte à permanência da história da instituição	85
2.3.2 A institucionalização da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II: marcos normativos e desafios de efetivação	93
2.3.3 Os aspectos centrais da Resolução nº 121 de 2018 e da Portaria 329/2020	99
2.3.4 Os impactos das políticas neoliberais na manutenção do financiamento da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II.....	103
2.3.5 Aspectos do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE): procedimentos burocráticos e características do público-alvo do benefício.....	111
2.3.6 A tendência da “bolsificação”: entre a afirmação de direitos e a focalização das necessidades estudantis	118
2.4 A condição social do jovem no Brasil.....	122
2.4.1 Juventudes e seus projetos de vida	1122
2.4.2 As juventudes do Colégio Pedro II: desigualdades sociais e os desafios de permanência	126

2.5 Serviço Social no Brasil	130
2.5.1 O assistente social no contexto escolar	133
2.5.2 Os limites e possibilidades de atuação dos Assistentes Sociais na Assistência Estudantil do Colégio Pedro II.....	136
3 METODOLOGIA.....	143
3.1 Classificação da pesquisa e procedimentos práticos.....	143
3.1.1 Uma pesquisa descritiva e explicativa	144
3.1.2 Utilização simultânea do método quantitativo/qualitativo	145
3.1.3 Fontes de informação: bibliográficas, documentais e de campo.....	146
3.2 Etapas da pesquisa	147
3.2.1 Frentes investigativas	147
3.2.2 Procedimentos para análise e produção de resultados	148
3.2.3 Procedimentos éticos.....	1148
3.2.4 Diretrizes para construção do Produto Educacional	1149
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	152
4.1 Perfil dos estudantes dos cursos integrados: um comparativo entre a Rede Federal e o Colégio Pedro II	153
4.1.1 Características dos estudantes da modalidade integrada na Rede Federal: aspectos de gênero, raça e renda	153
4.1.2 Características dos estudantes da modalidade integrada no Colégio Pedro II: aspectos de gênero, raça e renda	157
4.2 Percepções discentes dos cursos integrados do Colégio Pedro II – São Cristóvão III sobre o acesso ao Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)	162
4.2.1 Resultados das questões objetivas.....	162
4.2.2 Resultados das questões discursivas: avaliação geral do AFAE na perspectiva discente	178
4.3 Percepções dos Assistentes Sociais do Colégio Pedro II quanto ao acesso ao Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE): avanços e entraves na atuação diária	184
4.3.1 Resultados	185
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	199
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS	21209
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	228
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q1): percepções dos alunos sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE).....	229
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q2): percepções dos assistentes sociais sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao	

Estudante (AFAE)	232
APÊNDICE D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (RCLE) - Alunos e Assistentes Sociais	233
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA.....	236
ANEXO A – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO/APROVAÇÃO DO PROJETO NA PLATAFORMA BRASIL	237

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2012, o Colégio Pedro II passou por um processo de reconfiguração institucional decorrente de sua equiparação aos Institutos Federais. Esse movimento esteve acompanhado pela ampliação da oferta de vagas e pela diversificação das modalidades de ensino, impulsionadas, entre outros fatores, pela implementação da política de cotas étnico-raciais. Como resultado, observou-se a intensificação do ingresso de jovens da classe trabalhadora na instituição, especialmente nos cursos integrados. Esse processo ampliou o acesso e promoveu uma significativa reconfiguração do perfil discente. Tal expansão esteve ancorada na expectativa de inserção no mundo do trabalho e na reputação social do Colégio Pedro II como instituição pública de ensino reconhecida pela qualidade de sua formação, fator que historicamente contribui para sua atratividade no campo educacional. Contudo, a concretização dessas expectativas trouxe desafios institucionais relevantes, sobretudo no que concerne à garantia de uma permanência qualitativa dos estudantes, condição indispensável para enfrentar fenômenos persistentes no cenário educacional brasileiro, como a retenção e a evasão nos cursos voltados à formação profissional¹

Nesse sentido, é fundamental compreender a manifestação desses aspectos como expressão da dualidade educacional historicamente constituída na política educacional brasileira, cujas origens remontam ao período colonial, marcado pela separação entre formação geral e formação técnica. Na base dessa conformação situam-se alguns dos principais desafios enfrentados pela educação na contemporaneidade, uma vez que, historicamente, reservou-se às elites uma formação de caráter humanístico, enquanto às classes trabalhadoras destinou-se um percurso educativo voltado ao aprendizado técnico, operacional e aligeirado, atendendo às necessidades do “mercado de trabalho”. Tal lógica não se constituiu de forma neutra, mas foi sustentada por aquilo que Jessé Souza (2017) denomina de “elites do atraso”, grupos econômicos e sociais que historicamente definiram os rumos

¹ Embora não faça parte do escopo investigativo desta dissertação, compreendemos o fenômeno da evasão escolar em uma perspectiva multifatorial. Não há uma única causa que explique por completo a questão da evasão escolar. No próprio ProfEPT do Colégio Pedro II já existem dissertações de mestrado que buscam mapear a ocorrência desse fenômeno nos cursos integrados e PROEJA e que já chegaram a algumas conclusões importantes: as condições socioeconômicas e familiares dos discentes, somadas a aspectos do processo de ensino-aprendizagem, influenciam diretamente o rendimento acadêmico. Essas dificuldades podem gerar reprovação, desestímulo e potencializar a evasão escolar.

das políticas públicas no país e que passaram a encarar a democratização da educação como uma ameaça direta a seus privilégios e projetos de classe.

Diante desse contexto, o Ensino Médio Integrado configura-se como um espaço privilegiado para o tensionamento desse modelo curricular marcado pela dualidade e fragmentação dos conhecimentos. O EMI, pelo contrário, estimula a integração dos diferentes saberes, sejam propedêuticos ou técnicos, propondo um currículo que elimine a fragmentação histórica dos conhecimentos disciplinares e promova, resumidamente, uma perspectiva totalizante e contextualizada acerca da aprendizagem. Visando atender aos interesses da classe trabalhadora na direção de uma escola pública popular e democrática, a Assistência Estudantil vem assumindo um papel central enquanto instrumento de reparação social para gerações de trabalhadores que em um passado não tão distante não tiveram acesso à educação e a bens sociais que a escola poderia promover. Para enfrentar essa “dívida histórica”, torna-se indispensável assegurar condições materiais e institucionais que permitam aos estudantes de famílias historicamente excluídas possam seguir estudando para concluir a escolarização.

Tendo como base esse panorama, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios e os avanços na Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, com foco nas percepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado e dos Assistentes Sociais sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE). Visa-se compreender como esse programa de repasses financeiros é implementado na instituição, seus principais “gargalos” no que tange os aspectos operacionais e orçamentários e seu eventual alcance junto ao público discente. Assim, esse estudo concentrou-se nos seguintes questionamentos:

- A implementação da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II atende satisfatoriamente aos potenciais alunos beneficiados?
- Quais fragilidades e dificuldades são encontradas na execução da Política?
- -Quais pontos podem ser modificados para otimizar a operacionalização do Política?
- Os estudantes e os profissionais da Assistência Estudantil possuem espaço institucional para dar sugestões e contribuições quanto à operacionalização e aprimoramento da Política?

Essa investigação se ancora nos marcos da Política de Educação no Brasil, face às contradições da “expansão precarizada” da Rede Federal de Ensino, que se manifesta no cotidiano do Colégio Pedro II de diferentes formas². Essa precarização, por sua vez, é um reflexo das dinâmicas inerentes à sociedade capitalista, onde as políticas sociais, incluindo a Assistência Estudantil, são constantemente tensionadas entre as requisições do capital e os interesses da classe trabalhadora.

A Constituição Federal de 1988, marco jurídico do Estado Democrático de Direito no Brasil, buscou edificar as bases de uma “igualdade material”, até então pouco positivada nas políticas de educação, assegurando princípios fundamentais únicos em território nacional, como a gratuidade do ensino público, a obrigatoriedade na oferta da Educação Básica, o acesso à educação como direito público subjetivo, a valorização dos profissionais da educação e a vinculação de recursos públicos para financiamento do setor (Brasil, 1988). Além disso, consolidou a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, prevendo a oferta de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

Contudo, a distância entre o que está formalizado na Constituição Federal, proclamado como direito e a sua efetivação no cotidiano educacional impõe constantes desafios, o que suscita inquietações acerca da finalidade e dos próprios objetivos da Política de Assistência Estudantil no Brasil. As experiências nas instituições federais de ensino, especificamente no Colégio Pedro II revelam o caráter dual e, por vezes, contraditório dessa política: embora a educação seja formalmente reconhecida como um direito social de todos, a formulação do PNAES foi orientada por uma dimensão focalizada nos estudantes em “vulnerabilidade social”, na busca pela “igualdade de oportunidades” o que tensiona sua essência enquanto política universal de garantia de direitos.

A dificuldade de materializar, em plenitude, o direito à educação, especialmente

² Conforme será possível observar ao longo desta dissertação, no Colégio Pedro II, a expansão institucional ocorrida nas últimas décadas, materializada, entre outros movimentos, na abertura dos campi de Realengo, Duque de Caxias e Niterói, não foi acompanhada por um financiamento público robusto e proporcional às novas demandas geradas. Nesse contexto, a Assistência Estudantil passou a se estruturar, predominantemente, a partir da centralidade dos auxílios financeiros como principal estratégia de atendimento. Tal configuração, fortemente alinhada à lógica de transferência de renda que marcou as políticas sociais brasileiras nas primeiras décadas dos anos 2000, desloca para os estudantes a responsabilidade pela gestão de condições materiais que deveriam ser garantidas de forma institucional. Como consequência, esse modelo expõe os alunos a maiores riscos de interrupção de suas trajetórias escolares.

na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), revela limites persistentes na capacidade das Políticas de Assistência Estudantil de enfrentar as múltiplas expressões da “questão social” presentes no ambiente escolar.

Na literatura especializada sobre a Assistência Estudantil, três conceitos têm chamado atenção nos últimos anos: acesso, permanência e êxito, compondo dimensões que deveriam estruturar uma política de permanência de qualidade. A trajetória de estudantes, em especial dos filhos e filhas da classe trabalhadora, torna ainda mais evidente esse cenário, pois sua permanência na escola é constantemente pressionada por questões como dificuldades econômicas e responsabilidades domésticas. Convém destacar o acesso precário da população mais pobre aos serviços públicos, sobretudo os de saúde e educação, que deveriam garantir condições de qualidade para o desenvolvimento educacional e social. Assim, o que se apresenta como direito muitas vezes se materializa como concessão condicionada, reforçando a necessidade de uma crítica estrutural às formas de operacionalização da Assistência Estudantil nas instituições federais de ensino.

Dessa maneira, é válido resgatar o conceito de acesso, que está relacionado à ampliação de oportunidades para grupos historicamente excluídos dos espaços de formação acadêmica, promovendo equidade e justiça social (Oliveira, 2021). Embora o acesso à EPT tenha sido expressivamente ampliado com o avanço de políticas afirmativas, a partir da Lei nº 12.711/2012, que instituiu as cotas étnico-raciais e sociais (Brasil, 2012), outros fatores precisam ser debatidos para “efetivar” esse acesso, com destaque para ações de acolhimento e integração acadêmica que fortaleçam o sentimento de pertencimento, a atenção à saúde mental e a adoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade sociocultural desses estudantes.

Todavia, as privações que incidem sobre a efetivação da garantia do “acesso” às instituições de ensino tendem a se intensificar em razão das condições impostas pela lógica acumulativa do capital. Conforme assinala Moura (2013), parcela significativa da classe trabalhadora é compelida a se inserir precocemente no mundo do trabalho, seja para complementar a renda familiar, seja para assegurar a própria subsistência, o que repercute diretamente nas trajetórias educacionais de jovens dessas famílias, resultando, não raras vezes, no abandono escolar ou em severas dificuldades para a permanência e a continuidade dos estudos.

No campo da permanência, Oliveira (2021) destaca que esse conceito, no contexto educacional, não se restringe à permanência física ou à simples presença

do estudante na instituição de ensino. Trata-se de um processo complexo, atravessado por dimensões materiais e simbólicas, que envolve tanto as condições objetivas de vida quanto aos sentidos, interesses, expectativas e vínculos que o estudante constrói ao longo de sua trajetória escolar. A permanência, nessa perspectiva, expressa as reais possibilidades de ingresso, integração e conclusão de uma formação acadêmica de qualidade.

A dimensão material da permanência refere-se às estratégias mobilizadas pelos estudantes para viabilizar sua continuidade nos estudos, envolvendo fatores como a conciliação entre trabalho e estudo, a opção por cursos no período diurno ou noturno, a busca por bolsas e auxílios financeiros e outras formas de apoio institucional. Tais estratégias tornam-se especialmente relevantes para estudantes oriundos das camadas populares, trabalhadores e de baixa renda, para os quais as dificuldades de ordem econômica e a incompatibilidade entre as exigências do trabalho e da vida acadêmica elevam os riscos de evasão e comprometem a vivência plena da instituição, sobretudo quando a inserção laboral ocorre em áreas distintas da formação.

A dimensão simbólica da permanência, por sua vez, diz respeito aos processos de identificação, reconhecimento e pertencimento no interior da instituição de ensino. Permanecer simbolicamente implica que o estudante se reconheça como parte legítima do espaço escolar, sendo reconhecido por seus pares, professores e pela cultura institucional. Essa dimensão envolve a capacidade de decodificar e apropriar-se dos códigos simbólicos que estruturam a vida acadêmica, sejam normas, valores, linguagens e expectativas de desempenho, os quais não são neutros, mas atravessados por relações históricas de poder e desigualdade.

Nesse sentido, situações de inadaptação, exclusão ou discriminação podem fragilizar a permanência simbólica, especialmente entre estudantes recém-ingressos e pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados, marcados por desigualdades de classe, raça e gênero. A ausência de reconhecimento, o sentimento de estranhamento e a dificuldade de integração tendem a comprometer a trajetória acadêmica, mesmo quando as condições materiais mínimas estão asseguradas. Observa-se, portanto, que as dimensões material e simbólica da permanência raramente se apresentam de forma isolada. Ao contrário, articulam-se em um emaranhado de experiências e vivências que impactam, e muitas vezes ameaçam, a trajetória escolar dos estudantes. A busca por condições materiais de permanência

pode implicar a intensificação do trabalho remunerado, reduzindo o tempo disponível para a vivência institucional e, conseqüentemente, fragilizando os vínculos simbólicos com o espaço escolar.

Nessa perspectiva, concordando com Oliveira (2021), torna-se fundamental romper com concepções reducionistas de permanência que a associam exclusivamente à ausência de evasão. A permanência deve ser compreendida como um processo relacional e institucional, que envolve práticas pedagógicas, ações de acolhimento, mediações docentes e técnicas, bem como a participação dos estudantes em dinâmicas coletivas e espaços de reconhecimento. Trata-se, portanto, de assegurar a sobrevivência do estudante na instituição e sua permanência qualificada, marcada pelo pertencimento, pela integração e pela efetiva vivência do espaço educacional enquanto espaço formativo e social.

Já o conceito de êxito escolar é historicamente debatido, tanto por seu caráter subjetivo quanto pelas dificuldades inerentes à sua mensuração. Na dimensão individual, o êxito assume sentidos singulares, construídos ao longo da trajetória de cada discente. Para os fins deste estudo, contudo, o êxito é compreendido como uma noção analítica que se contrapõe à ideia de fracasso escolar, afastando-se de leituras reducionistas centradas exclusivamente em resultados pontuais ou eventos isolados. Nessa perspectiva, o fracasso escolar não é tratado como atributo do estudante, mas como expressão de processos históricos, institucionais e sociais que atravessam o percurso de escolarização, considerando tanto o tempo de permanência quanto às condições objetivas de conclusão do curso.

Dentro da literatura sobre o tema, a opção pelo termo êxito, em detrimento de sucesso, não é meramente semântica. Enquanto o sucesso tende a remeter a um acontecimento ou ocorrência específica, o êxito refere-se ao efeito ou à consequência de um processo formativo mais amplo. Nesse sentido, o êxito não deve ser entendido apenas como a conclusão formal de um curso, mas como um processo contínuo de formação, que envolve o desenvolvimento de competências cognitivas, práticas e sociais, bem como a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania (Oliveira, 2021; Suski et al., 2021). Para fins de organização de indicadores, o êxito pode ser aferido tanto na perspectiva institucional, quando são asseguradas condições materiais, pedagógicas e administrativas para a integralização do curso no tempo previsto, quanto na perspectiva do estudante, que permanece no curso e obtém sua certificação ou diplomação dentro do prazo estabelecido.

Sob esse ângulo, discutir acesso e êxito implica, necessariamente, considerar as condições sociais que moldam a vida dos estudantes e as contradições delas decorrentes. É nesse cenário que se insere a trajetória da Assistência Estudantil no Brasil, marcada por disputas políticas e pela permanente luta pela afirmação de direitos. Inserida em um contexto de forte pressão do bloco de poder hegemônico pela contenção dos gastos públicos, a Política de Assistência Estudantil enfrenta limites que restringem seu alcance e tensionam sua capacidade de garantir, de forma efetiva, o êxito escolar enquanto consequência de um processo formativo socialmente referenciado.

Apesar dessas contradições, a formação da Assistência Estudantil como política pública resultou de mobilizações coletivas significativas. Além da atuação decisiva do movimento estudantil, especialmente da União Nacional dos Estudantes (UNE), outras instâncias tiveram papel central nesse processo, como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Juntos, esses atores contribuíram para fortalecer a pauta, ampliar sua legitimidade e impulsionar sua inclusão nas políticas educacionais brasileiras, avanço que, como destaca Kowalski (2012), ganhou força sobretudo no contexto da redemocratização, quando a Assistência Estudantil passou a ser reconhecida, paulatinamente, como direito no âmbito da educação federal.

Nesse cenário, a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2010, representou um marco importante, ao consolidar diretrizes para assegurar a permanência dos estudantes no ensino superior e nos Institutos Federais. Seus objetivos centrais incluem a democratização das condições de permanência, a redução das desigualdades e o combate à evasão escolar (Brasil, 2010). Mais recentemente, essa política foi fortalecida com a promulgação da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que elevou o PNAES à condição de Política de Estado, ampliando seu alcance, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como destacam Pimentel e Silva (2025).

Apesar desses avanços, persistem desafios significativos nas instituições federais de ensino. No âmbito específico desta investigação, é possível identificar que parte desses desafios são explicitados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Colégio Pedro II (2024-2028).

Incertezas orçamentárias, que comprometem o planejamento e a execução

das ações, projetos e programas; Infraestrutura física de alguns Campi, que reduz ou inviabiliza a realização de atendimentos individualizados, com qualidade e preservando a confidencialidade; Ausência de um sistema integrado de informações, que dificulta a obtenção, a sistematização e o cruzamento de informações para a construção de indicadores de monitoramento e resultado; Equipe reduzida que impossibilita a realização de abordagens multidisciplinares e a construção de projetos de promoção do bem-estar emocional, de redução da retenção e evasão, apoio e orientação às famílias, entre outros, que são muito importantes para o enfrentamento das expressões da questão social no ambiente escolar (PPPI, 2024, p. 76)

Mais recentemente o Tribunal de Contas da União (TCU), a partir do Acórdão n.º 2281/2024 fez uma auditoria nas instituições federais de ensino, buscando avaliar a implantação do PNAES. É importante observar que os fatores analisados pelo órgão de controle dialogam com os que foram amplamente expostos no PDI do Colégio Pedro II, chamando atenção para o fato de que a equipe reduzida nos Setores de Assistência Estudantil “impacta negativamente o programa em todas as suas fases: regulamentação, seleção, execução, acompanhamento e avaliação” (Brasil, 2024).

A prevalência desses aspectos inevitavelmente dificulta tanto o atendimento qualificado quanto a elaboração de estratégias efetivas de enfrentamento das expressões da “questão social” no ambiente escolar.

Dessa forma, para melhor compreensão desses aspectos, foram definidos os seguintes objetivos específicos a seguir:

- A) Comparar o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos integrados da Rede Federal e do Colégio Pedro II;
- B) Investigar as percepções dos estudantes sobre a Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, identificando dificuldades no acesso à informação e compreensões sobre os critérios do benefício;
- C) Apresentar a visão dos assistentes sociais quanto às estratégias, os desafios operacionais e aos entraves enfrentados na execução do AFAE;
- D) Avaliar os principais pontos críticos da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, com base no cruzamento das percepções dos sujeitos da pesquisa e na análise documental institucional;

Para atingir esses objetivos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, bibliográfica e documental, utilizando análise de dados institucionais e a aplicação de questionários para assistentes sociais e estudantes do Ensino Médio Integrado, mais especificamente do Campus São Cristóvão III.

No que se refere ao objetivo específico A, o levantamento e a análise dos dados

por meio da Plataforma Nilo Peçanha permitiram traçar o perfil socioeconômico dos discentes, revelando diferenças e aproximações entre os estudantes dos cursos integrados da Rede Federal e do Colégio Pedro II e suas implicações na Política de Assistência Estudantil.

Quanto ao objetivo específico B, os questionários aplicados aos estudantes trouxeram informações relevantes sobre suas percepções a respeito da Assistência Estudantil. Observou-se que os discentes encontram dificuldades em compreender os editais, os critérios de seleção, além de se queixarem que o valor atual do benefício não atende plenamente suas demandas de permanência escolar.

O objetivo específico C foi alcançado por meio da coleta de dados junto aos assistentes sociais dos campi, os quais confirmaram as dificuldades apresentadas no PDI e relataram sobrecarga de trabalho, carência de recursos materiais e humanos e desvalorização dos seus fazeres profissionais.

O objetivo específico D foi cumprido mediante o cruzamento das informações oriundas das análises documentais, das respostas dos estudantes e das percepções dos assistentes sociais. Esse procedimento possibilitou a identificação dos pontos críticos da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, como a necessidade de maior sensibilização dos gestores do campi do Colégio Pedro II quanto às demandas específicas dos/as trabalhadores/as dos Setores de Assistência Estudantil, principalmente no que tange a recomposição da força de trabalho e maiores condições ambientais e tecnológicas de atendimento a comunidade escolar. Além da necessidade de maior reconhecimento desses profissionais, verificou-se a urgência pela ampliação do acolhimento estudantil, aproximando os estudantes e famílias dos programas e ações voltadas à permanência escolar.

Com base nesses objetivos, a pesquisa partiu das seguintes hipóteses: a primeira hipótese aponta que a insuficiência de recursos humanos, a sobrecarga de trabalho dos Assistentes Sociais e a ausência de um sistema informatizado específico para a gestão das inscrições e análises socioeconômicas se configuram como os principais entraves para a execução do AFAE. Tais fatores impactam diretamente a capacidade institucional de ampliar o atendimento e de realizar um acompanhamento qualificado dos estudantes. Assim, a precarização dos meios de trabalho dos profissionais que executam o AFAE tende a limitar o alcance da política, impossibilitando, inclusive, uma abordagem multiprofissional personalizada, em vista da crescente demanda estudantil.

A segunda hipótese sustenta que o processo de participação dos alunos no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) se estrutura em torno de um modelo pouco acessível, marcado por exigências documentais rígidas, por procedimentos predominantemente burocráticos e pela ausência de ferramentas digitais integradas. Ao invés de garantir tratamento personalizado às especificidades de cada segmento, a dinâmica dos editais tende a penalizar justamente os estudantes e famílias em maior “vulnerabilidade socioeconômica”, que encontram maiores dificuldades para reunir a documentação exigida, se deslocar até a instituição ou compreender os critérios de seleção.

Já a terceira hipótese refere-se à dinâmica de comunicação do AFAE no Colégio Pedro II, caracterizada por um modelo que transfere, de maneira desproporcional, a responsabilidade da busca pela informação para os próprios estudantes e suas famílias, muitas das quais possuem baixo letramento, incluindo pais e mães com severas dificuldades de leitura e interpretação textual, que enfrentam ainda mais dificuldades para se informarem sobre seus direitos. Essa lógica fragiliza o acesso às informações e sobrecarrega os assistentes sociais e demais servidores, que acabam respondendo de forma improvisada às dúvidas e demandas, atuando em substituição a mecanismos e ações de acolhimento institucionais mais robustas, que poderiam estar à disposição justamente das famílias em maior vulnerabilidade informacional. Nesse contexto, observa-se a necessidade de estratégias interventivas específicas para esse público, como o uso de linguagem acessível nos materiais de divulgação, a oferta de atendimentos presenciais explicativos, ações educativas durante reuniões escolares, capazes de traduzir, orientar e facilitar o acesso dessas famílias às informações essenciais sobre seus direitos.

A relevância desta pesquisa reside, em primeiro lugar, no fato de abordar um problema concreto e recorrente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é o processo de burocratização do acesso à Assistência Estudantil, que adiciona barreiras para os estudantes para usufruírem plenamente de um direito já previsto em lei: a Política de Assistência Estudantil, consolidada pelo PNAES. A relevância também se manifesta no campo institucional. Ao propor um olhar crítico sobre a gestão da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, a pesquisa busca oferecer elementos diagnósticos e propositivos que podem ser incorporados no planejamento estratégico da instituição, não deixando de discutir as questões cotidianas dos trabalhadores/as que operacionalizam a Assistência Estudantil.

Espera-se que o Produto Educacional desta pesquisa, que sintetiza propostas de aprimoramento da Política de Assistência Estudantil tenha um impacto potencial que ultrapasse a esfera acadêmica, alcançando diretamente a prática administrativa e pedagógica da instituição.

Com a finalidade de atender ao objetivo geral deste estudo, tornou-se necessário a construção de um referencial teórico capaz de sustentar a análise dos conceitos e fenômenos investigados. Nesse sentido, o capítulo de referencial teórico inicia-se com uma reflexão crítica fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a partir da qual a Política de Educação é compreendida como prática social atravessada pelas contradições próprias da sociedade capitalista. Essa abordagem permite situar a escola pública como espaço de disputa entre projetos societários antagônicos, não sendo instância neutra de transmissão de saberes.

Na primeira parte, desenvolve-se a discussão sobre a relação entre educação, trabalho e formação humana integral. Em seguida, são abordados os fundamentos, a trajetória histórica, os avanços, os limites e as contradições da Política de Assistência Estudantil, tanto em sua dimensão geral, vinculada à realidade sócio-histórica brasileira, quanto em sua expressão local, no contexto do Colégio Pedro II.

Outro eixo importante do referencial consiste na problematização da condição social da juventude no Brasil, marcada por desafios decorrentes das desigualdades históricas e estruturais que limitam o acesso a direitos e comprometem a construção de projetos de vida. Essa discussão fundamenta a compreensão do lugar ocupado pelos estudantes do Ensino Médio Integrado na sociedade, reforçando a pertinência da Política de Assistência Estudantil nesse processo. O referencial teórico também contempla o debate acerca do Serviço Social no Brasil, destacando sua inserção no campo educacional. Parte-se da trajetória histórica e dos fundamentos ético-políticos da profissão, com ênfase no compromisso da categoria com a defesa dos direitos sociais e a atenção às condições de vida das classes subalternizadas.

A partir daí, são exploradas as atribuições, os limites institucionais e as potencialidades da atuação dos assistentes sociais na escola, especialmente no âmbito da Assistência Estudantil. Essa análise se debruça de forma particular sobre o Colégio Pedro II, examinando como esses profissionais lidam com as demandas estudantis, as restrições materiais e as políticas públicas vigentes, tendo como base documentos oficiais e produções da área.

1.1 Breve histórico do Colégio Pedro II

Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das instituições educacionais mais antigas do Brasil e mantém, até os dias atuais, papel de destaque no cenário da educação pública nacional. Sua criação remonta ao projeto de reorganização do Seminário de São Joaquim, apresentado ao regente Araújo Lima pelo então ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos. Em homenagem ao aniversário do imperador menino, o Colégio foi oficialmente inaugurado com o nome de Pedro II, marcando simbolicamente o vínculo entre a educação e os ideais de civilização e progresso do Império (Rodrigues et al., 2018).

Segundo o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), trata-se de uma instituição federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação, com natureza jurídica de autarquia e autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. De caráter pluricurricular e multicampi, o Colégio tem como objetivo principal a oferta de Educação Básica, nos termos do artigo 242 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; PPPI, 2018 p. 3). Sua trajetória institucional reflete as transformações históricas e políticas do Brasil, desde o período imperial até a contemporaneidade, passando por distintas reformas educacionais e adequações à legislação vigente.

Originalmente criado como o primeiro colégio de instrução secundária oficial do país, o Colégio Pedro II teve função central na consolidação do sistema educacional brasileiro, sendo concebido como modelo de excelência a ser seguido por outras instituições públicas e privadas. Durante grande parte do século XIX e início do XX, ocupou posição estratégica na formação das elites intelectuais e burocráticas do Estado, atuando como agente da construção do projeto civilizatório do Império. A reputação do Colégio era tamanha que seus programas e currículos serviam de referência para o reconhecimento de instituições particulares, consolidando a imagem do Pedro II como “Colégio Padrão do Brasil” (Rodrigues et al., 2018).

Ao longo do tempo, o Colégio Pedro II afastou-se progressivamente do paradigma de instituição “padrão”, na medida em que diversificou seus níveis de ensino, ampliou sua atuação para além do município do Rio de Janeiro e consolidou uma estrutura multicampi, passando a atender distintos segmentos da Educação Básica, além de manter atividades de pós-graduação. Esse processo de expansão

teve como objetivo proteger a instituição frente às recorrentes tentativas de desfederalização, que rondavam o Colégio desde a década de 1970 e adequar sua oferta educacional a uma demanda crescente. Nesse contexto, o então diretor-geral do Colégio Pedro II, professor Wilson Choeri, defendia que a ampliação da presença institucional em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro contribuiria para o fortalecimento e a preservação do Colégio.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002 e a adoção de um modelo de governo de orientação desenvolvimentista e voltado à inclusão social, abriu-se um cenário favorável à expansão da oferta de educação profissional. O Colégio Pedro II e sua direção compreenderam esse momento político como uma oportunidade estratégica de articular o projeto educacional do Governo Federal com a proposta de expansão institucional já em curso. Assim, o passo seguinte consistiu na implantação de unidades fora do município do Rio de Janeiro, viabilizada por meio de convênios com as prefeituras de Niterói e de Duque de Caxias. Em 2006, foi inaugurada a unidade de Niterói, a primeira do Colégio fora da capital fluminense, direcionada exclusivamente ao Ensino Médio, tornando-se também o primeiro colégio federal instalado no município. No ano seguinte, em 2007, foi inaugurada a unidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, igualmente voltada à oferta de cursos técnicos de nível médio. Além dessa expansão territorial, houve a ampliação da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda que preserve traços de sua tradição e excelência acadêmica, a instituição passou por significativas transformações, sobretudo nas últimas décadas. A partir de 2012, o Colégio Pedro II passa a fazer parte oficialmente, em termos jurídicos e administrativos, à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008), equiparando-se, conseqüentemente, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa nova institucionalidade, acompanhada da ampliação do acesso de estudantes oriundos das camadas populares, reposicionou o Colégio Pedro II em uma nova configuração da educação federal, marcada pelo compromisso com a formação técnica, a pesquisa aplicada, o desenvolvimento local e regional e a democratização do acesso ao ensino.

Segundo Alessandra Pio (2012), o espaço em que na atualidade localiza-se o Campus São Cristóvão III, lócus escolhido para esse estudo, já foi utilizado pela antiga

Faculdade de Humanidades Pedro II, a (FAHUPE) entre 1969-1998. A partir do descredenciamento do MEC dos cursos oferecidos pela FAHUPE, em 1998, a faculdade terminou suas atividades no espaço, sendo criada no ano seguinte a “Unidade Escolar São Cristóvão III”, que durante seus primeiros anos, entre 1999-2005, esteve voltada para atender exclusivamente os estudantes oriundos dos anos finais do Ensino Fundamental, da “Unidade Escolar São Cristóvão II”, com faixa etária predominante de 15 a 17 anos.

Nesses primeiros anos, recebeu e formou estudantes baseando-se em um currículo propedêutico (Ensino Médio Regular). Na esteira das transformações trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004, que estabeleceu a reintegração nos currículos escolares de uma formação voltada para o ensino técnico e propedêutico, simultaneamente (Brasil, 2004) foram abertas em 2006 as primeiras turmas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Campus, com o curso de Técnico de Informática, conjugando os componentes curriculares propedêuticos, com acréscimo de disciplinas técnicas específicas, de acordo com o enfoque dos cursos oferecidos, visando o atendimento conjunto da formação acadêmica e profissional. Em seguida, implantou-se em 2007 o curso de Técnico em Meio Ambiente e a partir de 2018, o curso de Técnico de Informática sofreu uma adequação de nomenclatura, passando a ser reconhecido como curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas.

Na atualidade, o campus São Cristóvão III possui uma boa infraestrutura para o atendimento das especificidades de ambos os cursos técnicos, contando com dois laboratórios de informática voltados às aulas práticas nas disciplinas do curso de Desenvolvimento de Sistemas. Além disso, o campus também dispõe de uma área verde, muito utilizada como um laboratório de botânica do curso técnico de Meio Ambiente, servindo como espaço de experimentação pedagógica, onde são ensinadas técnicas e cuidados na preservação da biodiversidade. O campus também dispõe de um Horto Botânico, em que se pode encontrar espécimes de plantas nativas da Mata Atlântica, catalogadas e classificadas.

Como foi possível perceber ao longo dessa breve exposição sobre a história da instituição, o processo de reorganização do Colégio Pedro II a partir de sua equiparação aos Institutos Federais, revela, de forma eloquente, a convivência tensa e permanente entre a origem histórica do Colégio e demandas contemporâneas que marcam a trajetória da instituição. Trata-se de um movimento não linear, no qual elementos do passado e do presente se interpenetram continuamente. Permanecem,

por um lado, traços de sua origem imperial, forjada ainda no período regencial, quando prevalecia uma concepção educacional que separava rigidamente educação e trabalho, concebidos como esferas distintas da experiência humana. Por outro, afirmam-se, ainda que de modo desigual e por vezes conflituoso, os princípios associados à modernização educacional impulsionada pela inserção do Colégio Pedro II na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A vinculação à Rede Federal implica, portanto, a adesão a um projeto político-pedagógico que atribui centralidade à responsabilidade social da educação pública. Nesse sentido, a superação das clivagens históricas entre ensino técnico e ensino científico, bem como das dicotomias entre trabalho, ciência e cultura, constitui um dos eixos estruturantes da proposta educacional da Rede Federal, orientada pela perspectiva da emancipação humana. É nesse horizonte político-pedagógico que se inscreve a Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II. Ao dialogar diretamente com os princípios expressos no Projeto Político Pedagógico Institucional, essa política assume papel estratégico na materialização do compromisso social da instituição. A próxima subseção dedica-se, portanto, à análise dos fundamentos, objetivos e da organização da Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, mostrando suas articulações com o projeto educativo institucional e com os pressupostos que orientam a atuação da Rede Federal.

1.2 Fundamentos, objetivos e organização da Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II a partir do PPPI

Após uma breve imersão nas características históricas do Colégio Pedro II, apresenta-se a seguir alguns dos principais componentes da Política de Assistência Estudantil da instituição, tendo como referência central o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Esse documento foi elaborado de forma coletiva por toda a comunidade escolar do Colégio Pedro II, por meio da criação de câmaras setoriais constituídas por voto direto, abrangendo os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-Graduação. Nele, a instituição explicita diretrizes e estratégias voltadas às demandas da comunidade escolar, descrevendo políticas de ensino, programas, projetos e rotinas que norteiam as atividades docentes, discentes e administrativas.

No que se refere aos fundamentos da Assistência Estudantil, o PPPI a reafirma como um direito destinado a fortalecer a permanência e o êxito escolar de todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica. Tal concepção dialoga com os princípios de acesso e permanência, expressos na Constituição Federal de 1988, como já apontado na introdução deste trabalho (Brasil, 1988). Para Netto (1999, p. 77), um dos tópicos essenciais da Carta Magna de 1988 consistiu na tentativa inédita, no Brasil, de instituir um Estado de Bem-Estar Social, consagrando explicitamente, ao lado dos direitos civis e políticos, os direitos sociais, considerados o coroamento da cidadania moderna. Isso ofereceu o arcabouço jurídico-político necessário à construção de uma política social pautada na justiça, equidade e universalidade.

É relevante destacar, entre os fundamentos, o uso da expressão “independentemente de sua condição socioeconômica” no PPPI, que sinaliza o esforço da instituição em conferir à Política de Assistência uma dimensão mais universal no que tange às formas de atendimento, não somente atrelada à questão econômica dos estudantes. Nesse sentido, Leite (p. 470, 2012) aponta que este tem sido um dos maiores desafios no campo da Assistência Social. Segundo a autora:

A assistência social defronta-se permanentemente com o binômio seletividade versus universalidade, ou seja, pelos programas em voga, volta a abordar a assistência na sua forma mais aparente: como ajuda pontual e personalizada aos grupos de maior ‘vulnerabilidade social’. Se essa perspectiva se mantiver, a assistência social não se constituirá em política e continuará movendo-se num terreno marcadamente contraditório – na tensão constante entre a inclusão e a exclusão – assumindo, por isso, marcas demasiadamente conjunturais, casuísticas, ora com características mais generosas, ora pouco vigorosas (Leite, 2012, p. 470)

O PPPI também destaca as raízes históricas do Colégio Pedro II, com ênfase no perfil do público atendido ao longo do tempo, temática que será aprofundada ao longo desta dissertação. O documento aponta que:

O Colégio Pedro II (CPII) teve ao longo de sua história, estudantes de grupos sociais diversos em suas salas de aula. É importante salientar que a maior parcela do público discente, durante o nascedouro do Colégio e até bem próximo ao final do século XX, foi por muito tempo majoritariamente pertencente aos grupos sociais economicamente mais favorecidos. Mesmo assim, estudantes de famílias menos favorecidas sempre ingressaram no Colégio. Muitos recebiam assistência no CPII por meio da doação de uniformes organizadas pelas Associações de Pais e Direções de Unidades; de ‘ajuda’ material/financeira decorrente da prática da Caixa Escolar; e do apoio de servidores/as, individual ou coletivamente, que de forma voluntária empreendiam esforços para dar-lhes condições de estudo (PPPI, 2018)

A partir das mudanças nas políticas de acesso à instituição, sobretudo no início do século XXI, observa-se um aumento significativo do número de estudantes oriundos de camadas sociais economicamente desfavorecidas. Esse processo de ampliação da diversidade social no corpo discente foi potencializado com a equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais em 2012, momento em que a instituição passou a receber recursos específicos para a “Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica”, por meio da rubrica 2994.

Com isso, tornou-se necessário estruturar uma Política de Assistência Estudantil nos moldes já consolidados nos Institutos Federais, a partir de diretrizes e normativas como o Decreto nº 7.234/2010 e as orientações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Tais mudanças marcaram uma nova etapa para a Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, que passou a integrar de maneira mais sistemática e institucionalizada as ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II também explicita uma concepção ampliada de Assistência Estudantil ao delinear objetivos que vão além da tradicional oferta de auxílios financeiros, como o planejamento e a implementação de políticas voltadas aos estudantes com necessidades específicas. A Política também contempla o incentivo às ações relativas à alimentação escolar saudável, a proposição de projetos voltados ao incentivo da leitura, pesquisa e produção literária. Embora esses projetos pareçam, à primeira vista, deslocados do núcleo tradicional da Assistência Estudantil, que é o repasse financeiro, tais ações ampliam a compreensão do que significa assegurar a permanência estudantil com qualidade. O acesso à leitura, à informação, à alimentação de qualidade e à produção de conhecimento constituem dimensões irrefutáveis de uma educação integral, especialmente para estudantes que enfrentam restrições de acesso a bens culturais fora da escola.

A organização da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, conforme delineada no PPPI, passou por uma reformulação significativa a partir de 2014, com a criação da Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis (DAE), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). No interior da DAE, foi instituída a Seção de Assistência ao Educando (SAE), responsável pela operacionalização das ações e pela articulação com o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) e os

Núcleos de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) dos campi. A partir de outubro de 2014, os atendimentos sociais foram iniciados e em fevereiro de 2015 a equipe passou a fortalecer os atendimentos psicossociais, ampliando o escopo de atuação da seção.

O trabalho da SAE é pautado na escuta das demandas estudantis, assumindo uma abordagem centrada na singularidade dos discentes e nas múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo. Suas atribuições incluem a articulação com a Rede Socioassistencial de Apoio (CRAS, CAPS, NASF, Conselho Tutelar, entre outros), o planejamento do orçamento da Assistência Estudantil, a elaboração de critérios e fluxos para a concessão de auxílios financeiros e materiais, a análise socioeconômica dos(as) estudantes, além do desenvolvimento de propostas integradas com outros setores institucionais para promover o bem-estar físico, mental, social e cultural dos(as) discentes.

A realização de reuniões para estudo de casos com as equipes pedagógicas dos campi, o atendimento direto a estudantes e suas famílias, bem como os encaminhamentos à rede de proteção social externa, demonstram uma atuação que busca ir além de respostas pontuais, operando numa perspectiva sistêmica de apoio à permanência. Dessa forma, compreende-se que, em teoria, existe nos documentos institucionais uma concepção ampliada de Assistência Estudantil, comprometida com os princípios da equidade e da inclusão.

No entanto, apesar dos avanços descritos nesse documento, persistem desafios importantes. O PPPI não explicita, por exemplo, como se dá a participação discente na formulação e avaliação das ações, tampouco apresenta indicadores claros de monitoramento da política. Além disso, questões como a distribuição desigual de profissionais entre os campi, a sobrecarga das equipes e a necessidade de articulação mais orgânica entre setores pedagógicos continuam a impactar no alcance das ações. Apesar da organização da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II apontar para um caminho promissor, são necessários alguns aperfeiçoamentos para consolidar uma política de permanência verdadeiramente democrática, dialógica, capaz de alcançar, acolher e responder às necessidades concretas dos(as) estudantes, especialmente daqueles(as) que ingressam no Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, a próxima subseção aborda os fatores que limitam o acesso dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Assistência Estudantil. Serão analisados elementos de ordem socioeconômica, estrutural e comunicacional que impactam

diretamente a apropriação das informações, o vínculo institucional e o usufruto dos direitos por parte desses estudantes, especialmente no momento de ingresso na instituição.

1.3 Os fatores sociais que limitam o acesso e permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado no Colégio Pedro II

Os estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II ingressam na instituição por meio de provas de seleção realizadas anualmente³. Por serem recém-chegados ao ambiente escolar, observa-se que esses alunos, em sua maioria, ainda não estão plenamente integrados à cultura institucional nem familiarizados com as rotinas, os espaços e os canais de comunicação da escola. Essa condição os coloca em posição de desvantagem em relação aos estudantes do Ensino Médio Regular, os quais, em geral, estudam desde a infância na instituição e naturalmente já possuem maior conhecimento e domínio sobre os recursos, projetos e oportunidades oferecidos pelo Colégio, inclusive no que diz respeito às ações de Assistência Estudantil.

Perrut e Scalercio (2019, p. 20) ressaltam uma singularidade do Colégio Pedro II em relação a outras escolas públicas do Rio de Janeiro: sua abrangência, extrapola a lógica territorial das “escolas de bairro” ao atrair estudantes de múltiplos pontos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Tal configuração implica um corpo discente marcado por uma pluralidade de trajetórias, experiências sociais e pertencimentos, o que repercute diretamente no cotidiano escolar e nas políticas institucionais de permanência:

Vale destacar que, diferentemente da maioria das escolas públicas das redes municipais e estaduais, o Colégio Pedro II se diferencia por possuir uma dinâmica para muito além de uma ‘escola de bairro’, sobretudo no que diz respeito a sua capacidade de atração do corpo discente. Assim sendo, não é apenas facilmente notado que os campi são compostos por alunos residentes de diversos lugares da metrópole, mas também que o corpo discente que o compõe é extremamente diverso sob vários aspectos (SCALERCIO e CARDOSO, 2018), tais como local de moradia e condições socioeconômicas dos bairros e das famílias. A pesquisa também tem apontado para o fato de que o complexo de São Cristóvão (composto por três campi, que oferecem todo o ensino básico) é um dos com maior capacidade de atração de alunos

³ Apesar da maior parte das vagas para os cursos integrados do Colégio Pedro II ser ofertada por meio de concurso público, é importante destacar que a instituição disponibiliza, através de editais de seleção interna, vagas para os cursos integrados para os estudantes do Colégio Pedro II que tenham concluído o 9º ano do Ensino Fundamental com aprovação em todas as disciplinas.

pela cidade do Rio de Janeiro e Região Metropolitana, em que certamente sua localização central e o grande número de vagas são fatores que contribuem para essa característica (Perrut e Scalercio, 2019, p. 20)

Esse caráter metropolitano da composição discente é discutido por Scalercio (2018, p. 67), ao apontar que muitos estudantes percorrem longas distâncias para frequentar os campi do Complexo de São Cristóvão, incluindo aqueles que residem em bairros a mais de 40 km de distância em linha reta. Embora o bairro de São Cristóvão concentre o maior número de alunos, seguido por bairros da Zona Norte como Tijuca, Irajá, Bonsucesso, Penha e Olaria, o levantamento mostra que 63% dos discentes residem na Zona Norte, 20% na Zona Central, 6% na Zona Oeste e apenas 3% na Zona Sul. Além disso, cerca de 8% dos estudantes são oriundos de outros municípios da Região Metropolitana, o que confirma a ampla abrangência territorial do campus, com presença de alunos de praticamente todas as Regiões de Planejamento do Rio de Janeiro. Essa dispersão geográfica reforça os desafios relacionados à permanência e ao acesso à informação, exigindo estratégias institucionais sensíveis às condições de deslocamento, tempo de trajeto e outras vulnerabilidades sociais que impactam diretamente a experiência escolar desses jovens.

Perrut e Scalercio (2019, p. 34-35) destacam alguns outros elementos estruturantes da vida social dos estudantes do Campus São Cristóvão III do Colégio Pedro II que atravessam diretamente suas trajetórias escolares e suas condições de permanência. Ao abordarem a divisão sexual do trabalho nas famílias, os autores demonstram como a figura materna acumula grandes responsabilidades, tanto no universo doméstico, como trabalhadoras do lar como no contexto laborativo formal. Por outro lado, a figura masculina raramente aparece como provedores de fato, estando muitas vezes distantes dos filhos ou sem ocupação formal de trabalho.

São também reconhecíveis alguns aspectos relativos ao gênero e a divisão sexual do trabalho na vida familiar desses jovens, que em graus maiores ou menores, apresentam a figura da mãe como a trabalhadora do lar e a do pai como o desempregado ou provedor. Não somente, as mulheres apresentam-se mais escolarizadas que os homens em ambas amostras, ainda que ocupem posições distintas no mercado de trabalho a depender das relações instituídas no seio familiar. Outra similaridade entre os alunos cotistas e não cotistas tem a ver com o medo da violência, onde o fantasma da violência (MISSE, 2003) é reconhecido quase que na mesma proporção entre os alunos, tal como a carência com relação ao abastecimento de água que assola indistintamente todo aquele que relata ser morador de uma “área de favela”. O reconhecimento de classe, muito relacionado ao local de moradia pelos jovens no Rio (SCALON e OLIVEIRA; 2012), pode apresentar uma outra forma de habitar a sociabilidade desses estudantes, dado que são poucos os que moram na zona sul e a grande maioria encontra-se na zona

norte – ainda que possuindo renda, posses e estruturas familiares similares aos não moradores da região (Perrut e Scalercio, 2019, p. 34-35)

Adicionalmente, os autores apontam para a vivência comum de fatores de vulnerabilidade social entre cotistas e não cotistas, como o medo da violência urbana, a precariedade dos serviços públicos, notadamente o abastecimento de água em áreas de favela, além da forte correlação entre território e reconhecimento de classe. O dado de que poucos alunos residem na Zona Sul, enquanto a maioria concentra-se na Zona Norte, ainda que com rendas e estruturas familiares semelhantes, revela como o lugar de moradia continua operando como marcador simbólico de desigualdade e exclusão.

Nesse cenário, a combinação de fatores socioeconômicos e comunicacionais tende a se configurar como um conjunto de barreiras que dificultam o acesso às informações sobre os auxílios estudantis e no aproveitamento efetivo dessas políticas por parte dos alunos do EMI. A condição de vulnerabilidade socioeconômica de muitos desses discentes, somada à ausência de estratégias comunicacionais mais acessíveis e inclusivas, contribui para aprofundar desigualdades no interior da própria comunidade escolar. Esses desafios mostram, portanto, a necessidade de planejamento e implementação de ações mais direcionadas, prioritárias e sensíveis às especificidades desse público, de modo a promover sua plena inserção na dinâmica escolar e fortalecer o vínculo com as ações de apoio à permanência e ao êxito escolar.

Além desses elementos já mencionados, é importante destacar outras justificativas que reforçam a urgência de se olhar com mais atenção para o público do Ensino Médio Integrado. Essas razões são amparadas por referenciais acadêmico-científicos que discutem as características, os desafios e as demandas específicas dos estudantes da Educação Profissional, como será apresentado a seguir.

1.3.1 Aspectos socioeconômicos e familiares

Diversos estudos na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como os de Ciavatta (2014), Ramos (2014) e Moura (2013), argumentam que o público que compõe os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) é majoritariamente formado por estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Essa tendência se diferencia daquele

observado no Ensino Médio Regular de caráter propedêutico, em que os alunos, em média, pertencem a estratos sociais de renda superior. Tal diferença é indicativa de uma estrutura educacional dual no Brasil, que reflete e aprofunda as desigualdades sociais ao organizar trajetórias formativas distintas para grupos sociais distintos. A escolha pelo EMI, portanto, está longe de ser meramente vocacional e passa a ser compreendida como uma estratégia de enfrentamento das dificuldades materiais e simbólicas, uma forma de antecipar a entrada no mundo do trabalho e de manter acesa a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, ainda que sob condições adversas.

Motta (2014) demonstra que o interesse pelos cursos técnicos tem crescido de maneira significativa nos últimos anos, sobretudo entre os jovens em condição socioeconômica menos favorecida. Para esses estudantes, a possibilidade de obter uma qualificação profissional que os aproxime de um emprego formal aparece como um horizonte concreto, apesar das transformações na estrutura produtiva que, sob a lógica neoliberal, reduzem postos de trabalho, flexibilizam relações laborais e retiram direitos historicamente conquistados. Como enfatizam Ciavatta (2014), Ramos (2014), Gouvea (2018) e Gawryszewski (2021), a precarização das condições de trabalho, somada à retração de políticas sociais tem produzido um processo de pauperização crescente, com impactos diretos sobre os filhos/as da classe trabalhadora.

Antunes (2018) aprofunda essa análise ao afirmar que a precarização não se limita à simples redução de postos, mas envolve a proliferação de contratos temporários, a ausência de estabilidade e a informalidade crescente. Fenômenos como terceirização, uberização e pejetização expressam esse novo padrão existente no mundo do trabalho contemporâneo, em que as empresas flexibilizam jornadas, salários e direitos, transferindo riscos e custos para o trabalhador.

Nesse contexto, a Educação Profissional assume um papel paradoxal: ao mesmo tempo em que representa uma oportunidade real de qualificação, também funciona como engrenagem do próprio sistema que demanda trabalhadores adaptáveis, disciplinados e multifuncionais. Como alerta Kuenzer (2002), o trabalho pedagógico, inserido nas relações sociais e produtivas do capitalismo, dificilmente se mantém neutro, pois está sujeito às mesmas forças que orientam a valorização do capital. Assim, as políticas de formação profissional acabam por refletir e, em certa medida, reforçar as contradições do mundo do trabalho: buscam oferecer mobilidade e inclusão, mas frequentemente reproduzem o disciplinamento necessário às novas

formas de exploração.

Esse quadro social afeta diretamente o perfil e a permanência dos estudantes do EMI, tornando evidente a necessidade de políticas públicas comprometidas em frear esse contexto adverso. O ambiente escolar, nesse sentido, passa a ser simultaneamente espaço de possibilidade e de contradição, na medida em que oferece uma proposta pedagógica de formação integral e integrada, mas enfrenta os limites concretos impostos pelas desigualdades estruturais oriundas do sistema capitalista.

Dore e Lüscher (2011) apontam alguns fatores que impactam diretamente na permanência ou evasão escolar. Entre eles estão as condições materiais das famílias, o nível de escolaridade dos pais, a estrutura familiar e as redes de apoio. Essas variáveis influenciam a forma como as famílias se relacionam com a escola e com os processos de escolarização dos filhos, afetando tanto o rendimento quanto o vínculo escolar. Além desses aspectos mencionados, a evasão nos cursos de formação profissional de nível médio se articula com outras possíveis razões:

Entre os percursos de formação profissional disponíveis no nível médio, o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área, interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda, permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é a de interromper o curso técnico para ingressar no ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio. (Lüscher ; Dore, 2011, p. 152)

Nesse contexto, a importância da família no processo de escolha e manutenção da trajetória educacional do estudante não pode ser subestimada. Como afirma Cintra (2014, p. 102):

A família, primordialmente os pais, tem grande importância nas escolhas e expectativas futuras dos filhos na medida em que são os primeiros responsáveis pela socialização da prole e lhes passam de forma consciente ou não a importância do trabalho e da dedicação aos estudos enquanto possibilidade de alcançarem condições de vida melhores que a de seus pais (Cintra, 2014, p. 102)

Cintra (2014) nos permite compreender que, para além das condições materiais, há também uma dimensão simbólica e cultural que atravessa a decisão dos jovens em permanecer na escola. A transmissão de valores relacionados ao esforço, ao mérito e à escolarização está profundamente enraizada nas relações familiares.

No entanto, esse ideal de ascensão social por meio da educação muitas vezes se choca com a realidade da escassez de recursos, das sobrecargas domésticas e da necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho.

A situação ganha novos contornos quando observamos o perfil das famílias que compõem o universo da EPT, muitas delas chefiadas por figuras femininas. Costa e Marra (2020, p. 145) descrevem o cenário das famílias monoparentais femininas:

A família monoparental feminina é aquela em que vivem juntos mãe e filho, ou filhos, nas qual a mulher é mãe solteira, divorciada ou separada que não mais quis ou teve a oportunidade de uma união estável [...] Elas se responsabilizam pelo domicílio, pela manutenção, pela proteção e pela sobrevivência da casa e da família, pela educação dos filhos e pelo provimento das condições emocionais ligadas ao crescimento e ao desenvolvimento da família. Essas condições as colocam em convivência com os fatores de risco e proteção (Costa e Marra, 2020, p. 145)

A centralidade das mulheres na gestão da vida familiar e escolar dos filhos impõe uma série de desafios, especialmente quando associada à ausência de políticas públicas concretas de apoio social. Muitas vezes, não se trata da ausência de uma figura paterna simplesmente, mas da falta de corresponsabilidade por parte do Estado e da sociedade em geral com as tarefas de cuidado, historicamente atribuídas às mulheres. Essa sobrecarga compromete a estabilidade emocional e material necessária à manutenção dos estudos dos filhos. Assim, mais do que estigmatizar as estruturas familiares, é necessário reconhecer as desigualdades de gênero que atravessam essas vivências e tensionar a urgência de políticas que promovam corresponsabilidades sociais na criação e formação dos jovens.

Dessa forma, quando os estudantes precisam assumir responsabilidades precoces, seja no trabalho ou no cuidado de irmãos e parentes, o tempo e a energia dedicados aos estudos são drasticamente reduzidos. Oliveira (2018, p. 84) é categórico ao afirmar que:

A inserção no mercado de trabalho tem uma implicação direta na continuidade do processo de escolarização e de qualificação profissional juvenil. Como para a maioria dos jovens mais pobres, a passagem pela educação básica é praticamente o único momento de adquirir os conhecimentos minimamente demandados pelo mercado de trabalho, qualquer movimento de restrição do acesso ao conhecimento escolar amplia a desigualdade social (Oliveira, 2018, p. 84)

Com isso, a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar ou prover a própria subsistência interfere na frequência escolar e na qualidade da participação do jovem na vida acadêmica. A escola passa a competir com as

urgências da sobrevivência, o que exige que a política educacional vá além da sala de aula e incorpore mecanismos de suporte social.

Nesse sentido, torna-se pertinente incorporar o conceito de “vulnerabilidade social” como categoria analítica desse fenômeno. Righetto, Vitorino e Muriel-Torrado (2018, p. 81) destacam que:

Ser e/ou estar vulnerável está relacionado a ser competente na apreensão dos ativos físicos, humanos e sociais disponíveis. [...] Assim, a condição de vulnerabilidade considera a situação das pessoas a partir da inserção e da estabilidade no mundo do trabalho; a debilidade de suas relações sociais e, por fim, o grau de regularidade e de qualidade de acesso aos serviços públicos ou outras formas de proteção social (Righetto, Vitorino e Muriel-Torrado, 2018, p. 81)

A vulnerabilidade, nesse caso, deve ser vista como uma construção social que reflete a falta de acesso a recursos fundamentais. Os estudantes que não dispõem de ativos físicos (como moradia adequada), humanos (como formação e saúde) e sociais (como redes de apoio) encontram-se em desvantagem para permanecer na escola e usufruir plenamente do direito à educação. A identificação e o enfrentamento dessas múltiplas formas de vulnerabilidade demandam, portanto, um olhar interseccional das políticas educacionais.

No contexto do Colégio Pedro II, essas condições tornam-se particularmente visíveis, dada a diversidade do corpo discente e a presença expressiva de estudantes em condição de vulnerabilidade. Os obstáculos enfrentados pelos jovens estão situados em diversas questões, uma vez que muitos conciliam estudos, trabalho e responsabilidades familiares, lidando com condições materiais adversas e escassez de apoio institucional efetivo. Nesse sentido, a Assistência Estudantil revela-se como um eixo estruturante, na tentativa de superação desse quadro. É fundamental que seja pensada a partir de uma abordagem sistêmica e integrada, que considere os múltiplos determinantes da desigualdade social, superando a compreensão restrita de resposta pontual às carências mais imediatas. Reforçar as ações no campo da Assistência Estudantil, portanto, não deve ser compreendido como um gesto paliativo, mas como uma exigência ética e política de democratização real do direito à educação com qualidade socialmente referenciada.

Diante desse cenário multifacetado de vulnerabilidades socioeconômicas e familiares que atravessam a trajetória dos estudantes do Ensino Médio Integrado, torna-se evidente que a permanência escolar não depende exclusivamente do acesso à vaga ou do esforço individual, mas exige um conjunto articulado de condições

objetivas, subjetivas e institucionais que sustentem o percurso formativo. Entre essas condições, destaca-se a necessidade de uma comunicação institucional clara, acessível e contínua sobre os direitos, serviços e possibilidades oferecidas pela Política de Assistência Estudantil.

Afinal, não basta que os programas existam formalmente, é imprescindível que os estudantes conheçam sua existência, compreendam seus critérios e sintam-se sujeitos legítimos desses direitos⁴. A ausência ou precariedade de estratégias comunicacionais adequadas tende a aprofundar desigualdades já existentes, transformando o direito em privilégio para poucos. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre os aspectos comunicacionais que perpassam a relação entre a escola e seus estudantes, especialmente no que se refere à difusão das ações da Assistência Estudantil.

1.3.2 Aspectos comunicacionais e informacionais

A experiência cotidiana na realidade escolar do Colégio Pedro II, sobretudo no Campus São Cristóvão III indica a percepção de que, apesar de todos os esforços das equipes, principalmente da SAE, existe uma questão de caráter informacional/comunicacional na divulgação das ações de Assistência Estudantil para os alunos, o que redundava em uma restrição na participação das mesmas, enfraquecendo o processo de inclusão e as possibilidades concretas de permanência escolar, conforme sugerem os estudos de Silva (2021), Oliveira (2022) e Maia (2023), realizados em outros Institutos Federais de Educação que oferecem cursos profissionais integrados.

Algumas situações oriundas do atendimento cotidiano demonstram que os alunos do Ensino Médio Integrado, especialmente os da 1º série, recém-chegados ao Colégio Pedro II, são os que mais apresentam dificuldades. Mesmo quando solicitam ou recebem informações com orientações pontuais, especialmente da Assistente Social ou outros profissionais técnico-administrativos sobre as ações de Assistência Estudantil, apresentam variações de entendimento e/ou conhecimento insuficiente e expressam em suas falas informações incompletas e/ou distorcidas em relação aos

⁴ O termo sujeito, usado nessa frase, refere-se à condição de "sujeito de direitos": a unidade jurídica e política capaz de ser titular de prerrogativas legais. Mais do que a existência formal da norma, a expressão enfatiza a necessidade de o indivíduo reconhecer-se como destinatário legítimo e ativo das políticas públicas, superando a condição de mero beneficiário passivo.

mais diferentes aspectos que as envolvem dos requisitos e demais detalhes dos processos seletivos, com ênfase no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), muito procurado pelo corpo discente. Essas situações observadas no atendimento aos alunos demonstram que existem ruídos/barreiras comunicacionais no processo de divulgação das ações de Assistência Estudantil CPEI, dificultando, de forma geral, a participação dos alunos do EMI. Os motivos são diversos e vão desde o mero desconhecimento de oportunidades até a perda de prazos e o não cumprimento de requisitos de inscrição.

Além disso, outro fator que compromete a divulgação mais consistente da Assistência Estudantil no Colégio Pedro advém do que se pode nomear de um “ruído de comunicação”, que afeta a quantidade e a qualidade das informações prestadas nos diversos *campi* da instituição. Silva (2013, p.20) define o “ruído de comunicação” como uma “distorção, distúrbio, interferência, barulho indesejável ou estática não planejada que ocorre durante o processo de comunicação, fazendo com que a mensagem chegue ao receptor diferente da forma como foi enviada pelo emissor”.

Há um inegável esforço de divulgação dos auxílios estudantis por partes das equipes locais, através de cartazes afixados em espaços e dependências diversas do campus e/ou por meio de publicações em forma de notícia (no site do Colégio Pedro II) ou de post (blog do *Campus* São Cristóvão III). Conforme aponta Pinto (2025, p. 53), o aumento expressivo no número de inscritos está relacionado, em parte, ao processo de estruturação dos setores de assistência estudantil nos campi ao longo da última década, com a constituição de equipes técnicas qualificadas e com atuação integrada ao cotidiano escolar. Esses profissionais desenvolvem estratégias de divulgação e orientação, integram conselhos pedagógicos, realizam o acompanhamento de estudantes em articulação com outros setores e são reconhecidos pela comunidade escolar como referência para o encaminhamento de demandas diversas.

Dessa forma, observa-se que o aprimoramento da comunicação institucional sobre os auxílios estudantis está profundamente ligada à consolidação dos setores de assistência nos campi, o que mostra a importância de fortalecer essas equipes, visando ampliar o acesso, a confiança e o engajamento dos estudantes com as ações desenvolvidas. Naturalmente, durante esse processo comunicativo, os estudantes e seus responsáveis possuem dificuldades de compreensão sobre o passo a passo da inscrição, os documentos pessoais e de renda que são exigidos para a comprovação

socioeconômica e outras informações relevantes que poderiam ser apresentadas de maneira mais dinâmica e atrativa, atendendo a um propósito de simplificação, em uma ótica mais democrática e inclusiva.

No caso do Colégio Pedro II, o “ruído de comunicação” se expressa na distância entre o que é comunicado oficialmente, por meio de cartazes, postagens em blogs e avisos no site institucional, e o que, de fato, é compreendido e acessado pelos estudantes e seus responsáveis. Os meios utilizados, apesar de institucionalmente reconhecidos e amplamente socializados, não são suficientes para assegurar a clareza, o entendimento pleno e a apropriação das informações por parte do público-alvo.

Essa problemática se agrava quando se considera que a comunicação escolar precisa ser pensada de forma específica e situada, especialmente diante da diversidade das pessoas envolvidas e das características do público jovem. Nesse sentido, Lima (2023) destaca que:

Dentro da escola a comunicação é fundamental para que toda a equipe pedagógica esteja alinhada com os objetivos propostos. Docentes, coordenadores, alunos e pais devem comungar dos mesmos anseios e metas. Com as crianças e os adolescentes o diálogo deve ser sempre presente tendo em vista a recorrência dos problemas, naturais, característicos da fase do desenvolvimento do indivíduo. Desde o primeiro momento a comunicação escolar deve ser estreitada a fim de que as mensagens sejam claras e os canais adequados para cada grupo/turma. Como a transmissão das informações ocorre entre diferentes pessoas há uma tendência em ser observados ruídos ou falhas na comunicação. Isso ocorre quando uma mensagem é emitida pelo diretor, compreendido diferente pelo docente e passado com equívoco para os pais. A comunicação se torna falha e o conteúdo dela truncado, ou seja, não compreendido pelos destinatários (Lima, 2023).

Essa reflexão de Lima (2023) é especialmente pertinente para compreender como as informações relacionadas à Assistência Estudantil podem ser perdidas, distorcidas ou mal interpretadas ao longo dos fluxos comunicacionais da instituição, resultando em práticas que podem ser excludentes. O Colégio Pedro II dispõe de uma Política de Comunicação Social bastante consistente, em linha com uma perspectiva de priorização na prestação de serviços à comunidade escolar, baseada em princípios como agilidade, credibilidade, ética, gestão participativa, imagem institucional e transparência. Um dos pontos de destaque se refere ao eixo de atuação relativo à comunicação interna, ou seja, com alunos, servidores docentes e técnico-administrativos em educação, professores contratados, pais e responsáveis de alunos, profissionais terceirizados e estagiários (Colégio Pedro II, 2017, p. 4):

Visa informar o público interno acerca de assuntos relacionados à instituição, tais como as políticas de recursos humanos, pesquisa, pós-graduação e ensino, novos concursos, seleções para conselhos, pauta e resumo de reuniões do Conselho Superior da instituição (Consup), prazos e campanhas institucionais. Pode-se utilizar dos mais diversos meios, como envio de e-mails; intranet; informativo impresso e eletrônico; materiais gráficos e eletrônicos; organização e realização, em parceria com outros setores da instituição, de eventos; dentre outros (Colégio Pedro II, 2017, p. 4)

A Política de Comunicação do Colégio Pedro II (Colégio Pedro II, 2017, p.4), também estabelece, em seu aspecto teórico, a busca pela Comunicação Organizacional Integrada, reconhecendo a centralidade da participação de todos os servidores nesse processo:

A Política de Comunicação, no Colégio Pedro II, é mais uma ferramenta de auxílio na divulgação e consolidação desses preceitos junto à comunidade escolar. É imprescindível que todos os servidores do Colégio Pedro II se envolvam com essas premissas, para o bom direcionamento das atividades administrativas e pedagógicas da instituição (Colégio Pedro II, 2017, p. 4)

Apesar de ter uma Política de Comunicação Social articulada em termos de padronização institucional e que concebe a comunicação com o público interno como possível de ser realizada pelos mais diversos meios, percebe-se que existem questões comunicacionais quanto à propagação das informações relativas à Assistência Estudantil, contrariando alguns dos princípios estabelecidos (agilidade e transparência).

Além das dificuldades existentes na Comunicação com os usuários, é necessário que possamos refletir nas ferramentas necessárias para o bom andamento dos trâmites internos, principalmente aos que são ligados à Assistência Estudantil. Vale recordar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas estratégicas e aliadas dos servidores, uma vez que por meio delas, é possível fazer o monitoramento de longo prazo do AFAE, por exemplo, além de simplificar a participação discente nos processos seletivos, por meio da digitalização. Segundo Paz (2022):

As TICs acabam assumindo um papel muito importante na Assistência Estudantil, pois permitem, de forma rápida, traçar o perfil dos/as estudantes das IFES, construir bancos de dados dos discentes atendidos e daqueles que já se submeteram aos processos seletivos, possibilitando a constituição de indicadores sociais da política de Assistência Estudantil, bem como facilitam a gestão dos serviços e benefícios, à medida que os dados podem ser acessados com mais rapidez, permitindo o acesso às informações necessárias para o planejamento, o monitoramento e a avaliação do programa. Essas tecnologias também contribuem muito nas seleções para os

auxílios estudantis, pois permitem a comunicação quase instantânea com os/as alunos/as, a troca de informações e o envio de documentação por meio eletrônico, evitando o deslocamento de discentes e profissionais, tornando possível a participação nos processos seletivos até dos/as estudantes que se encontram em outros espaços geográficos, o que antes do uso dessas tecnologias era impensável (Paz, 2022)

Nesse mesmo sentido, Teodosio, Parente e Alves (2021, p. 722) acrescentam que a centralidade que as TIC's possuem para o planejamento e monitoramento da execução dos programas vinculados à Assistência Estudantil:

Para constituir um banco de dados sobre a realidade dos discentes acompanhados pela assistência estudantil é preciso que sejam realizados registros, que podem ser feitos de forma física e/ou virtual. As duas formas são válidas, no entanto os registros em sistemas ou programas utilizando as TICs otimizam a sistematização das informações e possibilitam a integração entre os serviços, oferecendo mais suporte e agilidade. O registro e sistematização dos dados são de suma importância para a organização da informação e acompanhamento integrado dos estudantes pelos diversos profissionais envolvidos na execução da política de assistência estudantil, proporcionando intervenções multidisciplinares a fim de garantir a permanência e êxito dos discentes. Esse compilado de informações é necessário também para subsidiar o planejamento, monitoramento e avaliação da referida política (Teodosio, Parente e Alves, 2021, p. 722)

A contribuição dos autores permite compreender que o registro não é uma atividade meramente burocrática, mas uma dimensão estratégica da Política de Assistência Estudantil. A sistematização de dados representa a base sobre a qual se constroem ações mais integradas, articuladas e efetivas. Em contextos de crescente complexidade institucional, onde múltiplos profissionais atuam de forma intersetorial (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, técnicos administrativos, gestores), a consolidação de um banco de dados informatizado favorece não somente o compartilhamento de informações, mas a construção de um diagnóstico coletivo e contínuo da realidade estudantil. Essa integração informacional fortalece a possibilidade de intervenções multidisciplinares qualificadas, ampliando a potência da política para além do mero repasse de auxílios financeiros. Quando os dados são organizados, cruzados e disponibilizados de forma dinâmica, os profissionais envolvidos conseguem identificar padrões de vulnerabilidade, mapear as recorrências de evasão, avaliar os impactos dos programas e antecipar situações de risco que podem comprometer a permanência dos estudantes.

Mais ainda, o uso das TICs no registro e acompanhamento dos discentes contribui para superar a fragmentação histórica que muitas vezes marca as Políticas Educacionais. Em instituições complexas como o Colégio Pedro II, onde os setores

funcionam com alto grau de autonomia e, por vezes, com fluxos paralelos de informação, a centralização dos dados da Assistência Estudantil em um sistema único pode romper com essa lógica compartimentalizada. Essa centralização não é sinônimo de controle verticalizado, mas de coordenação inteligente, que respeita a autonomia das áreas ao mesmo tempo em que viabiliza a construção de uma visão sistêmica da realidade estudantil.

Nesse sentido, retoma-se a advertência de Andrade (2025, p. 63), ao afirmar que:

As políticas sociais muitas vezes não alcançam seus objetivos devido a falhas na comunicação, burocracia ou falta de acesso à informação, criando um distanciamento entre o público-alvo e os benefícios disponíveis, destacando que a ausência de informação clara e acessível sobre os direitos sociais contribui para a reprodução das desigualdades, pois impede que os indivíduos em situação de vulnerabilidade usufruam das políticas públicas a que têm direito. As políticas sociais, para serem efetivas, dependem não apenas de sua formulação, mas também da capacidade de torná-las conhecidas e acessíveis ao público-alvo, superando barreiras burocráticas e comunicacionais (YAZBEK; FALEIROS, 2006). A exclusão de uma parcela significativa de estudantes pode ser um indicativo de que os critérios para receber assistência são muito restritivos, deixando de fora estudantes que, embora não se encaixem nos critérios estabelecidos, ainda enfrentam dificuldades. Quando uma grande parte dos estudantes não têm acesso a suportes básicos, como alimentação, transporte ou assistência financeira, isso pode levar a uma desigualdade na experiência educacional. Estudantes que não têm suas necessidades básicas atendidas podem ter dificuldades para se concentrar, participar das aulas e concluir seus estudos (Andrade, 2025, p. 63)

A partir dessa advertência, podemos observar que a precariedade informacional deve ser entendida como uma dimensão da desigualdade e não como um problema meramente secundário. Estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade socioeconômica são os mais impactados pela escassez de canais de informação eficientes e acessíveis. Além dos usuários propriamente ditos, os próprios atores que executam a Política de Assistência Estudantil também são afetados pela falta de organicidade no planejamento e avaliação dos discentes acompanhados pela Assistência. Por isso, enfrentar os obstáculos comunicacionais e investir em soluções que promovam acesso, compreensão e participação é um passo decisivo para consolidar a Assistência Estudantil como política de direito e não como concessão condicionada à sorte dos poucos que souberam da oportunidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo é um convite a uma reflexão sobre a formação humana integral e os desafios impostos pelo sistema capitalista à educação. O texto inicia fazendo uma distinção entre políticas públicas e sociais, suas relações com o neoliberalismo e a discussão sobre fundo público. Após essa apresentação, o texto se desloca para uma discussão sobre a necessidade de um ensino técnico que vá além da lógica instrumental, propondo o Ensino Médio Integrado como uma alternativa para a formação técnica articulada com uma base unitária. Em seguida, o capítulo aborda os desafios estruturais que o capitalismo impõe à implementação de uma educação integral e politécnica. Autores como Mészáros (2005), Bourdieu (2011) e Althusser (1987) discutem como o sistema educacional reproduz as desigualdades sociais, perpetuando a divisão entre trabalho intelectual e manual. A análise crítica do papel da escola na manutenção da ordem social capitalista revela as limitações das reformas educacionais dentro desse sistema, apontando para a necessidade de uma transformação radical na sociedade para alcançar uma educação verdadeiramente emancipatória.

Além disso, a trajetória histórica da Assistência Estudantil é analisada, desde suas origens assistencialistas e filantrópicas até sua institucionalização como política pública educacional, no âmbito nacional e na perspectiva local do Colégio Pedro II, tratando sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante e sua relação com o fenômeno da “bolsificação”. Por sua vez, discute-se a respeito da condição social do jovem no Brasil e do estudante do Colégio Pedro II em particular, destacando os desafios concretos na efetivação da permanência durante o processo de escolarização desses indivíduos. O capítulo também faz uma breve explanação sobre o desenvolvimento do campo do serviço social no Brasil, bem como sobre o processo de inserção do assistente social no contexto das instituições federais de ensino e por último reflete sobre os limites e possibilidades desses profissionais, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais ampla acerca do escopo do seu trabalho e as implicações éticas das suas escolhas diárias no contexto escolar.

2.1 Fundamentos conceituais: políticas públicas, políticas sociais, fundo público e neoliberalismo

Antes de nos aprofundarmos na conjuntura histórica e social que sustenta os principais pontos desta pesquisa, é preciso distinguir os conceitos de políticas públicas e políticas sociais. Embora frequentemente usados como sinônimos no senso comum, tais termos possuem objetivos distintos. Segundo Secchi (2016), as políticas públicas compreendem o conjunto de diretrizes e ações formuladas e implementadas pelo Estado com vistas a atender às demandas coletivas da sociedade em diversas áreas, como educação, saúde, transporte e segurança. Já as políticas sociais são instrumentos estatais voltados à regulação da “questão social” e ao enfrentamento das desigualdades estruturais geradas pelo modo de produção capitalista. Portanto, as políticas sociais constituem um subconjunto das políticas públicas, mas com foco específico nos direitos e na proteção dos segmentos vulnerabilizados da população.

Utilizando uma analogia, Secchi (2016) compara as políticas públicas a um tratamento médico: para cada problema identificado, formula-se uma resposta institucional. Se a desigualdade na permanência escolar for compreendida como um problema a ser enfrentado, a Assistência Estudantil pode ser interpretada como uma “prescrição”, ou seja, uma política social que visa assegurar condições mínimas de permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade.

Contudo, nenhuma política pública, especialmente as de caráter social, se concretiza sem base material. É aqui que o conceito de fundo público se torna central. Para Salvador (2012), o fundo público corresponde ao conjunto de recursos arrecadados pelo Estado por meio de impostos, contribuições e taxas, constituindo a base financeira para a implementação das políticas públicas. Esses recursos, no entanto, não são distribuídos de maneira neutra: sua alocação reflete as correlações de força entre as classes sociais, sendo constantemente disputada entre os interesses do capital e os direitos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, observa-se que o fundo público opera como instância de mediação entre o interesse coletivo e as estratégias de acumulação do capital, financiando tanto investimentos produtivos quanto políticas sociais. A disputa por sua apropriação, portanto, está no cerne das decisões políticas e define quais áreas serão priorizadas. Concordamos com Souza (2006, p. 39) quando este afirma que, “a luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais é o cerne da formulação de políticas

públicas”, sendo mediada por instituições, ideias, valores e pela própria história das relações de dominação e resistência no interior do Estado.

Tude (2015) complementa essa perspectiva ao destacar que os atores envolvidos na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas são diversos e podem ser classificados entre estatais e não estatais. Cada um desses atores atua no campo da política a partir de interesses próprios, o que demonstra que as políticas públicas não são construídas em contextos de consenso social, mas em arenas conflituosas e ideologicamente tensionadas. Essas tensões se intensificam na contemporaneidade sob a égide do projeto neoliberal. Embora o termo “neoliberalismo” seja frequentemente usado de forma difusa e até pejorativa, Gonzalbo (2015, p. 18) adverte que seu uso indiscriminado pode esvaziar sua potência crítica, pois “o neoliberal pode ser quase qualquer coisa, até se tornar quase tudo ou quase nada”. Ainda assim, Gonzalbo (2015) sistematiza o neoliberalismo como um programa intelectual, político e ideológico que tem como pilares: a defesa de um Estado mínimo, a primazia do mercado como regulador das relações sociais, a liberdade individual como expressão máxima da cidadania e a superioridade do setor privado sobre o público, inclusive em áreas sensíveis como saúde, educação e previdência.

A partir da década de 1990, o Brasil incorporou esse ideário em seu aparato estatal, por meio de reformas estruturais que reconfiguraram profundamente o papel do Estado. Como resultado, observou-se a privatização de serviços públicos, a flexibilização de direitos sociais e trabalhistas e a imposição de limites orçamentários que comprometem diretamente o financiamento das políticas sociais. Nesse contexto, a lógica do “Estado gerente” substitui a ideia de um Estado garantidor de direitos.

Salvador (2012, p. 8) nos relembra que “a disputa pela expansão e consolidação dos direitos sociais enfrenta essas funções do fundo público, que são determinantes para o capitalismo, cuja maior expressão é a apropriação de parte importante dos recursos do orçamento público”. Não obstante os esforços históricos dos movimentos sociais na luta pela vinculação constitucional de recursos destinados a áreas como saúde e educação, com o objetivo de resguardá-las, ainda que parcialmente, dos imperativos da lógica fiscalista, essas áreas seguem submetidas a mecanismos de contenção orçamentária que limitam sua capacidade de expansão.

É nesse cenário que a Assistência Estudantil deve ser compreendida: como política social tensionada entre o direito e o ajuste, entre a permanência e a

focalização, entre o projeto público e a racionalidade neoliberal. Arroyo (2023) sinaliza que vivemos uma conjuntura marcada pela erosão da esfera pública e pela deslegitimação dos direitos sociais. Segundo Arroyo, “o problema foi e persiste em ser a perda do público, do direito público, a perda da legitimação política dos direitos humanos” (Arroyo, 2023, p. 5).

Essas primeiras conceituações são fundamentais para deslocar a análise da superfície em direção a uma dimensão estrutural, permitindo compreender a Assistência Estudantil como um instrumento de afirmação do direito à educação e como um campo de disputa e tensionamento entre diferentes projetos de sociedade. De um lado, o projeto neoliberal, que transforma o estudante em consumidor e a escola em prestadora de serviços; de outro, um projeto democrático-popular que enxerga a educação como um bem público, um direito social inalienável e uma ferramenta de transformação coletiva. Com essa base conceitual estabelecida, passamos agora à análise das barreiras impostas pelo capitalismo à construção de uma escola comprometida com a emancipação social e com a superação das desigualdades.

2.1.1 Os desafios impostos pelo capitalismo à formação humana integral e a função reprodutora da escola

A impossibilidade de implementar plenamente um modelo educacional integral, omnilateral ou politécnico em uma sociedade capitalista foi explorada por diversos autores no campo da Educação Profissional e Tecnológica, dentre os quais se destacam Mészáros (2005), Ciavatta (2014), Ramos (2014), Saviani (2007), Kuenzer (2000) e Moura (2013). Alguns dos pilares de sustentação da sociedade capitalista, como o individualismo, as desigualdades sociais e a distinção entre o trabalho intelectual e manual, torna a formação integral um modelo educacional difícil de ser implementado, considerando o papel preponderante do capitalismo na vida social.

Nosella (2007) e Duarte (2012) acrescentam que o sistema educacional vigente, sustentado pelo capitalismo, tem como função primordial atender aos interesses hegemônicos desse modelo de manutenção das estruturas sociais. Dentro desse sistema, identificam-se diversos elementos que colaboram para a reprodução da ordem social, desde práticas pedagógicas excludentes e conservadoras até estruturas mais amplas que favorecem essa manutenção. Em especial, destaca-se

uma divisão clara na educação: enquanto as elites têm acesso a um ensino de base humanista e voltado para o desenvolvimento do pensamento, as classes trabalhadoras são direcionadas a um ensino técnico e profissionalizante, focado nas habilidades práticas necessárias para o “mercado de trabalho”.

Embora esses autores reconheçam a possibilidade de realizar algumas melhorias na educação dentro do sistema capitalista, como avanços legislativos e políticas educacionais mais inclusivas, acreditam que a verdadeira implementação de um modelo de educação integral, que seja acessível para todos, só seria alcançada após uma mudança radical na estrutura da sociedade. Essa mudança exigiria a ruptura com a ordem capitalista atual e a criação de um novo modelo social, que fosse baseado em princípios de igualdade, coletividade e humanização. Ou seja, para que se alcance uma educação verdadeiramente integral e igualitária, seria necessário um sistema social e político fundamentalmente diferente, que promova valores mais justos e coletivos.

Mészáros (2005) sugere que o capitalismo é um sistema que possui uma lógica própria e imutável, que não pode ser reformada, controlada ou corrigida dentro dos limites da própria estrutura capitalista. Essa lógica se estende por todas as instituições sociais, incluindo a escola, que, sob o domínio do capital, acaba funcionando para reproduzir a estrutura social existente. A escola, nesse contexto, não é um espaço neutro ou exclusivamente formativo, mas um aparelho que contribui para manter os valores de uma sociedade mercantil, reforçando desigualdades sociais. Em particular, a educação no capitalismo tende a perpetuar o trabalho alienante e a moldar as pessoas de acordo com suas “posições” ou “lugares” sociais, ou seja, as classes e funções sociais preexistentes, excluindo aqueles que estão fora da esfera das elites dominantes.

Mészáros (2005) complementa afirmando que qualquer tentativa de mudança educacional dentro do sistema capitalista estará, em última instância, limitada pela própria dinâmica desse sistema. Isso significa que as reformas educacionais realizadas dentro desse contexto não conseguem alterar a estrutura fundamental da sociedade capitalista, restringindo-se a ajustes superficiais, ou seja, corrigem os efeitos negativos sem confrontar as causas subjacentes, que ele identifica como sendo o próprio capital e seu modelo desumano baseado no individualismo e na competição. Para Mészáros (2005), uma educação que realmente promova uma formação humana, criativa e transformadora só poderia ser alcançada após a

superação do capitalismo e a implantação de um novo modelo social baseado nos princípios de coletividade, igualdade e solidariedade, típicos do socialismo. Em outras palavras, mudanças profundas na educação exigiriam uma transformação radical da ordem social.

Bourdieu e Passeron (2011) compartilham uma visão semelhante à de Mészáros (2005) ao analisarem o papel da escola na manutenção da estrutura capitalista. Para eles, toda ação pedagógica funciona como um mecanismo de dominação simbólica, no qual os valores e interesses da classe dominante são impostos às demais classes sob a aparência de um processo educativo neutro. Esse fenômeno, que chamam de violência simbólica, naturaliza a reprodução das desigualdades sociais ao apresentar a educação como um espaço imparcial, quando, na realidade, legitima e perpetua as hierarquias de classe.

Nas sociedades democráticas contemporâneas, a escola desempenha o papel que, em períodos anteriores, foi exercido por instituições como a Igreja Católica no feudalismo e no período colonial, quando pensamos especificamente no contexto brasileiro. Agora sob controle do Estado, o sistema educacional torna-se um dos principais instrumentos para consolidar a hegemonia da burguesia⁵, assegurando a continuidade do sistema capitalista por meio da internalização de sua ideologia e da manutenção das relações de classe existentes (Bourdieu e Passeron, 2011).

Bourdieu e Passeron (2011) destacam que o resultado do trabalho pedagógico escolar não é o mesmo para todas as classes sociais. O processo de transmissão cultural promovido pela escola tende a ser mais eficiente entre aqueles que já possuem familiaridade com os valores e práticas da cultura dominante. Ou seja, os estudantes oriundos das classes mais privilegiadas, que desde cedo foram expostos a códigos específicos, como a linguagem erudita e determinados modos de pensar e se comportar, assimilam com mais facilidade os conteúdos escolares, pois seu contexto familiar já os preparou para isso.

Esse fenômeno ocorre porque esses alunos carregam consigo um "capital cultural" prévio, adquirido no ambiente familiar, que os coloca em vantagem no sistema educacional. Assim, a escola, ao invés de reduzir desigualdades, acaba

⁵ O conceito de hegemonia, mobilizado nesta dissertação, refere-se à capacidade da classe dominante de universalizar sua própria cultura e valores, transformando-os em um "arbitrário cultural" aceito por todos. Sob a ótica de Bourdieu e Passeron, o sistema educacional atua como o mecanismo de legitimação dessa hegemonia, ao converter privilégios sociais em méritos individuais, ocultando as desigualdades de origem e garantindo a reprodução da ordem capitalista sem o uso da força física.

reforçando a estrutura de classes, favorecendo aqueles que já estão ajustados ao modelo cultural dominante e dificultando a ascensão dos que não compartilham desse mesmo repertório desde a infância. Os que não foram expostos desde cedo a práticas eruditas e institucionais, acabam sendo excluídos dos benefícios materiais e simbólicos que o acesso ao saber proporciona.

Esse processo de exclusão é mascarado pelo discurso da meritocracia, que sugere que o sucesso escolar depende apenas do esforço individual, sem considerar as desigualdades estruturais de origem social. Assim, a escola seleciona alunos com base no desempenho acadêmico e simultaneamente desempenha um papel de reprodução das desigualdades, garantindo a permanência dos menos favorecidos em posições subordinadas na hierarquia social. Por isso, os autores defendem que qualquer mudança real no sistema educacional precisa estar atrelada a transformações profundas nas relações de classe.

Althusser (1987) argumenta que o Estado burguês não representa os interesses de toda a sociedade, mas, na verdade, os valores da classe dominante. Em vez de ser um ente neutro que promove o bem comum, atua para manter e reproduzir a divisão entre burguesia e proletariado, garantindo que as relações de poder permaneçam inalteradas. Para isso, além de ocultar sua verdadeira função, o Estado também regula a luta de classes e preserva a estabilidade da ordem social. Inspirando-se nas ideias de Gramsci, Althusser (1987) destaca que o Estado não se limita à repressão direta, como o uso da força policial e das leis, mas exerce influência através das instituições da sociedade civil, como escolas, igrejas e meios de comunicação. Dessa forma, a classe dominante não se sustenta apenas pela coerção e pelo monopólio da violência, mas pelo consenso que constroi na sociedade, persuadindo as pessoas a aceitarem sua posição no sistema por meio da ideologia e da cultura. Isso significa que a dominação não ocorre apenas pela imposição de regras. Ocorre, sobretudo, pelo convencimento, garantindo que os valores e interesses da burguesia sejam naturalizados e aceitos como universais.

Althusser (1987) enfatiza que embora diversos aparelhos ideológicos do Estado contribuam para a manutenção da hegemonia burguesa, a escola desempenha um papel central nesse processo. Isso se deve ao fato de que, além da família, a escola é a instituição que mantém contato mais prolongado com as crianças na sociedade capitalista moderna. Por meio da educação, são transmitidos e consolidados os valores, crenças e comportamentos das classes dominantes, assegurando a

reprodução da ideologia hegemônica e das relações de produção, fundamentais para a manutenção da força de trabalho dentro do sistema.

Na prática, essa função da escola ocorre por meio da disseminação de conhecimentos e práticas que, sob a aparência de neutralidade levam os indivíduos a aceitar os valores e interesses da burguesia como universais e imutáveis. Esse processo contribui para a naturalização da estrutura social vigente, fazendo com que a desigualdade entre exploradores e explorados seja percebida como algo inevitável, reduzindo a percepção do conflito de classes e fortalecendo a ordem dominante.

Althusser (1987) também compartilha da visão de que a escola, apesar de ser um espaço onde ocorrem disputas ideológicas, está limitada pelas engrenagens da reprodução capitalista. Para ele, a luta de classes não se origina dentro da escola, mas no próprio processo de produção social, que se baseia na divisão desigual do trabalho. Dessa forma, as mudanças estruturais necessárias para a transformação da sociedade não podem ser alcançadas exclusivamente dentro do sistema educacional, mas devem partir de mobilizações externas, que desafiem diretamente as bases do capitalismo.

Além dos discursos e práticas que reforçam a ideologia dominante, analisados por Mészáros (2005), Althusser (1987) e Bourdieu e Passeron (2011), Borges (2017) nos lembra que no capitalismo até mesmo o conhecimento é transformado em mercadoria, sendo acessível de maneira desigual conforme a estrutura de classes. Assim como a distribuição de riquezas segue um padrão excludente, o domínio dos saberes também se concentra nas mãos de uma minoria, ampliando as disparidades sociais.

Duarte (2012) argumenta que o capitalismo é um sistema social capaz de gerar tanto riqueza quanto apropriação desigual. No campo da educação, essa lógica se manifesta na degradação da escola, que se torna um espaço marcado pela ausência de conhecimento e pela formação insuficiente. Esses fatores restringem o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Como consequência, a escola pública dificulta a compreensão crítica das relações sociais e impede que os indivíduos desenvolvam ferramentas para transformá-las.

De acordo com Saviani (2007), a consolidação do capitalismo, impulsionada pela Revolução Industrial, fez com que a relação entre trabalho e educação sofresse uma profunda transformação. O trabalho, antes voltado para a subsistência, passou a ser orientado para a produção de bens de troca, favorecendo o crescimento das

idades e da indústria sobre a agricultura. Nesse contexto, a introdução das máquinas tornou o trabalho mais abstrato e padronizado, exigindo um nível mínimo de qualificação. Para atender a essa demanda, o Estado assumiu o controle da educação, promovendo a universalização da escola primária, que ensinava os conhecimentos científicos e sobretudo as normas de comportamento compatíveis com a nova sociedade industrial.

Além da educação básica, surgiram cursos profissionalizantes voltados para a manutenção e adaptação das máquinas, o que levou à divisão do ensino em dois segmentos: escolas de formação geral, voltadas para funções de comando e administração, e escolas técnicas, direcionadas ao trabalho manual e operacional. Essa estrutura refletia a própria divisão social do trabalho no capitalismo, separando intelectuais e operários. Tal modelo educacional dualista, conforme apontado por Saviani (2007), permanece até hoje como um tema de debate nos diversos espaços de discussão sobre a educação. Em síntese, as reflexões expostas nesta subseção indicam que a escola, que idealmente deveria desempenhar um papel humanizador, considerando a essência ontológica da educação, acaba por produzir, no contexto da sociedade capitalista, um efeito contrário. Em vez de promover a emancipação, contribui para a alienação e a desvalorização do ser humano, fatores essenciais para a manutenção da submissão de grande parte da população à lógica de preservação do poder da elite dominante.

2.1.2 Ensino Médio Integrado como fundamento para uma educação do futuro

Diante desse contexto desafiador apresentado na subseção passada, surge a necessidade de refletir sobre estratégias efetivas que possibilitem romper com a estagnação e avançar em direção a uma educação pautada na formação integral para todos. O questionamento central recai sobre quais caminhos podem ser traçados para viabilizar esse modelo em um cenário marcado pela luta de classes? Como será analisado adiante, as bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecem, mais uma vez, subsídios essenciais para orientar essa construção, fornecendo referenciais que articulam teoria e prática.

A partir da análise das contribuições de Marx (1988), Engels (1990) e Gramsci (1984) sobre a educação no contexto da sociedade capitalista de suas épocas, observa-se que esses pensadores reconheceram a possibilidade de articular a

formação profissional com o desenvolvimento intelectual, físico e tecnológico. Com base nessa perspectiva, estudiosos como Ciavatta (2014), Ramos (2014) e Moura (2013) defendem que, no cenário contemporâneo, o Ensino Médio Integrado pode ser compreendido como uma base potencial para a construção de uma educação voltada à formação humana integral. Essa abordagem sugere que a superação da fragmentação entre trabalho e conhecimento pode representar um passo fundamental para repensar o papel da escola na sociedade e promover um modelo educacional que efetivamente contribua para a emancipação dos indivíduos.

Ciavatta (2014) argumenta que a discussão sobre as diretrizes para o Ensino Médio e a Educação Técnica e Profissional não deve se limitar à mera adaptação às transformações no mundo do trabalho e da produção. Para além da flexibilização produtiva, da precarização das relações laborais, da ênfase no empreendedorismo e da proliferação de cursos rápidos de capacitação, Ciavatta (2014) defende a necessidade de uma abordagem mais ampla e estruturante. Isso implica superar perspectivas reducionistas e adotar um modelo de formação integrada, que contemple o desenvolvimento dos indivíduos em múltiplas dimensões (física, mental, cultural, política, científica, tecnológica e laboral). Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado surge como uma alternativa que articula educação geral e formação profissional, promovendo um aprendizado que responde simultaneamente às demandas imediatas do mundo do trabalho e favorece a emancipação e a construção de pessoas críticas e autônomas.

Ciavatta (2014) e Moura (2013) asseguram que o objetivo central do Ensino Médio Integrado é romper com a histórica alienação do ser humano resultante da divisão social do trabalho, que separa a execução do pensamento, buscando garantir aos estudantes uma formação ampla e multidimensional, que lhes permita decodificar a realidade e atuar de forma crítica e consciente na sociedade. Isso implica compreender as relações sociais que estruturam os fenômenos, com ênfase especial no papel do trabalho. Nessa perspectiva, a educação integrada não se restringe à preparação para o “mercado”, mas se apresenta como um caminho para a construção de uma sociedade que possibilite a concretização da politecnicidade e da omnilateralidade, garantindo o pleno desenvolvimento das capacidades humanas em todas as suas dimensões.

Moura (2013) ressalta que a transição para um modelo de educação integral exige a reivindicação de instituições que possam conciliar teoria e prática, como as

escolas técnicas ou, de forma mais específica, a implementação de um Ensino Médio Integrado que não se limite à formação profissionalizante, essa necessidade se torna ainda mais premente em países como o Brasil. Inserido na periferia do sistema capitalista, o país enfrenta desafios estruturais que acentuam a desigualdade no acesso à educação e ao trabalho, tornando ainda mais legítima e urgente a defesa de um modelo educacional que promova a formação completa dos indivíduos, articulando conhecimento científico, técnico e social em uma perspectiva emancipatória.

Moura (2013, p. 713) também destaca que a condição da classe trabalhadora no Brasil é significativamente mais precária do que em países de capitalismo dito “avançado”, onde a desigualdade social é menor e ainda há alguma preservação de direitos sociais e regulamentação trabalhista. Moura (2013) nos sugere que a estrutura socioeconômica do Brasil impõe a muitos jovens de camadas populares a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, muitas vezes antes mesmo de concluírem o Ensino Médio.

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação. Essas pessoas seguem, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital

Antunes (2018) argumenta que no contexto do capitalismo globalizado de viés neoliberal, marcado pela ênfase na inovação tecnológica e pela flexibilização das relações de trabalho, observa-se um movimento de ampliação da força de trabalho composta por indivíduos com baixa escolaridade, qualificação insuficiente e acesso limitado a direitos sociais. Esse fenômeno impulsiona a expansão do trabalho precarizado e de baixa remuneração, favorecendo a acumulação do capital ao mesmo tempo em que acentua as desigualdades sociais e a exclusão.

Diante desse cenário, Moura (2013) enfatiza a inviabilidade de conceber um sistema educacional restrito apenas àqueles que não estão inseridos no “mercado de trabalho”. Considerando que a necessidade material e a inserção precoce no trabalho são características estruturais da realidade brasileira, uma abordagem coerente com o materialismo histórico-dialético não deveria ignorar essas condições, mas buscar estratégias que pressionem o capital a conceder avanços na formação integral da classe trabalhadora. Ainda que essa formação não atinja, de imediato, o ideal pleno

de politecnia para todos, é fundamental garantir a articulação entre educação intelectual, física e tecnológica. Ao mesmo tempo, isso não significa abdicar da crítica e do enfrentamento às diversas formas de exploração.

Kuenzer (2000) argumenta que a construção de uma escola viável dentro das condições concretas e em oposição à lógica excludente requer a formulação de diretrizes educacionais que garantam uma formação estruturada em bases científico-tecnológicas e sócio-históricas comuns a todos. Essa formação deve estar alinhada ao desenvolvimento da cidadania e ser complementada por uma abordagem que contemple conteúdos relacionados ao mundo do trabalho, sem, contudo, reduzir-se a um caráter meramente instrumental. Para isso, é necessário um modelo que compreenda o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e produtiva, garantindo uma formação ampla, mas não genérica e vinculada ao trabalho sem cair no reducionismo profissionalizante.

Tal perspectiva favorece a efetiva democratização do Ensino Médio, permitindo que os estudantes conciliem formação e inserção laboral sem comprometer sua continuidade nos estudos. A ausência dessa proposta ampliaria o risco de evasão escolar entre jovens que necessitam trabalhar, levando-os a substituir o Ensino Médio por formações estritamente profissionais e, assim, restringindo seu direito à educação plena e à progressão acadêmica. Para grande parte dessa população, a possibilidade de acesso ao ensino superior dependerá diretamente da existência de um trabalho digno, o que impõe ao Ensino Médio o desafio de responder simultaneamente às exigências da inserção laboral e da continuidade dos estudos, de forma qualificada e socialmente comprometida (Kuenzer, 2000).

Dito de outra forma, Kuenzer (2000), Moura (2013) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) concordam quanto a necessidade de se construir estratégias educacionais de qualidade, que devem conciliar duas frentes fundamentais: atender às demandas materiais impostas pela realidade socioeconômica do país e, simultaneamente, contribuir para a transformação dessas condições estruturais. Esse processo, que visa viabilizar a transição para um modelo formativo mais alinhado às necessidades da juventude brasileira, exige um compromisso ético-político com a defesa de um Ensino Médio que assegure uma formação geral unitária, fundamentada no conceito de formação humana integral. Além disso, a integração com o Ensino Técnico pode ser considerada uma alternativa viável, desde que essa formação unitária seja garantida, evitando a fragmentação do conhecimento e a instrumentalização precoce da

educação.

Apesar de importantes setores da sociedade civil brasileira engajados na área da educação propagarem, na prática, um compromisso com a consolidação de um Ensino Médio Integrado sustentado por uma base ampla de formação geral (Ramos, 2014), sua plena efetivação ainda enfrenta desafios de grande complexidade. Para além das restrições estruturais impostas pelo capital, fatores político-ideológicos, econômicos e sociais, inerentes a uma sociedade capitalista periférica e profundamente desigual como a brasileira, exercem influência direta sobre os rumos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dentro da qual o Ensino Médio Integrado se insere. Nesse cenário, observa-se a presença persistente de forças conservadoras que, ainda que não atuem sempre de maneira hegemônica, se manifestam como uma reação contrária e ameaçadora às conquistas progressistas arduamente alcançadas nesse campo.

2.2 Assistência Estudantil no Brasil

A Política de Assistência Estudantil no Brasil possui uma trajetória longa e complexa, que muitas vezes se confunde com a conformação da Política de Educação, manifestando-se mais precisamente a partir da década de 1930, especialmente no âmbito do ensino universitário, tema amplamente abordado por estudiosos como Kowalski (2012), Dumaresq (2014) e Souza (2017). Esses autores destacam que a Assistência Estudantil está historicamente ligada às lutas pela democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas universidades, sendo bem documentada e debatida nesse contexto. Entretanto, como ressalta Souza (2017, p. 43), a realidade da Educação Profissional é bastante distinta: a Assistência Estudantil nesse campo recebeu atenção bastante limitada ao longo do tempo, o que se traduz em uma carência significativa de registros e sistematizações acerca de sua implementação e de seus efeitos⁶. Segundo a autora, “a principal lacuna no trato da

⁶ Embora a Educação Profissional no Brasil tenha sido instituída ainda em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo era habilitar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” com o indispensável preparo técnico e intelectual e inculcar hábitos de trabalho considerados produtivos, afastando-os da “ociosidade ignorante”, associada ao vício e ao crime, as políticas voltadas à permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino somente passaram a ser pensadas e ampliadas de forma mais sistemática a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores, especialmente sob as gestões de Lula e Dilma Rousseff, a partir da integração ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), uma política originalmente concebida para responder prioritariamente às demandas do ensino superior, e não às especificidades históricas, sociais

Assistência Estudantil na Educação Profissional é que a sua história se perde nos marcos da história do Ensino Superior Brasileiro” (Souza, 2017)

Esse descompasso indica uma secundarização, ao longo da história, das políticas direcionadas aos estudantes da Educação Técnica e Tecnológica, que, apesar de enfrentarem desafios socioeconômicos relevantes, conforme pudemos verificar ao longo dessa dissertação, historicamente não foram alvo das mesmas prioridades e investimentos presentes nas políticas assistenciais voltadas ao ensino superior tradicional. Para facilitar a análise, esta pesquisa organiza a história da Assistência Estudantil no Brasil em quatro fases distintas.

A primeira fase refere-se ao período das práticas filantrópicas iniciais até as primeiras mobilizações estudantis, quando a assistência possuía um caráter fragmentado e emergencial, focada nas demandas do ensino superior. A segunda fase abrange os anos entre 1946 e 1987, um período marcado por avanços e retrocessos na estruturação legal das políticas assistenciais, com uma institucionalização gradual na educação básica, porém limitada pela instabilidade dos diferentes regimes políticos. A terceira fase, de 1988 a 2015, destaca-se pela consolidação da Assistência Estudantil no contexto da redemocratização, quando a permanência escolar passou a integrar a agenda dos direitos sociais. Além disso, nessa terceira fase percebe-se maiores acúmulos tanto teóricos, quanto de práticas institucionais de programas e ações de Assistência Estudantil nos nascentes Institutos Federais. A quarta fase é caracterizada pelo aprofundamento das políticas neoliberais e seus impactos negativos, como os entraves orçamentários que dificultaram e continuam a atrasar a efetivação do direito social à Assistência Estudantil nas instituições federais de ensino, incluindo o Colégio Pedro II.

2.2.1 Primeira fase: das práticas filantrópicas às primeiras mobilizações estudantis (1928-1945)

Costa (2010), Kowalski (2012) e Imperatori (2017) advertem que a Assistência Estudantil no Brasil surgiu inicialmente no contexto da Educação Superior, sendo caracterizada por intervenções pontuais e de caráter emergencial, com foco assistencialista. De forma geral, as ações se concentravam em oferecer suporte

e pedagógicas da educação profissional e tecnológica.

básico aos estudantes, como moradia, alimentação e outras formas de auxílio para salvaguardar minimamente condições de permanência acadêmica.

Kowalski (2012, p. 85) aponta que a primeira iniciativa voltada à assistência ao estudante no Brasil ocorreu em 1928, durante o governo de Washington Luís, com a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Essa prática inicial da Assistência Estudantil foi direcionada principalmente aos filhos das elites brasileiras, pois era essa classe social que, na época, tinha acesso mais ampliado ao ensino superior no país.

A primeira fase da PAE no Brasil conjuga um período em que o acesso à educação superior era um privilégio para poucos. A educação se concentrava nas mãos da elite do país, pessoas que tinham condição financeira de manter seus filhos no ensino superior, por isso, não raro, encaminhavam-nos para as IES consolidadas fora do país, as quais não mantinham apenas alto padrão de ensino-aprendizagem como também dispunham de qualidade de infraestrutura no atendimento ao aluno no aspecto da assistência estudantil. Entretanto, bem antes disso já se somam, como herança, os aspectos de uma formação econômica, social e cultural herdada da colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista (Kowalski, 2012, p. 85).

Outra iniciativa importante no contexto da Assistência Estudantil foi a criação da Casa do Estudante do Brasil, inaugurada no Rio de Janeiro na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas. O edifício, com três andares, abrigava um restaurante popular voltado para atender estudantes em situação de vulnerabilidade financeira (Kowalski, 2012), sendo muitas vezes frequentado “por estudantes carentes e pessoas que se faziam passar por alunos, para poderem realizar as refeições na casa” (Silveira, 2012).

No ano de 1931, iniciaram-se esforços para estruturar uma política nacional de educação que estabelecesse diretrizes gerais e promovesse a centralização dos sistemas estaduais. Nesse contexto, destaca-se a primeira iniciativa voltada à reformulação do ensino superior, acompanhada da tentativa inaugural de instituir mecanismos de assistência material aos estudantes desse nível educacional, conforme destaca Kowalski (2012, p. 85), que cita a reforma universitária instituída pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931). A implementação deste Decreto ensejou algumas estratégias iniciais importantes para o atendimento às demandas apresentadas pelo corpo discente universitário, ainda que esse atendimento fosse atribuído sobre a perspectiva do “merecimento” e não como um “direito” pleno dos estudantes, como assevera Kowalski (2012, p. 86)

Assim, por meio desses Decretos, começou-se a vislumbrar a regulamentação da assistência estudantil nas universidades. Dentre alguns benefícios que se previa, destaca-se a concessão de bolsas para determinados alunos, todavia, era necessário haver o entendimento entre professores e estudantes dos conselhos universitários, de que o beneficiado atendesse aos requisitos de modo a cumprir os critérios de justiça e oportunidade. Esses critérios eram embasados nos méritos de cada um sendo que, no caso de pobreza, era preciso comprovar sua situação através da “declaração de pobreza” fornecida por algum instituto assistencial, bem como era observado se o comportamento do sujeito condizia com a pobreza que declarava (Kowalski, 2012, p. 86).

Sob a gestão de Vargas, a assistência material aos estudantes foi formalmente incorporada à Constituição Federal de 1934, como parte de uma reforma educacional mais ampla, que estabelecia a previsão de políticas voltadas para o apoio aos estudantes, a partir da “doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica” (Brasil, 1934). Esse avanço legislativo marcou um ponto de inflexão importante, conectando a trajetória histórica da Assistência Estudantil no Brasil com as dificuldades derivadas de uma estrutura social capitalista dependente, que até então não havia proporcionado um modelo de inclusão educacional efetiva ao conjunto da população, formada por uma grande massa de analfabetos, com pouquíssimo ou quase sem qualquer acesso ao processo de escolarização formal (Carcanholo, 2018; Santos e Lira, 2023).

A criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, com apoio do Ministério da Educação, insere-se em um contexto político marcado pelo autoritarismo do Estado Novo, o que confere à iniciativa uma ambivalência característica. Embora a organização de uma entidade nacional de representação estudantil fosse uma demanda antiga, sua viabilização nesse período parece ter sido condicionada a uma lógica de subordinação aos interesses estatais. Como observa Kowalski (2012, p. 87), a criação da UNE pelo governo buscava domesticar possíveis focos de oposição, o que sugere que a criação da entidade também atendeu a interesses do regime, ao inicialmente oferecer uma forma de representação estudantil despolitizada e funcional ao projeto de Estado.

No ano de 1937, o Ministério da Educação apoiou a criação da UNE. A ideia de organizar uma entidade nacional de representação estudantil era antiga, entretanto, faltavam condições materiais e políticas para sua concretização (SANFELICE, 1986). Essa foi talvez uma estratégia do governo de construir uma instituição despolitizada e, para isso, a Casa do Estudante do Brasil seria a sede administrativa, responsável em promover a assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência. Havia também a proposta,

que não foi aprovada, de uma universidade mais aberta, por meio da diminuição das taxas cobradas aos alunos matriculados, consideradas muito elevadas, as quais geravam uma seleção baseada em nível de renda (socioeconômico) e não no mérito acadêmico (Kowalski, 2012, p. 87).

É importante destacar as intencionalidades políticas por trás dessa incorporação de políticas de apoio estudantil, analisando o contexto do Governo Vargas, conforme assevera Araújo (2024, p. 6)

Vargas soube conduzir o jogo político do país antecipando o atendimento às necessidades sociais a fim de desmobilizar as lutas e mobilizações que pudessem fragilizar o governo. Assim, no âmbito da educação, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada em 1937 aliada ao Ministério da Educação e da Saúde Pública, de forma despolitizada e com o intuito de angariar o apoio estudantil para o seu governo. No entanto, no decorrer do II Congresso Nacional de Estudantes, ocorrido em 1938, estudantes se contrapõem a esta mordaza política e fundam uma UNE politizada e apartidária (Araújo, 2024, p. 6)

Dessa forma, a gênese da Assistência Estudantil no Brasil encontra-se diretamente vinculada à consolidação do modelo universitário, concebido para atender prioritariamente às elites, em um cenário ainda marcado pelo restrito acesso à escolarização e pelo caráter emergencial das então nascentes políticas educacionais. O debate da assistência como um elemento da estrutura universitária, especialmente a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, revela como essa política nasceu imbricada às contradições do projeto de modernização conservadora do Estado brasileiro, cujas intervenções buscavam, simultaneamente, ampliar a oferta educacional e conter os tensionamentos sociais por meio de mecanismos de apaziguamento. Ao longo do tempo, esse modelo foi sendo desafiado por transformações mais amplas na sociedade brasileira, como os processos de industrialização, urbanização e as primeiras mobilizações estudantis, que ampliaram a demanda por acesso e permanência na educação superior, exigindo do Estado uma presença mais estruturada e contínua. Ainda que nascida sob a lógica do mérito e da seletividade, a Assistência Estudantil passa, já neste período, a ser tensionada por pressões sociais e reivindicações políticas que lançariam as bases para sua futura configuração como direito.

2.2.2 Segunda fase: caminhos e descaminhos na estruturação legal das políticas assistenciais (1946-1987)

Dando continuidade à identificação dos principais marcos de consolidação da

Assistência Estudantil no Brasil, destaca-se a década de 1940 como um período fundamental para o avanço dessa política, especialmente no que se refere à sua formalização no ordenamento jurídico nacional. A promulgação da Constituição Federal de 1946 representou um passo significativo nesse processo, ao conferir à assistência educacional um caráter de obrigatoriedade estendido a todos os níveis de ensino. No Capítulo II – "Da Educação e da Cultura", o artigo 166 reconhece a educação como um direito de todos, a ser promovido no ambiente familiar e escolar, com base nos princípios da liberdade e da solidariedade humana. Já o artigo 172 trata especificamente da assistência educacional, estabelecendo que "cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" (Brasil, 1946). Com isso, a Assistência Estudantil passa a ser concebida para um pouco além do que apenas como um recurso pontual, mas como parte integrante do direito à educação, vinculando-se, mesmo com diversas limitações, a garantias mínimas, em termos constitucionais, de permanência escolar dos estudantes "necessitados".

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961 também destacava o papel do Estado como promotor de políticas assistenciais, indicando que os sistemas de ensino deveriam "fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológicos e de enfermagem aos alunos" (Brasil, 1961). Paralelamente à promulgação da nova legislação, o movimento estudantil mantinha-se ativo, ainda que diante das crescentes tensões políticas que precederam a ditadura militar (Kowalski, 2012, p. 89). Em 1961, a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu, em Salvador, o Seminário Nacional de Reforma Universitária, espaço destinado à análise crítica do conteúdo da nova LDB e à formulação de propostas que buscavam democratizar o acesso ao ensino superior.

Como resultado desse encontro, foi elaborada a Declaração da Bahia, documento que reivindicava uma universidade mais inclusiva, plural e acessível, com a ampliação de cursos e o rompimento com a lógica excludente então vigente. Essas mobilizações demonstram que, mesmo diante de um cenário político conturbado e incerto, os estudantes seguiam protagonizando a defesa de uma educação pública de qualidade, articulada a uma política de assistência que garantisse para além do ingresso, a permanência dos discentes no sistema educacional.

Dando continuidade a essas articulações, nos anos de 1962 e 1963, já com a LDB em plena vigência, a UNE realizou o II Seminário Nacional de Reforma

Universitária, desta vez na cidade de Curitiba. Organizado pelo Conselho da entidade e suas comissões temáticas, entre elas, a Comissão de Política de Assistência Cultural e Material ao Estudante, o encontro consolidou o debate sobre a necessidade de políticas estruturadas de apoio à permanência estudantil. Dentre as propostas discutidas, destacaram-se, como assevera Kowalski (2012, p. 89), a “criação de gráficas universitárias para impressão de jornais, revistas, apostilas e livros; assistência médica; assistência habitacional, com a construção de casas de estudantes; e o aumento do número de restaurantes universitários”.

Contudo, as propostas e reivindicações dos movimentos sociais estudantis foram abruptamente frustradas com a instauração da ditadura civil-militar a partir de 1964. Conforme destaca Kowalski (2012, p. 90), o regime reconhecia o potencial econômico de longo prazo do ensino superior para o país e, por essa razão, estabeleceu como meta a racionalização das atividades universitárias, buscando conferir-lhes maior eficiência e produtividade. No entanto, esse processo de “antirreforma”, que objetivava reestruturar o sistema educacional segundo uma lógica autoritária e tecnocrática, teve entre seus principais alvos os estudantes, os jovens, os professores e demais segmentos críticos, incluindo setores militares opositores ao regime. Dessa forma, a política educacional passou a ser orientada pelo controle social, repressão e contenção das mobilizações, suprimindo avanços anteriores e limitando o desenvolvimento de uma Assistência Estudantil pautada na democratização do ensino.

Durante a década de 1970, o ensino superior foi impactado pela crise estrutural do capitalismo, período em que o acesso à educação continuava restrito principalmente às classes sociais de maior poder aquisitivo, cuja manutenção no sistema representava um custo elevado para o Estado. Nesse contexto, o governo federal instituiu o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de coordenar uma política nacional de apoio aos estudantes de graduação, focando especialmente em programas voltados à alimentação, moradia e atendimento médico-odontológico. Entretanto, a posterior extinção do DAE ocasionou a descentralização dessas ações, transferindo a responsabilidade para cada instituição de ensino superior, o que resultou em uma fragmentação das ações de assistência, as quais passaram a ser de competência individual de cada instituição de ensino, tornando-se escassas e dispersas (Imperatori, 2017).

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, o governo militar iniciou tentativas de retomar medidas voltadas à Assistência Estudantil, embora seu foco principal estivesse direcionado às etapas de ensino fundamental e médio (Kowalski, 2012, p. 92). Um exemplo significativo foi a criação, em 1983, da Fundação de Assistência ao Estudante, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), destinado a operacionalizar a Política Nacional de Assistência ao Estudante nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental e médio. Essa fundação, contudo, não contemplava ações específicas para o ensino superior e foi desativada em 1997.

Paralelamente, o Brasil passou por um processo de redemocratização durante a década de 1980, motivado pela profunda crise econômica que fragilizava o regime militar, culminando na transição para um regime democrático. Esse momento histórico, conhecido como Nova República, marcou a formação de amplas coalizões sociais que, apesar de suas diferenças ideológicas, uniram-se em torno da luta contra a ditadura. Nesse contexto, emergiram importantes organizações políticas e sindicais, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que consolidaram o movimento democrático no país.

2.2.3 Terceira fase: a redemocratização e a incorporação da permanência escolar na agenda dos direitos sociais (1988 a 2015)

A terceira fase da Assistência Estudantil no Brasil se desenrola em meio ao processo de redemocratização do país, período marcado pelas profundas consequências sociais deixadas pelos longos anos de regime autoritário. As dificuldades estruturais herdadas desse contexto, como o desemprego em massa, as deficiências nos serviços públicos de saúde e as desigualdades persistentes no acesso e na permanência na educação configuraram um cenário de múltiplos desafios para a população. As diversas mobilizações sociais, originadas da convergência de diferentes lutas e reivindicações, desempenharam papel fundamental na redefinição da agenda política nacional, impulsionando a formulação e implementação de novas políticas públicas que passaram a incorporar, de forma mais consistente, a garantia da permanência escolar como um direito social

Apesar dos avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988, que

reconheceu a educação como um direito universal e assegurou a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988), o processo de universalização do ensino ainda enfrentava barreiras significativas. A inexistência de uma política pública estruturada e efetiva para atender às demandas dos grupos historicamente excluídos do sistema educacional limitava a concretização plena desse direito (Imperatori, 2017).

Em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que desempenhou um papel fundamental na busca pela ampliação do acesso às políticas assistenciais. Kowalski (2012, p. 94) assevera alguns dos objetivos relacionados à criação desse Fórum:

Com o objetivo de buscar a redemocratização do ensino superior, os representantes do FONAPRACE defendiam a ideia de incorporar estudantes de baixa renda em suas instituições. Portanto, não bastava garantir o acesso; era também necessário fomentar condições concretas para permanência desses alunos nas universidades (Kowalski, 2012, p. 94).

Segundo Rocha (2021), o FONAPRACE consolidou-se como espaço de resistência e proposição, especialmente em momentos de crise orçamentária e ausência de normativas nacionais que estruturassem a Assistência Estudantil como uma política de Estado. A efetivação da assistência estudantil durante os anos 2000, conforme analisa Constantino (2015), foi diretamente impulsionada pela atuação estratégica do FONAPRACE, que assumiu a defesa de uma política justa, ampla e regulamentada. Essa atuação se traduziu em inúmeras ações voltadas ao debate e à construção de argumentos técnicos e políticos que sustentassem a ampliação da assistência como direito social. Um dos principais instrumentos utilizados nesse processo foram as pesquisas de perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, organizadas pelo próprio Fórum.

Rocha (2021) destaca a participação decisiva do FONAPRACE na construção do PNAES, especialmente por conta das pesquisas de perfil socioeconômico realizadas em 1997, 2004 e 2010, que foram instrumentos centrais para fundamentar a necessidade de uma política nacional. O reconhecimento de que a maioria dos estudantes das instituições federais não pertenciam a camadas de alto poder aquisitivo, como se propagava até então, foi importante para legitimar as demandas por financiamento público voltado à permanência.

Além disso, é preciso destacar o caráter propositivo e proativo do

FONAPRACE, que não se limitou à denúncia ou à reivindicação política, mas atuou com base em dados e diagnósticos concretos. Esse elemento é relevante do ponto de vista teórico e metodológico, pois insere a Assistência Estudantil no campo das políticas públicas baseadas em evidências, o que fortalece sua institucionalização e dificulta retrocessos discursivos e orçamentários. Contudo, vale ressaltar que o sucesso da política não pode ser creditado apenas à produção de dados. A mobilização política, o contexto de expansão da educação superior no período pós-2003 e a atuação de outros atores, como movimentos estudantis, sindicatos e gestores públicos, também foram fundamentais. Ainda assim, Rocha (2021) sublinha um aspecto fundamental: a importância da articulação entre diagnóstico técnico e ação política coletiva para a formulação de políticas públicas voltadas à equidade.

Garrido (2012, p.5), por sua vez nos recorda que a Assistência Estudantil é uma política social de idas e vindas, oscilando historicamente entre iniciativas expansionistas e contracionistas, a critério dos interesses dos grupos sociais hegemônicos:

A assistência estudantil, [...] tem oscilado historicamente. Por vezes, as iniciativas tornam-se mais expressivas, isso porque buscam atender às pressões advindas dos movimentos sociais, notadamente do movimento estudantil. Em outros momentos as ações são mais tímidas, em decorrência da influência mais robusta dos grupos hegemônicos, no controle sobre as ações do Estado (Garrido, 2012, p. 5)

A conjuntura da redemocratização foi um dos momentos mais importantes para que a Política de Assistência Estudantil atingisse um estágio mais consolidado, passando a reconhecer os direitos dos estudantes de forma mais abrangente. O foco principal passou a ser a oferta de programas de apoio acadêmico. No entanto, esse avanço ocorreu em meio a conflitos políticos e disputas de interesses, com as discussões acerca da Assistência Estudantil acontecendo de maneira fragmentada e restrita a algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), geralmente impulsionadas pela mobilização dos próprios estudantes. Além disso, durante a década de 1990, observou-se uma restrição nos recursos disponíveis para financiar as políticas de Assistência Estudantil em âmbito nacional, o que limitou a expansão e o alcance dessas ações.

Nos anos 1990, o Brasil estava imerso em um cenário de retração das políticas sociais, impulsionado pelas reformas neoliberais, como a privatização de empresas estatais e a redução do Estado nas políticas sociais, gerando um quadro de alta taxa

de desemprego e cortes nos gastos públicos (Santos e Lira, 2023). Nesse contexto, o FONAPRACE enfrentou uma série de dificuldades devido às restrições impostas pela nova ordem econômica, guiada pelas diretrizes do Consenso de Washington. Este movimento, que promoveu a desregulamentação e a priorização do mercado, teve um impacto significativo sobre a educação, pois o direcionamento de recursos públicos para a produção em vez de para áreas sociais resultou em perdas financeiras para o setor educacional (Cislaghi e Silva, 2012; Oliveira; Ferreira, 2024).

A política de contenção orçamentária se cristalizou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, que no artigo 71, inciso IV, que tirava a responsabilidade do Estado em relação ao financiamento da Assistência Estudantil (Brasil, 1996), contrariando as reivindicações dos movimentos estudantis. Nesse período, o governo de Fernando Henrique Cardoso seguiu rigorosamente os preceitos neoliberais, deixando de lado a responsabilidade estatal no financiamento das políticas de assistência aos estudantes.

Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (Brasil, 1996)

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Constituição Federal de 1988 (artigo 214) e que deveria ser elaborado pela União em conjunto com estados, municípios e o Distrito Federal, foi aprovado somente em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172 (Brasil, 2001). Porém, o PNE sancionado pelo governo contrariou à proposta inicial construída por um amplo conjunto de entidades ligadas à educação, ao reafirmar a transferência da responsabilidade pelo financiamento da educação para a sociedade, enfraquecendo o papel do Estado. Essa orientação impactou diretamente as ações voltadas à assistência estudantil, que, conseqüentemente, sofreram limitações e desafios em sua implementação.

Os dispositivos 33 e 34 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 refletem uma orientação que privilegia o mérito acadêmico e a seleção dos estudantes com “altas habilidades intelectuais”, especialmente aqueles provenientes de estratos de baixa renda, como critério para a concessão de bolsas e apoio. Embora à primeira vista pareça uma iniciativa positiva para ampliar o acesso dos estudantes economicamente desfavorecidos, essa perspectiva revela algumas limitações e fragilidades importantes.

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (Brasil, 2001)

Com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder em 2003, o cenário relativo ao debate sobre a Política de Assistência Estudantil ganha novos contornos. O governo buscou criar uma plataforma política mais alinhada às pautas históricas à esquerda, estabelecendo consensos entre o movimento estudantil e grupos privados do setor educacional (Carvalho, 2018). As ações do governo Lula para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estiveram concentradas em uma prescrição de estímulo à oferta da habilitação profissional técnica integrada com o ensino médio, em rompimento com o histórico antagonismo educacional presente na EPT.

Para que essa nova configuração social da EPT pudesse ser expandida até as classes sociais populares foram feitas diversas iniciativas, especialmente durante o segundo mandato (2007-2010), em que foi instituído, por meio da Portaria nº 39 de 12 de dezembro de 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, incorporando as demandas de diversos movimentos sociais, como a União Nacional dos Estudantes e o Fonaprace. Além do PNAES, outras importantes pautas foram incorporadas à realidade educacional brasileira, conforme destaca Cunha, Oliveira e Fernandes (2023, p. 5)

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003–2016) trataram efetivamente a educação como direito, através de políticas estabelecidas para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com ênfase na educação básica. Nesses governos, após a promulgação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Decreto n. 6.096/2007, foram abertos mais de 100 campi universitários e criadas 14 universidades federais. Outro aspecto relevante diz respeito à Lei 11.892/2008, que dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Cunha, Oliveira e Fernandes, 2023, p. 5).

Leite (2015), no entanto, observa que esse processo de incorporação das pautas da Assistência Estudantil na agenda governamental dos governos petistas pode ser interpretado como um movimento de “passivação” das demandas estudantis, em que as reivindicações foram atendidas, mas dentro de uma lógica que subsume

os auxílios à dinâmica do capital. Carvalho (2018), por sua vez, oferece uma perspectiva crítica sobre a construção da política de Assistência Estudantil no Brasil, argumentando que o Decreto 7.234/2010 e a expansão dos Institutos Federais se alinham às diretrizes do capitalismo global, especialmente as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial.

Segundo Lima (2017) a materialização das políticas sociais na era petista teve na modalidade de transferência de renda sua expressão mais emblemática⁷, pois reconfigurou as relações entre Estado e beneficiários, deslocando o eixo da política social do acesso direto a direitos para a lógica da monetarização, afetando a própria concepção de Assistência Estudantil:

As transferências de renda, ao colocar nas mãos dos trabalhadores atendidos valores em dinheiro, por menores que sejam esses valores, alteram as relações econômicas e sociais que tais trabalhadores estabelecem no ato de usufruir dessa política social. Toda a lógica da política social como acesso a direitos é alterada. Não há mais uma situação em que o sujeito beneficiário da ação estatal se dirija a uma instituição pública a fim de ser atendido em um programa determinado. Há uma outra mediação poderosa na relação com o usuário da transferência de renda: a mediação monetário-financeira, uma vez que tal programa é administrado por instituições bancárias (Lima, 2017, p. 117-118)

Leonardi, Rosa e Andrezza (2025, p.11) apontam para um outro aspecto fundamental e controverso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): sua implementação por meio de decreto presidencial à época e não por uma lei aprovada no Congresso Nacional. Esse caminho, embora tenha permitido uma resposta rápida e direta às demandas por ampliação da política de permanência estudantil, também revela uma fragilidade estrutural. Ao ser instituído como decreto, o PNAES esteve mais vulnerável a descontinuidades e alterações unilaterais por parte do Executivo, justamente por não possuir o mesmo peso normativo e garantias de permanência que uma lei aprovada pelo Legislativo teria.

PNAES adquire um sentido estratégico ao unir vários interesses em comum.

⁷ Um exemplo de programa de transferência de renda foi o Programa Bolsa-Escola, uma política brasileira de transferência de renda com condicionalidades, implementada em âmbito federal em 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Seu objetivo consistia no pagamento de uma bolsa mensal em dinheiro, operacionalizada por meio de cartões magnéticos, às famílias de crianças e adolescentes de baixa renda, como estímulo à frequência escolar regular. A iniciativa buscava substituir práticas assistenciais pontuais, como a distribuição de cestas básicas, por um mecanismo compensatório de distribuição direta de renda, considerado mais objetivo, operacionalmente eficiente e menos sujeito a intermediários. Em 2003, foi incorporado, juntamente com os programas Cartão Alimentação e Auxílio-Gás, ao Programa Bolsa Família, instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, consolidando essas ações em um sistema unificado de proteção social.

O fato de ter sido implementado como um decreto e a fragilidade institucional inerente a essa condição, podem ser interpretados como resultado da natureza pragmática que ele representava. Isso não apenas respondeu imediatamente à ofensiva programática do plano de governo do Partido dos Trabalhadores para a Educação, como evitou a apresentação de um projeto de Lei no Congresso Nacional, que poderia mobilizar forças políticas para alterar o texto original. Caso tramitasse como um Projeto de Lei, exigiria a alocação de recursos sistemáticos e negociação política, podendo prejudicar outras pautas prioritárias da programática governista que já estavam em discussão (Leonardi, Rosa e Andreazza, 2025, p.11)

A opção por esse formato pode ser compreendida dentro de uma lógica pragmática do governo à época, interessado em viabilizar com celeridade sua agenda educacional sem se expor às disputas políticas e aos possíveis retrocessos que poderiam advir da tramitação parlamentar. No entanto, essa escolha também pode ser lida como um reflexo das contradições do próprio projeto de governo, que ao mesmo tempo em que buscava ampliar direitos, evitava confrontos mais profundos com a estrutura institucional e os interesses que poderiam frear suas propostas.

Carvalho (2018) faz uma leitura crítica desse processo de implantação do PNAES e assevera que embora a democratização do acesso à educação seja uma bandeira dos movimentos sociais, as políticas dos governos petistas de Lula e Dilma Rousseff se fundamentaram em políticas sociais compensatórias, focadas em atender as camadas mais pobres da população, com o intuito de mitigar a pobreza a partir de uma perspectiva redistributivista. Nesse sentido, aponta que, apesar da expansão educacional, o foco dessas políticas continua sendo a qualificação dos jovens para as exigências do mercado de trabalho capitalista, reduzindo a formação profissional a uma preparação para um trabalho alienado e alienante.

Em 2014, ao final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Brasil, 2014), em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a responsabilidade do Estado na garantia da manutenção e do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis (Brasil, 1988; 2014). O PNE, como principal instrumento de planejamento das políticas educacionais do país, define metas quantitativas e qualitativas e expressa o projeto de sociedade subjacente à política educacional. Nesse sentido, a inclusão da Assistência Estudantil na meta 12, especificamente no item 12.5, revela o reconhecimento, por parte do Estado, da importância das políticas de permanência como fator determinante para a democratização do ensino.

[...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (Brasil, 2014)

A redação da meta 12.5 explicita o compromisso com a ampliação das políticas de inclusão e de Assistência Estudantil voltadas a estudantes de instituições públicas, bolsistas do setor privado e beneficiários do FIES, com o objetivo de reduzir desigualdades étnico-raciais e aumentar as taxas de acesso e permanência na educação superior, especialmente entre os egressos da escola pública, estudantes negros, indígenas, com deficiência ou altas habilidades. A inserção desses grupos sinaliza uma tentativa de enfrentar desigualdades históricas e estruturar políticas educacionais sob a ótica do direito. Contudo, uma análise crítica revela que essa formulação carrega ambivalências. Ao lado da previsão de medidas inclusivas, o texto mantém a lógica de financiamento estudantil privado e incentiva a destinação de recursos públicos a instituições privadas, o que aponta para uma conciliação entre políticas de inclusão e estratégias de mercantilização do ensino. Nesse modelo, a Assistência Estudantil aparece tanto como mecanismo de justiça social quanto como meio para a adaptação do sistema educacional às exigências do mercado, operando dentro dos limites de uma política pública ainda marcada por contradições entre universalização e focalização, direito e mérito, inclusão e competição.

Esse cenário de avanços na consolidação da Assistência Estudantil, contudo, foi profundamente impactado pelas mudanças políticas e econômicas que marcaram o país a partir de 2016. Como destacam Dutra e Santos (2017), a admissibilidade do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, aprovado pelo Senado Federal em maio daquele ano, marcou a interrupção de um ciclo de treze anos de governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e deu início a um novo período sob a liderança do presidente Michel Temer (PMDB), entre 2016 a 2018. Trata-se de uma inflexão política significativa, marcada por uma agenda econômica de austeridade que teve efeitos imediatos sobre as políticas sociais, em especial na educação pública. Segundo as autoras, ainda no segundo mandato de Dilma Rousseff, o setor educacional já enfrentava graves restrições orçamentárias. O fim do ciclo de governos petistas marca o início da quarta fase da Assistência Estudantil, caracterizada pelo

aprofundamento das políticas neoliberais e por severos entraves orçamentários que comprometeram a consolidação desse direito social (2016 até a atualidade), conforme será discutido na próxima subseção deste capítulo.

2.2.4 Quarta fase: o aprofundamento das políticas neoliberais e os entraves orçamentários na manutenção do direito social à Assistência Estudantil (2016 até a atualidade)

O ano de 2016 foi marcado por uma intensa efervescência política, especialmente no campo educacional, com destaque para a mobilização dos movimentos estudantis em todo o país. Em resposta a um conjunto de medidas do governo Michel Temer (PMDB), consideradas regressivas do ponto de vista social e educacional, estudantes de diversas instituições de ensino organizaram ocupações como forma de protesto. O Colégio Pedro II não ficou à margem desse processo: estudantes de diferentes campi decidiram ocupar os espaços escolares por tempo indeterminado, com o objetivo de pressionar as autoridades a atenderem a uma série de reivindicações relacionadas à preservação dos direitos sociais, à defesa da educação pública e à garantia de participação democrática.

Entre as principais pautas levantadas pelas ocupações, destacam-se: a contrariedade à Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 (posteriormente renomeada como Emenda Constitucional nº 95/2016), que propunha o congelamento dos gastos primários da União por 20 anos, sem considerar o crescimento populacional ou a expansão da demanda por serviços públicos essenciais. Os estudantes argumentavam que a medida representaria um retrocesso histórico, ao limitar investimentos em áreas fundamentais como educação, saúde e assistência social. Na prática, alertavam, a PEC poderia provocar o sucateamento progressivo da educação pública e favorecer a entrada do capital privado, restringindo ainda mais o acesso de populações periféricas e de baixa renda a serviços de qualidade.

Também foi objeto de mobilização estudantil a Medida Provisória 746/2016, que instituiu uma reforma significativa no Ensino Médio, duramente criticada por seu caráter autoritário e excludente. Os estudantes se ressentiam da ausência de diálogo com a sociedade civil e a exclusão dos segmentos educacionais das decisões sobre uma política pública de grande impacto. Apontaram ainda que a MP desfigurava o currículo escolar, ao retirar componentes voltados à formação ética, social e crítica,

em favor de uma estrutura voltada quase exclusivamente ao mercado de trabalho. Tal proposta contraria os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especialmente o Art. 3º, incisos II e III, e o Art. 35, que assegura a formação integral do estudante como ser humano e cidadão.

Além disso, outro foco de protesto foi o anúncio do corte orçamentário previsto para 2017, que afetaria gravemente o funcionamento das instituições vinculadas ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O orçamento, que havia sido de R\$ 3,7 bilhões em anos anteriores, seria reduzido para R\$ 2,1 bilhões, comprometendo a manutenção de atividades básicas, a oferta de concursos públicos, a distribuição de bolsas e o desenvolvimento de projetos, especialmente programas de inclusão. Para os estudantes, a medida escancarou a contradição entre o discurso de valorização da educação e a prática de desfinanciamento deliberado do setor público.

Em 2017, foi apresentado o Projeto de Lei nº 8.739/2017, de autoria da deputada Jandira Feghali, com o objetivo de transformar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído por decreto, em lei federal. A proposta incluía a criação de um artigo específico para garantir a vinculação de recursos orçamentários ao programa. O texto do artigo 8º estabelecia que: “As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente” (Brasil, 2017).

A justificativa da deputada baseava-se na necessidade de conferir maior estabilidade e força legal ao programa, evitando que cortes e/ou contingenciamentos orçamentários comprometessem sua execução. Segundo a autora, “a presente iniciativa visa transformar o Decreto em Lei como forma de fortalecer o PNAES e impedir que a asfixia financeira inviabilize o programa e, conseqüentemente, a permanência de estudantes oriundos da escola pública e de famílias de baixa renda”. Na ocasião, o cenário das instituições federais de ensino superior já era preocupante: segundo reportagens amplamente divulgadas na época e que fazem parte das justificativas do Projeto de Lei, essas instituições iniciaram o ano de 2017 com um orçamento inferior ao de 2016, agravado por novos cortes anunciados em março daquele ano, 15% nas despesas de custeio e 40% nas verbas destinadas a obras.

A parlamentar também ressaltou que um decreto pode ser revogado unilateralmente pelo chefe do Poder Executivo, enquanto uma lei demanda apreciação do Congresso Nacional, o que proporciona um debate mais amplo com a sociedade e maior segurança jurídica. Apesar da relevância da proposta e de sua fundamentação, o projeto não avançou naquele contexto político e legislativo.

O cenário de precarização do mundo do trabalho e das políticas sociais, incluindo a Assistência Estudantil, se agravou significativamente durante o governo de Jair Bolsonaro. Por meio de uma orientação macroeconômica de ajuste neoliberal, diversas políticas públicas foram alvo de sucessivos cortes orçamentários, consolidando uma lógica contrária à redução das desigualdades sociais, conforme apontam Oliveira, Ferreira e Rezende (2024, p. 6).

Inserido nesse movimento, o governo Bolsonaro implantou medidas neoliberais radicais como a desvinculação de recursos destinados às áreas sociais previstos na legislação, bem como a competência quase absoluta para redefinir o Estado (Leher, 2021). As políticas de austeridade adotadas por ele e pelo seu antecessor, Michel Temer, reduziram o financiamento público para os direitos sociais, invalidando o contrato social estabelecido na Carta de 1988 e favorecendo, desse modo, a mercantilização dos serviços da seguridade social (Oliveira, Ferreira e Rezende, 2024, p. 6).

A partir de 2020, de acordo com Disconci e Berwing (2023), desafios e mudanças foram impostos a partir do cenário de pandemia, trazendo diversas dificuldades para o contexto escolar.

A ausência de equipamentos e de espaços adequados, bem como falta de acesso à Internet, além de outras vulnerabilidades sociais que os estudantes de escolas públicas enfrentam dificultaram a busca por soluções mais eficazes por gestores de ensino para o enfrentamento da pandemia. Essa realidade parece ser mais evidente nas escolas públicas municipais e estaduais, mas também inclui as escolas públicas federais, destacando-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Disconci e Berwing, 2023).

Diante desse contexto, tornou-se salutar a efetivação de políticas de Assistência Estudantil, através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e dos programas de apoio estudantil institucionais, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, apesar da estratégia adotada pelos governos Temer e, sobretudo, Bolsonaro, conforme apontam Leonardi, Rosa e Andrezza (2025), de desestabilizar financeiramente a política por meio de um verdadeiro “terrorismo orçamentário”, gerando insegurança institucional, desmobilização de quadros técnicos e sobrecarga dos profissionais da área.

Após o golpe institucional de 2016 sobre a presidenta Dilma Rousseff a Assistência Estudantil foi diversas vezes atacada, mas os governos Temer e Bolsonaro não alcançaram o resultado pretendido. O conjunto de políticas e forças que foram se firmando entre 2008 e 2016 geraram condições de resistência organizada por parte da FPP, inclusive com certo respaldo social. Os efeitos disso inverteram a estratégia desses governos, especialmente o governo Bolsonaro, que passaram a utilizar de processos de “terrorismo” orçamentário com o objetivo de desequilibrar e desmobilizar as forças de resistência, mas que surtiram efeitos contrários. Nessa perspectiva, os próximos anos serão marcados, com a volta do lulopetismo, por uma disputa de forças mais favoráveis ao FPP, mas há de se manter vigilante para que o compromisso de austeridade fiscal não comprometa as promessas de avanços sociais e educacionais do país (Leonardi, Rosa e Andreazza, 2025)

A partir do retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, em 2023, a Assistência Estudantil volta a ocupar um lugar de destaque como pauta prioritária da educação nacional. Esse reposicionamento ocorre em um contexto marcado pelos efeitos da pandemia de Covid-19, que agravaram significativamente os índices de evasão escolar, sobretudo entre estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Na esteira dessa conjuntura, uma das principais medidas adotadas pelo governo federal foi a criação do Programa Pé-de-Meia, instituído pelo Decreto nº 11.901/2024 (Brasil, 2024), que tem como objetivo mitigar os impactos da evasão escolar.

Conforme destacam Madaloz *et al.* (2024):

Diante desse panorama desafiador, o Programa Pé-de-Meia surge como uma resposta governamental direcionada à mitigação desses obstáculos. Resultante do Decreto nº 11.901, essa iniciativa visa oferecer incentivos financeiros a estudantes de baixa renda matriculados no ensino médio público, abordando a questão da evasão sob a perspectiva econômica. O Pé-de-Meia busca reduzir as barreiras financeiras que frequentemente levam os alunos a abandonar os estudos, reconhecendo que a evasão escolar é mais do que um reflexo das deficiências individuais dos estudantes; é uma consequência de um sistema que nem sempre atende às necessidades específicas daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Madaloz et al, 2024).

Além dessa ação, outro avanço significativo foi a sanção da Lei nº 14.914/2024, que elevou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) de programa para política pública de Estado. De acordo com Castro et al. (2024), essa legislação ampliou a abrangência do PNAES, passando a contemplar todos os estudantes das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892/2008, além de incorporar novas áreas de atuação (Brasil, 2024), conforme descrito:

I Programa de Assistência Estudantil (PAE);
 II Programa de Bolsa Permanência (PBP);
 III Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases);
 IV Programa Estudantil de Moradia (PEM);
 V Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate);
 VI Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir);
 VII Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe);
 VIII Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB);
 IX Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS);
 X Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes);
 XI Benefício Permanência na Educação Superior;
 XII oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
 XIII outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas ações com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos aos programas e às ações constantes dos incisos I a XII do caput deste artigo (Brasil, 2024)

Entretanto, apesar dos avanços, Castro *et al.* (2024) apontam algumas limitações da nova legislação, que podem comprometer sua potencialidade no enfrentamento à evasão escolar e na promoção da permanência estudantil:

Todavia, apesar da legitimidade da Lei para fortalecer a assistência estudantil e o combate à evasão, identificamos retrocessos, que podem comprometer, em parte, perspectivas de sua efetividade, dentre eles, a indefinição e a padronização dos valores das bolsas para estudantes indígenas e quilombolas, existentes anteriormente, e o veto à gratuidade integral da alimentação, que gera incerteza quanto à acessibilidade para estudantes de baixa renda ao mínimo de alimentação diária necessária para garantir a segurança alimentar. Ainda, o veto que desconsidera que os recursos do PNAES devem ser proporcionais, no mínimo, ao número de estudantes ingressantes por meio da Lei de Cotas. Neste sentido, estes vetos podem comprometer a plena execução dos objetivos do PNAES em sua perspectiva inclusiva, multicultural, acolhedora, antimanicomial, humanista e não violenta (Castro *et al.*, 2024)

Quadro 1 - Comparativo entre o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei nº 14.914/2024

Aspecto	Decreto nº 7.234/2010	Lei nº 14.914/2024
Base jurídica	Organiza o programa por meio de um decreto, com menor estabilidade e maior suscetibilidade a alterações.	Define diretrizes e normas por meio de lei, conferindo mais segurança jurídica e durabilidade ao PNAES.
Participação dos estudantes	Menciona a participação estudantil, mas sem mecanismos claramente definidos ou articulados.	Garante a atuação efetiva dos estudantes, por meio de suas representações, em todas as fases do programa, incluindo elaboração e

		avaliação.
Descrição das ações	Traz um conjunto de ações mais genéricas voltadas à assistência estudantil.	Especifica ações e estratégias detalhadas, levando em conta as demandas concretas apontadas pelos próprios estudantes.
Autonomia institucional	Apresenta pouca ênfase na autonomia das instituições quanto à formulação das ações.	Valoriza a capacidade das instituições federais de ensino de definirem seus próprios mecanismos de acompanhamento e avaliação.
Âmbito de aplicação	Aplica-se prioritariamente às instituições federais, com alcance mais restrito.	Amplia o público atendido, incluindo as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Atualmente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que visa regulamentar o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034. O documento propõe um conjunto de objetivos, metas e estratégias voltados à ampliação do acesso, da permanência e da conclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, destaca-se a Estratégia 11.7, que propõe a ampliação de Políticas de Assistência Estudantil, com atenção especial às populações negra, indígena, quilombola, do campo, das águas e das florestas, bem como aos estudantes oriundos do sistema socioeducativo e prisional e às pessoas com deficiência. A estratégia também reconhece as particularidades culturais e os contextos de vulnerabilidade socioeconômica desses grupos, com o objetivo de assegurar sua inserção e permanência efetiva nessa modalidade de ensino (Brasil, 2024).

Diante desse cenário, entre avanços, perspectivas e retrocessos, cabe refletir: haverá dotação orçamentária suficiente, a curto e a longo prazo, para garantir o alcance das ações previstas? Afinal, embora a nova terceira gestão do Presidente Lula (2023-2027) demonstre compromisso com o fortalecimento da justiça social e da educação pública, há um Congresso Nacional majoritariamente alinhado aos interesses do mercado financeiro, que frequentemente se manifesta contrariamente a

iniciativas de ampliação dos direitos sociais, reagindo com resistência ou até hostilidade, a cada avanço nessa direção.

Nesse contexto de incertezas orçamentárias, a nota divulgada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) revela, com clareza, a gravidade do cenário enfrentado pelas instituições públicas federais de ensino. A preocupação do órgão voltou-se, em especial, para os impactos do Decreto nº 12.448, de 30 de abril de 2025 (Brasil, 2025), que impôs um severo controle sobre a execução orçamentária. Embora essa restrição tenha se revertido posteriormente, a fragilização orçamentária revela as disputas de projetos em curso no país: de um lado, o compromisso com a democratização da educação; de outro, a submissão das políticas sociais à lógica fiscalista e ao rentismo.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) vem manifestar preocupação com os impactos do Decreto nº 12.448, de 30 de abril de 2025, que limita a execução orçamentária mensal a 1/18 do total autorizado para o exercício, aliado à liberação parcial de 37% do orçamento previsto para dezembro de 2025, com prazo restrito para empenho (...) Particularmente, a assistência estudantil, pilar fundamental para a permanência e o êxito dos estudantes, enfrenta sérias ameaças. O orçamento destinado a alimentação e transporte escolar, que assegura condições básicas de nutrição e bem-estar, é indispensável para a equidade e a qualidade educacional. A insuficiência de recursos para essas áreas agrava as desigualdades e compromete o direito à educação (Brasil, 2025).

Assim, a própria Assistência Estudantil, historicamente marcada por restrições financeiras nas Instituições Federais de Educação, pode enfrentar desafios importantes para a plena implementação do novo PNAES, especialmente no que se refere à sustentabilidade orçamentária necessária para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no âmbito da educação pública federal.

Nas próximas subseções, será abordado o desenvolvimento da Assistência Estudantil no âmbito do Colégio Pedro II, com foco nas políticas que visam garantir o acesso e a permanência dos alunos nesse setor, que, historicamente, foi marcado por desafios relacionados à inclusão e à superação das desigualdades sociais e educacionais. A análise se concentrará nas transformações ocorridas após a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e na implementação de programas específicos voltados para a Assistência Estudantil, destacando as interações entre as diretrizes federais, as necessidades locais e as especificidades da formação técnica. Assim, busca-se contextualizar como essas políticas se alinham com os objetivos mais amplos da educação profissional,

contribuindo para a formação integral dos alunos, sem desconsiderar os desafios impostos pela estrutura social e econômica do país.

2.3 A Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II

Esta subseção tem como objetivo analisar a trajetória da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, desde suas primeiras manifestações até sua institucionalização como política pública. Ao longo dos anos, a assistência aos estudantes evoluiu de um modelo de viés filantrópico para uma estrutura formalizada e integrada às diretrizes nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No entanto, apesar dos avanços conquistados, a política de Assistência Estudantil ainda enfrenta desafios estruturais, que impactam o alcance do suporte oferecido aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

2.3.1 Caixa Escolar: O primeiro suporte à permanência da história da instituição

A trajetória da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II é um reflexo das transformações socioeconômicas e políticas da educação pública no Brasil. Inicialmente, quando criada em 1837, a instituição era frequentada majoritariamente por estudantes oriundos de grupos socialmente privilegiados, mas ao longo do tempo passou a ampliar o atendimento a alunos de classes menos favorecidas. No entanto, embora houvesse tentativas de “amparo estudantil”, oferecidas nesses primeiros momentos, estas não se configuravam como uma política pública estruturada, sendo baseada em práticas filantrópicas, como a doação de uniformes por associações de pais e professores e contribuições voluntárias de servidores através da Caixa Escolar (Colégio Pedro II, 2018). Esse modelo assistencialista revela a ausência, até então, de um compromisso estatal com a permanência escolar dos alunos mais pobres, sendo uma prática mais atrelada ao “campo da ajuda, da caridade, da benemerência, da fraternidade, da filantropia, da solidariedade” (Sposati, 2007, p, 444), de viés paternalista.

A trajetória da Caixa Escolar remonta ao contexto europeu do século XIX, particularmente à França oitocentista (Carvalho e Bernardo, 2012). Nesse período, diversas nações passaram a estruturar políticas educacionais voltadas à

universalização do ensino primário, como parte de um movimento de estatização e nacionalização da educação. Essa tendência de organização de um modelo único de ensino público primário foi observada em países como Bélgica, Holanda, França, Rússia e, nas Américas, em repúblicas como Chile e Argentina.

Nesse cenário de reformas educacionais, a Caixa Escolar surge como um instrumento institucional destinado a incentivar a frequência dos alunos nas escolas públicas, sobretudo das camadas populares, que historicamente enfrentavam múltiplos obstáculos na continuidade do processo de escolarização. Sua função não se limitava à administração de recursos: tratava-se de uma estratégia para consolidar o modelo de cidadania exigido pelos Estados nacionais modernos, atrelando direitos sociais à disciplina, à assiduidade e ao comportamento escolar.

Essa concepção foi transposta para o Brasil ainda durante o período imperial. Inspirado pelo modelo francês, o ministro Leôncio de Carvalho propôs a adoção da Caixa Escolar como parte do esforço de organização e centralização do ensino público primário. Para ele, a educação das massas era elemento estratégico para a consolidação do Estado nacional, chegando a afirmar que “a educação é, para o Estado, uma questão de defesa pessoal”, pois “da difusão das luzes entre as massas dependia o futuro das instituições brasileiras”. Demonstrando preocupação com os riscos sociais da exclusão educacional, ponderava: “O que farão eles de nós?”. Sua proposta visava “reformular o presente, preparar o futuro e melhorar dia a dia as condições de existência” da população brasileira, a partir da escola pública como pilar civilizatório (Carvalho e Bernardo, 2012).

No Brasil, portanto, a Caixa Escolar foi instituída como uma tentativa de espelhamento das práticas educacionais oriundas da Europa, para a fixação de crianças pobres na escola, articulando elementos assistenciais e disciplinares. De acordo com Carvalho e Bernardo (2012, p. 147), sua atuação era dirigida aos mais necessitados, com ações voltadas ao atendimento material e à premiação da assiduidade:

O papel da Caixa Escolar era bastante singular. Além de seus objetivos referentes à assiduidade escolar já citados, sua atuação era restrita aos alunos considerados exageradamente pobres. A estes alunos, individualmente, deveria ser proporcionado o auxílio com os seguintes elementos: fornecimento de alimentos; idem de vestuário e calçados; assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta. Além disso, os recursos obtidos pela Caixa Escolar seriam utilizados na aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., a serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos. Novamente neste último elemento

vislumbra-se o destaque com que deveria ser premiado o aluno frequente e comprometido com as atividades escolares (Carvalho e Bernardo, 2012, p. 147).

Nesse sentido, o projeto educacional subjacente à Caixa Escolar visava formar pessoas aptas à vida republicana, mas moldadas por padrões de conduta socialmente definidos pelas elites dirigentes. É importante considerar que a própria origem do Colégio Pedro II está intimamente ligada à conformação do Estado brasileiro e ao projeto de construção nacional. Como observa Carvalho (2018, p. 75), “a história do Colégio Pedro II se confunde com a história da Educação no Brasil”.

O Imperial Colégio Pedro II foi inaugurado em 2 de dezembro de 1837, na cidade do Rio de Janeiro, sendo o primeiro colégio de instrução secundária no Brasil sob responsabilidade do Governo Federal, este visava ao projeto de conformação do Estado e de formação da nação brasileira e ainda, de orientador do ensino secundário no Brasil. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a atuação do Colégio, desde o século XIX, esteve orientada por um papel institucional estratégico, tanto no que se refere à formação das elites dirigentes quanto à padronização do ensino secundário no país. Tal missão, no entanto, não priorizava, naquele contexto, a inclusão social ampla, o que ajuda a entender os motivos pelos quais as medidas de assistência aos estudantes serem inicialmente tratadas de forma marginal e incipiente e não como parte de uma política de responsabilidade estatal mais ampla, o que só ocorrerá paulatinamente durante o período republicano, ainda que por idas e vindas.

Carvalho (2018, p. 77) assevera que no Colégio Pedro II, durante o Período Imperial, “o corpo discente era composto, majoritariamente, por jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana”, o que conferia à instituição um nítido caráter elitista, voltado à formação das futuras lideranças nacionais. Ainda de acordo com a autora, somente a partir de 1927 foi permitido o ingresso de mulheres, o que revela a permanência de uma lógica excludente ao longo de boa parte de sua história.

Com a instauração da República, o Colégio passou por diversas reformulações, mas nem sempre no sentido da democratização do acesso. Nos anos 1930, sob o Estado Novo, as reformas educacionais buscaram alinhar o ensino aos processos de industrialização e consolidação do capitalismo no país. Nesse contexto, foi implantada a divisão do ensino secundário em dois ciclos, fundamental e complementar, com justificativas de modernização, mas que, de fato, “se concretizou em uma educação

para atender à formação da elite brasileira” (Carvalho, 2018, p.78).

A Reforma Capanema, marcada pelo controle centralizado do Ministério da Educação e Saúde, esvaziou a autonomia do Colégio Pedro II, que “perdeu seu âmbito nacional e o espaço educacional brasileiro na execução do processo ensino-aprendizagem e passou a ter que cumprir a programação emergida do MEC” (Carvalho, 2018, p. 78). Mesmo assim, já na década de 1950, algumas iniciativas pontuais começaram a indicar uma tímida preocupação com a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade. O Decreto nº 34.742/1953, que trata do Regimento Interno do Colégio, previa a gratuidade de materiais e enxovais mediante comprovação de pobreza, além da oferta de serviços médicos, odontológicos, orientação educacional, biblioteca e alimentação a preços acessíveis. A assistência, contudo, ainda era condicionada à lógica da meritocracia e da seletividade, expressa na categorização dos beneficiários como “alunos gratuitos efetivos” e na ameaça de cassação dos auxílios em caso de falsa declaração.

Além disso, a manutenção de dispositivos como a Caixa Escolar, sustentada por contribuições voluntárias da comunidade escolar e receitas do refeitório, reforça o caráter informal e não institucionalizado de amparo aos alunos nesse período, ainda distante de uma política pública consolidada e universal. Assim, a análise histórica permite compreender que, embora o Colégio Pedro II tenha sido pioneiro e central no cenário educacional brasileiro, a efetivação de uma política de permanência voltada para estudantes em situação de vulnerabilidade social só começaria a ganhar contornos mais consistentes com o avanço das lutas sociais e das políticas educacionais democráticas nas décadas seguintes, mais exatamente durante o século XXI. Apesar disso, já na década de 1950 é possível verificar alguns avanços por parte do Colégio no que tange ao “amparo” dos estudantes pobres, conforme assevera Carvalho (2018, p. 79).

A partir da análise deste marco legal, pode-se constatar que o Colégio já nos anos 1950 desenvolvia ações voltadas à assistência ao estudante, seja por ações universais (serviços médicos, bibliotecas, refeitório e orientação educacional) seja por ações focalizadas (caixa escolar) voltadas a atender aos estudantes dos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora (Carvalho, 2018, p, 79).

Oliveira e Almeida (2023) nos mostram que, diante das transformações econômicas e sociais do país, o Colégio Pedro II precisou se reorganizar para atender a uma demanda crescente por escolarização, resultado do duplo processo de

industrialização e urbanização, principalmente dos bairros que compõem o subúrbio do Rio de Janeiro. A expansão física, com a criação de novas seções e a adoção da gratuidade do ensino indicam uma mudança significativa em seu projeto institucional, que deixa de se orientar exclusivamente pela formação de uma elite intelectual e passa a responder ao processo de democratização do acesso, sem abrir mão da qualidade do ensino, historicamente atrelada ao Colégio.

Junto ao processo de urbanização e industrialização que o país passava, aumentou a necessidade do estudo formal no Brasil, principalmente nas capitais. Naturalmente o Colégio Pedro II viu sua demanda por matrículas aumentar além de sua capacidade, resultando, na década de 1950, no primeiro processo de expansão do Colégio após a criação do Externato e do Internato. Neste ciclo foram criadas a Seção Norte, atual campus Engenho Novo, a Seção Sul, atual campus Humaitá, e o Anexo Tijuca, atual Campus Tijuca. A alta procura se confirmou quando as três seções chegaram a possuir três turnos de aula até 1961 (Santos, 2018, p. 74). Em meio ao processo de expansão do Colégio ainda seria publicado o Decreto 29.696, de 27 de março de 1951, isentando de cobrança de taxa ou mensalidade qualquer aluno matriculado no Pedro II, bem como em qualquer estabelecimento de ensino secundário que viesse a ser fundado. A publicação do decreto e o processo de expansão da instituição foram passos importantes para a adaptação do Colégio às necessidades vigentes da política educacional do país, na qual substituiria seu propósito inicial de formação de uma elite intelectual para uma instituição com acesso mais democrático e preocupações sociais mais amplas. A sociedade brasileira já não carecia tanto de um colégio padrão como precisou nos primeiros cem anos de existência do Colégio Pedro II. Caberia agora outro objetivo, o de manter a qualidade do ensino para servir ao crescente processo de democratização do acesso ao ensino formal (Oliveira e Almeida, 2023, p. 155)

Na esteira dessas transformações, já na década de 1970, o Colégio Pedro II implementou a Divisão de Assistência ao Estudante, setor encarregado de coordenar a Caixa Escolar e sistematizar as iniciativas de suporte aos alunos. Já nos anos 1980, diante da perda de prestígio, da queda no número de matrículas e da redução de recursos, foram elaboradas estratégias de reestruturação institucional. A perda de prestígio da instituição está relacionada com o processo de esvaziamento da instituição, influenciado por transformações no cenário educacional e econômico do país. Segundo Carvalho (2018, p. 80), a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que unificou os antigos cursos primário e ginásial em um único ciclo de oito anos, o ensino de 1º grau, transferiu para os estados a responsabilidade por essa etapa. Com isso, o ingresso no Colégio Pedro II passou a ocorrer apenas no 1º ano do 2º grau (equivalente ao atual Ensino Médio), mediante exame de seleção, o que reduziu significativamente o número de matrículas ao longo da década de 1970⁸. Esse

⁸ É importante ressaltar que a adequação do Colégio Pedro II à Lei nº 5.692/1971 não se deu apenas

movimento foi intensificado pelos efeitos do chamado “milagre econômico”, que contribuiu para a migração dos filhos da classe média para instituições privadas de ensino, aprofundando a crise de prestígio e de público da escola.

Diante desse contexto de retração institucional, nos anos 1980 foram adotadas estratégias para reverter o cenário. Como aponta Carvalho (2018, p. 81), “nos anos 1980, foram elaboradas estratégias para tentar recuperar o prestígio, as matrículas e os recursos perdidos até então. Assim, o Plano Diretor, elaborado em 1979, tinha como uma de suas ações trazer estudantes através da assinatura de convênios com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro”.

A partir desse convênio, o Colégio passou a oferecer vagas para os melhores estudantes da rede municipal, especialmente nas turmas de 5ª série, como forma de atrair novos públicos e responder à crise institucional. No entanto, o descumprimento dos critérios previamente estabelecidos, como a indicação de alunos que sequer estavam matriculados nas escolas municipais, levou à suspensão do convênio e à adoção de uma nova forma de ingresso, agora organizada diretamente pela instituição. Foi nesse contexto que o Colégio ampliou o Ensino Fundamental de sete para nove anos, criando o chamado “1º segmento do 1º grau”, com turmas denominadas informalmente de “Pedrinhos”. O ingresso para essas turmas passou a ocorrer por sorteio, o que resultou em uma significativa diversificação do corpo discente. Segundo Carvalho (2018), essa nova configuração atraiu crianças oriundas de diferentes frações da classe trabalhadora, contrastando com o perfil tradicional de estudantes historicamente atendidos pela instituição.

Ao mesmo tempo em que respondia às pressões por democratização do acesso, a instituição mantinha traços de seletividade e resistência às mudanças no perfil de seu alunado. A trajetória dessa política de apoio pode ser acompanhada por meio da análise do Código de Ética Discente de 1989, em vigor até sua reformulação em 2017. Até nesse período, o documento reconhecia formalmente a Caixa Escolar como uma ferramenta de suporte aos estudantes em situação de carência. Entre os

como cumprimento formal de uma exigência legal, mas esteve associada a um conjunto de fatores políticos e institucionais próprios do contexto autoritário do regime militar. A reforma do ensino impôs a profissionalização obrigatória no antigo 2º grau, tensionando o modelo histórico do Colégio, tradicionalmente marcado por uma formação humanista e propedêutica. Diante das críticas que o classificavam como uma instituição elitista, a rápida implementação do ensino profissional funcionou também como estratégia de legitimação do Colégio junto ao governo federal, uma vez que havia o temor de que a resistência à reforma pudesse resultar na perda de sua condição de instituição federal, com eventual transferência para as esferas estadual ou municipal, o que comprometeria sua autonomia administrativa e pedagógica.

direitos estabelecidos, figurava a possibilidade de solicitar auxílio, tanto à Caixa Escolar, mediante requerimento ao Diretor Geral, quanto à Divisão de Assistência ao Estudante, por meio do setor competente. Contudo, o acesso a esses recursos estava condicionado à comprovação da necessidade material do aluno e à disponibilidade orçamentária da instituição.

XIV – recorrer, quando carente de recursos, à Caixa Escolar, através de requerimento ao Diretor Geral, e à Divisão de Assistência ao Estudante, através de sua Unidade, ficando o atendimento na dependência de confirmação de que o aluno tenha a família reconhecidamente carente e da disponibilidade de meios.

Parágrafo Único: A condição indispensável para que seja concedido o benefício é a de que o aluno tenha a família reconhecidamente carente, de acordo com os critérios legais do CPII (Colégio Pedro II, 1989).

Durante a década de 1990, o Colégio Pedro II passou uma tensão profunda entre a tradição e a necessidade de democratização: embora a expansão das unidades de ensino fundamental (os "Pedrinhos") tenha ampliado o acesso de camadas populares, a instituição preservava um forte caráter elitizado. O público majoritário ainda era composto por uma classe média carioca que, mesmo diante de um cenário de empobrecimento econômico, investia em cursinhos preparatórios para garantir o ingresso de seus filhos no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, resultando em um perfil discente predominantemente branco e masculino. Paralelamente, esse período foi marcado pelo temor da estadualização e por uma crescente pressão civil por transparência e participação social. Essas demandas por posturas mais democráticas transbordaram para o cotidiano escolar, manifestando-se de forma vigorosa em assembleias e atos públicos, nos quais a comunidade escolar se mobilizou ativamente para influenciar as tomadas de decisão e os rumos políticos da instituição.

Por sua vez, a construção de uma lógica mais estruturada de acesso à Colégio, porém, começou a ganhar novos contornos a partir da década de 2000. Em 2004, o Colégio Pedro II adotou a política de reserva de 50% das vagas para candidatos egressos da rede pública nos concursos de admissão para o segundo segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Como destacam Coutinho, Arruda e Oliveira (2021, p. 10), “a diretriz foi adotada com base no Projeto de Lei n. 3.627/2004 do governo federal que, com o intuito de alterar o perfil das universidades federais, instituiu a reserva de vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o

Ensino Médio em escolas públicas”. Mesmo não oferecendo educação em nível superior naquele momento, o CPIL adotou em seus concursos de admissão essa política de cotas sociais, sendo metade das vagas para o 6º ano do Ensino Fundamental e para o 1º ano do Ensino Médio, que foi destinada a candidatos egressos da rede pública de ensino.

Outras mudanças significativas para o Colégio Pedro II foram impulsionadas por políticas públicas de acesso e inclusão educacional, como a equiparação jurídica e administrativa aos Institutos Federais, por força da Lei nº 12.677/2012 (Brasil, 2012), o que possibilitou a destinação de verbas específicas para a Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), viabilizando a construção de uma política mais estruturada de apoio aos alunos (Colégio Pedro II, 2018). Além disso, a implementação da Lei nº 12.711/2012, que estabeleceu cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, ampliou a diversidade do corpo discente e demandou um olhar mais atento às condições de permanência desses estudantes (Brasil, 2012). Esse processo culminou na necessidade de alinhar a instituição às diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, que definiu áreas estratégicas de atuação, como moradia, alimentação, transporte, inclusão digital e apoio pedagógico (Brasil, 2010).

Segundo Coutinho, Arruda e Oliveira (2021, p. 10):

Com a Lei n. 12.711/2012, o CPIL, que oferece curso técnico integrado ao Ensino Médio, passou a adotar, a partir dos editais publicados em 2012 – para ingresso no ano letivo de 2013 –, as subcotas por critérios socioeconômicos e raciais para o acesso ao Ensino Médio em todas as modalidades – regular, técnico e PROEJA. Assim, o colégio passou a considerar os critérios raciais e socioeconômicos como subcotas dentro da reserva de vagas para alunos egressos de escola pública, já em vigor desde 2004 na instituição (Coutinho, Arruda e Oliveira, 2021, p. 10)

Embora haja na comunidade escolar do Colégio Pedro II e na sociedade como um todo um entendimento de que a política de cotas raciais, da maneira como tem sido atualmente operacionalizada, seja suficiente para modificar o perfil do corpo discente da instituição, essa percepção deve ser problematizada. Bastos (2017), em sua pesquisa sobre a implementação inicial da política de cotas raciais no CPIL, levanta a hipótese da ocorrência de um processo de “autoeliminação” por parte dos jovens oriundos das camadas populares, em razão de fatores relacionados à alta reputação da escola e ao sentimento de não pertencimento. A autora apresenta dados

que revelam um número reduzido de inscritos oriundos da rede pública de ensino e destaca que “a população que enfrenta maior desigualdade é também a que menos se inscreve [...] o que se percebe é que a possibilidade de se tornar aluno ou aluna do CPII vincula-se mais às estratégias escolares de famílias de determinados grupos sociais” (Bastos, 2017, p. 144).

Ainda segundo Bastos (2017), a classe média, por dispor de recursos materiais, simbólicos e culturais, mobiliza-se por meio de mecanismos de diferenciação como professores particulares e cursos preparatórios, o que lhe confere vantagem competitiva no processo seletivo empreendido pelo Colégio Pedro II a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, percebe-se que o simples estabelecimento de cotas não basta para romper com as desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas no acesso à educação pública de qualidade. O acesso, ao lado da permanência e da conclusão, constituem um dos pilares fundamentais da Política de Assistência Estudantil. Assim, para que o direito à educação se efetive de forma plena e equânime, é necessário que as políticas públicas considerem as condições concretas que permitam que estudantes em situação de vulnerabilidade possam, de fato, acessar e permanecer nas instituições educacionais federais, como o Colégio Pedro II.

2.3.2 A institucionalização da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II: marcos normativos e desafios de efetivação

A institucionalização da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II avançou com a criação, em 2014, da Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis (DAE) na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), responsável por centralizar e coordenar as políticas assistenciais. No mesmo período, foi criada a Seção de Assistência ao Educando (SAE), por força da Portaria nº 3.820 de 27 de junho de 2014, que passou a integrar a DAE e a atuar na operacionalização das atividades de apoio aos estudantes (Colégio Pedro II, 2018). Esse movimento indicou um avanço importante na organização das ações voltadas à permanência escolar, conferindo maior estruturação e alcance à política de Assistência Estudantil. A criação dessa estrutura institucional de Assistência ocorreu na esteira da disponibilidade orçamentária da rubrica 2994, embora Carvalho (2018, p. 93) destaque que “não houve uma participação da comunidade escolar”, sendo uma proposta de Política de Assistência Estudantil

“elaborada de ‘cima para baixo’, assim como ocorreu em diversos Institutos Federais, fato este que remete aos traços autoritários presentes na formação social brasileira”.

A implementação da Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II não ocorreu de forma linear ou consensual, mas esteve inserida em um campo de tensões e disputas internas que refletem os diferentes projetos educacionais pensados para a instituição. Para além da descrição histórica da construção paulatina dessa política, Carvalho (2018, p. 92) chama atenção para o embate político-ideológico em torno de seu significado e finalidade: “foi a partir da criação deste lócus de trabalho, que a instituição passou a demandar o trabalho de assistentes sociais e psicólogos para atuar na Assistência Estudantil. E é na tensão entre a produção da desigualdade, geradas pelas contradições sociais da realidade e a garantia de acesso a direitos, que seriam mecanismos de enfrentamento daquelas, que os assistentes sociais são desafiados a buscar a efetivação dos direitos sociais dos usuários”. A presença desses profissionais, portanto, ampliou as possibilidades de atuação institucional e introduziu uma nova leitura sobre o papel da escola pública diante das desigualdades estruturais, reconhecendo a assistência como direito e não como favor.

Contudo, essa concepção encontra resistência em setores da própria escola, que ainda reproduzem uma visão restrita e filantrópica da política. Como analisa a autora, “é necessário compreender que na sociedade de classes, os diferentes interesses de indivíduos e/ou de grupos estão balizados por projetos sociais diversos e antagônicos, o que acarreta em posicionamentos distintos em busca da concretização do que foi planejado. Deste modo, a instituição ao reduzir a concepção de Política de Assistência Estudantil à mera ‘ajuda de alunos carentes’, reproduz a ideologia conservadora burguesa presente nas políticas sociais e contribui para individualizar e despolitizar a política, os sujeitos e a ‘questão social’” (Carvalho, 2018, p. 93).

É importante ressaltar que os avanços na institucionalização da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II também estiveram profundamente relacionados à lenta consolidação de mecanismos democráticos internos. Historicamente, a instituição apresentou fragilidades em sua estrutura de governança, com dificuldades para garantir uma gestão participativa e representativa de todos os segmentos da comunidade escolar. Até a primeira metade da década de 2010, a instância máxima de deliberação interna era a Congregação, composta exclusivamente por docentes, muitos deles vinculados diretamente à gestão. Como observa William Carvalho (2023,

p. 138), esse arranjo resultava em um cenário de subordinação da Congregação à Direção-Geral, “por conta da fragilidade legal que não estabelecia claramente a amplitude do seu poder institucional, bem como a sua ascendência sobre o dirigente do Colégio”.

Esse quadro começou a se transformar com o processo de equiparação do Colégio Pedro II à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o que possibilitou a estruturação de uma nova base legal e institucional mais democrática. Segundo Carvalho (2023, p. 127), “após toda a jornada de lutas pela democratização e de todos os embates, (...) o Colégio Pedro II passa a ter finalmente sua participação na RFEPCT normatizada e normalizada, com a aprovação de um novo estatuto definitivo (Colégio Pedro II, 2014), pelo 1º CONSUP eleito no CPII, bem como a realização da primeira eleição para Reitor/a da Instituição, com um processo eleitoral, em dois turnos”. Com a criação do Conselho Superior (CONSUP), instância máxima prevista em lei e regulada por estatuto e regimento interno, a gestão do CPII passou a operar sob uma lógica mais participativa e paritária. Esse conselho é composto por representantes dos quatro segmentos da comunidade acadêmica (docentes, técnicos administrativos, estudantes e pais ou responsáveis legais), além de representantes da sociedade civil. Ainda conforme Carvalho (2023, p.138), o CONSUP tornou-se uma instância “deliberativa, acima do/a Reitor/a”, o que representou uma ruptura importante com o modelo hierarquizado e pouco transparente que vigorou anteriormente.

Contudo, a consolidação de uma gestão democrática no Colégio Pedro II não garantiu, por si só, a superação de tensões e disputas em torno da concepção e implementação da Política de Assistência Estudantil. A participação no Conselho Superior (CONSUP), ainda que representativa, expôs contradições institucionais sobre o destino e o uso dos recursos destinados à assistência, especialmente diante da ampliação das responsabilidades institucionais com a inserção do PROEJA e da expansão dos campi. Como aponta Carvalho (p. 94, 2018), “em março de 2015, a Diretoria da DAE e os profissionais da SAE foram convidados a comparecer ao Conselho Superior (CONSUP) para apresentar a minuta do documento”. Durante a sessão, diversos questionamentos foram levantados pelos conselheiros: desde dúvidas sobre a legalidade da aplicação da verba da assistência para a Educação Básica e o PROEJA, até críticas à ausência de transparência quanto ao valor total disponível para a política, à forma de constituição da comissão de gestão dos

recursos, aos critérios de seleção dos estudantes beneficiados e ao funcionamento desigual das equipes da Assistência Estudantil nos diferentes campi. Houve também uma crítica direta à ausência de estudantes e responsáveis na comissão de elaboração da política, além da contestação quanto à destinação de parte da verba aos Departamentos de Ensino. Diante desse conjunto de questionamentos, o documento de formalização da Política de Assistência Estudantil foi, à época, apresentado e indeferido.

Apesar de não ter sido aprovada uma Política de Assistência Estudantil de forma definitiva à época, o Colégio Pedro II contava com a disponibilidade de recursos da rubrica orçamentária 2994, voltada ao financiamento de ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diante da urgência em utilizar tais recursos, a Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis autorizou, no segundo semestre de 2015, a publicação de editais voltados ao atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Como destaca Carvalho (2018, p. 95), “a equipe realizou, de forma incipiente, ações voltadas ao atendimento dos estudantes em situação de ‘vulnerabilidade social’ por meio de repasses financeiros e materiais, tendo como premissa o Decreto 7.234/10. Cabe ressaltar que neste momento a Política ainda estava em fase de reformulação, contudo, era imperioso utilizar a verba destinada às ações do PNAES, deste modo, a DAE autorizou a publicação dos Editais”.

Nesse contexto, foram instituídos diversos auxílios: Auxílio Permanência, com repasse financeiro direto aos estudantes, para apoio a despesas com transporte, alimentação, material escolar, acesso à cultura, esporte e lazer, entre outros; Auxílio Emergencial, voltado a estudantes em situações críticas e inesperadas, como ameaça à vida, violência, abandono, calamidade pública, ou gravidez; Auxílio para Tecnologias Assistivas, destinado à aquisição de recursos que ampliem a autonomia de estudantes com deficiência; Auxílio Óculos/Lentes, para subsidiar a compra de correções ópticas; Uniforme Escolar, por meio da entrega de material físico; e Livros de Francês e Sociologia, também na modalidade física.

Contudo, embora esses auxílios representassem uma resposta inicial à demanda por políticas de permanência, sua configuração refletia uma tendência de “bolsificação” da Assistência Estudantil, ou seja, a ênfase em repasses financeiros individualizados em detrimento da construção de ações estruturantes com base na garantia de direitos. Como problematiza Carvalho (2018, p. 96), em detrimento de

ações na perspectiva de direito, reforçando a “individualização das demandas coletivas”. Soma-se a isso a crítica à publicação de um único edital para todos os campi, desconsiderando as especificidades territoriais e socioeconômicas dos estudantes atendidos e suas respectivas modalidades de ensino, o que compromete a equidade na distribuição dos recursos.

No final de 2015, um novo desafio emergiu no contexto de consolidação da Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, quando o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão determinou a redistribuição de servidores lotados na Reitoria para atuação nos campi, em consonância com o processo de descentralização administrativa previsto na Lei nº 12.677/2012. Essa diretriz impactou diretamente a equipe de assistentes sociais, até então vinculada à Seção de Qualidade de Vida, que precisou ser realocada. Diante disso, os profissionais da Seção de Assistência ao Educando (SAE), com apoio da Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis (DAE), iniciaram uma articulação junto à Reitoria, defendendo que os assistentes sociais fossem integrados à estrutura da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), para que pudessem dar continuidade ao trabalho junto aos estudantes e famílias. Essa mobilização se deu em um contexto de ampliação expressiva da demanda por atendimento social, além da necessidade de fortalecer a discussão coletiva em torno da Política de Assistência Estudantil e da atuação profissional de modo mais estruturado (Carvalho, 2018, p. 96).

O pleito resultou, após intensas disputas internas, na publicação da Portaria nº 431, de 25 de fevereiro de 2016, que determinou a vinculação técnica de todos/as os/as assistentes sociais lotados(as) nos campi à PROEN. Essa decisão representou um avanço importante para a unidade da prática profissional e para o reconhecimento do papel estratégico desses profissionais na consolidação da assistência estudantil. No entanto, como ressalta Carvalho (p. 97, 2018), a descentralização foi realizada de forma “atabalhada e sem diálogo com os Diretores dos campi”, o que gerou diversos entraves operacionais. A ausência de infraestrutura adequada, como espaços físicos apropriados para atendimento, guarda de documentos sigilosos e execução das rotinas administrativas, impôs limites concretos à sistematização do trabalho profissional. Essa precariedade ficou ainda mais evidente no contato direto com as famílias durante a entrega de uniformes e nas entrevistas sociais, conforme assevera Carvalho (2018), quando foi possível observar de perto as múltiplas expressões da “questão social” que atravessam o cotidiano escolar: “violência, desemprego,

questões relacionadas à saúde mental, uso de álcool e substâncias psicotrópicas, assédio moral, dentre outros” (Carvalho, 2018, p. 96).

Outro aspecto que mostra os desafios enfrentados na consolidação da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II diz respeito às disputas internas sobre a gestão dos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), refletindo uma batalha mais ampla em torno do uso do fundo público. Como observa Carvalho (2018, p. 97), “as disputas entre Pró-Reitorias acerca da utilização do orçamento PNAES (que está relacionada à disputa pelo Fundo Público)”. Parte da gestão institucional passou a defender que os recursos da Assistência Estudantil também poderiam ser utilizados para o custeio de bolsas meritocráticas, vinculadas a atividades de ensino, pesquisa ou extensão, bem como para o financiamento de viagens acadêmicas. Embora tais ações estejam vinculadas à promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio norteador da educação pública federal, sua execução a partir dos recursos do PNAES revela um tensionamento central no debate sobre a função e os limites dessa política.

De acordo com Carvalho (2018), embora essas iniciativas possam contribuir para ampliar os espaços formativos dos estudantes, é fundamental reconhecer que o PNAES tem como prioridade a garantia da permanência dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Executar programas com foco no mérito acadêmico ou em demandas extracurriculares com recursos escassos é, portanto, desconsiderar a função primordial da Assistência Estudantil como política de enfrentamento das desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência na educação. Essa prática também reforça a lógica da seletividade e da meritocracia, deslocando o foco da política de uma concepção universalista e emancipadora para uma perspectiva de compensação individualizada, que corre o risco de reproduzir a exclusão que se propõe a combater.

Em 2017, após intensas mobilizações e embates institucionais, foi publicada a Portaria nº 1.928, de 19 de junho de 2017, que oficializou a criação do Setor de Assistência Estudantil nos campi do Colégio Pedro II. A medida representou um marco importante na consolidação da presença da política de assistência no cotidiano das unidades descentralizadas, ao estabelecer, em seu artigo 3º, que “o responsável pelo Setor de Assistência Estudantil dos campi perante a Seção de Assistência ao Educando será o(a) Assistente Social”. Segundo Carvalho (2018, p. 100), essa decisão buscava legitimar o trabalho dos assistentes sociais dentro da instituição, ao

mesmo tempo em que fortalecia politicamente a categoria profissional diante das adversidades enfrentadas na implementação da política e dos riscos de esvaziamento ou deturpação de suas funções. A criação do setor também foi uma estratégia para afastar a possibilidade de que as ações da Assistência Estudantil fossem reduzidas a práticas filantrópicas e pontuais, como aquelas historicamente associadas à Caixa Escolar, reiterando a concepção da assistência como política social de direito.

Adicionalmente, ao atribuir um conjunto mais amplo de competências aos profissionais alocados no novo setor, a portaria buscou reposicionar a Assistência Estudantil na instituição, expandindo seu entendimento para além da lógica meramente burocrática e da concessão de benefícios materiais e financeiros. Conforme destaca a autora, essa mudança pretendia mostrar à comunidade escolar que o trabalho dos assistentes sociais não se resume a tarefas operacionais ou "simples", mas envolve uma atuação qualificada, crítica e comprometida com a transformação das condições que afetam a permanência e o sucesso dos estudantes. No entanto, apesar desse avanço normativo e simbólico, o contexto de 2017 pouco se diferenciou do cenário do ano anterior. Persistiram as dificuldades estruturais, os conflitos entre setores da gestão e a ausência de uma política de assistência formalmente aprovada.

2.3.3 Os aspectos centrais da Resolução nº 121 de 2018 e da Portaria 329/2020

A aprovação da Resolução nº 121 de 2018, pelo Conselho Superior do Colégio Pedro II, representou um marco importante para a consolidação da Política de Assistência Estudantil na instituição. O documento estabeleceu diretrizes, princípios e objetivos com o propósito de garantir a permanência dos estudantes, sobretudo os em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reafirmando esse direito como elemento importantíssimo para a democratização do acesso à educação pública. Estruturada em oito títulos, a resolução articula uma concepção ampliada de assistência estudantil, alinhando-se aos princípios da equidade, inclusão e justiça social, ainda que não escape a críticas no que diz respeito à sua execução concreta e aos limites institucionais enfrentados desde sua implementação.

No que tange aos princípios fundamentais, o documento destaca a promoção da igualdade de condições para a permanência e conclusão dos estudos, o respeito à diversidade, a transparência na gestão dos recursos e a priorização do atendimento

a estudantes em situação de vulnerabilidade. Esses princípios são coerentes com a diretriz nacional do PNAES, à época vinculado ao Decreto nº 7.234/2010, mas vão além ao explicitar o compromisso institucional com a participação estudantil e a articulação com a comunidade, o que revela uma tentativa de romper com modelos filantrópicos e centralizadores.

Nos objetivos da política, observa-se a valorização da formação integral dos estudantes e o reconhecimento das múltiplas dimensões da permanência estudantil (socioeconômica, pedagógica e psicossocial). Destacam-se ainda iniciativas como a criação de sistemas de informação para gestão e avaliação das ações, além da proposta de elaboração de diagnósticos sobre o perfil dos discentes atendidos. Contudo, apesar da abrangência, nota-se um desafio de efetivação desses objetivos na prática cotidiana, sobretudo diante das limitações de equipe e orçamento, como demonstrado nos estudos de Carvalho (2018).

O capítulo que trata dos programas, projetos e ações organiza a assistência em dois grandes eixos: ações universais e ações focalizadas. As primeiras são voltadas a todos os estudantes, enquanto as segundas são destinadas, com prioridade, aos que vivem em contextos de desigualdade. A resolução, acertadamente, amplia o escopo da assistência para além dos auxílios financeiros, incorporando dimensões como moradia, alimentação, transporte, inclusão digital, atenção à saúde, apoio aos estudantes, mães/pais, acessibilidade e promoção cultural. A ampliação conceitual é positiva, mas enfrenta o desafio de ser implementada com efeito, considerando a realidade dos campi, como aponta Carvalho (2018), especialmente no que diz respeito à descentralização orçamentária e à estrutura mínima de profissionais em cada unidade.

A estrutura organizacional da assistência estudantil, conforme a Resolução (arts. reafirma a centralidade da Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis (DAE), a atuação estratégica da Seção de Assistência ao Educando (SAE) e a execução descentralizada nos campi por meio dos Setores de Assistência Estudantil. Essa disposição busca garantir um fluxo técnico e administrativo que favoreça o planejamento e a execução das ações, fortalecendo o papel dos assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e demais profissionais envolvidos. No entanto, como ressalta Carvalho (2018), a falta de diálogo no processo de descentralização, a ausência de infraestrutura adequada em diversos campi e as disputas internas sobre o uso do fundo público são entraves à efetivação plena dessa política.

O art. 18 da Portaria, que trata do financiamento, é objetivo ao vincular a execução da política à ação orçamentária 2994 do PNAES. Embora seja uma base legal importante, a dependência exclusiva desta rubrica, que vem sendo contingenciada ano após ano, limita a capacidade institucional de garantir a universalidade dos serviços propostos, especialmente num cenário de cortes orçamentários e de ampliação da demanda. Ademais, a resolução não especifica mecanismos de controle social ou formas de participação direta dos estudantes na elaboração de critérios, o que fragiliza o princípio da transparência e da gestão democrática. O documento prevê que eventuais divergências na implementação da política sejam resolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino, ouvida a DAE, mantendo um caráter centralizador nas decisões. Essa prerrogativa pode ser interpretada como uma fragilidade democrática, sobretudo se considerarmos as críticas apontadas anteriormente quanto à formulação "de cima para baixo" da política, conforme explanado por Carvalho (2018, p. 93).

Dando continuidade à análise crítica e descritiva da Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, a Portaria nº 329, de 13 de fevereiro de 2020, representa um importante marco na tentativa de normatizar e padronizar a atuação dos Setores de Assistência Estudantil dos campi. Trata-se de uma Resolução que reafirma, com maior detalhamento, as competências da equipe multiprofissional, ao mesmo tempo em que delimita papéis específicos dos profissionais envolvidos. A seguir, desenvolve-se uma análise ponto a ponto do documento, articulando sua função normativa com a crítica à sua aplicabilidade e aos limites institucionais observados.

Logo em seu início, a Resolução reafirma a existência de Setores de Assistência Estudantil em todos os campi do Colégio Pedro II, vinculando-os tecnicamente à Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis (DAE), subordinada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e administrativamente às Direções-Gerais dos respectivos campi. Essa divisão entre vínculo técnico e subordinação administrativa é uma característica comum nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e visa assegurar a autonomia técnica dos profissionais sem romper com a estrutura hierárquica institucional. No entanto, tal arranjo pode dar margem a disputas e tensões, especialmente quando há divergência entre diretrizes pedagógicas e decisões político-administrativas locais, como já indicado por Carvalho (2018) em sua análise

das disputas internas sobre a condução da política.

A norma também atualiza o modo de designação da chefia do setor, autorizando que o cargo seja exercido por assistente social, psicólogo ou técnico em assuntos educacionais. Essa abertura, por um lado, reconhece a importância da atuação interdisciplinar na área, mas por outro, escancara a realidade de déficit de profissionais nos quadros permanentes da instituição. A possibilidade de designar servidores de outras áreas para essa função, mesmo que de maneira provisória, pode comprometer a autonomia técnica e o alinhamento da gestão do setor com os princípios da política nacional de assistência estudantil.

A Resolução dedica atenção à composição das equipes multiprofissionais, estabelecendo a presença de assistente social, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e assistente administrativo como ideal. No entanto, ao usar expressões como “sempre que necessário” ou “admitida a participação de outros profissionais”, o texto demonstra cautela, sinalizando que sua aplicação plena depende de fatores externos à política, notadamente, orçamento e realização de concursos. Na prática, muitos campi operam com equipes reduzidas, o que compromete a abrangência das ações previstas.

O conjunto de atribuições estabelecidas à equipe multiprofissional é bastante extenso e demonstra uma visão ampliada da Assistência Estudantil, que contempla desde a elaboração de editais, produção de diagnósticos e atendimento a estudantes e familiares, até a articulação com a rede de proteção social. O desafio, contudo, reside na capacidade de execução de todas essas atribuições diante da escassez de tempo, infraestrutura e pessoal qualificado. A intenção de integrar o setor aos demais núcleos pedagógicos (como SOEP e NAPNE), por exemplo, é positiva e condiz com uma abordagem interdisciplinar, mas sua concretização depende de uma cultura institucional colaborativa ainda em construção.

Outro ponto importante da Resolução é o detalhamento das funções de cada categoria profissional. Os assistentes sociais, por exemplo, têm sua atuação ancorada na Lei nº 8.662/1993 e no Código de Ética da profissão, com foco na mediação entre os estudantes e os serviços da rede socioassistencial, no encaminhamento para acesso a direitos e na participação em espaços coletivos de controle social. Os psicólogos são orientados a trabalhar segundo os princípios da Psicologia Escolar e Institucional, especialmente no enfrentamento de processos de adoecimento psíquico decorrentes das desigualdades sociais. Já os técnicos em assuntos educacionais são

convocados a atuar no suporte didático-pedagógico e de maneira mais ampla, no enfrentamento das expressões de preconceitos e violências no ambiente escolar, o que amplia significativamente o escopo de ação do Setor de Assistência Estudantil (SAE) dos campi.

A Resolução nº 121 de 2018 revoga a anterior, de 2017, buscando atualizar e corrigir problemas anteriormente identificados. No entanto, embora a regulamentação represente um avanço formal, ela não garante, por si só, o alcance da política. Como alerta Carvalho (2018), a Assistência Estudantil, para se consolidar como política de Estado, exige condições materiais de implementação, reconhecimento institucional, valorização dos profissionais envolvidos e escuta da comunidade escolar. Assim, a Portaria nº 329/2020 se insere em um contexto de avanços, mas de contradições e tensões que marcam historicamente a trajetória da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II.

2.3.4 Os impactos da políticas neoliberais na manutenção do financiamento da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II

É importante lembrar que a implementação da Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, especialmente após a promulgação da Resolução nº 121/2018 (Colégio Pedro II, 2018), ocorreu em meio a um contexto nacional de fortalecimento das diretrizes neoliberais, caracterizado por sucessivos cortes de verbas públicas e pela redefinição das prioridades estatais. Esse cenário ficou particularmente evidente em 2019, quando estudantes, responsáveis e servidores de instituições federais do Rio de Janeiro organizaram uma manifestação em frente ao Colégio Militar (que é circunvizinho do Campus Tijuca II do Colégio Pedro II), tendo este ato forte simbolismo, por sediar na ocasião um evento com a presença do então presidente Jair Bolsonaro.

Naquele momento, o Ministério da Educação (MEC) havia anunciado um bloqueio de 30% dos repasses destinados às universidades e institutos federais, afetando diretamente setores fundamentais à efetivação do direito à educação, entre eles, a Assistência Estudantil. Esse episódio, mais do que um fato isolado, expressa uma conjuntura mais ampla de mobilização social em defesa da educação pública e mostra os efeitos concretos da lógica neoliberal no campo educacional brasileiro,

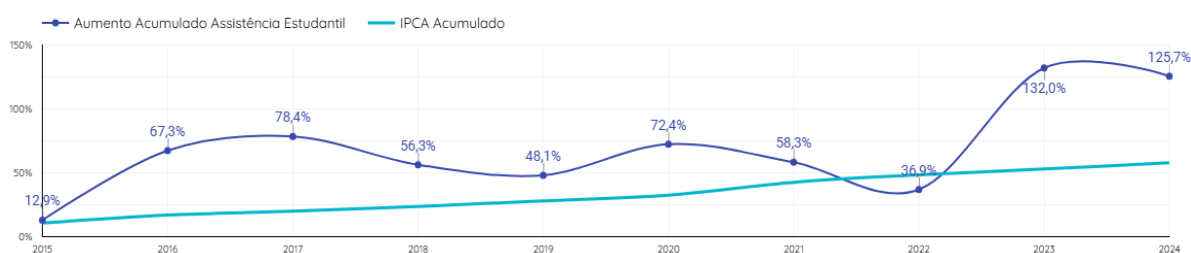
marcada por cortes, aprofundamento das desigualdades e processos de exclusão.

A narrativa que sustentava tais cortes estava ancorada em um projeto político alinhado aos pressupostos do neoliberalismo, consolidado no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, quando vários países adotaram políticas de ajuste fiscal. Conforme aponta Leher (1999, p. 24), esse processo foi conduzido sob o discurso da globalização como um fenômeno inevitável e inquestionável, restando aos Estados nacionais apenas a adaptação.

O governo Bolsonaro baseou-se em três eixos centrais da agenda neoliberal: a diminuição do papel do Estado, a compressão dos investimentos públicos e a priorização das dinâmicas de mercado. A partir dessa lógica, políticas sociais deixaram de ser tratadas como direitos e passaram a ser vistas sob a ótica da despesa, desconsiderando os impactos concretos desse desmonte sobre as populações mais vulneráveis, como os estudantes da rede federal.

Nesse contexto, os dados disponibilizados pela plataforma “CPII em Números” (Colégio Pedro II, 2024), referentes ao período de 2015 a 2024, corroboram a análise crítica acerca da fragilidade no financiamento da Assistência Estudantil. A análise do Quadro 2 revela uma acentuada discrepância entre a evolução dos recursos destinados à assistência estudantil e a variação do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) acumulado no mesmo intervalo. Enquanto o IPCA apresenta uma trajetória de crescimento contínuo, refletindo os efeitos da inflação, os aportes financeiros destinados à Assistência Estudantil demonstram forte oscilação, sinalizando uma política de financiamento marcada pela descontinuidade, instabilidade e ausência de planejamento de longo prazo.

Quadro 2: Aumento acumulado da Assistência Estudantil do CPII (2015-2024)



*IPCA conforme dados do IBGE. Dados refletem despesas empenhadas do ano encerrado.

Fonte: CPII em Números (2025). Disponível em: https://lookerstudio.google.com/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p_kaiqy97qjd?s=pA7TNGydKml. Acesso em 13 de maio de 2025

Percebe-se que os anos de 2016 e 2017 registraram aumentos significativos nos recursos destinados à Assistência Estudantil, com elevações de 67,3% e 78,4%, respectivamente. No entanto, esse movimento de crescimento não se sustentou nos anos seguintes. A partir de 2018, observa-se uma tendência de queda, que se acentuou até 2022, quando o índice recuou para 36,9%, o patamar mais baixo desde 2015. Esse cenário de retração orçamentária levou, em 2019, os Diretores Gerais dos campi do Colégio Pedro II a emitirem uma nota pública, alertando toda a comunidade escolar sobre os impactos que os sucessivos cortes poderiam provocar na manutenção dos projetos institucionais e na garantia das ações vinculadas ao direito à educação.

Apesar de sermos a única e mais antiga Instituição de Ensino Básico Federal do país, infelizmente, deparamo-nos hoje com o informe desse corte orçamentário que, devido a sua magnitude, terá implicações devastadoras, trazendo danosas consequências para a manutenção de nossa Instituição (...) Não negligenciaremos o nosso dever de gerir o bem público com responsabilidade, transparência e respeito à legislação vigente. Porém, não podemos nos abster de informar à nossa comunidade os grandes riscos que todos corremos com esse corte (Colégio Pedro II, 2019)

Durante todo o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), as políticas de cortes e contingenciamentos orçamentários se mantiveram como uma constante, com uma única exceção no exercício de 2020. Nesse ano específico, foi possível realizar remanejamentos que ampliaram significativamente os recursos destinados à Assistência Estudantil, refletindo diretamente no aumento do número de estudantes beneficiados pelos auxílios. Esse incremento está diretamente relacionado ao contexto emergencial provocado pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que teve seu primeiro caso confirmado no Brasil em março de 2020.

As medidas de enfrentamento à crise sanitária, que incluíram o distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais, impactaram profundamente as rotinas escolares. Nesse cenário, o Colégio Pedro II publicou a Portaria nº 0892/2020 (Colégio Pedro II, 2020), que regulamentou a concessão de auxílios emergenciais aos estudantes da Educação Básica, em resposta ao estado de calamidade pública decorrente da pandemia.

Dessa forma, foram publicados entre 2020 e 2021 diversos editais de Auxílio Financeiro Emergencial, escalonado em diversas fases e épocas nesse período. Devido à necessidade do distanciamento social, as aulas da instituição passaram a

ser ministradas de maneira remota, o que demandou viabilizar as condições técnicas necessárias para o acesso à internet aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo criado o Auxílio Financeiro Inclusão Digital (Edital Nº 04/2021), direcionado para a aquisição de “01 (um) Chip Pré-pago ou outros acessórios que auxiliem a conexão e/ou o acesso digital às atividades remotas”.

Retomando à questão orçamentária, embora os dados de 2023 e 2024 indiquem uma recuperação nos índices de financiamento da Assistência Estudantil, atingindo 132% e 125,7%, respectivamente, esse movimento de retomada não foi suficiente para compensar os prejuízos acumulados em anos anteriores, nos quais os investimentos sequer acompanharam a inflação, como mostra o Quadro 2. A partir de 2022, a redução nos recursos destinados à assistência passou a gerar forte apreensão dentro da comunidade escolar. Esse cenário coincidiu com o período das eleições para a Reitoria do Colégio Pedro II, quando os servidores técnico-administrativos da Central de Assistência ao Estudante (CAE) elaboraram uma carta-convite endereçada aos candidatos Ana Paula Giroux Leitão, Bernardino Paiva Matos e Luiz Francisco Dias Pereira.

No documento, foram apresentadas propostas centradas na melhoria das condições de atendimento aos estudantes, na recomposição do quadro de pessoal, na ampliação do orçamento da assistência e na reivindicação por maior participação dos servidores técnicos nos espaços colegiados e deliberativos da instituição, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) e os Conselhos de Campus.

Constatamos que, devido à instabilidade do orçamento destinado à Assistência Estudantil pelo Governo Federal e destinado à Assistência ao Educando por meio da divisão interna, os recursos destinados aos auxílios estudantis são limitados para suportar a demanda por um auxílio que tenha um caráter permanente, de valor significativo e de cobertura ampliada aos discentes em situação de vulnerabilidade social (Colégio Pedro II, 2022)

No que tange às prioridades sinalizadas por esses servidores quanto ao fortalecimento da força de trabalho, a carta-convite destaca como o número reduzido de servidores dificulta o desenvolvimento de atividades cotidianas e o trabalho multiprofissional e interdisciplinar. Como exemplo, o documento menciona a reestruturação das Pró-Reitorias, ocorrida em 2019, a qual teve impactos sobre as chefias da Assistência ao Educando, que perderam a posição de Diretoria e de Seção, tornando-se Coordenadoria e Central, conforme as Portarias nº 1468 de maio de 2019 e nº 329 de fevereiro de 2020.

Pinto (2025, p. 52) assevera que essa mudança ocasionou o enfraquecimento decisório e a relevância institucional da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, em contraposição à crescente demanda absorvida pelos setores nos campi, principalmente em relação ao processo de concessão dos auxílios financeiros.

A equipe observou que essa estrutura ocasionou o enfraquecimento decisório e de gestão diante das demandas institucionais apresentadas ao setor. Embora essas mudanças tenham impactado todas as Pró-Reitorias, entende-se que a distribuição dos cargos envolve um sistema de prioridades, no qual a AE é reiteradamente preterida. Tal movimento caminha na contramão dos demais IFEs, nos quais a Assistência Estudantil compõe diretorias, ou mesmo Pró-Reitorias, que desenvolvem ações nas áreas de assuntos estudantis e comunitários, educação inclusiva, ações afirmativas e diversidade. Essas questões foram discutidas entre a equipe de Assistência Estudantil e a atual Pró-reitora de Ensino, Andrea Ribeiro, pouco após sua posse. Atualmente, após movimentações internas da equipe, diálogos e negociação com a atual gestão eleita em 2022, uma nova estrutura foi montada e a Assistência Estudantil foi alçada novamente à Seção e é chefiada por uma assistente social membro da equipe desde a criação oficial dos setores nos campi em 2017 (Pinto, 2025, p. 52).

No que se refere à questão orçamentária, a carta-convite apresenta uma reflexão relevante sobre a concepção de Assistência Estudantil defendida pelos servidores da Central de Assistência ao Estudante (CAE). O documento traz uma defesa explícita da Assistência Estudantil como um direito, rompendo com uma lógica meritocrática na concessão dos auxílios, que frequentemente desconsidera as desigualdades estruturais vivenciadas pelos estudantes. Ao contrário dessa perspectiva excludente, os servidores reafirmam o caráter da Assistência como política pública de promoção da permanência e do êxito escolar, fundamentada na garantia de condições qualitativas para que os discentes possam permanecer e concluir seus estudos com dignidade.

De início, cabe destacar que o orçamento da Assistência Estudantil possui a necessidade de uma série de ajustes, na perspectiva de atender os objetivos expostos no Programa Nacional de Assistência Estudantil. Esses ajustes visam a repartição dos recursos, priorizando o atendimento das necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e evitando ações de cunho meritocrático e atrelamento exclusivo à satisfação acadêmica e ao êxito (Colégio Pedro II, 2022)

Inserida nesse contexto, a carta-convite elaborada pelos servidores da Central de Assistência ao Estudante (CAE) também traz, como pauta central, a necessidade premente de desenvolvimento e implementação de um sistema eletrônico integrado voltado à gestão da Assistência Estudantil. O documento ressalta que a adoção de uma plataforma digital, acessível em rede, se faz imprescindível para atender às

exigências contemporâneas da gestão pública educacional, garantindo maior transparência, agilidade nos processos, organização dos dados para um melhor acompanhamento das demandas estudantis.

Consideramos urgente a disponibilização, por meio de construção ou aquisição, de um sistema eletrônico para Assistência Estudantil, acessível em rede. O objetivo principal desse sistema é integrar o processo de inscrições nos auxílios estudantis ao armazenamento de dados dos discentes inscritos nas ações da Assistência Estudantil, conferindo aos servidores do setor o acesso aos dados e suas atualizações. Desta forma, seria possível a extração de dados, construção de indicadores e acompanhamento da permanência e êxito discente, garantindo maior celeridade, eficiência, revisão estratégica e facilitação do processo de trabalho (Colégio Pedro II, 2022).

Conforme destaca a carta-convite, a adoção de um sistema eletrônico integrado constitui uma estratégia para qualificar o atendimento aos estudantes, otimizar o trabalho da equipe técnica e aprimorar o monitoramento das políticas de permanência. A implementação de uma ferramenta dessa natureza permitiria a extração rápida de dados, a geração de indicadores estratégicos e o acompanhamento sistemático da trajetória acadêmica dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, tal sistema serviria de base para subsidiar processos avaliativos, revisões e aperfeiçoamentos das ações desenvolvidas no âmbito da Assistência Estudantil, consolidando uma gestão pautada em dados concretos e evidências.

A ausência desse recurso tecnológico, por sua vez, impõe desafios significativos à dinâmica de trabalho dos servidores da Assistência Estudantil, que se veem sobrecarregados com tarefas manuais, operacionais e repetitivas, como conferência, organização e cruzamento de dados. Esse cenário compromete a celeridade e a precisão no atendimento às demandas discentes, como também restringe a atuação dos profissionais em espaços estratégicos de formulação, avaliação e deliberação das políticas institucionais. Em última instância, tal defasagem impacta diretamente os próprios estudantes, que enfrentam maiores dificuldades e atrasos no acesso aos auxílios e demais formas de apoio.

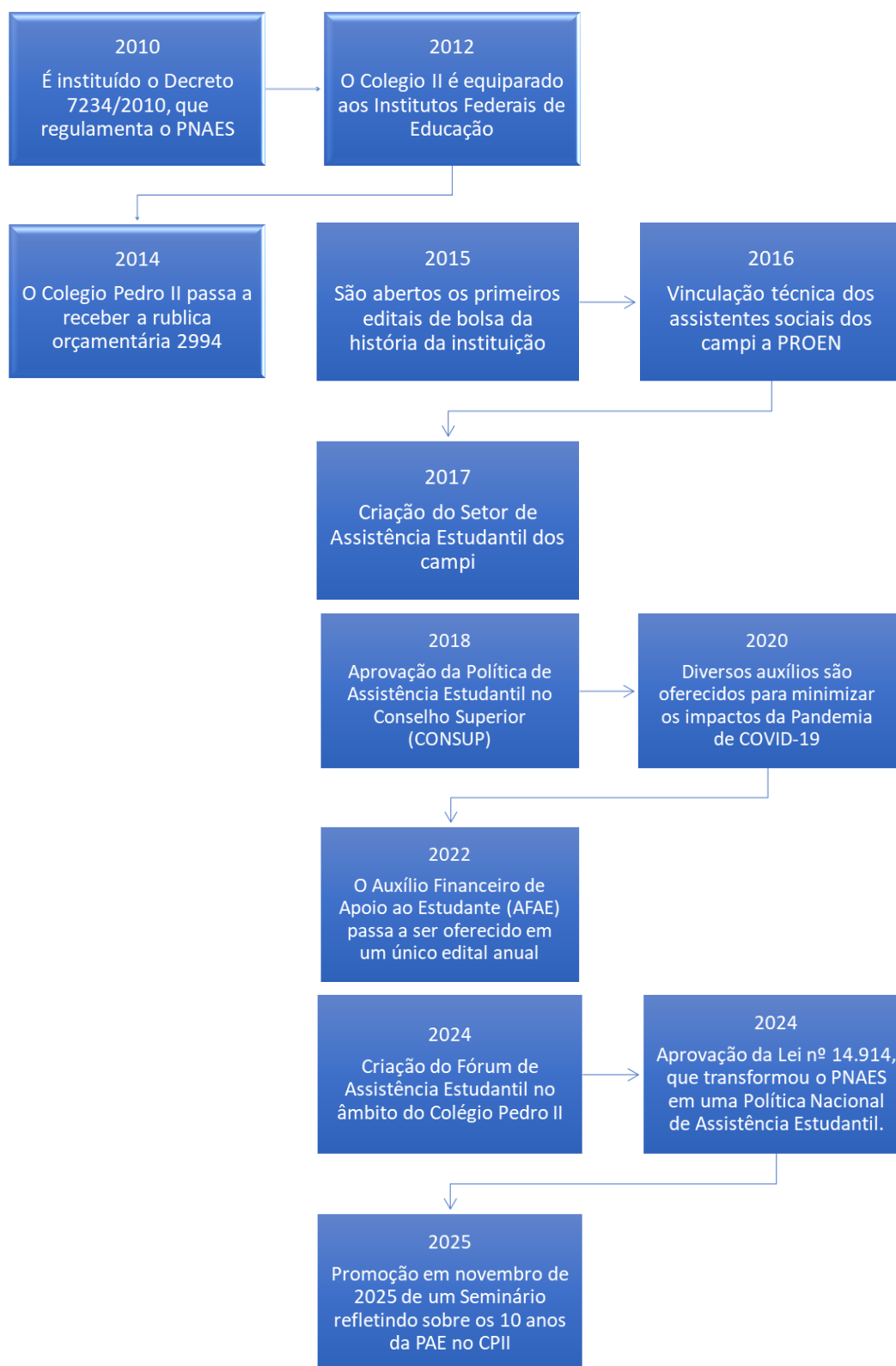
Atualmente, a Assistência Estudantil do Colégio Pedro II é gerida de maneira descentralizada e coparticipativa (Colégio Pedro II, 2024, p. 74), contando com uma equipe multiprofissional composta por assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos e assistentes administrativos.

A partir de 2023, a administração dos recursos do Pnaes e a concessão de bolsas passou a ser coparticipativa, uma vez que as ações não estão mais centralizadas em uma Pró-Reitoria ou diretoria. Dessa forma, a Propgpec e a

Proen (Seção Central de Assistência Estudantil, Seção Central de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, Diretoria de Ensino Médio e Profissional e Diretoria de Graduação), apoiados pela Proad, participam da divisão, execução e avaliação dos impactos de seus respectivos processos (Colégio Pedro II, 2024)

A atuação do Setor de Assistência Estudantil (SAE) dos *campi* abrange desde a publicação de editais e a seleção socioeconômica dos candidatos até o acompanhamento dos estudantes beneficiados, garantindo que o suporte concedido atenda às reais necessidades da comunidade escolar (Colégio Pedro II, 2020).

Figura 1: Histórico da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II



Fonte: O autor (2026)

2.3.5 Aspectos do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE): procedimentos burocráticos e características do público-alvo do benefício

Apesar dos avanços na estruturação da Assistência Estudantil, ainda persistem desafios que impactam no alcance dessas políticas. O acesso aos auxílios oferecidos pelo Colégio Pedro II, como o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), oferecido desde 2018 é condicionado a um processo seletivo rigoroso, que pode se tornar um obstáculo para muitos alunos. Os critérios estabelecidos nos editais exigem uma extensa documentação comprobatória da situação socioeconômica, o que pode excluir estudantes que, apesar de estarem em vulnerabilidade, encontram dificuldades para reunir os documentos exigidos.

Devido à alta procura, em 2024 foi garantida a participação automática dos estudantes nos processos seletivos do AFAE, mesmo aqueles que no ano anterior tenham se enquadrado em uma das seguintes situações: o “Contemplado(a)” ou “Não contemplado(a) em virtude de limite orçamentário”. Aqueles que não conseguiram ser contemplados por conta de documentação incompleta ou por não ter cumprido os requisitos do Edital, devem proceder com nova inscrição e entrega de documentos (Colégio Pedro II, 2024). A partir desses critérios, a inscrição é aberta para a comunidade discente em formulário online, em que o estudante deve preencher os dados relativos à sua identificação pessoal, documento de identificação, comprovante de situação cadastral (CPF) e comprovante de conta bancária em seu nome (Colégio Pedro II, 2024).

Além disso, deve fazer a identificação dos membros do grupo familiar, sendo esses membros entendidos como aqueles que convivem na mesma residência, compartilhando vínculos sanguíneos e/ou afetivos e que dividem as despesas familiares (Colégio Pedro II, 2024). Alguns critérios são considerados no processo classificatório como a renda bruta per capita, vínculo empregatício, condição de moradia, identidade étnico-racial, forma de acesso/ingresso no Colégio, doenças graves e deficiências (comprovadas com laudo médico), necessidades específicas apresentadas por estudantes, beneficiário de programa de transferência de renda, situação familiar, gastos com transporte para acesso ao Colégio e outros fatores que podem vir a afetar a permanência na instituição (Colégio Pedro II, 2024).

No entanto, mesmo com a aplicação desses critérios, muitos estudantes enfrentam desafios adicionais que comprometem sua permanência escolar. Entre os

principais desafios enfrentados por esse público estão a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, a exposição a contextos de vulnerabilidade social e a dificuldade de conciliar a jornada escolar com outras responsabilidades, aspectos já amplamente discutidos nas subseções anteriores.

Conforme destacado por Pereira e Bueno (2024), o perfil dos estudantes que solicitam auxílio financeiro no Colégio Pedro II revela a profundidade das vulnerabilidades sociais enfrentadas por grande parte do corpo discente. Os dados mostram uma predominância de alunos negros ou pardos, com dificuldades de deslocamento até a instituição e submetidos a realidades socioeconômicas críticas, como extrema pobreza, insegurança alimentar e ausência de políticas públicas capazes de promover amparo social. Muitos convivem com contextos familiares marcados por violência doméstica, abuso de substâncias e chefia do lar por mulheres, em diversos casos, idosas.

A partir das inscrições para os auxílios financeiros, foi possível observar que: grande parte do público-alvo se autodeclara negro ou pardo; muitos estudantes moram em comunidade e/ou têm dificuldade para chegar ao Colégio; alguns apontam questões relacionadas ao uso/abuso de álcool ou violência no ambiente familiar; há situações de doenças graves e/ou deficiência sem a devida proteção social, situações de pobreza extrema, desemprego e insegurança alimentar; muitas famílias são chefiadas por mulheres, algumas destas já idosas; e que a renda da grande maioria é menor que um salário mínimo e meio por pessoa (Pereira e Bueno, 2024).

Assim, embora a Assistência Estudantil represente um avanço na mitigação dessas desigualdades, sua operacionalização ainda esbarra na limitação de recursos, na burocracia e na dificuldade de adaptação da política às necessidades reais dos alunos. Segundo Pinto (2025), a Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II apresenta uma tensão marcante entre sua dimensão universal e sua prática focalizada, o que revela, “um problema estrutural que tem seus impactos específicos no contexto do CPIL” (Pinto, 2025, p. 55). Essa estrutura se materializa na forma como o acesso aos auxílios financeiros se dá por meio de editais e análise socioeconômica, estabelecendo uma lógica de seleção. A autora explica que, embora o público em vulnerabilidade tenha prioridade, “não [tem] a exclusividade, e isso compreende o caráter focalizado da política” (Pinto, 2025, p. 55).

Assim, somente uma parcela dos estudantes tem garantido este acesso, o que limita o alcance redistributivo dos auxílios. Em contrapartida, Pinto (2025) destaca que o trabalho da Assistência Estudantil também possui uma faceta universal, visto que “a inexistência de critérios prévios para a realização de atendimentos pelos profissionais

do setor para outros tipos de acompanhamento e orientações” (Pinto, 2025, p. 56) permite que a equipe atenda estudantes independentemente da renda ou da participação em editais. Essa dupla natureza da política, focalizada nos auxílios e universal no atendimento aos diferentes perfis de alunos, escancara a complexidade e os desafios da atuação da AE diante de uma demanda ampla e de recursos limitados.

Essa limitação se torna ainda mais evidente quando se observa o descompasso entre os critérios estabelecidos pelo PNAES e a real capacidade institucional de atendimento. Pinto (2025) lembra que, antes da atualização promovida em julho de 2024, o PNAES determinava que “o público-alvo da política são estudantes com renda por pessoa de até um salário mínimo e meio” (Pinto, 2025, p. 56). No entanto, esse recorte de renda não é acompanhado de recursos suficientes para garantir o acesso a todos os estudantes elegíveis. A autora apresenta dados concretos que ilustram esse déficit, sinalizando que a concessão de auxílios no Colégio Pedro II não atende ao total de estudantes elegíveis, considerando os editais de 2022, 2023 e 2024.

Pinto (2025) ainda aponta que o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), “uma espécie de auxílio permanência que tenta, precariamente, englobar gastos com transporte, uniforme e material escolar”, não dá conta de atender à totalidade das demandas mais básicas dos estudantes. As questões apontadas por Pinto (2025) reforçam a necessidade de repensar os critérios de elegibilidade, ampliar o orçamento e articular de maneira mais coerente os princípios da política com as condições materiais de sua implementação, sob o risco de perpetuar desigualdades no interior da própria escola pública federal.

Quadro 3 - Percentual de contemplação do AFAE em todos os campi do Colégio Pedro II (2022 a 2025)⁹

Ano	Número de inscritos	Inscritos consideráveis elegíveis	Auxílios concedidos	Percentual de cobertura considerando somente os elegíveis
2025	3.834	3.133	2.941	93,88%
2024	4.344	3.920	2.783	70,96%
2023	4.163	3.398	2.238	65,84%
2022	4.998	4.236	1.533	36,20%

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de dados do CPII em Números (2026)

A análise do quadro acima o grau de cobertura frente à demanda discente elegível. Em 2022, o cenário foi alarmante em termos orçamentários, conforme destacado anteriormente nessa dissertação. Houve um total de 4.998 estudantes inscritos, dos quais 4.236 foram considerados elegíveis por atenderem aos critérios formais do edital. No entanto, apenas 1.533 auxílios foram concedidos, o que corresponde a uma taxa de cobertura de apenas 36,20% dos elegíveis. Isso significa que 2.703 estudantes, embora tenham sido considerados aptos ao recebimento do AFAE, ficaram de fora por restrições orçamentárias.

Desses, somente 375 não estavam no perfil prioritário estabelecido pelo PNAES, ou seja, 2.327 estudantes em situação de vulnerabilidade, reconhecida e comprovada, ficaram desassistidos durante todo o ano. Esse dado escancara um dos maiores dilemas da política: mesmo quando os estudantes atendem aos critérios estabelecidos pela própria instituição, o acesso ao benefício é negado por falta de orçamento. Isso compromete o alcance da política de permanência escolar e amplia as desigualdades educacionais internas.

Em 2023, houve uma melhora significativa na taxa de cobertura. Dos 4.163 estudantes inscritos, 3.398 foram considerados elegíveis e 2.238 receberam o auxílio, representando 65,84% de cobertura. A lacuna entre os elegíveis e os

⁹ A elegibilidade ao AFAE, conforme expresso no quadro 3, desconsidera os estudantes que não cumpriram os requisitos do edital ou entregaram a documentação incompleta para análise das equipes de Assistência. Já a não contemplação dos estudantes no AFAE (2022, 2023 e 2024) é decorrente de limite orçamentário.

atendidos caiu para 1.159 estudantes e apenas 90 deles não estavam no perfil prioritário. Isso indica que 1.069 estudantes vulneráveis deixaram de ser contemplados. Apesar do avanço em relação a 2022, a melhora quantitativa não elimina os limites qualitativos da política, que segue operando sob uma lógica de exclusão por escassez.

Já em 2024, os dados mostram continuidade na tentativa de aprimoramento da política, impulsionada, em parte, pela transparência e publicidade de informações promovidas pela plataforma “CPII em números”, conforme destaca o próprio Colégio Pedro II (2024). Nesse ano, foram 4.344 inscritos, 3.920 elegíveis e 2.783 auxílios concedidos, o que representa uma cobertura de 70,96% dos estudantes elegíveis, a maior dos três anos. Contudo, 1.137 estudantes elegíveis ficaram sem o benefício, dos quais 764 estavam dentro do perfil prioritário. Além disso, o edital de 2024 pagou apenas 8 parcelas (em vez das 10 previstas em anos anteriores), o que, apesar do aumento no número absoluto de concessões, revela uma redução no valor total recebido pelos estudantes, tornando o cenário tão ou mais frágil que o de 2023. Em outras palavras, mais estudantes foram atendidos, mas com um suporte financeiro reduzido, o que pode comprometer o alcance real da política de permanência.

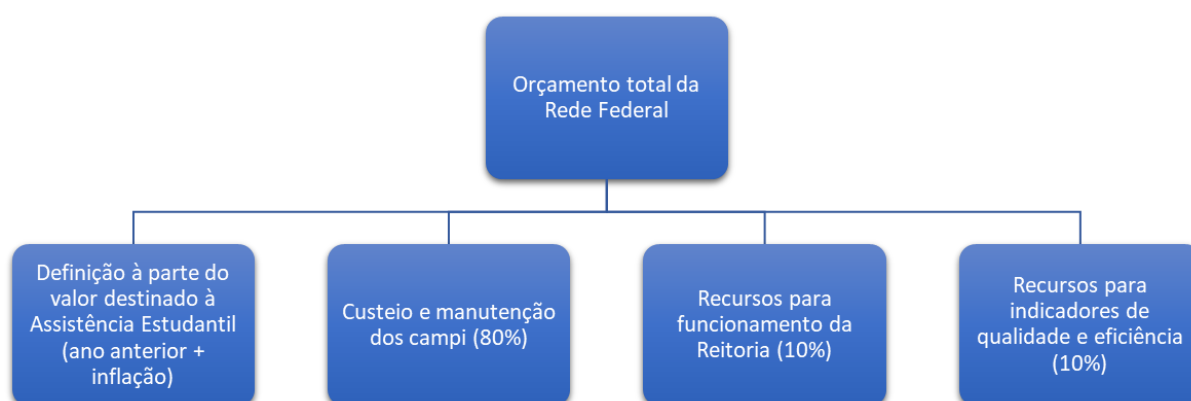
Já em 2025, o cenário acompanha uma melhoria geral na taxa de contemplação, atingindo-se uma expressiva marca de 93,88% da cobertura entre os estudantes elegíveis ao auxílio. Neste edital, a redução de parcela se manteve (8 parcelas ao invés de 10, como praticado até 2023), o que em parte pode justificar o progressivo aumento da cobertura.

Faz-se necessário ressaltar que a definição do orçamento destinado à Assistência Estudantil depende, fundamentalmente, do valor anual para as despesas do Governo, incluindo o destinado ao MEC. Esse valor é estimado no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) e definido na Lei Orçamentária Anual (LOA) a cada ano, com a proposição pelo Poder Executivo, dependendo também de deliberação e aprovação pelo Poder Legislativo.

É importante ressaltar que no contexto dos Institutos Federais, a construção da matriz orçamentária envolve uma série de etapas e critérios técnicos, especialmente no que se refere às Políticas de Assistência Estudantil. Tomando como referência a Portaria nº 646, de 25 de agosto de 2022 (Brasil, 2022), que instituiu a Matriz de Distribuição Orçamentária, que é um instrumento de distribuição anual do orçamento às instituições que compõem a Rede Federal, a distribuição

orçamentária tem início justamente para o Bloco da Assistência Estudantil. Esse procedimento ocorre mediante a adição de um indicador de inflação ao valor do ano anterior, o que garante um ganho real para a Assistência Estudantil. Além disso, o valor destinado à Assistência Estudantil, conforme Matriz Orçamentária da Rede Federal está à parte do “bolo orçamentário” total, que se subdivide entre custeio e manutenção dos campi (80%), recursos para funcionamento da Reitoria (10%) e investimentos em qualidade e eficiência (10%), conforme fluxograma a seguir:

Figura 2: Composição da Matriz Orçamentária dos Institutos Federais



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Souza et al., 2025

É importante ressaltar que a Portaria nº 646, que trata dessa Matriz de Distribuição Orçamentária reconhece algumas questões específicas do Colégio Pedro II, como a oferta de Educação Infantil, o que não ocorre nas demais instituições da Rede Federal. Na equação orçamentária, os alunos dessa modalidade de ensino representam valores menores do que em comparação aos que compõem os cursos vinculados à formação profissional de nível médio (Moraes, 2022).

Com o intuito de resguardar a particularidade da oferta do Ensino Fundamental, sem comprometer a metodologia de distribuição orçamentária, o Colégio Pedro II recebe o cálculo da Relação Aluno-Professor Presencial, dos Cursos Técnicos, da Formação de Professores e da Educação de Jovens e Adultos, apurados na Plataforma Nilo Peçanha em linha com os percentuais médios da Rede Federal. Por sua vez, apesar de haver a preocupação do Poder Executivo em resguardar a instituição, considerando suas especificidades na oferta da educação

básica, é necessário que possamos considerar outros aspectos no cálculo desta Matriz Orçamentária, conforme apontado por Souza et al. (2025):

De acordo com o Manual da Matriz, o cálculo do valor da Assistência Estudantil para as modalidades presencial e a distância considera a matrícula equalizada (ajustada por carga horária e dias ativos), com a distribuição do orçamento baseada no fator de renda per capita. A matrícula equalizada, por sua vez, constitui um valor intermediário no processo de cálculo da Matrícula Total, anterior à consideração do peso do curso e da bonificação específica para cursos de agropecuária. A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é a fonte de dados para o cálculo do Bloco da Assistência Estudantil na matriz orçamentária. A Assistência Estudantil (AE) é balizada pela renda familiar per capita, e sua distribuição segue critérios específicos (Souza et al., 2025, p. 51-52).

A partir dessa lógica de distribuição orçamentária, quanto maior for o número de alunos que declaram sua renda, maior será o montante total de recursos destinados à Assistência Estudantil¹⁰. Essa relação reforça a relevância da atualização constante dos dados socioeconômicos dos estudantes, de modo a refletir de forma mais precisa a realidade dos campi e assegurar uma distribuição orçamentária mais justa e efetiva.

As próximas subseções abordarão a necessidade de um suporte institucional mais estruturado. Além disso, será discutido a condição social dos jovens no Brasil e atuação do assistente social no âmbito da Assistência Estudantil, problematizando a tendência de “bolsificação” das ações voltadas aos estudantes com insuficiência de condições financeiras, em detrimento de uma abordagem que considere a assistência como um direito. Essa análise permitirá refletir sobre os limites e possibilidades da Assistência Estudantil enquanto ferramenta de redução das desigualdades sociais dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2.3.6 A tendência da “bolsificação”: entre a afirmação de direitos e a focalização das necessidades estudantis

A noção da Educação como direito humano fundamental emerge no contexto

¹⁰ De acordo com a Matriz Orçamentária, o aluno cuja Renda Familiar Per Capita (RFP) se situa entre 0 e 0,5 salário-mínimo recebe o maior peso, que é de 2,5. Já o aluno com RFP entre 0,5 e 1 salário-mínimo possui peso 2. O aluno com RFP entre 1,5 e 2,5 salários mínimos possui peso 1,5; em seguida, o aluno com RFP entre 1,5 e 2,5 salários mínimos tem peso 1, o aluno com RFP entre 2,5 e 3,5 salários-mínimos tem peso 0,5. Por fim, alunos que não declaram renda ou que possuem RFP superior a 3,5 salários mínimos não são elegíveis para receber recursos da Assistência Estudantil. Quanto menor a renda, maior o peso e por consequência maior o valor da Assistência Estudantil.

pós-Segunda Guerra Mundial, como resposta às atrocidades cometidas e como afirmação de valores universais que deveriam orientar as nações no caminho da justiça e da dignidade. Esse movimento é consagrado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que consolida a educação como um direito que não pode ser negado em nenhuma circunstância, devendo ser assegurado em condições de igualdade e liberdade. Posteriormente, a Declaração de Viena de 1993 reafirma esse entendimento em um contexto geopolítico já alterado, marcado pela globalização, pelo avanço do neoliberalismo e pelo aumento das desigualdades globais. O parágrafo quinto do documento reitera o caráter interdependente, indivisível e universal dos direitos humanos, destacando a responsabilidade dos Estados em promovê-los e protegê-los em qualquer configuração institucional, política ou econômica:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais (ONU, 1993).

Apesar do reconhecimento normativo e jurídico dos direitos, sua efetivação no cotidiano das políticas públicas está longe de ser uma realidade consolidada. No Brasil, a trajetória da Assistência Estudantil, conforme explorado em subseções anteriores, expressa de maneira nítida essa contradição entre o avanço discursivo dos direitos e os limites práticos de sua materialização. Mesmo com o fortalecimento institucional da política de assistência por meio de marcos como o PNAES, tem-se observado a consolidação de um modelo que reduz a assistência estudantil a transferências monetárias focalizadas, despolitizadas e condicionadas, o que Daros (2016) nomeia como a “bolsificação” da Assistência Estudantil. Tal tendência revela um deslocamento da política de seu conteúdo originalmente pedagógico e formativo para uma lógica gerencial, focalizada e assistencialista.

De acordo com Daros (2016, p. 36-37):

A bolsificação da Assistência Estudantil, nada mais é do que a transferência de renda realizada aos estudantes por intermédio dos auxílios alimentação, transporte, moradia, creche, dentre outros. Em grande parte dos Institutos Federais, não há restaurantes, moradias estudantis e outras estruturas para os estudantes (...) observa-se a forte tendência para as ações de

transferência de renda no âmbito da Assistência Estudantil, o que dá subsídios para que ela seja comparada à Política Nacional de Assistência Social. "A bolsificação da Assistência Estudantil é também consequência da tendência à assistencialização das políticas sociais (Daros, 2016, p.36-37).

O levantamento realizado nesta pesquisa, ao analisar o funcionamento do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) no Colégio Pedro II do Campus São Cristóvão III na subseção passada, confirmou a centralidade dessa lógica em práticas cotidianas da política institucional. O AFAE, embora constitua um instrumento fundamental de acesso e permanência, está vinculado à avaliação de uma série de critérios socioeconômicos que delimitam quem pode ou não ser atendido. São analisados itens como renda per capita familiar, vínculo empregatício dos responsáveis, condição de moradia, identidade étnico-racial, forma de ingresso na instituição, doenças ou deficiências com comprovação médica, vínculo a programas de transferência de renda, composição familiar, gastos com transporte e outros fatores que comprovem vulnerabilidade. Esse conjunto de condicionalidades reforça uma lógica focalizada e meritocrática, na qual o direito é mediado por provas documentais da carência e da "merecibilidade" do estudante.

O efeito direto dessa configuração é a subordinação da política a uma lógica de minimização das questões sociais, perdendo de vista a construção de condições estruturais de permanência. Como aponta Daros (2016, p. 37), a concentração da política em auxílios financeiros impede o florescimento de outras dimensões fundamentais à formação estudantil:

Com a 'bolsificação', ações ligadas à cultura, apoio didático e acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação são, na maioria das vezes, inteiramente esquecidas e inexploradas pelos profissionais da Assistência Estudantil, seja porque não há equipe suficiente para o desenvolvimento das ações, seja porque não há planejamento estratégico que visualize a Assistência Estudantil para além da transferência de renda (Daros, 2016, p. 37).

Essa dinâmica é agravada pela burocratização da política, que passa a operar em ciclos repetitivos de editais, prestações de contas, análises documentais e triagens, com pouco espaço para a reflexão crítica ou para a construção coletiva de alternativas. É nesse sentido que Nascimento (2018) propõe o conceito de "assistência estudantil consentida", marcada por uma aceitação institucional de sua função social, mas desvinculada de seu potencial transformador. Para Nascimento (2018, p. 369), a lógica consentida se ancora na combinação entre a expansão

quantitativa da política e a reconfiguração regressiva de seu conteúdo pedagógico e político.

Outra tendência que demarca a assistência estudantil consentida refere-se à crescente incorporação, nas rotinas institucionais, de uma lógica de substituição de vagas e aumento das contrapartidas dos estudantes – tanto através do controle do desempenho acadêmico, quanto da prestação de serviços (...) Ademais, tal burocratização implica no lançamento periódico de diferentes editais, fragmentando a demanda e mobilizando constantemente as equipes profissionais, já deficitárias, para sua execução (Nascimento, 2018, p. 369).

Essa realidade impacta diretamente o caráter pedagógico da política. Práticas antes frequentes, como rodas de conversa, oficinas, grupos de estudo com estudantes, ações de formação cidadã e atendimento coletivo, tendem a ser abandonadas ou minimizadas, o que inclusive coloca a política de assistência distante do paradigma de uma formação humana integral. A ausência de uma abordagem integral do apoio aos discentes resulta no estreitamento da assistência estudantil à sua função monetária, como sinaliza Nascimento (2018, p. 370):

O caráter restritivo da assistência estudantil se expressa, inclusive, na atrofia de atividades pedagógicas que historicamente fizeram parte do modus operandi destas ações. Este é o caso das atividades direcionadas à formação de grupos de estudos entre os técnicos da assistência, com participação dos estudantes (...) E, ainda, a elaboração de oficinas, palestras, grupos de estudos e minicursos que historicamente se colocaram na assistência estudantil como forma de responder aquelas questões recorrentes que emergem no cotidiano institucional (Nascimento, 2018, p. 370)

Para superar essa lógica, é fundamental resgatar a historicidade da assistência estudantil e suas origens enquanto demanda de movimentos sociais e estudantis pela democratização da educação. Nascimento (2018) alerta que a despolitização atual da política resulta do apagamento de sua trajetória histórica, o que a torna mais vulnerável a interpretações produtivistas, focalizadas e descontextualizadas. Nascimento (2018, p. 374) recorda que a Assistência Estudantil, no Brasil, começou a se estruturar de forma crítica na esteira da Reforma Universitária dos anos 1960, sendo legitimada como direito por meio de disputas sociais e mobilizações.

As primeiras iniciativas no Brasil desenvolveram-se acompanhando, inclusive, o perfil elitista da própria educação, sobretudo na modalidade superior. Somente na década de 1960, os sujeitos políticos emergentes no bojo do chamado Movimento de Reforma Universitária (FERNANDES, 1975) responderam pela politização da questão. Ou seja, a estruturação e reformulação dos seus princípios e formato a partir de uma demanda social – o que garantiu sua legitimidade social (Nascimento, 2018, p. 374).

A compreensão da assistência como direito impõe também a reflexão sobre o papel das políticas públicas na materialização de direitos sociais. Como argumenta Kowalski (2012, p. 140), uma política pública não é apenas um instrumento técnico de gestão, mas uma forma de dar corpo à cidadania e distribuir recursos de forma equitativa e estruturante.

Uma das funções primeira da política pública é materializar os direitos expressos na lei e distribuir bens públicos, daí a universalidade das políticas, pelo caráter público de interesse geral, para além das condições individuais e da lógica do mercado. Por esse prisma, as políticas públicas, assim como os direitos se configuram no tempo-espaço modificando-se e ajustando-se de acordo com a capacidade organizativa da sociedade (Kowalski, 2012, p. 140).

É necessário, portanto, pensar a assistência estudantil para além da focalização, enfrentando os riscos da fragmentação e da lógica emergencial. Como destaca Daros (2016, p. 38):

Faz-se necessário situar a Assistência Estudantil como uma política educacional e universalista. Ampliar a atuação para além dos auxílios financeiros é um desafio eminente. O caráter universal da Assistência Estudantil possibilita que o atendimento aos estudantes seja ampliado, as ações não são traduzidas apenas em programas de bolsas e auxílios, mas em projetos ampliados de Assistência Estudantil, como a construção de moradias e restaurantes universitários, que possibilitam o atendimento de maior número de estudantes e aumentam também, a responsabilidade e compromisso do governo federal com a permanência dos estudantes nas instituições de ensino e, conseqüentemente com a efetividade do direito à educação (Daros, 2016, p. 38).

A superação da lógica da “bolsificação” exige o desenvolvimento de uma assistência estudantil integral e omnilateral, que contemple ações diversas: de formação política e cidadã, promoção da saúde física e mental, fortalecimento de vínculos familiares e escolares, apoio pedagógico, atenção à diversidade e construção de uma cultura institucional que valorize o jovem estudante como sujeito de direitos. Assim, a crítica à “bolsificação” não é uma negação da importância dos auxílios financeiros, mas uma reivindicação de que não sejam o único eixo de sustentação da política. É preciso situar a assistência no campo dos direitos educacionais, no projeto pedagógico das instituições e nas disputas sociais por justiça, igualdade e cidadania. Essa discussão nos leva à próxima subseção, na qual será abordada a condição social da juventude no Brasil.

2.4 A condição social do jovem no Brasil

A juventude é uma construção social e histórica marcada por tensões, disputas e significações que variam de acordo com os contextos econômicos, políticos e culturais. No Brasil, a condição do jovem como sujeito de direitos é um fenômeno recente, que encontra respaldo jurídico apenas nas últimas décadas, como resultado de lutas históricas e reivindicações protagonizadas por movimentos estudantis. Nesse sentido, compreender a condição social do jovem no país exige considerar os processos de reconhecimento institucional e legal da juventude enquanto categoria social autônoma, bem como os entraves e contradições que ainda persistem no que tange à efetivação plena de seus direitos.

Como ressalta Focques (2024, p. 140-141), embora o Brasil possua atualmente uma legislação moderna de proteção à juventude, esse arcabouço jurídico é fruto de avanços recentes. A juventude brasileira foi uma das últimas categorias da população a ter seus direitos formalmente reconhecidos e a ser contemplada por políticas públicas específicas. A Constituição Federal de 1988, em seu texto original, sequer mencionava os jovens como sujeitos de direitos. Essa lacuna só foi corrigida com a promulgação da Emenda Constitucional nº 65, em 2010, que incluiu o termo “jovem” no Capítulo VII do Título VIII, ampliando a redação para: “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”. Além disso, a emenda modificou o artigo 227, determinando que os interesses da juventude sejam tratados com “absoluta prioridade” (Brasil, 1988).

A redação atual do artigo 227 afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar ao jovem o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência comunitária e familiar, além de protegê-lo contra negligência, violência e opressão (Brasil, 1988). Essa mudança legal se soma a outras conquistas anteriores, como o direito ao voto a partir dos 16 anos, assegurado em 1988 por força da mobilização da juventude organizada, especialmente dos movimentos estudantis, cuja atuação foi decisiva para a consolidação da democracia no país.

O reconhecimento formal da juventude como sujeito de direitos no Brasil foi, portanto, tardio. Durante muito tempo, os jovens foram invisibilizados pelas políticas públicas, sendo percebidos apenas como uma transição entre a infância e a vida adulta, e não como uma etapa da vida com especificidades, demandas e

potencialidades próprias. Essa ausência de reconhecimento refletia uma “concepção adultocêntrica”, que relegava os jovens à condição de “não ainda adultos”, desconsiderando os atravessamentos sociais, culturais, econômicos e territoriais que moldam suas experiências e trajetórias.

Com o avanço das discussões em torno dos direitos da juventude e a ampliação do debate sobre políticas públicas para esse segmento, especialmente a partir dos anos 2000, passou-se a reconhecer a juventude como uma pluralidade de pessoas, inseridas em contextos desiguais. A noção de juventude, assim, desloca-se de uma definição exclusivamente etária para incorporar elementos da condição juvenil, como acesso à renda, moradia, educação, saúde, lazer e participação política, os quais se entrelaçam com marcadores de classe, raça, gênero e território. Entretanto, apesar dos avanços normativos e das iniciativas institucionais, a condição social da juventude brasileira ainda é marcada por profundas desigualdades. Muitos jovens enfrentam situações de vulnerabilidade social que limitam suas oportunidades e impactam diretamente em seus projetos de vida. A exclusão do mundo do trabalho, a evasão escolar, a violência urbana e a precarização das condições de moradia e transporte são alguns dos fatores que desafiam a efetivação dos direitos assegurados pela legislação.

Essas contradições revelam a distância entre o reconhecimento jurídico da juventude como sujeito de direitos e a realidade vivenciada por grande parte dos jovens brasileiros, especialmente aqueles oriundos das periferias urbanas, das zonas rurais e de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para a juventude assumem um papel fundamental, no combate às desigualdades e na promoção de espaços de escuta, protagonismo e participação juvenil. Com base nessas considerações, a próxima subseção se dedicará a explorar as concepções de juventude e de projetos de vida. Serão discutidas as múltiplas formas de ser jovem no Brasil, levando em conta suas aspirações, obstáculos e as estratégias que desenvolvem para alcançar seus objetivos, com especial atenção ao papel desempenhado pela escola nesse processo.

2.4.1 Juventudes e seus projetos de vida

Compreender os projetos de vida da juventude brasileira exige, antes de tudo, reconhecer que a noção de “juventude” não se restringe a uma categoria etária

homogênea, mas se constitui como uma experiência social plural, marcada por desigualdades estruturais, atravessamentos culturais e múltiplas formas de inserção no mundo. O reconhecimento dessa diversidade tem sido defendido por autores como Dayrell (2003), que propõe uma concepção de juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, que, embora inserido numa temporalidade específica da vida, possui valor em si mesmo e não pode ser reduzido a uma simples fase de transição entre infância e vida adulta. Segundo Dayrell (2003, p. 42):

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (Dayrell, 2003, p. 42).

Essa perspectiva crítica e plural é fundamental para evitar generalizações que desconsiderem as diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, território e demais dimensões que moldam as experiências juvenis. O uso do termo “juventudes”, no plural, não é meramente retórico: expressa a multiplicidade de trajetórias e realidades que coexistem no cenário brasileiro, mostrando que a condição juvenil está diretamente vinculada ao meio social em que se está inserido. Assim, os projetos de vida, longe de serem fruto de escolhas individuais isoladas, são elaborados em diálogo com as condições concretas de existência, com os recursos simbólicos e materiais disponíveis, e com as redes de apoio e reconhecimento social às quais os jovens têm ou não acesso.

Entretanto, ainda é comum que a escola e mesmo alguns campos da pesquisa educacional ignorem essa complexidade e reduzam os jovens à sua condição de “alunos”, desconsiderando suas experiências extramuros. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068) alertam para esse apagamento das múltiplas dimensões que constituem as vivências juvenis:

Para grande parte dos professores, mas também dos pesquisadores, o jovem que frequenta o ensino médio é compreendido apenas na sua dimensão de aluno. Dessa forma, o ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. Independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é a sua condição de aluno, quase sempre na sua dimensão cognitiva, que irá informar a compreensão

que o professor ou o pesquisador constrói desses atores. O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo. Nessa compreensão, pouco se aprende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas (Leão, Dayrell e Reis, 2011, p. 1068)

Essa visão reducionista compromete a capacidade da escola de dialogar com os projetos de vida de seus estudantes, pois ignora as condições reais que os moldam. A escola, ao tratar o jovem apenas como um estudante abstrato, perde a oportunidade de reconhecer suas histórias, ambições e desafios, desconsiderando elementos fundamentais que poderiam enriquecer o processo educativo. Nesse sentido, compreender os projetos de vida dos jovens requer escutá-los em sua inteireza, valorizando suas vozes, trajetórias e expectativas, sem descolar tais aspectos das condições sociais que os condicionam.

A concepção de projeto de vida, portanto, deve ir além da ideia simplificada de plano pessoal ou vocacional. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071-1072) propõem uma definição mais abrangente e situada:

Inicialmente, torna-se necessário explicitar o que entendemos por projeto de vida. Partimos da ideia, inspirados em Schutz (1979), de que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum. A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências (Leão, Dayrell e Reis, 2011, p. 1071-1072)

Essa definição amplia a compreensão de projeto de vida ao mostrar que não é fruto de uma vontade isolada ou de uma racionalidade estratégica, mas se constroi na intersecção entre subjetividade e contexto. Trata-se de um movimento dinâmico, em que os jovens elaboram sentidos para sua vida a partir das possibilidades que conseguem visualizar e, não raramente, essas possibilidades estão limitadas por fatores estruturais como a pobreza, o racismo, o sexismo e a ausência de políticas públicas efetivas. Alves e Dayrell (2015, p. 380) aprofundam essa discussão ao problematizar o discurso meritocrático que tende a responsabilizar exclusivamente os indivíduos por seus êxitos ou fracassos, ignorando as desigualdades estruturais que

atravessam a sociedade brasileira:

Sendo assim, quando falamos da juventude e seus projetos de vida, ponderar os elementos das condições estruturais e conjunturais que compõem o campo de possibilidades e as condições subjetivas que estão postas na dimensão individual é fundamental para não cairmos na tentação de assumir, por um lado, o discurso neoliberal que responsabiliza única e exclusivamente o sujeito pelo seu destino, levantando bandeiras do tipo 'basta querer que você vai conseguir'. Ou, em outro extremo, para não adotarmos uma posição pessimista e determinista do tipo 'tem jeito não, quem nasceu para ser mula nunca chegará à cangalha'. Em outras palavras, se, por um lado, há quem atribua toda a responsabilidade dos projetos ao indivíduo, por outro, há quem o veja como um incapaz, um fracassado, que nunca vai ser alguém na vida. Ambas as posições desconsideram que as condições socioeconômicas em uma sociedade capitalista podem ser um comprometedor na elaboração dos projetos e que nem sempre basta querer. Tais condições podem, sim, produzir efeitos perversos, ceifar sonhos individuais e comprometer o próprio desenvolvimento social, por não oferecer igualdade de condições e oportunidades e por não proporcionar a todos o mesmo ponto de partida (Alves e Dayrell, 2015, p. 380)

Essa crítica é central para a análise das juventudes em contexto de vulnerabilidade social, como aquelas atendidas pelas instituições públicas de ensino. Em meio a desigualdades estruturais e à precarização da vida, os projetos de vida dos jovens frequentemente oscilam entre a esperança e o desencanto. Ainda assim, constroem caminhos, resistem, reinventam-se e buscam formas de pertencimento e projeção no mundo. É nesse sentido que a escuta e a valorização de suas vozes se tornam estratégias fundamentais para compreender seus percursos e para que as políticas públicas, especialmente as de educação e assistência estudantil, sejam efetivas, sensíveis e comprometidas com a justiça social.

2.4.2 As juventudes do Colégio Pedro II: desigualdades sociais e os desafios de permanência

No Campus São Cristóvão III, em especial, é possível perceber a presença de estudantes oriundos de diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro, com histórias, identidades e trajetórias profundamente marcadas pelas desigualdades sociais. Esse cenário compõe uma paisagem complexa, onde experiências formativas e desafios cotidianos se entrelaçam e afetam diretamente os percursos escolares dos jovens.

Meneses (2022, p. 68-69), ao analisar o Complexo de São Cristóvão do Colégio Pedro II, chama atenção para a riqueza e os desafios advindos da diversidade sociocultural dos estudantes:

Ocorre no Complexo de São Cristóvão o encontro de estudantes de diversas

origens e classes sociais, com realidades bastante distintas. Essas diferenças se apresentam, no meu ponto de vista, como uma oportunidade de aprendizagem através da alteridade. Para além do respeito à diversidade, esse exercício de convivência pode propiciar ainda trocas culturais, de saberes e experiências fundamentais para a compreensão e reflexão acerca das desigualdades sociais que ficam ainda mais explícitas no Colégio e que devem ser enfrentadas e combatidas pela escola – especialmente a escola pública (Meneses, 2022, p. 68-69).

Essa diversidade, embora promissora em termos formativos, também escancara as desigualdades estruturais que marcam a vida dos estudantes. O cotidiano escolar é atravessado por questões como racismo, violência urbana, precarização das relações de trabalho das famílias, dificuldade de acesso a bens culturais e instabilidade socioeconômica. Tais elementos extrapolam os limites da escola e impõem desafios à permanência dos jovens no sistema educacional. Além disso, como aponta a própria autora, muitos desses alunos vivenciam uma autonomia cotidiana significativa, sobretudo no que diz respeito à circulação urbana, em função da necessidade de deslocamento até o campus, como assevera Meneses (2022, p. 69):

Para alguns estudantes, especialmente os adolescentes que já têm certa autonomia e independência, o deslocamento diário e a facilidade de acesso a outras partes da cidade favorecem a circulação. [...] O fato de estarem diariamente em São Cristóvão, com a viabilidade de circulação urbana que o bairro oferece, permite inclusive o acesso a equipamentos diversos que não estão ao alcance de todos. São relativamente frequentes casos de estudantes que, burlando a vigilância familiar e da escola, se utilizam dessa ‘facilidade’ de acesso para ir à praia, à Quinta da Boa Vista, à Feira de Tradições Nordestinas, aos shoppings e cinemas, etc (Meneses, 2022, p. 69)

Meneses (2022) mostra como o espaço urbano e a circulação social influenciam nas formas de vivência da juventude, mas como o acesso a esses circuitos é desigual, ainda que dentro de um mesmo território escolar. A desigualdade se apresenta não somente nos recursos materiais disponíveis, mas nas possibilidades simbólicas e subjetivas de construção de um projeto de vida. A esse respeito, Bastos (2017, p. 134) salienta as especificidades vividas pela juventude negra, que mesmo quando têm acesso à escolarização, carrega em sua trajetória marcas de exclusão, violência e vulnerabilidade:

Para muitos jovens negros, a expansão da escolarização até a última etapa da educação básica significa também a possibilidade de experimentar os últimos momentos da condição juvenil. Ultrapassar a barreira do ensino médio é, em certa medida, prolongar sua experiência enquanto jovem, postergar a sua entrada no mercado de trabalho, vivenciar espaços de sociabilidade entre os pares abertos ao exercício da ludicidade e do lazer (Bastos, 2017, p. 134)

Essa permanência prolongada na escola, entretanto, está longe de ser uma garantia. As desigualdades de raça, classe e território se expressam em cada etapa do percurso escolar e demandam do Colégio Pedro II ações efetivas que dialoguem com essas realidades e promovam uma cultura institucional acolhedora, democrática e inclusiva. Nesse sentido, a antiga prática do jubramento no Colégio Pedro II, que previa o desligamento compulsório do aluno após reprovações sucessivas, simbolizava uma lógica punitiva e excludente. A extinção dessa prática em 2015, conforme destaca Carvalho (2018, p. 86), representou uma mudança de paradigma:

A extinção da jubilação, em 2015, significou a ruptura com uma forte tradição institucional que previa o desligamento obrigatório do estudante que repetisse duas vezes a mesma série. O fim da jubilação veio acompanhado por um conjunto de ações destinadas a priorizar a permanência dos estudantes, tais como: Programa de Reforço Escolar, a criação e ampliação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNES, assim como a Política de Assistência Estudantil (Carvalho, 2018, p. 86).

Essa transformação institucional está relacionada a uma compreensão ampliada da função social da escola pública, que vai além da transmissão de conteúdos e se estende à garantia de condições materiais e simbólicas de permanência. A esse respeito, Santos (2009) diferencia dois níveis fundamentais de permanência: a material e a simbólica. A permanência material, segundo o autor, refere-se ao provimento de recursos básicos, como alimentação, transporte, material didático, acesso à internet e infraestrutura adequada, que permitam ao estudante frequentar a escola e participar plenamente das atividades propostas. Já a permanência simbólica diz respeito ao sentimento de pertencimento, valorização e reconhecimento do aluno no espaço escolar.

O Colégio Pedro II tem buscado avançar nesses dois sentidos. Como destaca Couto (2018), a superação de práticas punitivas, aliada à adoção de ações afirmativas e de políticas de apoio, contribuiu para a ampliação do acesso e a maior equidade entre os estudantes, especialmente no que se refere às desigualdades étnico-raciais. A presença de estudantes negros e periféricos passou a ser mais expressiva, o que demanda respostas institucionais condizentes com suas vivências e desafios.

Contudo, a permanência também depende de condições familiares e sociais que muitas vezes estão além do alcance da escola. Como destacam Nascimento, Souza e Siqueira (2021, p. 120), muitas famílias dos estudantes dos cursos integrados vivem em situação de vulnerabilidade social, com baixos níveis de escolaridade e múltiplas dificuldades para acompanhar a vida acadêmica dos filhos:

Pisam no solo institucional uma pluralidade de famílias, que em suas diferentes configurações e modos de vivenciar a relação com a escola requerem das/os profissionais atenção às suas peculiaridades socioeconômicas e culturais. A maior parte dessas famílias é economicamente empobrecida, apresenta baixo grau de escolaridade e é formada por mães/pais trabalhadoras/es diurnos, que em conjunto dificultam um acompanhamento sistemático do itinerário formativo das/os filhas/os (Souza e Siqueira, 2021, p. 120)

Diante dessa realidade, é fundamental refletir sobre o papel da Assistência Estudantil na mediação entre as necessidades concretas da juventude e as respostas institucionais possíveis. A Assistência Estudantil precisa assumir uma postura propositiva, articulada com os demais setores da escola, capaz de acolher, escutar e intervir junto aos estudantes e suas famílias. Como apontam Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), essa atuação deve ir além das demandas imediatas, visando compreender a integralidade humana e os fatores que afetam seu desenvolvimento:

O papel dos educadores não se restringe a lidar somente com questões disciplinares, dificuldades de aprendizagem, abandono escolar ou outros problemas sociais e emocionais. Devem também atender às solicitações e expectativas dos alunos, respeitando as diversas necessidades e complexidades individuais (Pascoal, Honorato e Albuquerque, 2008).

Essa atuação ampliada e sensível às realidades juvenis é ainda mais urgente em um contexto de profundas transformações no mundo do trabalho. A precarização das relações laborais, conforme observa Gouveia (2018), compromete o projeto de vida dos estudantes e a própria promessa integradora da educação profissional. Gentili (1998, p. 89) nos alerta para o atual processo de esvaziamento da ideia de escolarização como via de mobilidade social:

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade (Gentili, 1998, p. 89)

Nesse cenário de tensões e desafios, a Assistência Estudantil tem um papel estratégico na sustentação das trajetórias escolares e na ampliação das condições de permanência com qualidade e dignidade. Depreende-se, portanto, que fatores intra e extraescolares são um componente central para a efetivação de uma política educacional verdadeiramente democrática. Uma Assistência Estudantil atenta às especificidades das juventudes do Colégio Pedro II pode mitigar desigualdades e contribuir para o fortalecimento dos vínculos, do pertencimento e da construção de projetos de vida com sentido e viabilidade. A partir dessa reflexão, as próximas

subseções irão se dedicar à análise do Serviço Social no Brasil e a atuação dos profissionais da Assistência Estudantil, com especial atenção ao trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais na mediação entre escola, estudantes e realidade social.

2.5 Serviço Social no Brasil

A trajetória do Serviço Social no Brasil é marcada por um processo histórico dinâmico e contraditório, composto por avanços significativos e também por recuos ideológicos. Conforme afirmam Oliveira e Chaves (2017, p. 144), trata-se de uma construção “ininterrupta e repleta de recuos e avanços”, resultado de disputas políticas, conceituais e institucionais que acompanham a consolidação da profissão no país. Esse processo gerou um projeto profissional amadurecido do ponto de vista acadêmico e político, mas ainda atravessado por posturas conservadoras, especialmente visíveis na formação profissional e no cotidiano do exercício laboral.

A institucionalização do Serviço Social no cenário internacional ocorre no contexto pós-Primeira Guerra Mundial, na década de 1920. Esse período foi marcado pela intensificação da “questão social” e pela mobilização crescente da classe trabalhadora, o que gerou a necessidade de respostas sociais mais organizadas. Oliveira e Chaves (2017, p. 146) observam que “o Serviço Social, como profissão institucionalizada, configura-se no cenário mundial a partir da década de 1920, [...] quando se caracteriza de forma mais evidente e abrangente a questão social, bem como formas de organização da classe trabalhadora”. É nesse momento que se consolidam movimentos de ação social voltados à difusão de ideias políticas e à resposta às novas demandas do capitalismo industrial.

Na América Latina, o contexto de desenvolvimento desigual e dependente do capitalismo resultou em manifestações próprias da “questão social”, exigindo respostas emergenciais por parte da Igreja e do Estado. Como apontam Oliveira e Chaves (2017, p. 146), “o aguçamento da questão social na América Latina [...] começa a exigir respostas a serem implementadas pela sociedade civil, especialmente pela Igreja e pelo Estado, através de políticas sociais incipientes”. No Brasil, esse movimento culmina na criação da primeira Escola de Serviço Social em 1936, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob forte influência da Igreja Católica. A formação e a prática profissional nesse período inicial estavam organizadas sob uma lógica moralizante, voltada à assistência aos “necessitados”,

“desajustados” e “incapazes”. A atuação profissional, como descrevem Oliveira e Chaves (2017, p. 147), era fortemente individualizante, pois “restringe-se ao atendimento individual, a partir da concepção de sociedade, que caracteriza o indivíduo em condições estruturais de pobreza, como pessoa fraca, desajustada e incapaz, que precisa de ajuda especial”.

A prática profissional baseava-se em metodologias de caso, grupo e comunidade, sem, contudo, questionar as estruturas sociais que produziam a pobreza. Esta era representada como um dado estatístico, isolado de suas causas econômicas, enquanto as pessoas eram tratadas como portadores de carências morais ou educativas. Essa lógica se refletia no Código de Ética de 1947, fortemente influenciado por princípios religiosos. Segundo Oliveira e Chaves (2017, p. 150), esse código “refletem os fundamentos destacados na formação profissional, frisando a importância da moral e da ética descolada dos processos históricos e sociais, orientando para a prática do bem”. A ação do assistente social era compreendida como uma ajuda espiritual e psicológica, centrada na correção do comportamento dos indivíduos, e não como uma intervenção sobre os determinantes estruturais da desigualdade. A Associação Brasileira de Educação, Saúde e Assistência Social (ABESS), criada em 1946, teve papel decisivo na organização da formação profissional nesse modelo conservador.

Mesmo com a reforma do Código de Ética em 1965, em resposta à regulamentação da profissão e às mudanças sociopolíticas do país, a concepção de mundo que sustentava o Serviço Social ainda era marcada pelo neotomismo. Oliveira e Chaves (2017, p. 151) observam que, mesmo com alterações, “prevalece a visão do homem como ser abstrato, universal e a compreensão da sociedade, na qual os fatos ocorrem isoladamente [...] A solidariedade, o amor ao próximo e a doação permanecem sendo os valores propulsores do Serviço Social”.

A ruptura com esse modelo conservador começa a tomar forma a partir do final da década de 1970, num contexto de crescente mobilização social e política. Conforme Netto (1991), o processo de renovação crítica do Serviço Social brasileiro se deu por três vias principais: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. A primeira buscava modernizar a prática profissional sem alterar sua essência, como nos Seminários de Araxá e Teresópolis

A segunda resgatava elementos irracionistas, com foco na subjetividade. Já a terceira, a mais transformadora, propunha a superação do conservadorismo por

meio de uma crítica marxista, colocando o Serviço Social no campo da luta de classes. Essa terceira direção foi fundamental para a consolidação de um novo projeto profissional, com base em uma ética emancipatória e em compromisso com a transformação social. O Código de Ética de 1986 simbolizou esse movimento. Conforme destacam Oliveira e Chaves (2017, p. 156-157), a reflexão ética passou a se basear em “categorias universalizantes sob o ponto de vista de inclusão das diversas classes sociais e na dimensão ontológica do ser social [...] na elaboração sistematizada do que se convencionou chamar de Projeto Ético-Político profissional”.

O Código de 1993, ainda em vigor, reafirma esse compromisso com os direitos humanos, a justiça e a emancipação sociais, frente aos novos desafios colocados pela ofensiva neoliberal. Nesse cenário, destaca-se a análise de Iamamoto (2009), que aprofunda a compreensão das transformações estruturais do capitalismo e suas implicações diretas sobre a atuação dos assistentes sociais. Iamamoto (2009, p. 14) adverte que:

A mundialização do capital tem profundas repercussões na órbita das políticas públicas, em suas conhecidas diretrizes de focalização, descentralização, desfinanciamento e regressão do legado dos direitos do trabalho. Ela também redimensiona as requisições dirigidas aos assistentes sociais, as bases materiais e organizacionais de suas atividades, e as condições e relações de trabalho por meio das quais se realiza o consumo dessa força de trabalho especializada. Ela afeta radicalmente as condições de vida, de trabalho, assim como as expressões políticas e culturais dos distintos segmentos de trabalhadores aos quais se dirige a atividade profissional, em decorrência da radicalização das desigualdades em um contexto de retração das lutas sociais ante os dilemas do desemprego, da desregulamentação das relações de trabalho e da (re)concentração da propriedade fundiária aberta ao grande capital internacional (Iamamoto, 2009, p, 14)

Essa análise mostra que, embora o Serviço Social brasileiro tenha avançado na construção de um projeto crítico, permanece tensionado pelas contradições do capitalismo contemporâneo. A intensificação da precarização do trabalho, o desmonte das políticas públicas e a ofensiva conservadora exigem vigilância e resistência da categoria profissional, reafirmando o caráter ético-político da profissão. Dessa forma, o entendimento sobre o desenvolvimento histórico e político do Serviço Social no Brasil é importante para analisar sua inserção em diferentes espaços de atuação, como o campo da educação. Na próxima subseção, trataremos especificamente do trabalho do assistente social no contexto escolar, com foco na política de Assistência Estudantil, especialmente no âmbito da educação federal.

2.5.1 O assistente social no contexto escolar

Nas últimas décadas, a presença do Serviço Social nas instituições educacionais vem se consolidando como parte das estratégias de enfrentamento às expressões da “questão social” que permeiam o cotidiano escolar. A escola, mais do que um espaço de ensino formal, é um microcosmo da sociedade, carregando em seu interior conflitos, desigualdades e múltiplas realidades sociais. A atuação dos assistentes sociais nesse cenário é atravessada por um contexto de transformações legislativas, expansão de políticas públicas e redefinições das pessoas atendidas pelas instituições educativas, sobretudo no âmbito da Rede Federal.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Brasil, 1990), o campo de atuação dos profissionais do Serviço Social nas escolas passou a ser juridicamente reconhecido e socialmente demandado. Como aponta Souza (2024), esse processo conferiu legitimidade à presença desses profissionais no interior das instituições de ensino, tendo em vista a necessidade de garantir os direitos das crianças e adolescentes e promover práticas de inclusão social. Assim, a escola passa a ser reconhecida como um território de intervenção também para os assistentes sociais, cuja função vai além da execução de programas e envolve a mediação de conflitos, a articulação com políticas públicas e a escuta das demandas estudantis.

No contexto específico dos Institutos Federais, a presença do Serviço Social ganhou novas configurações a partir da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2010. Conforme observam Silva e Lima (2024), os assistentes sociais foram convocados, em sua maioria, para atuar diretamente na execução desse programa, cuja ênfase recai sobre a concessão de auxílios financeiros e bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como já amplamente exposto nesta dissertação. Essa tarefa, ainda que importante, por vezes limita a potência do trabalho profissional a um escopo burocrático, reduzindo o papel do assistente social ao de executor de demandas administrativas. No entanto, a realidade escolar demanda uma atuação muito mais ampla, crítica e propositiva.

O ingresso de estudantes oriundos de estratos populares nos Institutos Federais, impulsionado pela ampliação das vagas e das políticas de acesso, também transformou o perfil do alunado e, por conseguinte, as demandas sociais que emergem no ambiente educacional. Como analisa Silva (2020), essa mudança exigiu

das instituições uma reorientação pedagógica e institucional, motivando a incorporação de novos profissionais capazes de lidar com as expressões da “questão social” que antes não ocupavam a centralidade das instituições federais. A atuação dos assistentes sociais passa, então, a ser justificada nas instituições em vista da necessidade de execução de programas como o PNAES. No entanto, não podemos deixar de lado o fato desses profissionais estarem atentos aos desafios éticos de sua profissão, uma vez atuam em meio a necessidade de mediação entre as desigualdades estruturais da sociedade e o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, é fundamental compreender a escola como um espaço social complexo, atravessado por múltiplas tensões. Diogo e Valduga (2021) destacam que, enquanto espaço social, a escola agrega pessoas diversos, com suas culturas, saberes, crenças e vivências, sendo também palco de conflitos como evasão escolar, violência, discriminação, gravidez na adolescência, fracasso escolar, entre outros. Tais problemáticas não são exclusivas do ambiente escolar, mas refletem as contradições sociais mais amplas, reforçando a ideia de que a escola é, de fato, um espelho da sociedade. É nesse contexto que se reafirma a importância de uma atuação profissional comprometida com os princípios éticos e políticos do Serviço Social, voltada para o enfrentamento dessas expressões da desigualdade.

A atuação do assistente social na educação, portanto, exige uma abordagem que vá além do assistencialismo pontual. Como ressalta Chaves (2024), as atividades desses profissionais incluem desde o atendimento às famílias e estudantes até o desenvolvimento de projetos sociais, elaboração de políticas públicas e ações de formação junto aos demais profissionais da educação.

Esse trabalho exige, por parte dos assistentes sociais, habilidades específicas como a escuta sensível, a mediação de conflitos, a articulação intersetorial e a capacidade de propor ações transformadoras, pautadas na análise crítica da realidade. Ao mesmo tempo, impõe desafios concretos, como a sobrecarga de demandas, a insuficiência de recursos e, em alguns casos, a falta de compreensão por parte das equipes gestoras sobre o papel do Serviço Social na escola. Ainda assim, a presença desses profissionais é cada vez mais estratégica para o fortalecimento das políticas educacionais, especialmente num contexto de aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil.

A inserção dos assistentes sociais na Rede Federal de Educação é

regulamentada pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091/2005 (Brasil, 2005). Esse plano normatiza o vínculo legal desses profissionais com as instituições públicas de ensino e define um conjunto de atribuições que sustentam e qualificam o exercício profissional, a partir da combinação entre demandas institucionais e os princípios do projeto ético-político da profissão.

A descrição sumária do cargo prevê que o assistente social preste serviços sociais orientando indivíduos, famílias e instituições sobre seus direitos e deveres, recursos sociais disponíveis e programas sociais, ao mesmo tempo em que planeja, coordena e avalia planos, projetos e políticas públicas. Tais atribuições revelam a amplitude da função: trata-se de um trabalho que transita entre o atendimento direto e a gestão de políticas, entre a escuta qualificada e a articulação institucional. Além disso, é prevista sua participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que reforça a natureza integrada e interdisciplinar da atuação na Rede Federal.

As atividades típicas previstas no plano apontam para uma prática profissional que se desdobra em várias frentes. Dentre elas, destacam-se: orientar famílias e estudantes sobre seus direitos e serviços disponíveis; planejar e executar políticas sociais; realizar diagnósticos da realidade social; elaborar relatórios e pareceres técnicos; monitorar e avaliar programas; coordenar equipes e atividades; articular recursos e serviços interinstitucionais; desempenhar tarefas administrativas; utilizar recursos de informática e atuar em consonância com os objetivos da instituição.

Essa diversidade de tarefas exige uma formação sólida e uma prática qualificada. O planejamento e execução de projetos sociais requerem a identificação de problemas sociais, delimitação de públicos prioritários, formulação de objetivos e métodos de intervenção. A pesquisa da realidade social, prevista entre as atividades centrais, se traduz na construção de diagnósticos técnico-políticos, levantamento de dados, análises socioeconômicas e sistematização de informações que subsidiam as decisões institucionais. A função técnica, por sua vez, exige a produção de relatórios, pareceres, formulários, questionários e instrumentos diversos que registrem, fundamentem e orientem a intervenção social.

O monitoramento das ações desenvolvidas, outro eixo previsto no PCCTAE, permite avaliar o alcance dos programas e projetos, com base em critérios e indicadores definidos previamente. Isso exige do assistente social tanto o domínio técnico, como uma postura crítica, capaz de propor ajustes, denunciar entraves e

redirecionar estratégias quando necessário. Complementarmente, a articulação de recursos institucionais, financeiros e humanos envolve negociação com outras entidades, construção de redes de apoio e identificação de oportunidades para estudantes em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, o cargo de assistente social no PCCTAE articula o compromisso com a transformação social à responsabilidade técnica e institucional, exigindo uma atuação que combine sensibilidade social, rigor técnico e engajamento ético. O profissional se torna, assim, uma peça-chave na consolidação de políticas educacionais mais inclusivas, intersetoriais e comprometidas com a justiça social, especialmente em um cenário marcado por profundas desigualdades.

2.5.2 Os limites e possibilidades de atuação dos Assistentes Sociais na Assistência Estudantil do Colégio Pedro II

Deslocando nosso olhar do macrocontexto, essa subseção almeja realçar os limites e possibilidades de atuação dos assistentes sociais na Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II. A atuação desses profissionais deve ser compreendida a partir das mediações concretas que a realidade social impõe. Nesse sentido, como ressalta Carvalho (2018, p. 110), “o Serviço Social é uma profissão que se insere na divisão sócio-técnica do trabalho e que carrega uma natureza interventiva, voltada para o enfrentamento das expressões da “questão social”. A autora, amparada por Guerra (2009, p. 80), destaca que o trabalho profissional não se resume à execução de ações pontuais, mas exige uma leitura crítica das demandas sociais que chegam como expressões contraditórias de uma realidade permeada por desigualdades. Assim, o(a) assistente social “sistematiza e operacionaliza respostas às necessidades sociais que lhe chegam como demandas profissionais”, o que exige domínio dos fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos da profissão.

Essa perspectiva crítica é fundamental para que o trabalho do assistente social na Assistência Estudantil não se reduza a uma lógica meramente burocrática e imediatista. A mediação, neste caso, não se limita à aplicação de instrumentos, mas envolve o reconhecimento das condições estruturais que produzem as desigualdades vivenciadas pelos estudantes. Como alerta Carvalho (2018), é necessário compreender os limites e as possibilidades colocados no espaço sócio-ocupacional, que se expressam nas relações de trabalho, nas determinações institucionais, nos

marcos legais e nos conflitos intersetoriais. Ignorar tais dimensões conduz a uma prática esvaziada de criticidade, incapaz de promover mudanças concretas ou tensionar os condicionantes da exclusão social.

Um dos avanços significativos na agenda educacional foi o reconhecimento de que profissionais da psicologia e do serviço social podem contribuir de maneira qualificada para o aprimoramento das políticas educacionais e dos processos de escolarização. Essa colaboração se fundamenta em saberes teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos próprios de cada área, que agregam novas perspectivas ao enfrentamento dos desafios cotidianos das instituições escolares. Esse reconhecimento ganhou forma legal com a promulgação da Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que institui a presença de profissionais de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, integrando equipes multiprofissionais voltadas à promoção da aprendizagem e ao fortalecimento das relações sociais e institucionais no ambiente escolar. A lei deixa claro que a atuação desses profissionais não deve ser confundida com os serviços prestados no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) ou do Sistema Único de Saúde (SUS), tratando-se de uma inserção específica no campo educacional, alinhada às finalidades da escola e às singularidades de seu contexto.

Nesse sentido, a Lei nº 13.935/2019 se articula diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. Ambas compartilham o objetivo de garantir uma educação básica de qualidade voltada ao desenvolvimento integral das(os) educandas(os), incluindo suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A LDB define os fundamentos da educação nacional, enquanto a Lei nº 13.935/2019 fortalece sua implementação ao prever a atuação de profissionais que lidam diretamente com os fatores subjetivos e sociais que impactam o processo educativo. A presença desses profissionais no cotidiano escolar possibilita ações voltadas à mediação de conflitos, à prevenção de violências, ao acompanhamento psicossocial dos estudantes e ao fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade. Tais iniciativas colaboram para a construção de um ambiente mais acolhedor, respeitoso à diversidade e promotor de aprendizagens significativas. Assim, ambas as leis convergem para uma concepção de educação integral, que reconhece a importância de articular currículo, afetos, cultura e contexto social como elementos indissociáveis da formação humana.

No entanto, apesar desses avanços legais e normativos, persistem

contradições. Como observa Carvalho (2018), há uma tensão entre o princípio do direito universal à educação, garantido pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e os limites práticos impostos por políticas educacionais focalizadas, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Embora esse programa busque apoiar estudantes em condições socioeconômicas adversas, seu formato restrito não assegura, de forma plena, as condições necessárias para a permanência escolar universalizada. Com isso, ainda que o direito à educação seja formalmente reconhecido, sua efetivação continua condicionada a critérios que nem sempre contemplam a complexidade das demandas estudantis.

Esse contraste entre a concepção de direito universal presente nas legislações e a abordagem restritiva do PNAES apresenta uma tensão entre a proposta legal de igualdade e a realidade das políticas públicas (Cislaghi, 2012; Prada, 2018; Polo, 2023). O PNAES, ao focar nas condições mínimas de sobrevivência acadêmica de um grupo específico de alunos, acaba por reforçar uma lógica tecnicista e de alocação eficiente de recursos, que, embora necessária para lidar com a escassez de recursos financeiros, não aborda as questões estruturais que afetam a permanência de todos os estudantes. Como tal, a política não está vinculada a um projeto educacional mais amplo que vise a universalização e a permanência integral dos alunos, mas a uma abordagem que foca nas emergências e nas necessidades básicas, tratando a questão da permanência como um problema a ser solucionado apenas no âmbito da pobreza.

Ilanamoto (2009, p.31), uma referência no campo do Serviço Social, destaca a importância de uma análise crítica sobre o papel do assistente social na educação. A atuação desses profissionais não se restringe à Assistência Estudantil, mas se direciona à “questão social” em suas diversas manifestações, que muitas vezes impedem o acesso e a permanência dos indivíduos no ambiente educacional. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a prática profissional vá além da simples execução de medidas normativas e legais, exigindo uma abordagem mais ampla e comprometida com a transformação das condições que geram desigualdades no contexto escolar.

A ‘questão social’ é mais do que pobreza e desigualdade. Ela expressa a banalização do humano, resultante da indiferença frente à esfera das necessidades das grandes maiorias e dos direitos a elas atinentes. Indiferença ante os destinos de enormes contingentes de homens e mulheres trabalhadores submetidos a uma pobreza produzida historicamente (e, não,

naturalmente produzida), universalmente subjugados, abandonados e desprezados, porquanto sobranes para as necessidades médias do capital (Ilanamoto, 2009, p. 31).

Carvalho (2018, p. 90) critica a Assistência Estudantil do Colégio Pedro II por seguir uma tendência focalista, baseada na distribuição de recursos financeiros e materiais, em vez de uma abordagem mais ampla de direitos e da “questão social”. Essa estrutura reflete a influência de políticas sociais neoliberais e conservadoras, que restringem a assistência ao alívio imediato da pobreza, sem enfrentar suas causas estruturais. Como consequência, a atuação profissional na área tende a ser burocrática e pragmática, afastando-se de um compromisso mais amplo com a transformação social.

Parto do pressuposto que a forma como a Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II vem sendo orientada pelos seus dirigentes, a partir de prerrogativas e análises relacionadas, predominantemente, à variável renda e às ações de repasse financeiro e material aos estudantes “carentes”, está relacionada à forma como o Estado brasileiro, a partir de orientações dos organismos multilaterais, tem direcionado as políticas sociais para o “tratamento” das expressões da “questão social” – com a focalização nos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Esse padrão de política social hegemônico, que tem como base conteúdos neoliberais e conservadores, acabam condicionando, de certa forma, a intervenção profissional ao atendimento de demandas imediatas, focalistas, burocráticas e pragmáticas, isto é, a ações isentas do compromisso teórico, ético e político hegemônicos na profissão (Carvalho, 2018, p. 90)

Parida e Garcia (2017) afirmam que a dinâmica de trabalho burocratizante gera sobrecarga desses profissionais, uma vez que o número de discentes que demandam dos programas da Assistência Estudantil, especialmente nos processos de seleção focalizados é muito maior do que o quadro técnico de servidores efetivos que as instituições possuem à disposição.

Carvalho (2018) destaca que essa carência de pessoal acarreta em um desgaste significativo no cumprimento das diversas etapas necessárias para garantir o acesso e a continuidade do apoio estudantil, como o planejamento dos recursos, o estabelecimento de critérios de seleção, a elaboração e divulgação de Editais, além das etapas subsequentes de recebimento de documentação, entrevistas, análise socioeconômica, seleção e divulgação dos resultados. Cada uma dessas fases exige um cuidado minucioso e um tempo considerável de trabalho, algo que se torna cada vez mais difícil diante da falta de pessoal especializado e qualificado.

Além disso, a indefinição dos prazos para o repasse financeiro por parte da União adiciona mais uma camada de complexidade e incerteza a esse processo. A

demora ou a falta de regularidade nos repasses compromete a capacidade das instituições em manter o fluxo contínuo de apoio aos alunos, prejudicando a execução dos pagamentos de auxílios e a manutenção das políticas de assistência, que já enfrentam uma grande sobrecarga. Esse cenário de precarização do serviço contribui para o enfraquecimento do alcance da Assistência Estudantil, comprometendo sua função primordial de garantir que os alunos em situação de vulnerabilidade tenham condições adequadas para prosseguir com seus estudos.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Colégio Pedro II, dentre as metas institucionais para o próximo ciclo (2024-2028) também está a ampliação do percentual de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica atendidos pela Assistência Estudantil, que nos últimos anos não atinge a todos os que se enquadram nos critérios de renda. A ideia é ampliar a atenção a este público, até se chegar a 2028 com pelo menos 80% dos estudantes inscritos na AFAE sendo atendidos (Colégio Pedro II, 2024).

Quanto às possibilidades de atuação do Assistente Social, a reflexão proposta por Carvalho (p. 121, 2018) destaca a importância da interação constante desse profissional com a comunidade escolar no desenvolvimento de uma política de Assistência Estudantil mais alinhada às reais necessidades dos alunos. A promoção de espaços de diálogo, como seminários, palestras e rodas de conversa, é uma estratégia importantíssima para envolver os estudantes, suas famílias e os profissionais da escola na construção de políticas mais inclusivas.

É fundamental estabelecer o diálogo com a comunidade escolar, deste modo podemos contribuir para fomentar a participação dos estudantes e familiares, assim como dos demais sujeitos institucionais, no debate da construção da Política de Assistência Estudantil, como por exemplo, com a realização de seminários, palestras e rodas de conversa. Estes espaços podem contribuir sobremaneira para o levantamento das principais demandas dos estudantes. Neste mesmo eixo, podemos realizar articulação com demais setores da instituição para o levantamento do perfil dos estudantes e ainda, participar do processo de trabalho relacionado ao levantamento de dados/informações sobre evasão, repetência e transferências para desta forma elaborar ações coadunadas às necessidades estudantis e para além da concessão dos auxílios pecuniários (Carvalho, 2018, p, 121)

Gonçalves (2016, p. 66) destaca a importância da atuação do Assistente Social em ações socioeducativas junto aos estudantes. Essas iniciativas são fundamentais para a formação profissional dos discentes, indo além da concessão de auxílios e abrangendo aspectos que contribuem para seu desenvolvimento integral nos âmbitos

social, político e cultural. Nesse sentido, a dimensão educativa do trabalho do Assistente Social se manifesta na socialização de informações, no estímulo ao debate, no fortalecimento da expressão dos estudantes e na promoção do pensamento crítico.

O aspecto educativo do trabalho profissional é, talvez, o que se expressa com maior frequência nesses processos, manifestando-se ao compartilhar informações sobre os serviços, políticas e direitos sociais; quando estimula um processo reflexivo sobre uma dada situação; quando reforça ou desconstrói estereótipos e preconceitos; quando aponta a mobilização e organização coletiva como formas possíveis de enfrentamento de determinados problemas; entre outros exemplos (Gonçalves, 2016, p. 66).

A análise crítica da política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II e das possibilidades de intervenção educativa dos Assistentes Sociais nos mostra, portanto, que embora essa política pública seja uma conquista significativa do movimento estudantil e das entidades educacionais, ainda é permeada por contradições. Em um contexto do ideário neoliberal e da precarização dos direitos sociais, a Assistência Estudantil, conforme sua estrutura atual, não consegue alcançar todos os estudantes de maneira equânime, deixando de lado questões mais amplas que envolvem o processo de permanência, além das limitações financeiras. Nesse sentido, é fundamental permitir que a atuação dos Assistentes Sociais possa considerar as diversas dimensões da vida dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e propício à permanência de todos, independentemente das condições financeiras.

3 METODOLOGIA

Esse capítulo é dedicado a expor a metodologia empregada no desenvolvimento deste estudo. São abordados os seguintes aspectos: a classificação da pesquisa e sua fundamentação teórico-metodológica, as etapas realizadas ao longo do processo investigativo, os critérios utilizados para selecionar os participantes e, por último, os cuidados éticos adotados durante a pesquisa.

3.1 Classificação da pesquisa e procedimentos práticos

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e explicativa, que fez uso de alguns princípios do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), principalmente em relação à análise de dados, caracterizando-se com uma investigação que utilizará simultaneamente os métodos quantitativo/qualitativo. O acesso aos participantes da pesquisa ocorreu em duas etapas. Com relação aos alunos, foi realizado um encontro presencial no Campus São Cristóvão III, no qual o pesquisador prestou esclarecimentos sobre os objetivos, procedimentos e implicações do estudo, convidando os discentes a participarem, de forma voluntária.

Aqueles que aceitaram participar forneceram seus endereços de e-mail de maneira livre e esclarecida, exclusivamente para fins de comunicação referente à pesquisa. Esses dados foram armazenados em ambiente seguro, com acesso restrito ao pesquisador e não foram compartilhados ou utilizados para outras finalidades, garantindo o sigilo e a privacidade conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Na segunda etapa, os alunos que manifestaram consentimento informado, receberam, via e-mail, o link de acesso ao questionário digital, elaborado por meio da ferramenta Google Forms.

O contato com os Assistentes Sociais, por sua vez, ocorreu exclusivamente por e-mail, utilizando os endereços institucionais disponibilizados publicamente nas páginas de blog dos campi do Colégio Pedro II, sem etapa presencial prévia. Em todas as fases do processo, foram reforçados os direitos dos participantes, assegurando-lhes a liberdade de participação, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade de qualquer natureza. Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram questionários. Para o grupo de estudantes, foram aplicados questionários com foco na investigação das percepções

sobre a divulgação da Assistência Estudantil.

A coleta de dados foi realizada de forma online para todos os participantes da pesquisa. A aplicação de cada questionário teve duração média de 15 a 20 minutos para os estudantes e de 20 a 30 minutos para os assistentes sociais. Não foram realizadas gravações de áudio ou vídeo, sendo a coleta restrita exclusivamente à aplicação dos questionários digitais. Para o acesso a informações pessoais e sigilosas presentes nos repositórios digitais do Colégio Pedro II, foi necessário o consentimento expresso dos participantes, conforme exigido pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). A autorização para o acesso a essas informações foi solicitada de maneira clara e transparente, no qual os participantes foram informados sobre o propósito do uso dessas informações, os dados que serão acessados, bem como seus direitos de privacidade. As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa, sendo garantido o sigilo e a segurança dos dados dos participantes.

3.1.1 Uma pesquisa descritiva e explicativa

As pesquisas descritivas, conforme destacadas por Gil (2010), desempenham um papel fundamental na análise de características populacionais e na identificação de relações entre variáveis. Esse tipo de pesquisa utiliza técnicas padronizadas, como questionários e observações sistemáticas, para garantir um levantamento preciso de dados. A partir dessa abordagem, é possível traçar perfis demográficos e sociais e compreender o funcionamento de instituições e fenômenos diversos, como a qualidade dos serviços públicos ou o índice de criminalidade. Essa capacidade de fornecer um retrato detalhado da realidade torna as pesquisas descritivas essenciais para áreas como educação, administração pública e estudos de mercado. As pesquisas explicativas, segundo Gil (2010), representam um estágio mais avançado da investigação científica, pois buscam simultaneamente descrever um fenômeno e compreender suas causas e fatores determinantes. Esse tipo de pesquisa é base para a produção de conhecimento aprofundado, uma vez que permite estabelecer relações de causa e efeito entre variáveis. No entanto, devido à sua complexidade, essas investigações exigem um alto rigor metodológico para evitar erros e interpretações equivocadas. A explicação dos fenômenos, nesse contexto, não pode ser baseada apenas em correlações superficiais, mas deve envolver um exame detalhado das relações que sustentam determinado evento ou comportamento.

A interdependência entre os diferentes tipos de pesquisa destaca-se nesse processo. Como aponta Gil (2010), as pesquisas explicativas frequentemente se baseiam em estudos exploratórios e descritivos, que fornecem as informações iniciais necessárias para que os pesquisadores possam formular hipóteses e buscar explicações mais profundas. Por exemplo, no campo da educação, uma pesquisa descritiva pode identificar a correlação entre o desempenho escolar e a renda familiar, enquanto uma pesquisa explicativa se aprofundaria para entender quais fatores socioeconômicos, culturais ou pedagógicos influenciam diretamente essa relação. Essa continuidade entre os métodos reforça a importância de uma abordagem integrada na produção científica, combinando diferentes estratégias para obter um conhecimento mais sólido e fundamentado.

3.1.2 Utilização simultânea do método quantitativo/qualitativo

A escolha pela abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, se justifica pela necessidade de compreender o fenômeno investigado de maneira mais abrangente. Enquanto os dados quantitativos fornecem uma visão objetiva e generalizável sobre a realidade analisada, os dados qualitativos permitem uma compreensão mais profunda das percepções, experiências e contextos dos participantes. Conforme destaca Creswell (2014), a triangulação dessas abordagens permite que as limitações inerentes a cada método sejam compensadas pelo outro, tornando os achados da pesquisa mais robustos e confiáveis.

Gatti (2006, p. 28) destaca que as abordagens qualitativas e quantitativas não devem ser vistas como opostas, mas como complementares na produção do conhecimento. A autora explora os desafios na aplicação correta de cada método, considerando suas limitações e potenciais impactos na pesquisa. No caso da abordagem qualitativa, há o risco de descrições superficiais e interpretações limitadas devido a observações pouco aprofundadas. Já na abordagem quantitativa, apesar da objetividade e do uso de dados numéricos, podem ocorrer equívocos na interpretação das informações, especialmente quando não se considera a qualidade das bases de dados ou há fragilidades na análise e teorização. Ainda assim, a quantificação dos dados é importantíssima para fundamentar debates, embasar propostas de melhorias na educação e identificar questões relevantes para investigação.

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma

interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí (Gatti, 2006, p. 28)

Diante da complementaridade entre os métodos quantitativo e qualitativo, torna-se possível verificar a possibilidade de utilização equilibrada de ambas as abordagens. A compreensão profunda de um fenômeno depende tanto da descrição detalhada de suas características quanto da identificação dos fatores que o influenciam, exigindo rigor metodológico e um olhar crítico sobre as limitações de cada abordagem. No entanto, para que a pesquisa alcance resultados sólidos, é fundamental que o pesquisador se apoie em fontes de informação confiáveis e diversificadas. Assim, a próxima subseção discutirá as principais fontes utilizadas na pesquisa científica (bibliográficas, documentais e de campo), destacando sua relevância na construção de um embasamento teórico consistente e na obtenção de dados empíricos essenciais para a análise dos fenômenos estudados.

3.1.3 Fontes de informação: bibliográficas, documentais e de campo

Segundo Gil (2010), as fontes bibliográficas e documentais são uma realidade em praticamente todas as pesquisas de caráter acadêmico e científico. A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de livros, dissertações e demais trabalhos produzidos sobre a temática em foco, permitindo com o que o pesquisador possa ter acesso a uma diversidade de maiores informações, embasando, dessa forma, suas hipóteses e ponderações de maneira mais consistente.

Além da utilização de fontes bibliográficas, a presente investigação se faz valer, ainda, dos recursos à pesquisa documental. Conforme sinaliza Gil (2010) a pesquisa documental possui algumas características que se assemelham a bibliográfica, tendo em vista que ambas utilizam dados que já existem. A diferença fundamental entre as duas fontes é que a pesquisa bibliográfica se fundamenta nos materiais que já foram elaborados pelo autores, a exemplo de uma dissertação ou livro voltado para um público específico, enquanto que a pesquisa documental concentra-se uma análise sobre documentos oficiais e/ou institucionais diversos (editais, leis, bancos de dados e etc), que possuem múltiplas finalidades.

Por último, esse estudo fez uso da pesquisa de campo, que de acordo com Mazucato (2018) caracteriza-se como um tipo de estudo em que o pesquisador está diretamente articulado com o espaço (fonte) do qual decorrem as suas informações. Por esse motivo, trata-se de uma investigação que busca estudar as pessoas em seu próprio ambiente, visando realizar um levantamento sobre comportamentos, crenças, valores e opiniões em um contexto específico. Os instrumentos escolhidos para essa pesquisa, os questionários, se adequam, portanto, à classificação de Mazucato (2018).

3.2 Etapas da pesquisa

Tendo como base as definições teóricas de autores na área da Metodologia de Pesquisa em Educação anteriormente apresentadas, esse projeto de pesquisa contou com o recurso de três fontes principais:

- A) Bibliográficas: Obras clássicas na área da Educação Profissional e Tecnológica, reunindo livros, artigos em revistas, teses e dissertações, com ênfases nas concepções/dimensões de Ensino Médio Integrado, Assistência Estudantil, Assistência Social e formação humana integral.
- B) Documentais: Leis, editais, portarias e documentos institucionais do Colégio Pedro II como o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e outros de caráter oficial.
- C) De campo: Envolvendo a construção de instrumentos de coleta de dados, com base nas demandas cotidianas e profissionais apresentadas no contexto do Colégio Pedro II/Campus São Cristóvão III.

3.2.1 Frentes investigativas

Para a primeira frente investigativa (F1) considerou-se o conjunto de ações de Assistência Estudantil oferecidas regularmente aos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro/Campus São Cristóvão, com ênfase no Auxílio Financeiro

de Apoio ao Estudante (AFAE), destacando suas características básicas do processo de concessão, como requisitos, documentação, perfil prioritários e outras informações necessárias à construção do conteúdo do produto educacional. Esse levantamento foi feito levando em consideração o último processo seletivo, estando o referido documento disponível no site oficial do Colégio Pedro II. Em complementação, utilizou-se a aplicação de um questionário semiaberto (QI - Apêndice A) com a participação de 25 estudantes das três séries do Ensino Médio Integrado.

Com relação a segunda frente investigativa (F2), o foco esteve não só na obtenção de dados, mas no fortalecimento da justificativas de realização do estudo e de viabilidade do produto educacional, sendo, dessa forma, composta por três procedimentos de pesquisa:

- P1) Investigação comparativa do perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos integrados da Rede Federal e do Colégio Pedro II, envolvendo um levantamento de dados na Plataforma Nilo Peçanha, referentes às variáveis cor/raça, renda familiar e gênero.
- P2) Investigação sobre a participação qualitativa dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas ações de Assistência Estudantil, especificamente no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), em articulação com o Setor de Assistência Estudantil (SAE).
- P3) Investigação qualitativa sobre o processo de divulgação/comunicação das ações de Assistência Estudantil no Ensino Médio Integrado e seus impactos na participação dos alunos. Essa etapa envolve a aplicação de um questionário semiaberto aos discentes (Apêndice A) e as Assistentes Sociais do Colégio Pedro II, conforme o Apêndice B.

3.2.2 Procedimentos para análise e produção de resultados

A elaboração e análise dos resultados do procedimento investigativo P1, que teve como objetivo investigar o perfil socioeconômico comparativo dos estudantes dos cursos integrados da Rede Federal e do Colégio Pedro II, foi realizada por meio de uma abordagem estatística. O estudo envolveu a coleta de dados dos alunos

presentes na Plataforma Nilo Peçanha, focando em três variáveis socioeconômicas essenciais: cor/raça, renda familiar e gênero.

Além disso, foi feita a seleção, organização e análise dos dados obtidos por meio dos questionários semiabertos aplicados aos educadores do CPII/CSCIII, tanto no procedimento investigativo P2 quanto no procedimento P3, foram conduzidas utilizando duas estratégias distintas.

- 1) Os dados quantitativos, com respostas fechadas/objetivas, foram processados seguindo as orientações de Manzato e Santos (2012). De acordo com esses autores, o tratamento das informações extraídas dos questionários deve incluir etapas como seleção, organização em categorias, tabulação e a construção de gráficos. Essas etapas visam proporcionar uma análise mais clara e comparativa dos dados, com base em princípios de estatística descritiva básica, em que as informações são resumidas e interpretadas através de medidas como a média, por exemplo.
- 2) Os dados discursivos, provenientes das perguntas abertas dos questionários, foram analisados de maneira qualitativa e quantitativa, seguindo a abordagem de análise de conteúdo (ou análise categorial) de Bardin (2016). Esse método envolve três etapas principais: a) pré-análise, b) exploração do material, e c) tratamento e interpretação dos resultados.

De acordo com as diretrizes do modelo proposto, a fase de pré-análise começou com uma leitura preliminar dos textos, o que permitiu um primeiro contato com o material. Esse processo inicial favoreceu uma familiarização gradual com o conteúdo, tornando a leitura mais precisa ao longo do tempo. Posteriormente, o material textual foi organizado, o que incluiu a identificação e seleção de unidades de análise ou de registro, como palavras ou expressões-chave, consideradas “itens de sentido”. A escolha desses elementos seguiu critérios como exaustividade, representatividade, imparcialidade (evitando a exclusão de elementos sem justificativa clara), homogeneidade e relevância para os objetivos e hipóteses da análise, conforme sugerido por Bardin (2016).

Na etapa seguinte, denominada exploração do material, a análise propriamente dita foi conduzida de forma estruturada e lógica, fundamentada no corpus formado

pela seleção dos dados e pelos referenciais estabelecidos na pré-análise. Nessa fase, realizaram-se operações de codificação e categorização das unidades de análise escolhidas, com o objetivo de gerar os resultados iniciais.

Na última fase da análise de conteúdo, conforme recomendado por Bardin (2016), foram realizados dois processos sequenciais. O primeiro consistiu no tratamento dos resultados obtidos na etapa anterior, com o intuito de tornar os dados mais significativos e relevantes. Nesse sentido, foram confeccionados tabelas e gráficos que ilustraram as categorias mais representativas, levando em consideração a frequência das unidades de análise associadas a cada uma delas. Em seguida, a etapa final envolveu a formulação de inferências e interpretações dos resultados, alinhadas aos objetivos e hipóteses do estudo, permitindo que os dados pudessem ser aplicados tanto nas dimensões teóricas quanto práticas do trabalho.

3.2.3 Procedimentos éticos

O presente estudo atende às exigências éticas para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais estabelecidas por meio da Resolução nº 510/2016, que regula os procedimentos metodológicos que envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes (Brasil, 2016). Apesar do risco desta pesquisa ser classificado como baixo, foi garantido aos participantes, uma vez sentindo-se constrangidos e/ou envergonhados, o direito de deixarem de responder o questionário caso não tivessem conhecimento sobre suas respostas ou ficarem receosos por expressarem suas respectivas opiniões. Além disso, o pesquisador forneceu seus contatos pessoais (e-mail e número telefônico), pondo-se à disposição para sanar eventuais dúvidas ou questionamentos. Outros aspectos éticos que envolvem a pesquisa estão detalhados nos documentos apresentados aos participantes para obtenção formal do consentimento/autorização dos participantes.

Como a pesquisa foi realizada por meio registro digital, pelo *Google Forms*, optou-se por fazer uso do Registro de Consentimento Livre Esclarecido (RCLE), em que os participantes, após leitura, poderiam manifestar concordância ou discordância em participar do estudo. Com a intenção de minimizar esses riscos foi garantido aos participantes o sigilo e confidencialidade das informações produzidas, além da manutenção de seu anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa em congressos, seminários e outros eventos acadêmicos e também em possíveis

publicações da mesma em livros e revistas científicas. Ademais, em respeito aos preceitos éticos que orientam pesquisas com seres humanos, o protocolo deste estudo foi registrado na Plataforma Brasil (CAAE: 87593825.2.0000.9047) e posteriormente submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Colégio Pedro II, sendo aprovado conforme o Parecer nº 7.558.717, emitido em 9 de maio de 2025.

3.2.4 Diretrizes para construção do Produto Educacional

O ponto de partida para a elaboração do “Relatório Técnico: Conjunto de propostas para o aprimoramento da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II” foi o mapeamento das principais fragilidades que impactam na operacionalização do AFAE, que se apresentam relevantes tanto na análise documental quanto na percepção dos participantes da pesquisa. Entre os problemas recorrentes, destacam-se: a dispersão das informações, a dificuldade de compreensão dos editais, a ausência de um sistema digital unificado para inscrição e acompanhamento dos processos, a burocratização excessiva e a sobrecarga dos profissionais da Assistência Estudantil.

A partir desse diagnóstico, optou-se por desenvolver três propostas de aprimoramento para a Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II. A primeira consiste na incorporação do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) como plataforma destinada à inscrição, ao envio de documentos e ao ranqueamento dos estudantes, mediante a criação de um módulo específico. A segunda prevê a atualização dos critérios do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante, com a formulação de um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), estruturado com baremas que atribuem pontuações a diferentes dimensões socioeconômicas. A terceira propõe a ampliação dos mecanismos de controle social e de transparência institucional, por meio da divulgação qualificada de dados sobre a Assistência Estudantil na plataforma “CPII em Números”, estimulando a realização de estudos e pesquisas internas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apresentado no capítulo de metodologia, a presente pesquisa foi estruturada em três etapas investigativas interligadas, com foco nas fases que precederam o desenvolvimento do produto educacional. Essas etapas permitiram identificar lacunas, necessidades e percepções fundamentais para orientar a concepção da proposta interventiva, tendo como eixo central a Política de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II.

A primeira etapa, de caráter exploratório e diagnóstico, foi dividida em três frentes complementares. O primeiro procedimento (P1) consistiu na realização de um levantamento de dados oficiais disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, com o objetivo de delinear o perfil socioeconômico dos estudantes da modalidade integrada da Rede Federal e do Colégio Pedro II. Esta análise comparativa buscou identificar possíveis disparidades existentes à nível nacional e local, que influenciam a relação dos estudantes com as políticas de assistência.

O segundo procedimento (P2) envolveu a aplicação de um questionário online, elaborado por meio da plataforma Google Forms, direcionado aos alunos das três séries do Ensino Médio Integrado, especificamente dos cursos técnicos em Desenvolvimento de Sistemas e Meio Ambiente, ofertados no Campus São Cristóvão III. Esta etapa teve como objetivo central investigar a participação dos estudantes nas ações de Assistência Estudantil, com ênfase no conhecimento, no acesso e na percepção sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE). Pretendeu-se, com isso, captar o grau de engajamento e as possíveis barreiras de comunicação e compreensão enfrentadas pelos discentes.

O terceiro procedimento (P3), por sua vez, contemplou os profissionais da Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, que também responderam a um questionário online estruturado na mesma plataforma digital. O intuito foi colher a percepção desses atores institucionais sobre os desafios e entraves relacionados ao AFAE, considerando suas experiências práticas no atendimento aos estudantes e suas avaliações quanto aos meios e estratégias de divulgação adotados pela instituição. Os resultados e análises oriundos dessa etapa diagnóstica serão detalhados na próxima seção.

4.1 Perfil dos estudantes dos cursos integrados: um comparativo entre a Rede Federal e o Colégio Pedro II

Com o objetivo de aprofundar a discussão sobre o público-alvo e o objeto desta pesquisa, este subcapítulo busca compreender como se configura, na atualidade, a modalidade integrada da Rede Federal de Educação, tanto em âmbito nacional quanto local. Para a análise do cenário nacional, serão utilizados, principalmente, dados referentes ao ano-base de 2024, obtidos na Plataforma Nilo Peçanha. Essa plataforma permite o acompanhamento histórico desde sua criação, em 2017, ao consolidar as informações em uma única base de dados. Entretanto, alguns indicadores relativos ao perfil discente, como gênero e faixa etária, são atualizados anualmente, o que justificou a adoção dos dados mais recentes disponíveis, correspondentes ao ano de 2024.

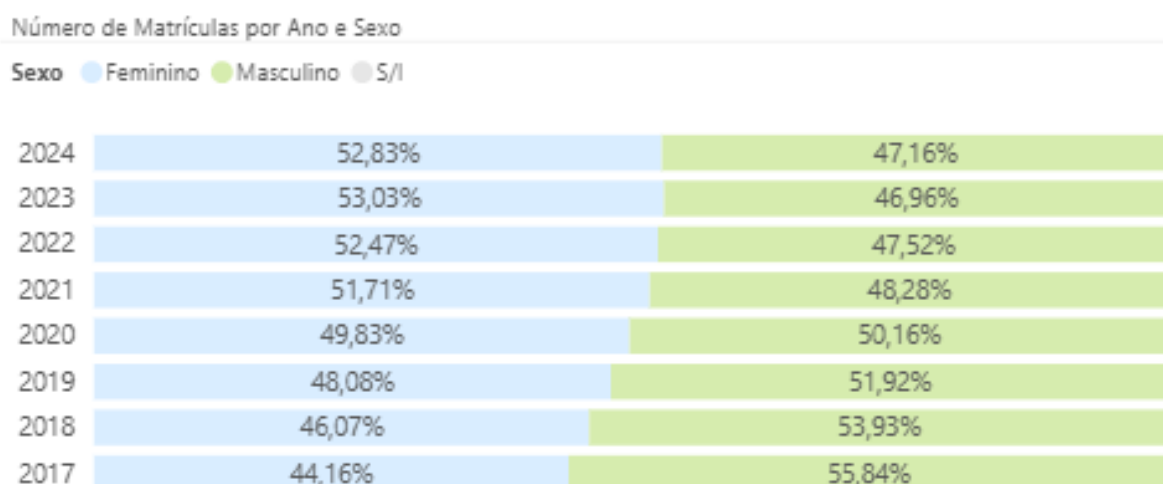
4.1.1 Características dos estudantes da modalidade integrada na Rede Federal: aspectos de gênero, raça e renda

A análise dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, considerando a série histórica desde 2017, mostra que a distribuição de matrículas por gênero na modalidade integrada da Rede Federal passou por mudanças significativas ao longo dos anos. Nos primeiros registros, observa-se uma predominância masculina bastante expressiva, como em 2017, quando os homens representavam 55,84% das matrículas, cenário que ainda se mantinha em 2018, com 53,93%.

Contudo, essa diferença começa a diminuir de forma contínua a partir de 2019, quando se nota maior equilíbrio entre os gêneros. Essa tendência se consolida especialmente a partir de 2020, culminando em uma inversão do padrão histórico: desde 2021, as mulheres passam a representar a maioria das matrículas nos cursos integrados, com percentuais que variam entre 51,7% e 53%. Em 2024, esse movimento se reafirma, com 52,83% de estudantes do sexo feminino frente a 47,16% do masculino. Assim, os dados revelam um processo gradual de democratização do acesso e redução de disparidades, aproximando a composição dos cursos integrados da distribuição de gênero observada na população brasileira. Esse comportamento indica dois processos simultâneos: a ampliação da participação feminina na educação profissional e os possíveis impactos de políticas de incentivo ao ingresso e permanência de meninas em cursos profissionais historicamente vinculados ao

gênero masculino, contribuindo para um cenário mais equilibrado e inclusivo.

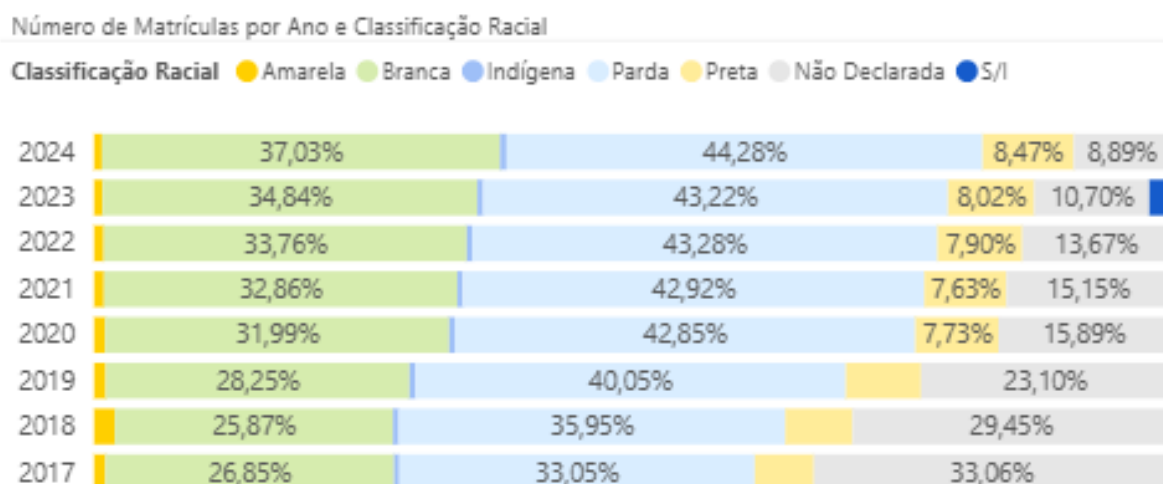
Figura 3: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Gênero (2017-2024) nos cursos integrados da Rede Federal



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Ano Base 2024)

Já a série histórica da Plataforma Nilo Peçanha referente à classificação racial dos estudantes dos cursos integrados, no período de 2017 a 2024, revela mudanças importantes no perfil racial dessa modalidade da Rede Federal. Em 2017, observa-se uma distribuição marcada por três grupos principais: estudantes pardos (33,05%), brancos (26,85%) e aqueles que não declararam raça (33,06%). Nesse primeiro ano, a soma de brancos e pardos já se destacava, mas a elevada proporção de estudantes sem declaração racial dificulta uma compreensão mais precisa da composição étnico-racial. Essa tendência começa a se modificar gradualmente a partir de 2018, quando o percentual de estudantes que não informaram sua raça cai de maneira significativa, reduzindo-se progressivamente até atingir 8,89% em 2024. A redução desse grupo implica maior precisão na identificação e monitoramento do perfil racial ao longo dos anos.

Figura 4: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Classificação Racial (2017-2024) nos cursos integrados da Rede Federal



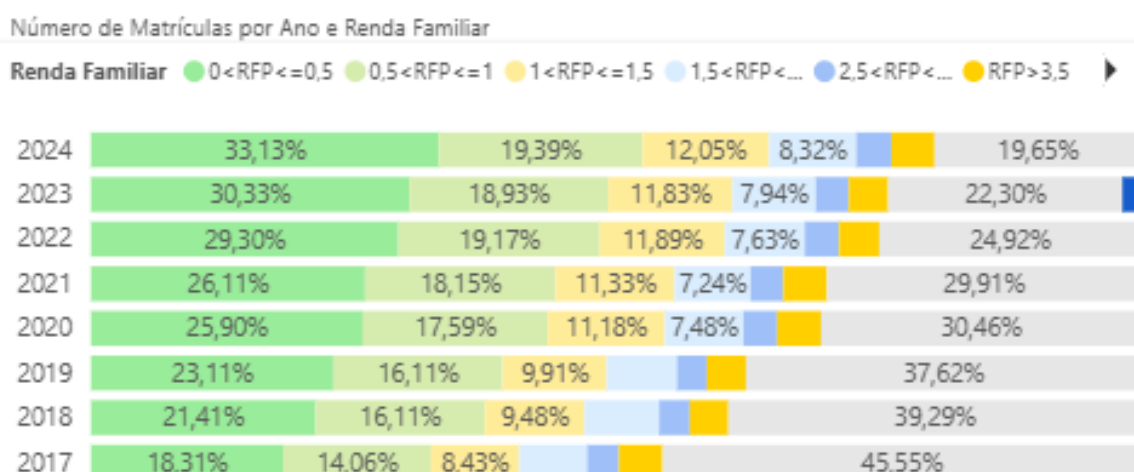
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Ano Base 2024)

À medida que a categoria “não declarada” diminui, observa-se uma consolidação da predominância de estudantes pardos, que passam de 33,06% em 2017 para 44,28% em 2024. Essa trajetória revela um aumento contínuo desde 2019, refletindo não só o fortalecimento das políticas de acesso e permanência de grupos historicamente excluídos, mas também a crescente autodeclaração racial, estimulada por debates sociais e institucionais. O grupo de estudantes brancos, por sua vez, apresenta leve crescimento entre 2017 e 2020 e principalmente nos anos seguintes, situando-se em 37,03% em 2024, o que mostra a ampliação da diversidade racial dentro da Rede Federal. Já os estudantes pretos apresentam variação menor, mas com tendência de crescimento, partindo de 7,05% em 2017 e alcançando 8,47% em 2024. Esse aumento, embora mais discreto, contribui para o reforço da presença de estudantes negros (pretos e pardos) como maioria no conjunto das matrículas da modalidade integrada.

Outros grupos raciais, indígenas e amarelos, permanecem com participação proporcionalmente reduzida ao longo da série, mas relativamente estável. O percentual de estudantes indígenas se mantém em torno de 0,5% a 0,6% nos últimos anos, enquanto o grupo amarelo oscila entre 1% e 2%, representando uma parcela pequena, porém constante da população estudantil. No conjunto, os dados mostram um movimento de ampliação da diversidade racial, maior autorreconhecimento dos estudantes e consolidação da presença de estudantes pardos e negros na educação

profissional integrada, alinhando-se às políticas de democratização do acesso e às características sociodemográficas da juventude brasileira.

Figura 5: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Renda Familiar (2017-2024) nos cursos integrados da Rede Federal



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Ano Base 2024)

A análise da renda familiar dos estudantes dos cursos integrados da Rede Federal, de 2017 a 2024, revela um movimento consistente de ampliação do acesso de jovens de menor renda à modalidade. No início da série, em 2017, observa-se que 45,55% dos estudantes não possuíam informação registrada sobre sua renda, dificultando uma compreensão precisa do perfil socioeconômico. Entretanto, assim como ocorreu com a classificação racial, a parcela sem declaração diminuiu expressivamente ao longo dos anos, chegando a 19,65% em 2024, o que torna os dados mais robustos e confiáveis.

Ao acompanhar os grupos de menor renda, especialmente aqueles com renda familiar per capita de até 0,5 salário mínimo, percebe-se um crescimento contínuo desde 2017. Esse grupo aumentou de 18,31% em 2017 para 33,13% em 2024, tornando-se o maior percentual registrado entre todas as faixas. De forma semelhante, os estudantes com renda entre 0,5 e 1 salário mínimo também se ampliam de 14,06% para 19,39% no período. Esses dados, em conjunto, apontam que mais da metade dos estudantes matriculados nos cursos integrados em 2024 pertence a famílias com renda per capita de até 1 salário mínimo, revelando o caráter socialmente inclusivo da Rede Federal e sua contribuição para a educação de jovens em situação de

vulnerabilidade econômica.

As faixas intermediárias, entre 1 e 2,5 salários mínimos, permanecem relativamente estáveis ao longo da série, com participação que tende a girar entre 20% e 30%, enquanto os grupos de renda mais elevada, acima de 2,5 salários mínimos, mantêm proporções menores e oscilantes, representando cerca de 8% a 10% do total de estudantes nos anos mais recentes. Esse conjunto de informações reitera o papel da Rede Federal na democratização do ensino técnico integrado, mostrando que sua principal base de atendimento é formada por jovens das camadas populares, para os quais a Rede representa um vetor de oportunidades educacionais e de mobilidade social.

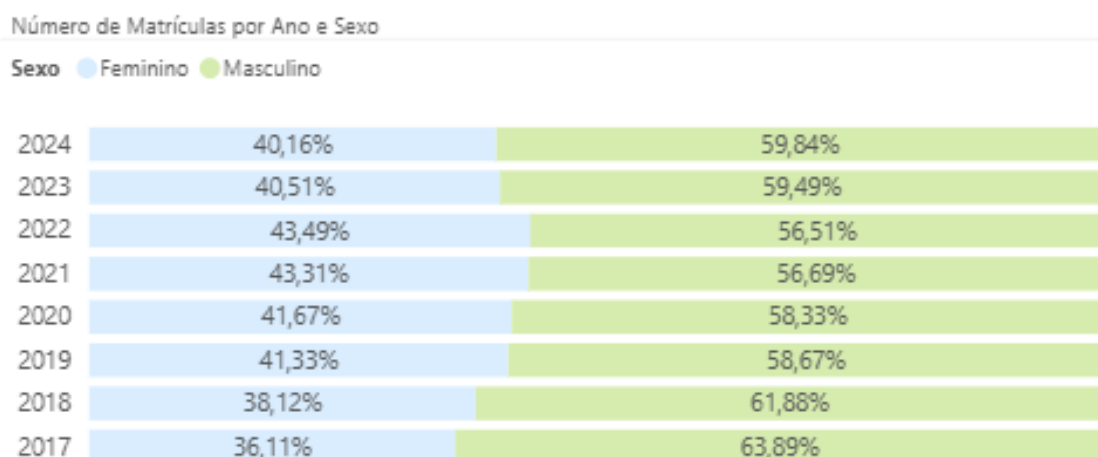
A leitura integrada das três dimensões analisadas, como gênero, raça e renda, revela que o perfil do estudante da modalidade integrada na Rede Federal, entre 2017 e 2024, passou por um processo de diversificação e democratização. Os dados indicam uma crescente participação feminina, que se consolida como maioria a partir de 2021; uma presença crescente de estudantes negros e pardos, acompanhada da redução da categoria “não declarada”, o que melhora significativamente a precisão das informações raciais; e uma ampliação contínua do acesso de jovens de baixa renda, que passam a constituir a maior parcela das matrículas. Em conjunto, esses movimentos fortalecem uma compreensão da Rede Federal como espaço de inclusão educacional, acolhendo majoritariamente estudantes das camadas populares e refletindo, de forma mais nítida, a composição social da juventude brasileira. Ao preparar o terreno para a subseção seguinte, destaca-se que a próxima análise se dedicará a examinar o perfil da modalidade integrada no Colégio Pedro II, permitindo comparar como esses padrões nacionais se manifestam no contexto institucional específico, bem como identificar suas convergências, particularidades e eventuais distanciamentos.

4.1.2 Características dos estudantes da modalidade integrada no Colégio Pedro II: aspectos de gênero, raça e renda

A análise da distribuição de matrículas por gênero na modalidade integrada do Colégio Pedro II, entre 2017 e 2024, revela um padrão distinto daquele observado no conjunto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Enquanto, em âmbito nacional, ocorre uma tendência de equilíbrio entre os gêneros, acompanhada de uma inversão da predominância masculina a partir de 2021, no Colégio Pedro II permanece uma forte predominância masculina durante todo o período analisado.

Figura 6: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Gênero (2017-2024) nos cursos integrados do Colégio Pedro II



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Ano Base 2024)

No Colégio Pedro II, os estudantes do sexo masculino representam, de forma consistente, entre 56% e 64% das matrículas ao longo da série histórica. Em 2017, essa predominância atinge seu ponto mais elevado (63,89%). Apesar de ligeiras oscilações, o padrão permanece estável, registrando 59,84% em 2024. As estudantes do sexo feminino, por sua vez, ocupam sempre a posição minoritária, variando entre 36% e 43% das matrículas, sem alcançar maioria em nenhum dos anos analisados.

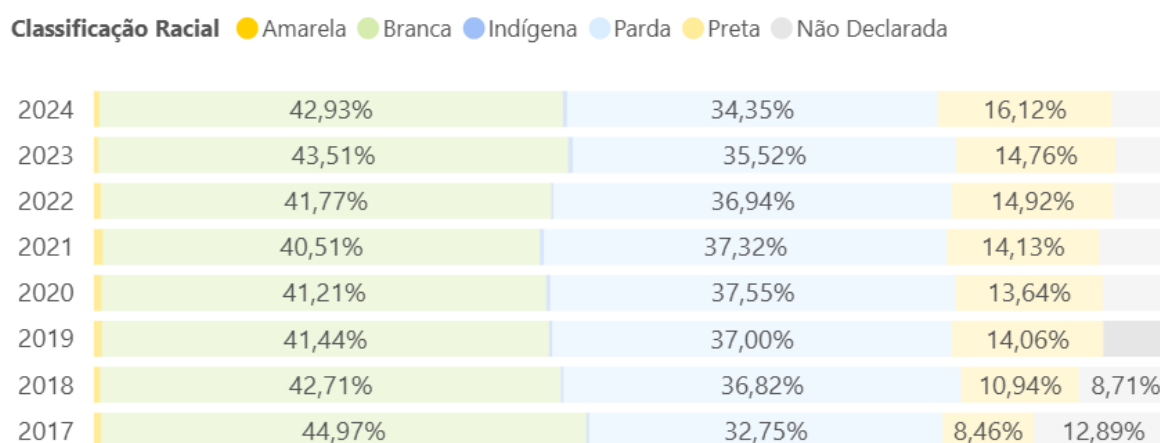
Esse comportamento contrasta fortemente com o observado na Rede Federal como um todo. No cenário nacional, os cursos integrados apresentavam predominância masculina até aproximadamente 2019, mas passam gradualmente a um quadro de equilíbrio, culminando em maioria feminina a partir de 2021, quando os percentuais femininos superam consistentemente os 51%. Em 2024, enquanto o Colégio Pedro II registra apenas 40,16% de estudantes do sexo feminino, a Rede Federal nacional apresenta 52,83%, uma diferença de mais de 12 pontos percentuais.

Tais discrepâncias sugerem que o Colégio Pedro II possui uma dinâmica própria no que se refere à escolha de cursos integrados por gênero, possivelmente influenciada pela oferta de cursos, tradições institucionais, cultura escolar e perfil de demanda regional. A manutenção da predominância masculina, mesmo diante da

tendência nacional de equilíbrio ou de maioria feminina, indica que o Colégio Pedro II não segue, no que tange ao gênero, o processo de feminização gradual observado na Rede Federal.

Figura 7: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Classificação Racial (2017-2024) nos cursos integrados do Colégio Pedro II

Número de Matrículas por Ano e Classificação Racial



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Ano Base 2024)

Quanto à composição racial dos estudantes matriculados nos cursos integrados do Colégio Pedro II, no período de 2017 a 2024, é possível verificar tendências que, embora distintas em proporções, acompanham o movimento de democratização e ampliação da diversidade observado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

No CPII, os dados da série histórica mostram uma queda na participação de estudantes classificados como Brancos, que recuaram de 44,97% em 2017 para 42,93% em 2024. Apesar da redução, este grupo ainda se mantém como o maior individualmente. Em contrapartida, observa-se um crescimento tímido no grupo de estudantes Pardos, que passaram de 32,75% para 34,35% no mesmo período. O aumento mais notável, contudo, é o dos estudantes pretos, cuja participação quase dobrou, saltando de 8,46% para 16,12%. Essa trajetória resultou na consolidação dos estudantes negros (pretos e pardos) como a maioria do corpo discente do CPII em 2024, alcançando a marca de 50,47% das matrículas. Um fator crucial para a precisão dessa análise é a drástica redução da categoria "Não Declarada", que caiu de 12,89% em 2017 para apenas 1,78% em 2024. Essa diminuição da subdeclaração reforça a

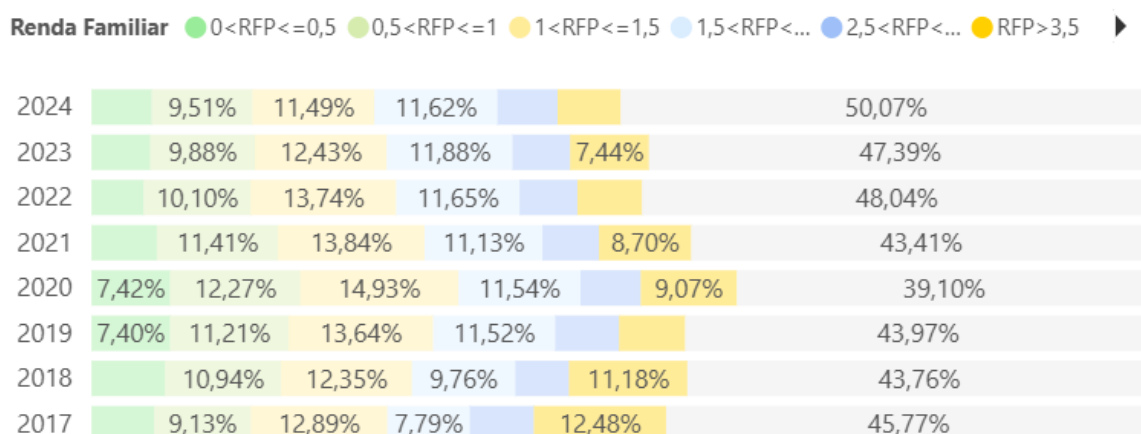
credibilidade dos dados e reflete um maior engajamento dos estudantes na autodeclaração racial.

Ao traçar um paralelo com a Rede Federal, as tendências gerais se confirmam: houve uma significativa redução de estudantes "não declarados" (caindo de 33,06% em 2017 para 8,89% em 2024) e uma consolidação da presença majoritária de estudantes negros. No entanto, na Rede Federal como um todo, o grupo pardo já se estabeleceu como o dominante, passando de 33,05% para 44,28% em 2024. Enquanto isso, o grupo branco na Rede Federal recuou para 37,03% em 2024, um índice inferior ao do CPII.

Tanto o CPII quanto a Rede Federal mostram um movimento de democratização do acesso e maior autorreconhecimento dos estudantes. A diferença reside principalmente no ritmo e na proporção da mudança: a Rede Federal apresenta uma dominância mais acentuada do grupo pardo, enquanto o CPII, embora tenha um aumento substancial no grupo negro, ainda mantém o grupo branco como o maior individualmente, com a ressalva de que o aumento do grupo preto no CPII foi proporcionalmente mais acelerado que na média da Rede Federal. Em ambos os casos, a trajetória dos dados confirma o relativo sucesso das políticas de inclusão e a crescente diversidade racial na educação profissional integrada.

Figura 8: Plataforma Nilo Peçanha – Dados sobre Renda Familiar (2017-2024) nos cursos integrados do Colégio Pedro II

Número de Matrículas por Ano e Renda Familiar



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Ano Base 2024)

Quanto à análise da renda familiar dos estudantes dos cursos integrados do Colégio Pedro II, um dado mais expressivo é a dominância absoluta da categoria

"renda não declarada", que cresceu de 45,77% em 2017 para alarmantes 50,07% em 2024. Isso significa que mais da metade dos estudantes matriculados não forneceu a informação socioeconômica mais básica. Embora as demais faixas de renda (intermediária e alta) representem cerca de 29% das matrículas e as faixas de baixa renda cerca de 21%, o volume de dados faltantes impede uma leitura fidedigna do perfil do alunado.

Este cenário contrasta fortemente com a Rede Federal, que se consolidou como um polo de inclusão social. Na Rede, a maior parte dos estudantes pertence às faixas de baixa renda de até 1 salário mínimo per capita, que atingiram 52,52% das matrículas em 2024. Além disso, a Rede Federal demonstrou uma melhoria contínua na qualidade dos dados, reduzindo a categoria "Não Declarada" para 19,65% em 2024.

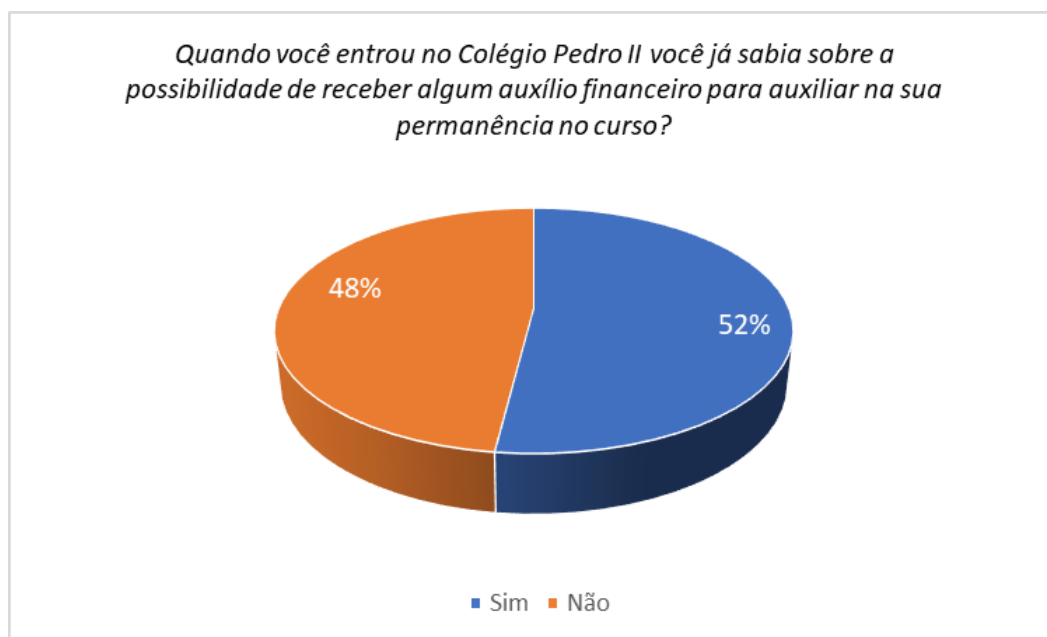
A principal implicação dessa disparidade é o comprometimento orçamentário da Assistência Estudantil. As verbas destinadas a programas de permanência são calculadas com base na vulnerabilidade socioeconômica declarada. No caso do CPIL, com 50% dos dados ausentes e na Rede Federal, com quase 20% de dados não declarados, a demanda real por auxílios (como bolsas, alimentação e transporte) é subestimada. Isso resulta em um subfinanciamento institucional que prejudica a alocação de recursos e, conseqüentemente, afeta diretamente a capacidade da instituição de amparar os estudantes mais vulneráveis, ou seja, os 21% de baixa renda do CPIL e os 52% da Rede Federal que dependem desses auxílios para permanecerem e concluírem seus estudos. Depreende-se que o CPIL enfrenta um sério desafio de fidedignidade de informações socioeconômicas, o que mascara seu perfil real e limita o alcance das ações de Assistência Estudantil.

4.2 Percepções discentes dos cursos integrados do Colégio Pedro II – São Cristóvão III sobre o acesso ao Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)

Com o objetivo de obter novos dados que complementassem a percepção construída a partir da Plataforma Nilo Peçanha e da observação da realidade político-pedagógica do Campus São Cristóvão III, segundo a qual a comunicação interna da instituição constitui um obstáculo à participação mais ampla e consciente dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) na Assistência Estudantil, realizou-se uma pesquisa com alunos das três séries dos cursos de Desenvolvimento de Sistemas e Meio Ambiente. O questionário teve como finalidade avaliar a participação desses estudantes nas ações de Assistência Estudantil, com ênfase no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (procedimento P2), cujos resultados são apresentados a seguir.

4.2.1 Resultados das questões objetivas

Figura 9: Conhecimento dos estudantes sobre a existência do AFAE



Fonte: O autor (2026)

A primeira pergunta do questionário buscou saber se quando o aluno/a ingressou no Colégio Pedro tinha conhecimento quanto à possibilidade de receber auxílio financeiro. Entre os respondentes, 52% afirmaram que sabiam da existência de algum auxílio financeiro, enquanto 48% desconheciam essa possibilidade quando

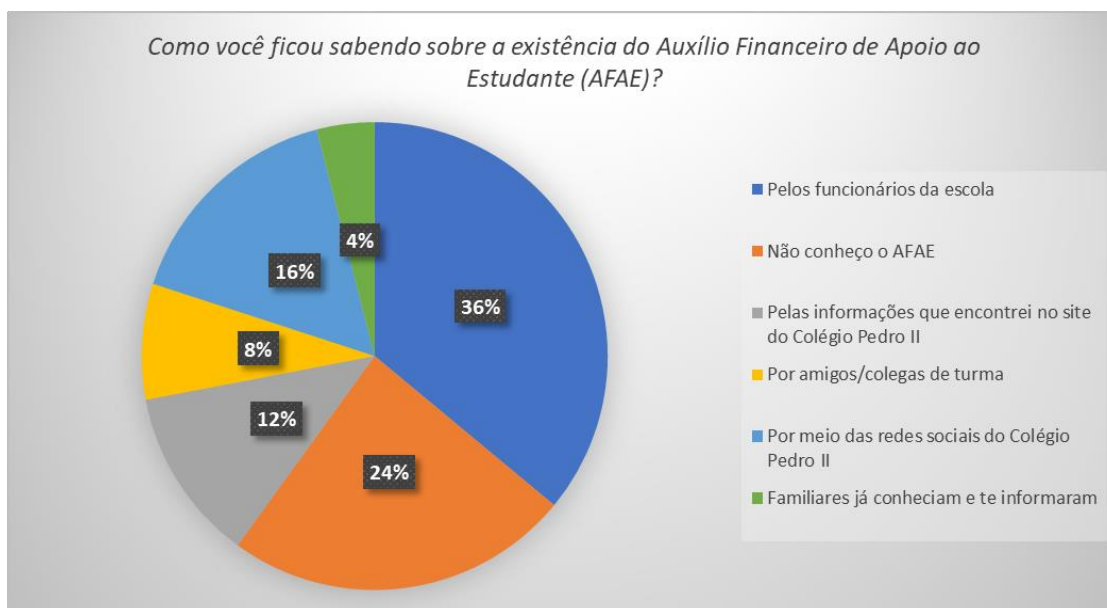
ingressaram na instituição. A opinião dividida entre os respondentes nos mostra que o conhecimento básico sobre a Assistência Estudantil ainda não chega a todos de maneira clara e uniforme, principalmente os estudantes calouros, conforme hipótese levantada na subseção 1.3.2 desta dissertação. Mesmo que a maioria declare ter conhecimento, a diferença entre os dois grupos é muito pequena, o que significa que quase metade dos estudantes pesquisados permanecem sem acesso a uma informação importantíssima para sua permanência na escola. Pode-se afirmar, preliminarmente, que Assistência Estudantil não é integrada de forma estruturada às atividades iniciais de acolhimento institucional (como reuniões de responsáveis, recepção aos calouros ou apresentações pedagógicas), limitando sua visibilidade e impedindo que seja reconhecida como dimensão constitutiva do projeto educativo.

Como foi descrito em um outro momento, é importante ressaltar que os alunos que compõem os cursos integrados ingressam na instituição por meio de concursos de acesso e comparativamente aos estudantes da modalidade regular, dispõem de menos informações sobre programas e ações oferecidos pela instituição, em vista da condição de recém chegados, o que normalmente não ocorrem com discentes das turmas do Ensino Médio Regular, que já frequentam e conhecem a instituição por serem alunos desde o Ensino Fundamental.

Esse cenário com relação ao nível de conhecimento dos alunos do EMI quanto às ações e programas da Assistência Estudantil é preocupante porque saber que os auxílios estão disponíveis é um primeiro passo para que os alunos possam reivindicar seus direitos e buscar apoio diante de dificuldades socioeconômicas que enfrentam, conforme amplamente debatido à luz das reflexões trazidas por Antunes (2018), Ciavatta (2014), Ramos (2014) e Moura (2013).

Quando quase metade deles desconhece esses mecanismos, as chances de desigualdade aumentam, já que alguns podem deixar de solicitar benefícios por pura falta de informação. Assim, o dado reforça a importância de melhorar as estratégias de comunicação sobre a oferta dos auxílios, tornando-as mais acessíveis, frequentes e próximas da realidade dos estudantes, de modo a garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso aos programas de Assistência Estudantil, contribuindo para a redução do fenômeno da evasão escolar, como destaca Dore e Lüscher (2011), além de também inibir o ingresso prematuro no mundo do trabalho, conforme aponta Oliveira (2018).

Figura 10: Como o estudante ficou sabendo sobre a existência do AFAE



Fonte: O autor (2026)

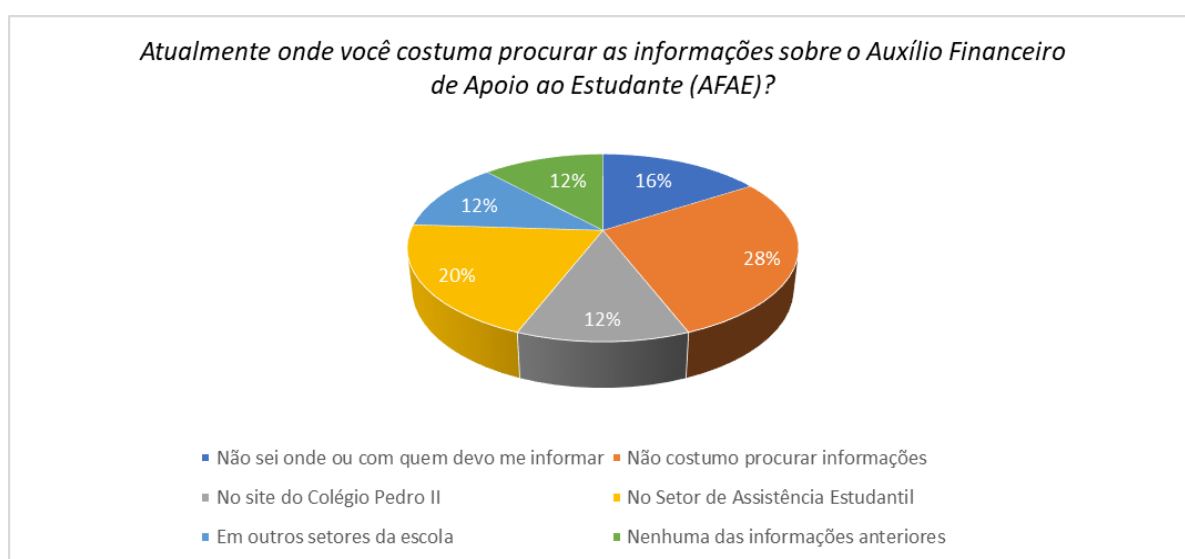
A segunda pergunta buscou compreender por quais meios os estudantes respondentes souberam da existência do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE). Os dados mostram que 36% afirmaram que conheceram o programa de auxílio através dos “funcionários da escola”, enquanto 24% declararam não conhecer o AFAE. Nota-se que o conhecimento sobre o auxílio financeiro ainda é muito desigual e depende, sobretudo, do contato direto dentro da escola. A maioria dos estudantes que sabe da existência do AFAE ouviu falar por meio dos funcionários, o que demonstra que o diálogo presencial continua sendo a principal porta de entrada para esse tipo de informação. Isso traz à tona o grau de envolvimento dos servidores juntos os discentes, mas também mostra que a comunicação ainda não é ampla o suficiente e não chega a todos de forma igual, aumentando o distanciamento entre o público-alvo e os benefícios disponíveis, como destaca Pinto (2025), o que reforça a necessidade de estratégias mais claras e próximas da realidade dos alunos, cabendo até mesmo intervenções já no ato da matrícula, uma vez que o processo de ambientação do aluno é um momento em que naturalmente as famílias ficam mais abertas buscar ações, programas e serviços oferecidos pelo Colégio.

Os dados também nos ajudam a pensar que os canais digitais da instituição ainda têm um alcance limitado. As redes sociais do Colégio aparecem como a segunda fonte mais citada, mas ainda assim representam apenas 16% dos casos, o que é pouco se considerarmos que o público é majoritariamente jovem. Já o site

oficial, com apenas 12%, mostra que não é um meio que os estudantes acessam com frequência ou que, quando acessam, talvez não encontrem informações de maneira clara e rápida.

Outro ponto importante é que as formas informais de circulação de informação como amigos, colegas e familiares, quase não aparecem. Apenas 8% souberam do AFAE pelos colegas e 4% por familiares. Ou seja, por mais que haja procura, a política ainda não está suficientemente difundida a ponto de virar assunto entre eles..

Figura 11: Busca de informações sobre o AFAE por parte dos estudantes



Fonte: O autor (2026)

Quando perguntado aos respondentes quanto aos meios em que buscam as informações sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), aproximadamente 28% afirmou não procurar informações, enquanto 16% disse não saber onde ou com quem deve se informar. Entre os alunos iniciantes, essa dificuldade mostra-se acentuada, conforme assevera Feitosa (2018, p. 54), que afirma que é necessário uma “fase de adaptação à rotina da instituição, o apoio e a compreensão dos profissionais da escola será de extrema relevância”.

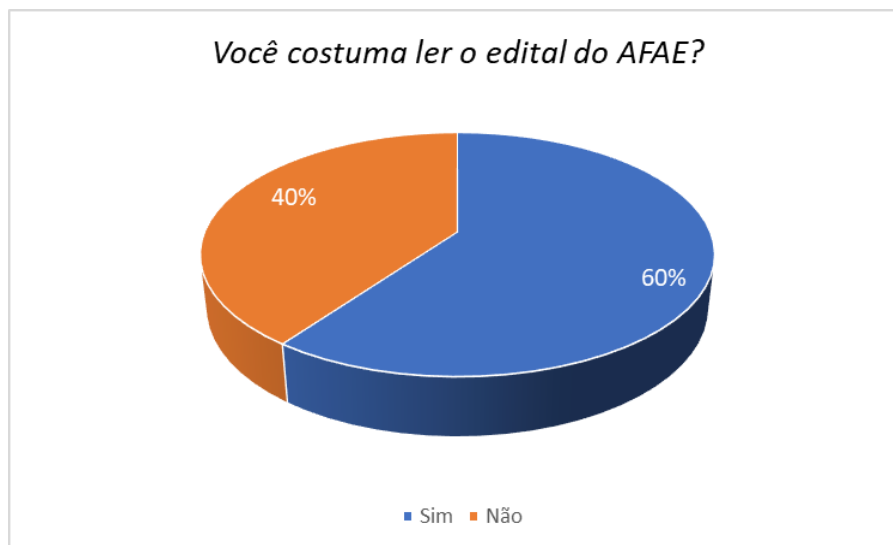
Entre aqueles que procuram informações, o Setor de Assistência Estudantil aparece como o principal ponto de referência, com 20%. Isso mostra que, quando o aluno decide buscar ajuda, tende a recorrer ao setor responsável, o que é positivo. No entanto, muitos estudantes não chegam até esse setor. No caso do Campus São Cristóvão III é importante destacar que o Setor encontra-se no segundo andar do

prédio, estando comparativamente mais distante em termos espaciais de outros setores que fazem atendimento aos alunos, localizados em locais mais estratégicos e fáceis, principalmente para os novos alunos.

O site do Colégio Pedro II, com 12%, aparece como meio de busca, mas seu alcance ainda é limitado. Possivelmente o site não é o canal mais utilizado pelos estudantes, seja por questões de usabilidade, pela forma como as informações estão organizadas ou simplesmente por não ser um hábito dessa faixa etária acessar informações escolares por esse meio. Há que se ressaltar, no entanto, que nas épocas em que o edital do AFAE é aberto, as informações com relação a inscrição aparecem em destaque em “carrossel”, de onde são concentradas várias outras informações, o que possivelmente pode gerar certa dispersão.

Cerca de 12% dos respondentes afirmaram procurar informações sobre o AFAE com “outros setores da escola”, sugerindo que parte das informações circula por outros caminhos, principalmente entre o SOEP e SEORE, que fazem atendimentos aos alunos e até por conta da localização espacial, são mais procurados pelos discentes, conforme explanado anteriormente.

Um dado que chama atenção é que o blog do Campus São Cristóvão III não foi citado por nenhum estudante, mostrando que esse canal não tem relevância ou visibilidade na rotina escolar, o que realmente faz sentido se tratando da realidade local, uma vez que informações sobre o AFAE somente são publicadas de forma ocasional, muitas vezes reproduzido o texto do site oficial da instituição. Além disso, 12% afirmaram que nenhuma das opções anteriores representa onde costumam buscar informações, o que indica que há outras rotas informais ou, possivelmente, que esses estudantes não têm um canal claro de referência.

Figura 12: Hábito de leitura dos editais do AFAE

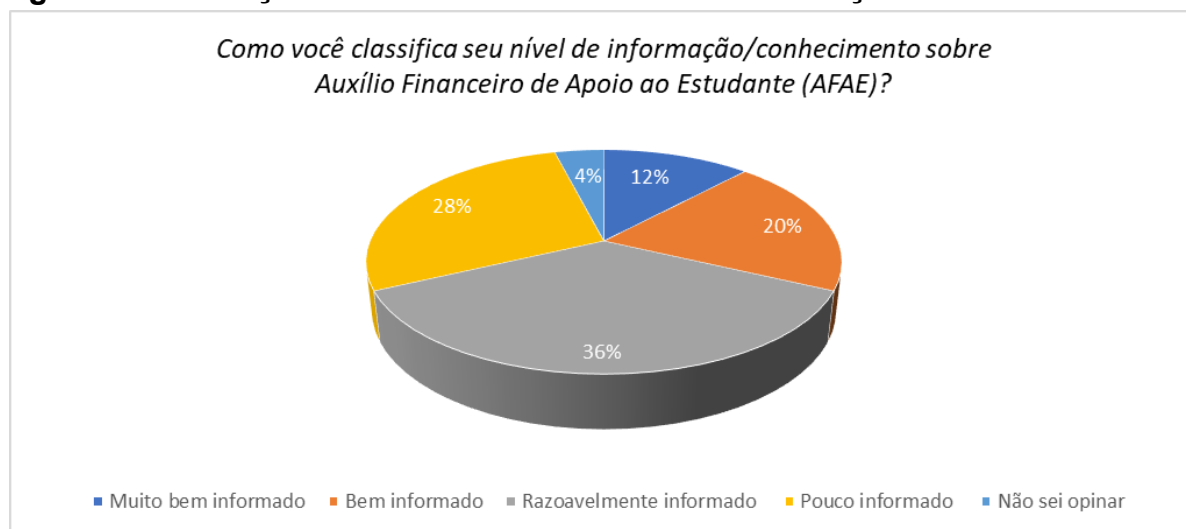
Fonte: O autor (2026)

Quando perguntados quanto à leitura do edital de auxílio financeiro, aproximadamente 60% dos estudantes afirmaram que leem o edital do AFAE. No entanto, existe uma parcela muito expressiva, de aproximadamente 40% dos respondentes que afirmou não realizar a leitura, o que pode se desdobrar em problemas importantes para os alunos durante o processo de inscrição, que é amplamente marcado pela burocracia.

Esse comportamento sugere algumas hipóteses explicativas relevantes. Em primeiro lugar, a linguagem técnica e o formato tradicional do edital podem afastar parte dos alunos, especialmente aqueles com menor familiaridade com documentos e outros termos burocráticos que fazem parte do universo discursivo dos editais. Para muitos, esse tipo de texto é visto como difícil de ser compreendido, sendo pouco convidativo. Em segundo lugar, o comportamento expressado pelos respondentes pode indicar de que pode haver falhas na divulgação: se o edital não é amplamente anunciado ou explicado, tende a ficar restrito a quem já tem mais proximidade com a Assistência Estudantil, pois eventualmente pode ter participado de processos seletivos no passado. Por sua vez, a falta de orientação prévia, como tutoriais, resumos e explicações com passo a passo pode fazer com que alguns alunos se sintam inseguros e acabam evitando o documento, o que traz como impacto direto as inúmeras pendências documentais, que geram desgaste tanto pro estudante que está buscando o auxílio financeiro, como para o próprio servidor da Assistência Estudantil,

que em meio a essa burocracia, precisa fazer diversas novas “análises” documentais de um mesmo discente. Embora, no geral, seja positivo que a maioria dos respondentes afirme que ler o edital, o percentual elevado de estudantes que não o lê mostra que é preciso melhorar a apresentação das informações, diversificar as formas de explicação e reforçar o papel do edital no processo de seleção.

Figura 13: Avaliação individual sobre o nível de informação sobre o AFAE



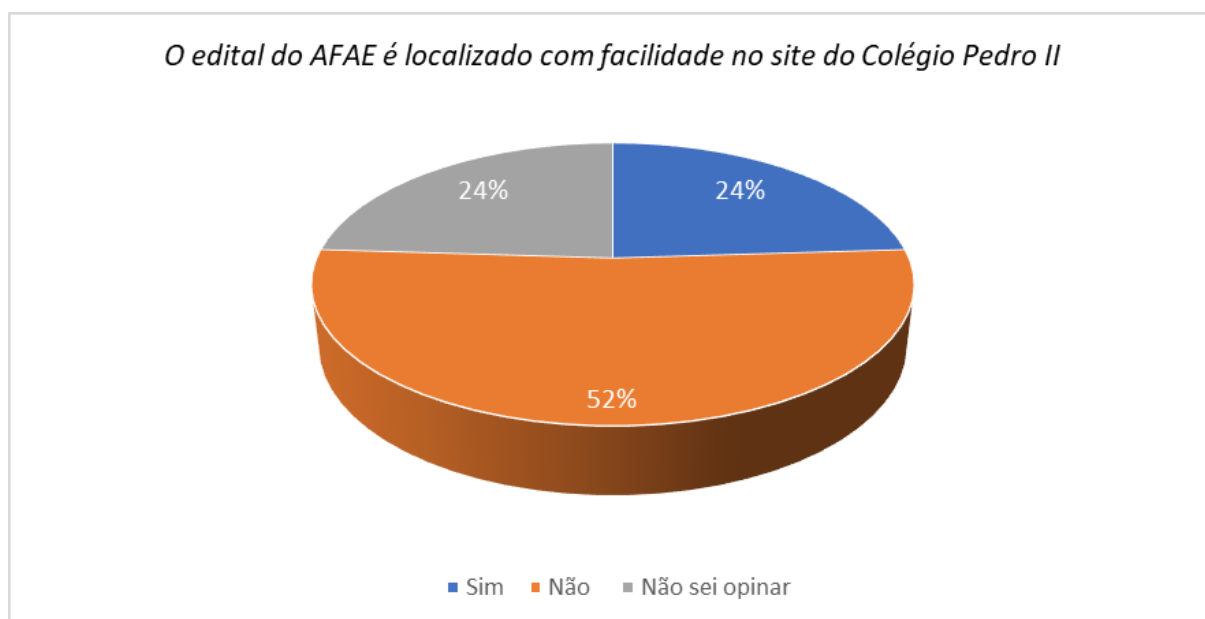
Fonte: O autor (2026)

Quando perguntados quanto ao nível de informação/conhecimento acerca do auxílio financeiro, aproximadamente 28% afirma se classifica como “pouco informado”. Em contrapartida, apenas 12% dos respondentes se consideram “muito bem informados” e 20% “bem informados”, ou seja, só cerca de um terço realmente sente que domina o assunto. Esse é um grupo que, de alguma forma, conseguiu acessar informações mais completas e construir uma compreensão mais segura do auxílio financeiro.

A maior parte, porém, se encontra em uma zona de conhecimento parcial: 36% afirmam estar “razoavelmente informados”. Esse grupo costuma ter uma noção básica sobre o AFAE, ou seja, sabem que existe, conhecem alguns elementos do processo, mas pode ser que ainda carreguem dúvidas importantes sobre critérios, prazos e documentação. Isso sugere que o acesso à informação sobre o auxílio chega até eles, mas de forma fragmentada ou insuficiente para gerar confiança na participação deste processo seletivo. Além disso, 4% não souberam opinar, o que reforça a ideia de que uma parte dos alunos está completamente distante dessas informações.

A leitura desse conjunto de resultados permite alguns diagnósticos importantes. Em primeiro lugar, a comunicação institucional não está conseguindo atingir plenamente os estudantes de forma clara e uniforme: chega a alguns, parcialmente a outros e simplesmente não alcança uma parte significativa. Segundo, pode ser que não haja sistematicamente estratégias de divulgação contínuas e de materiais mais didáticos (como vídeos, infográficos ou explicações simplificadas), o que pode estar contribuindo para essa percepção de desconhecimento. O fato de muitos alunos dependerem de canais informais para obter informações gera lacunas e inseguranças que acabam aparecendo nessas respostas. Ainda que exista um grupo que se sente bem informado, a maior parte dos estudantes vive entre o entendimento incompleto e a falta de informação pode ser um indicativo de que o processo comunicacional precisa ser fortalecido para garantir que todos tenham condições reais de compreender o AFAE e acessar esse direito de maneira segura e consciente.

Figura 14: Avaliação sobre a localização do edital do AFAE



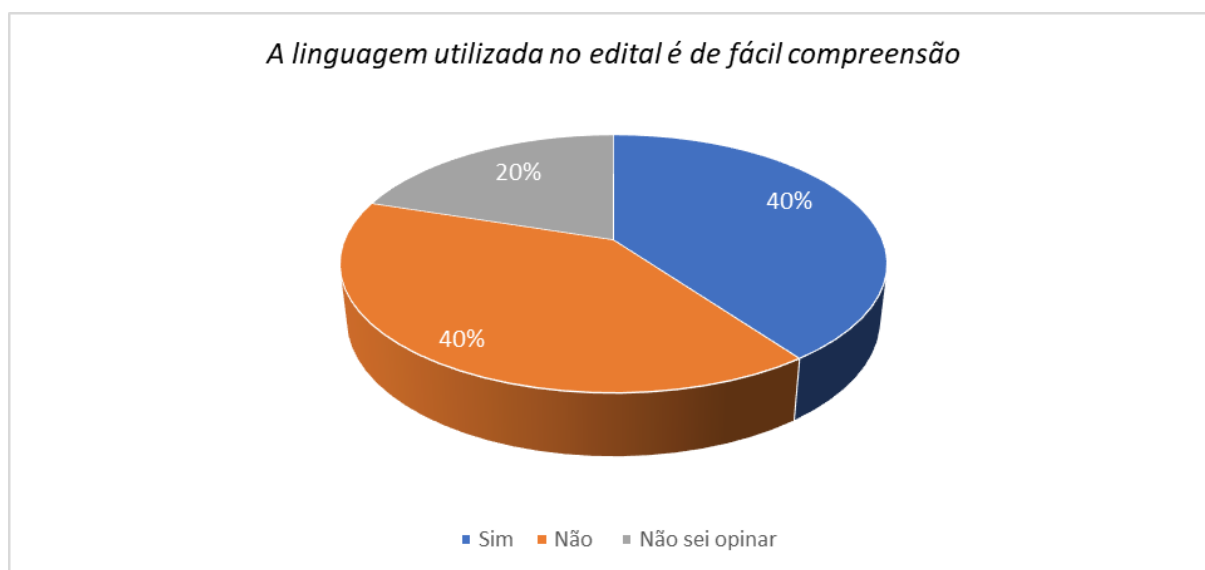
Fonte: O autor (2026)

Quanto a avaliação dos respondentes quanto a localização do AFAE nas principais ferramentas de difusão de informação do Colégio, 52% avaliam que o edital não é localizado com facilidade no site do Colégio Pedro II. Algumas hipóteses ajudam a entender por quais motivos tantos estudantes afirmam não encontrar o edital do AFAE com facilidade. Uma possibilidade é que o site do Colégio Pedro II esteja estruturado de forma pouco intuitiva, com menus extensos ou pouco organizados,

dificultando que o usuário chegue rapidamente ao que procura. Também é provável que o edital não esteja em posição de destaque ou seja divulgado de maneira dispersa, fazendo com que o estudante precise navegar por diversas páginas até encontrá-lo.

Outra hipótese é que haja falta de padronização na atualização de conteúdos, o que gera insegurança sobre onde a informação costuma ser publicada. Em alguns casos, pode haver ainda dependência de divulgação informal, por meio de aplicativos de mensagem instantânea, o que contribui para que parte dos alunos nem tente buscar o edital diretamente no site, o que ajuda a explicar o grupo que respondeu “não sei”. É possível que exista um descompasso entre a linguagem institucional e as práticas cotidianas dos estudantes, que estão habituados a formatos mais diretos e dinâmicos de comunicação. Assim, mesmo que o edital esteja no site, a forma como está apresentado talvez não dialogue com a expectativa de usabilidade desse público.

Figura 15: Linguagem dos editais do AFAE



Fonte: O autor (2026)

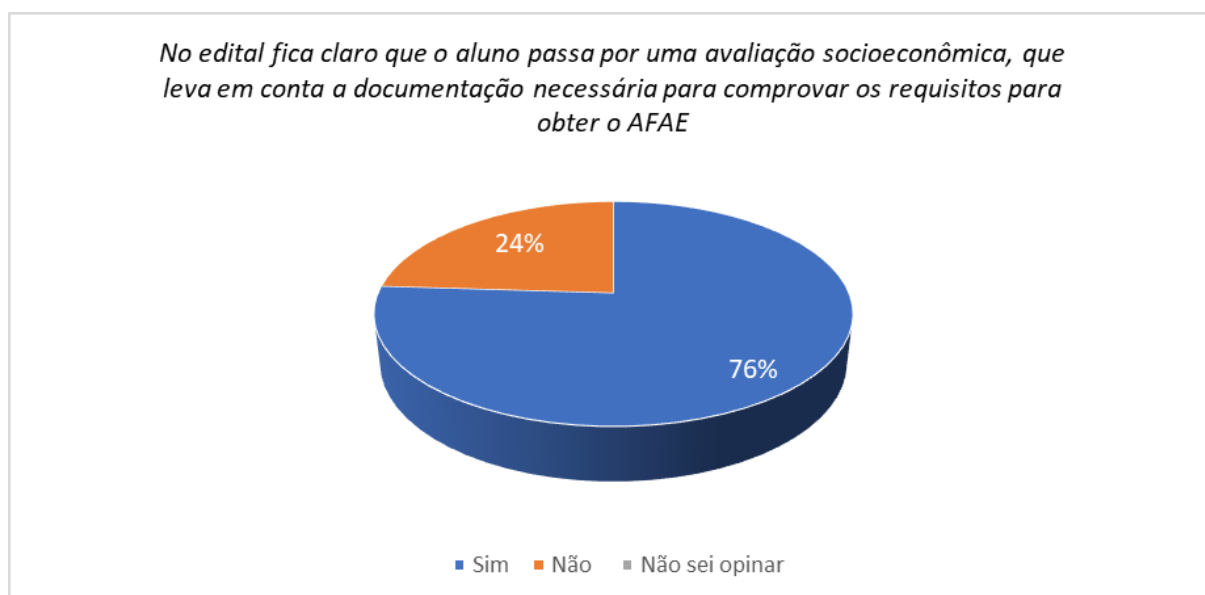
Quando perguntados acerca da linguagem utilizada nos editais do auxílio financeiro, 40% dos estudantes afirmaram que é fácil de compreender, outros 40% dizem exatamente o contrário. Essa divisão já sugere que o documento não atende de maneira uniforme ao público que deveria alcançar. Além disso, os 20% que responderam “não sei opinar” indicam que uma parte dos alunos sequer se sente segura para avaliar o texto, o que pode apontar para diversos fatores: receio, falta de familiaridade com editais ou mesmo dificuldade de leitura. Como se trata de um

documento base para o acesso a um benefício importante, qualquer obstáculo na sua leitura acaba se transformando em um entrave real à participação.

Diante desse cenário, algumas medidas podem ajudar a melhorar a compreensão do edital e torná-lo mais inclusivo. Uma delas é a revisão da linguagem, buscando reduzir termos excessivamente técnicos e estruturas muito formais, comuns em textos administrativos. Outra possibilidade é oferecer uma versão resumida e mais direta, destacando os pontos centrais, como requisitos, prazos, documentos necessários e etapas de inscrição, facilitando a compreensão de quem tem mais dificuldade com textos extensos.

Também pode ser útil complementar o edital com recursos visuais e materiais explicativos, como esquemas, infográficos ou pequenos vídeos de orientação, que ajudem o estudante a visualizar o passo a passo de forma mais clara. Além disso, fortalecer os canais de comunicação presencial e digital, garantindo que os alunos saibam onde encontrar essas informações, pode reduzir a sensação de desorientação indicada pelos dados.

Figura 16: Conhecimento dos estudantes sobre a avaliação socioeconômica nos editais do AFAE



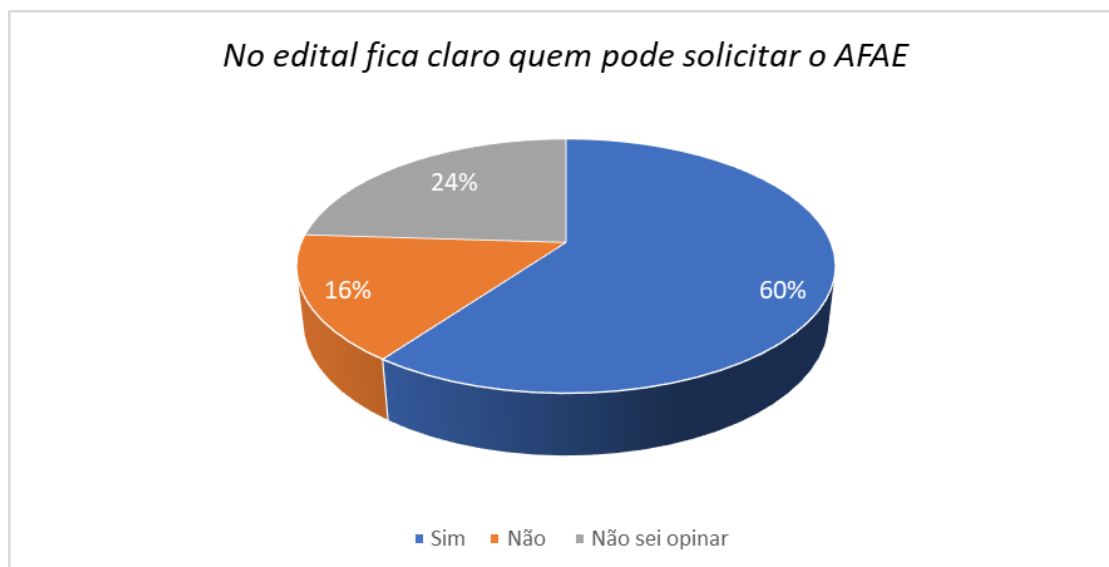
Fonte: O autor (2026)

Quando perguntados se no edital do AFAE fica claro que o estudante passa por uma avaliação socioeconômica, a grande maioria dos respondentes (76%) considera claro, no edital, que o processo de seleção do AFAE envolve uma avaliação

socioeconômica baseada na documentação apresentada. Esse percentual elevado sugere que, nesse ponto específico, o edital cumpre bem sua função informativa, deixando explícito que o benefício não é automático e depende da comprovação das condições declaradas pelo estudante.

Por outro lado, 24% afirmaram que essa informação não está clara para eles. Embora minoritário, esse grupo não deve ser ignorado, pois representa quase um quarto dos respondentes. Essa parcela provavelmente enfrenta dificuldades em identificar, no texto, quais documentos são exigidos, como funciona a análise socioeconômica ou qual o peso dessa etapa no processo de concessão do auxílio. Como nenhum estudante marcou “não sei opinar”, percebe-se que todos, independentemente do nível de compreensão, sentiram-se capazes de avaliar essa questão, o que reforça que se trata de uma informação percebida como relevante pelos próprios alunos.

Figura 17: Conhecimento dos estudantes sobre o perfil prioritário do AFAE

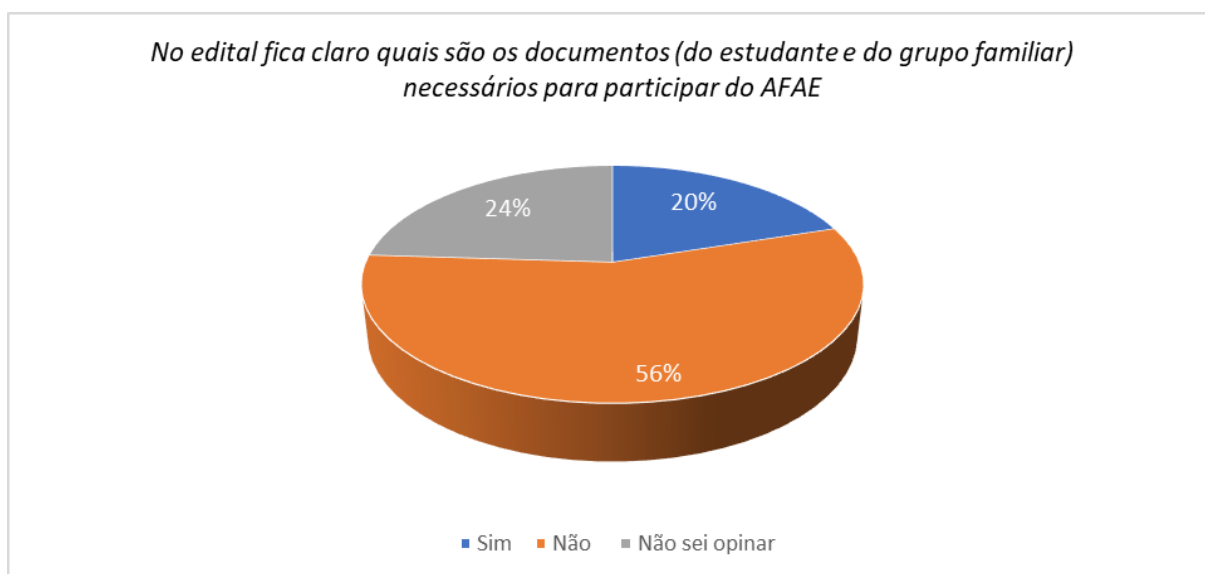


Fonte: O autor (2026)

Quando perguntados se no edital fica claro quem pode solicitar o auxílio financeiro, aproximadamente 60% dos estudantes respondentes consideraram que há clareza dessa informação no edital. Cerca de 16% responderam “não”, indicando que alguns alunos têm dificuldade em saber se estão enquadrados ou não nos critérios, o que pode estar relacionado à forma como o edital apresenta essas orientações,

possivelmente de pouco destacada. Já os 24% que afirmaram “não sei opinar” revelam que uma parcela dos estudantes não se sente suficientemente segura para avaliar o texto, o que pode decorrer de falta de familiaridade com editais ou de uma leitura pouco clara do conteúdo.

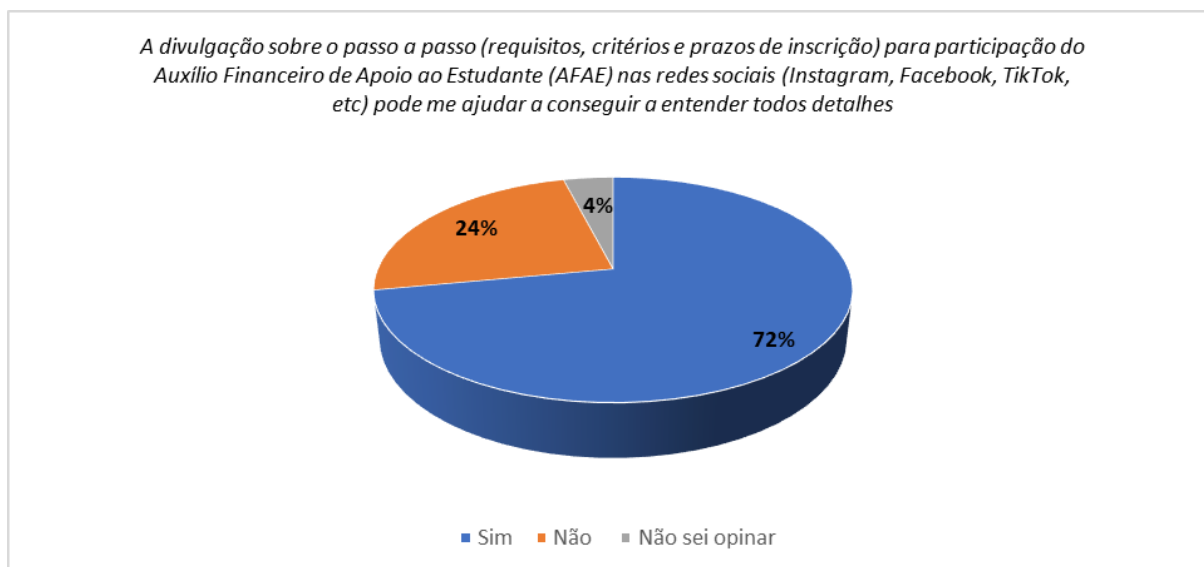
Figura 18: Conhecimento dos estudantes sobre os documentos exigidos nos processos de seleção do AFAE



Fonte: O autor (2026)

Quando questionados a respeito dos documentos obrigatórios do estudante e do grupo familiar para a participação dos editais de auxílio financeiro, os respondentes demonstraram ter pouca clareza dessas informações que precisam apresentar. Apenas 20% afirmam saber exatamente o que é necessário, o que revela que a maioria inicia o processo com muitas dúvidas. O percentual mais alto é o dos que responderam “não”: 56% dos alunos dizem não saber quais documentos devem ser entregues, indicando que essa informação não está chegando de forma clara ou acessível. Além disso, 24% afirmaram “não sei opinar”, o que reforça que uma parte significativa dos estudantes não se sente segura para avaliar o que foi informado, seja porque não leu essa parte do edital com atenção, seja porque não compreendeu o conteúdo.

Figura 19: Avaliação discente quanto ao uso das redes sociais para facilitar a participação dos estudantes no AFAE



Fonte: O autor (2026)

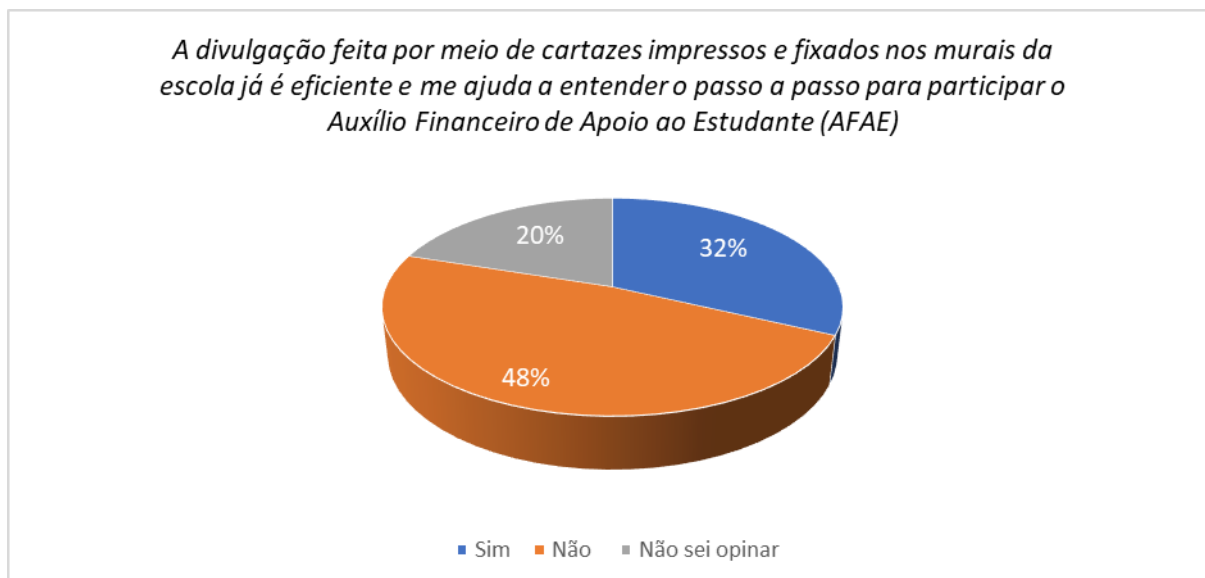
Quando perguntados quanto ao uso de diferentes redes sociais para ajudar no processo de compreensão das questões relativas ao auxílio financeiro, a maior parte dos estudantes respondentes vê as redes sociais como um canal importante para entender melhor o processo seletivo do AFAE. Cerca de 72% afirmaram que a divulgação do passo a passo, incluindo requisitos, critérios e prazos, ajudaria a compreender melhor o processo e acessar o benefício com mais tranquilidade. Dessa forma, fica claro que há uma demanda por comunicação mais direta, rápida e alinhada aos meios que os jovens utilizam no dia a dia, que são as mídias digitais.

Cerca de 24% dos respondentes marcaram a opção “não sei opinar”, o que sugere que esse grupo talvez ainda não tenha vivenciado uma comunicação efetiva pelas redes sociais ou não sabe até que ponto esse tipo de divulgação poderia realmente contribuir. Já os 4% que disseram “não” representam uma minoria que, possivelmente, prefere canais mais tradicionais ou já se considera suficientemente informada por outros meios.

Esse conjunto de respostas aponta para uma oportunidade concreta de aprimoramento: reforçar a presença da Assistência Estudantil nas redes sociais com conteúdos claros, objetivos e visualmente atrativos. Publicações em formato de card, vídeos curtos, lembretes de prazos, explicações simplificadas e até respostas para dúvidas frequentes poderiam facilitar muito a compreensão do processo. Essa estratégia não substitui o edital oficial, mas pode aproximar a informação do cotidiano

dos estudantes e tornar o caminho até o benefício menos confuso e mais acessível, inclusive até para as próprias famílias.

Figura 20: Avaliação discente quanto à pertinência de uso do material físico de divulgação para facilitar a participação dos estudantes no AFAE



Fonte: O autor (2026)

Quando perguntados quanto a eficiência dos materiais físicos de divulgação do AFAE, quase metade dos participantes, aproximadamente 48% considera que esse tipo de divulgação não é eficiente, o que indica que os murais, embora presentes no cotidiano escolar, não têm sido capazes de captar a atenção desses alunos, transmitindo de maneira clara, atrativa ou suficientemente detalhada para esse público.

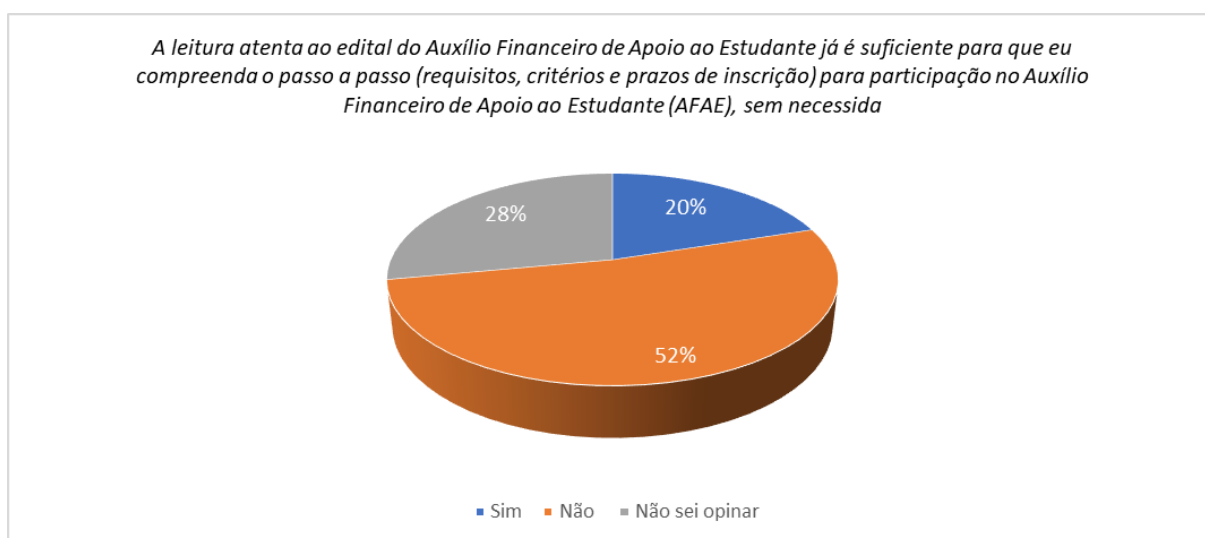
Já 32% responderam “sim”, mostrando que ainda existe um grupo que se beneficia desse recurso, provavelmente estudantes que circulam com frequência pelos corredores, têm o hábito de ler os murais ou preferem informações em suporte físico. Mesmo assim, esse percentual é menor do que o das respostas negativas, o que já aponta para a necessidade de repensar o uso desse recurso dentro da comunicação institucional.

Aproximadamente 20% dos respondentes marcaram “não sei opinar”, o que pode estar atrelado ao fato de alguns estudantes sequer perceberem os cartazes ou não se lembrarem deles. A indiferença ou falta de contato direto com os informativos impressos contribui para a sensação de que eles não fazem diferença no processo de

compreensão do auxílio.

De forma geral, os resultados sugerem que a divulgação por cartazes, embora ainda útil para uma parte dos estudantes, não deve ser tratada como o único meio de comunicação sobre o AFAE, devendo estar associada a outras estratégias de difusão da informação mais alinhadas ao comportamento informacional dos jovens. O uso de cartazes pode continuar existindo, mas de maneira complementar, visando evitar que informações importantes se percam em meios pouco atrativos ou pouco acessados.

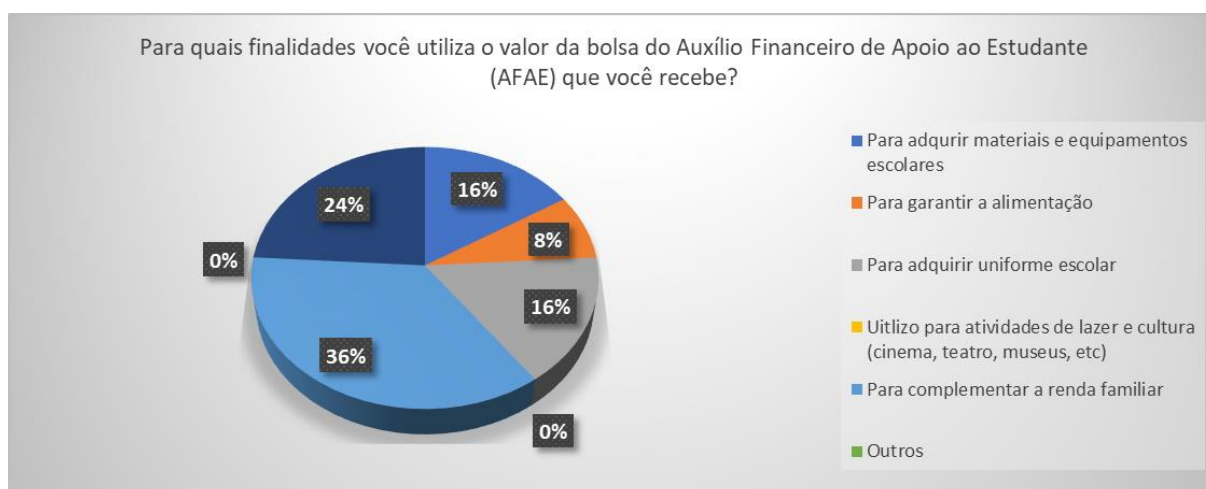
Figura 21: Avaliação discente quanto não necessidade de uso de materiais complementares para participação no AFAE



Fonte: O autor (2026)

Quanto perguntados acerca do fato do edital de auxílio financeiro contemplar o completo entendimento do passo a passo relativo à inscrição no AFAE, 52% dos respondentes afirmaram que apenas ler o edital do AFAE não é suficiente para entender todo o processo de inscrição, sendo necessário algum tipo de ajuda ou material complementar para compreender os requisitos, prazos e critérios, enquanto 20% dos respondentes acredita que o edital contemple todos os passos necessários para acessar o auxílio financeiro. Cerca de 28% dos respondentes afirmaram “não sei opinar”. De forma geral, é possível avaliar que apenas disponibilizar o edital não garante que todos consigam seguir corretamente as instruções. Entre os respondentes, uma pequena parte considerou que o edital sozinho já bastava.

Figura 22: Finalidades de uso dos repasses financeiros do AFAE na percepção discente



Fonte: O autor (2026)

Quando perguntados acerca da finalidade do valor referente ao auxílio financeiro, cerca de 36% dos respondentes disseram que usam o valor “para complementar a renda da família”, enquanto 24% afirmaram “não recebo o AFAE”. Outros 16% sinalizaram usar o benefício “para adquirir materiais e equipamentos escolares” e “para adquirir uniforme escolar”, respectivamente, enquanto 8% marcaram “para garantir a alimentação”. O uso para “atividades de cultura e lazer” não foi mencionado entre os respondentes. As respostas dos alunos respondentes sinalizam que o AFAE não é usado apenas para questões ligadas à escola, mas também para ajudar a sustentar a vida em casa. Quando um estudante afirma que o auxílio serve para complementar a renda familiar, mostra que o valor recebido faz diferença não só para si, mas para todos que moram com ele.

Ao mesmo tempo, o uso do recurso para a compra de materiais escolares, uniforme e alimentação mostra de forma muito concreta como esses gastos pesam no dia a dia dos estudantes. O uniforme, por exemplo, é uma exigência da própria instituição, mas nem sempre as famílias conseguem arcar com seu custo sem dificuldade. Já a destinação do auxílio para alimentação mostra que o valor pecuniário da bolsa é decisivo para que o estudante tenha condições mínimas de se manter em sala de aula com atenção e energia, principalmente nos cursos integrados, que possuem uma carga curricular de aulas e atividades de estágio bem maior do que em comparação ao Ensino Médio Regular.

Chama atenção, no entanto, o fato de nenhum aluno ter indicado o uso do

auxílio para cultura ou lazer. Essa ausência mostra que, quando a realidade é marcada por limitações financeiras, essas atividades deixam de ser vistas como direito e passam a ser tratadas como algo fora do alcance. Essa constatação ajuda a entender por que o AFAE, mesmo sendo fundamental para garantir a permanência de muitos, acaba restrito a cobrir necessidades urgentes e básicas. Isso revela tanto a importância do auxílio para a vida escolar quanto os limites de sua atuação diante da dura realidade vivida pelos estudantes.

4.2.2 Resultados das questões discursivas: avaliação geral do AFAE na perspectiva discente

No que diz respeito às questões de natureza discursiva, os dados foram analisados a partir da técnica de classificação temática (ou categorial), conforme proposta por Bardin (2016), no contexto da abordagem qualitativa fundamentada na análise de conteúdo. Seguindo o percurso metodológico delineado, o primeiro passo consistiu na identificação e seleção das unidades de análise ou de registro: expressões, palavras ou termos-chave presentes nas respostas, consideradas dentro de seus contextos específicos, os quais conferem sentido e permitem a devida interpretação.

Na sequência, essas unidades foram agrupadas segundo elementos comuns e, a partir disso, organizadas em categorias analíticas construídas em consonância com os objetivos e hipóteses da pesquisa. Esse processo permitiu, ao final, a sistematização e o tratamento dos dados de forma quali-quantitativa, possibilitando uma leitura mais aprofundada das contribuições dos participantes às questões discursivas analisadas.

Uma das perguntas indagou o respondente se este mudaria algo no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), as respostas foram agrupadas em oito categorias, definidas a partir de unidades de análise. Ao todo, foram identificadas 28 ocorrências temáticas

Tabela 1 - Categorização da questão 9 do questionário (alunos): *Você mudaria algo no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.*

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Valor do auxílio	<p><i>“Acho que o dinheiro da bolsa ajuda, mas é pouco. A gente tem vários gastos pra conseguir estudar, como passagem, lanche, material, e muitas vezes o valor não acompanha o que a gente realmente precisa no dia a dia” (1) “Seria bom se aumentasse o valor, porque às vezes a bolsa só dá pra pagar a passagem de ônibus. Quando sobra, não dá pra outras coisas, como comer na escola, comprar uniforme ou colocar internet em casa pra fazer trabalho” (1) “O auxílio que a gente recebe é baixo e não cobre o que gastamos. Muita gente precisa de dinheiro pra passagem, comida e material, e acaba ficando apertado” (1) “Se a bolsa fosse um valor maior, ajudaria a gente a estudar com mais tranquilidade, sem precisar depender tanto da família ou pensar em trabalhar cedo” (1)</i></p>	4	14,3%
2	Quantidade de bolsas disponíveis	<p><i>“Acho que teria que ter mais bolsas, pois muita gente precisa da bolsa, mas não consegue porque não tem vaga pra todo mundo. Então, quem não recebe acaba ficando sem ajuda. Por isso, acho que deveria ter mais bolsas, pra dar oportunidade a mais colegas” (1) “Acho que o número de bolsas é pequeno em comparação com a quantidade de gente que precisa. Como nem todos conseguem ser contemplados, muitos sentem que a ajuda não é suficiente” (1)</i></p>	2	7,1%
3	Tempo de espera e cronograma	<p><i>“Acho que existe um tempo muito grande entre o dia da inscrição e o dia em que sai o resultado. Nesse período, quem precisa da bolsa já está passando dificuldade, sem dinheiro. Isso gera ansiedade e atrapalha, porque a ajuda chega tarde” (1) “A divulgação dos resultados poderia ser mais rápida. Quando demora demais, a gente fica sem saber se vai receber ou não” (1); O certo era ter uma data fixa para receber a bolsa, as vezes fica difícil se organizar com gastos básicos (1).</i></p>	3	10,7%
4	Processo de inscrição e entrega de documentos	<p><i>“Eu acho que podia ser tudo mais fácil, sem tanta coisa pra preencher, porque fica confuso e a gente acaba se perdendo” (1); “O jeito de se inscrever podia ser mais claro, com menos passo a passo complicado. Ai todo mundo conseguiria fazer sem medo de errar (1); “Tem que entregar muita coisa, e nem todo mundo tem como imprimir ou tirar cópia, fica difícil” (1); “Fica cansativo ter que levar vários papéis, parece que a escola já podia ter algumas dessas informações” (1); “Seria muito melhor se a gente pudesse mandar os documentos pelo celular ou computador, sem precisar ir na escola várias</i></p>	5	17,9%

		vezes" (1)		
5	Falta de informação/ compreensão do processo	<i>"Eu não sei direito como eles decidem quem vai ganhar a bolsa, parece meio confuso" (1); "Seria bom se eles fossem na sala explicar tudo, aí a gente ia entender melhor e ninguém ficava perdido" (1); Eu não sei direito como fazer a inscrição, fica difícil porque ninguém explica direito" (1)</i>	3	10,7%
6	Não conhece bem o programa / sem opinião formada	<i>"Eu sou novo na escola, então ainda não sei muito sobre como funciona a bolsa" (1) "Acabei de chegar e não conheço bem esse processo todo" (1) "Não sei se mudaria alguma coisa, porque não conheço direito como é tudo" (1) "Não sei muito sobre a bolsa, nunca acompanhei de perto" (1); "Eu não uso o auxílio, então não sei como é pra quem recebe" (1)</i>	5	17,9%
7	Relato de frustração com o acesso ao auxílio	<i>"Eu já tentei pedir a bolsa, mas nunca consegui" (1); "É muito difícil conseguir a bolsa, parece que só alguns conseguem mesmo" (1) "Fica complicado porque tem muita gente precisando e não sobra pra todo mundo" (1)</i>	3	10,7%
8	Avaliação positiva / Não mudaria nada	<i>"Não, acho que não mudaria nada" (1); Eu não mudaria, porque acho que a bolsa é importante e ajuda bastante quem precisa" (1); "Na minha opinião, funciona bem do jeito que é" (1)</i>	3	10,7%
Total			28	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

Com base nas contribuições dos respondentes sobre possíveis mudanças no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) verifica-se que destacaram o valor do auxílio como insuficiente para atender às suas necessidades básicas, como transporte, alimentação, material escolar e acesso à internet. Nesse sentido, o montante atual é percebido como limitado, o que aumenta a dependência da família ou a necessidade de buscar outras fontes de renda precocemente, comprometendo a tranquilidade e o desempenho acadêmico. Além disso, foi apontada a limitação no número de bolsas disponíveis, o que impede que todos os estudantes que necessitam sejam contemplados, gerando frustração e a percepção de desigualdade no acesso

ao programa. Outro aspecto relevante, trazido pelos respondentes, refere-se ao tempo de espera e ao cronograma do AFAE. Alguns respondentes relataram que a demora na divulgação dos resultados traz impactos no planejamento financeiro familiar, o que aumenta a ansiedade de quem depende do auxílio. Relacionado a isso, o processo de inscrição e a entrega de documentos também foram mencionados como obstáculos, em função da complexidade burocrática, da quantidade de papéis exigidos e das dificuldades de acesso a impressões ou cópias. Alguns estudantes sugeriram alternativas digitais, como envio de documentos por celular ou computador, para simplificar a participação no programa. A compreensão do funcionamento do AFAE foi outro ponto crítico apontado pelos respondentes. Muitos estudantes relataram não entender claramente os critérios de seleção e o procedimento de inscrição, indicando a necessidade de maior clareza e orientação presencial ou em sala de aula. Entre os respondentes, também se destacou um grupo que ainda não conhece bem o programa ou não possui opinião formada, composto, principalmente, por estudantes novos no Colégio ou que não utilizam o auxílio. Essa situação mostra que existem lacunas na comunicação e na integração dos novos estudantes ao AFAE, o que pode limitar o alcance do programa, principalmente para o público no qual ele se destina.

Adicionalmente, alguns relatos expressaram frustração pessoal com o acesso ao auxílio, descrevendo dificuldades em conseguir a bolsa e a sensação de que apenas alguns estudantes conseguem ser contemplados. Os pontos trazidos por esses respondentes apontam para barreiras de acesso que podem gerar desmotivação e sensação de injustiça. Por outro lado, uma parcela dos respondentes avaliou o AFAE positivamente, considerando que o programa funciona bem e cumpre sua função de apoio, demonstrando que, apesar das críticas, há reconhecimento da relevância do auxílio, o que reforça a importância de aprimoramentos no programa, visando a plena satisfação dos usuários. No tocante à questão 10, referente à avaliação do atual processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), as respostas foram agrupadas em seis categorias definidas a partir de unidades de análise. Ao todo, foram identificadas 26 ocorrências temáticas.

Tabela 2 - Categorização da questão 10 do questionário (alunos): *Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.*

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Desconhecimento sobre o AFAE	<i>“Eu não sei o que é, nunca ouvi falar” (1) “Não sei, não conheço bem” (1); “Eu nunca vi nada sobre essa bolsa, nem sabia que existia” (1); “Não sei o que dizer sobre isso” (1); “Não sei opinar, não conheço direito” (1)</i>	5	19,23%
2	Avaliação positiva da divulgação	<i>“A divulgação é muito boa” (1); “Eu acho ótimo, a gente consegue saber das coisas” (1) “Eu acho que é bom porque a gente recebe aviso por e-mail quando tem novidade sobre a bolsa” (1); “A divulgação é boa, ajuda a gente a saber o que está acontecendo” (1) “Eu acho organizado, a escola divulga certinho” (1)</i>	5	19,23%
3	Comunicação razoável, mas pode melhorar	<i>“Eu acho razoável, mas podia ser melhor” (1) “É mais ou menos, dá pra entender, mas tem coisas que não ficam claras” (1); “É boa, mas eu sinto falta de mais materiais explicativos, tipo guias ou instruções pra entender direito como funciona” (1); “Os funcionários tentam ajudar a gente, explicam quando perguntamos, mas nem sempre dá pra entender tudo sozinhos” (1); “Eu acho razoável, dá pra se virar, mas podia ser mais claro e fácil de acompanhar” (1)</i>	5	19,23%
4	Comunicação insuficiente / precisa melhorar	<i>“Eu acho que podia ser melhor, porque nem sempre a gente entende tudo direito” (1); “Pode melhorar, às vezes as informações chegam confusas ou atrasadas” (1); “Eu já vi divulgação, mas nem sempre é clara, então dá pra ficar perdido sobre o que fazer” (1); “Acho que é ok, mas podia ser mais fácil de entender e mais organizado” (1); “Eu acho razoável, mas podia ser mais acessível pra todo mundo, sem deixar ninguém confuso” (1).</i>	5	19,23%
5	Falta de clareza e acessibilidade	<i>“A comunicação podia ser mais fácil de entender, com palavras simples, porque às vezes parece complicada” (1); “Acho que pode melhorar bastante, eu consegui me inscrever, mas só consegui porque perguntei pra amigos que já sabiam como fazer” (1); “Tem divulgação, mas parece que só quem já conhece o processo consegue aproveitar, os outros ficam perdidos” (1); “Faltam explicações mais claras, tipo passo a passo mostrando o que a gente precisa fazer” (1)</i>	4	15,38%

6	Comunicação depende do interesse do aluno	<i>“A divulgação parece que só chega pra quem já quer a bolsa, quem não procura fica sem saber nada” (1); “Funciona bem pra quem acompanha os e-mails ou avisos, mas quem não fica de olho acaba perdendo informação” (1).</i>	2	7,69%
Total			26	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

Com base na avaliação dos respondentes acerca do processo de divulgação e comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) verifica-se que uma parcela relevante demonstra desconhecimento acerca do AFAE, relatando nunca terem ouvido falar do auxílio ou não saber como opinar sobre a divulgação. Por outro lado, alguns estudantes reconheceram aspectos positivos na divulgação, ressaltando a clareza e a organização dos avisos, bem como a utilidade do envio de informações por e-mail.

No entanto, uma parcela considerável dos respondentes apontou limitações no processo de comunicação, considerando-o razoável, mas passível de melhorias, ou insuficiente, com informações pouco claras e atrasadas. Tais relatos mostram que, para muitos estudantes, a divulgação não é suficiente para orientar adequadamente o acesso ao benefício, gerando incertezas, dúvidas e, em alguns casos, frustração.

Além disso, foi percebido que o alcance da comunicação depende, em grande medida, da iniciativa do próprio estudante. Aqueles mais atentos aos avisos e canais de informação conseguem usufruir do auxílio de maneira mais completa, enquanto outros permanecem desinformados, sem ter consciência de como se inscrever ou utilizar o benefício.

No geral, os respondentes avaliam o AFAE como um programa relevante e necessário, mas cujo acesso está intimamente ligado à forma como a informação é transmitida e compreendida pelos estudantes. A insuficiência de clareza, a complexidade dos procedimentos e a dependência da iniciativa individual limitam o acesso pleno do AFAE, enquanto a existência de canais bem estruturados mostra que a comunicação pode ser uma ferramenta de inclusão e de acesso a direitos quando adequada às especificidades de cada público. Esses achados indicam que

aprimoramentos na divulgação, orientações claras e acessíveis e estratégias de integração são fundamentais para que todos os estudantes possam usufruir de maneira equânime e efetiva dos benefícios oferecidos pelo programa.

4.3 Percepções dos Assistentes Sociais do Colégio Pedro II quanto ao acesso ao Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE): avanços e entraves na atuação diária

O terceiro procedimento investigativo desta pesquisa (P3) foi desenvolvido com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca das percepções, desafios e propostas dos Assistentes Sociais do Colégio Pedro II em relação ao processo de divulgação e comunicação das ações vinculadas à Assistência Estudantil, com foco específico no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE). Considerando que esses profissionais atuam diretamente na operacionalização dos processos seletivos e na mediação das informações junto à comunidade escolar, suas percepções são fundamentais para subsidiar uma análise crítica sobre os fluxos comunicacionais que permeiam essa política institucional.

A construção desse procedimento investigativo buscou uma avaliação geral sobre o processo de divulgação e compreender como esse processo impacta na participação dos estudantes, quais são os principais entraves enfrentados no cotidiano dos profissionais e quais sugestões emergem para o aprimoramento das práticas comunicacionais relacionadas ao AFAE. O instrumento utilizado foi um questionário, composto por cinco questões abertas, que permitiram aos respondentes descrever suas percepções de forma livre e reflexiva. As questões foram organizadas de modo a abarcar diferentes dimensões do problema investigado, conforme descrito a seguir:

- A primeira questão teve como finalidade compreender a percepção geral dos Assistentes Sociais sobre o funcionamento atual dos processos comunicacionais relacionados ao AFAE, buscando identificar se os profissionais os consideram satisfatórios, insuficientes, bem estruturados, entre outros aspectos.
- Já a segunda questão teve como intuito captar como os profissionais percebem a relação entre as estratégias comunicacionais adotadas e o nível de adesão

dos estudantes aos processos seletivos, permitindo avaliar se há correlação entre o alcance na comunicação e a amplitude da participação discente.

- A terceira questão visou identificar os entraves práticos e estruturais enfrentados pelos Assistentes Sociais no exercício de suas atividades, desde dificuldades relacionadas à comunicação até aspectos técnicos, institucionais e operacionais.
- A quarta e quinta questões foram de reflexão propositiva, permitindo que os profissionais sugerissem estratégias, melhorias e inovações capazes de tornar o processo mais acessível, eficiente e menos burocrático para os estudantes ou contribuições não contempladas nas questões anteriores, ampliando a escuta sobre aspectos que julgassem pertinentes ao tema.

A análise desse conjunto de questões permitiu identificar a percepção dos Assistentes Sociais acerca das práticas comunicacionais existentes e mapear os desafios que atravessam a gestão da Assistência Estudantil no âmbito do Colégio Pedro II, especialmente no que diz respeito ao direito à informação e à garantia de acesso às políticas de permanência.

4.3.1 Resultados

Tabela 3 - Categorização da questão 1 do questionário (assistentes sociais):
Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Avaliação positiva	<i>“Satisfatório. Atualmente contamos com a colaboração da Comunicação Social do CPII...”</i> (1) <i>“Considero o processo de divulgação do auxílio bom...”</i> (1) <i>“Tem sido aprimorado para atingir mais e mais pessoas...”</i> (1) <i>“É realizado de maneira muito boa. É amplo, diverso e focado...”</i> (1) <i>“Considero o atual processo de comunicação e divulgação do AFAE bom...”</i> (1) <i>“No meu contexto específico, atuo no campus de SCII... a divulgação é sempre voltada a esse público...”</i> (1)	6	27,27%
2	Avaliação regular	<i>“Avalio como regular. A divulgação é realizada através do site e Instagram oficial do CP2, mas cabe aos servidores do campus realizar a maior parte da divulgação”</i> (1)	1	4,50%
3	Uso de múltiplos canais de comunicação	<i>“Além das redes sociais, blogs dos Campi e e-mails...”</i> (1) <i>“No site do colégio, nas redes sociais e no blog dos Campi...”</i> (1) <i>“Colocamos cartazes nas salas de aula, nos corredores e nos setores...”</i> (1) <i>“Bilhetes em agendas dos estudantes, e-mails constantes...”</i> (1) <i>“Reuniões com responsáveis e cartazes espalhados pelo campus...”</i> (1) <i>“Página principal do CPII, reuniões divulgadas, cartazes e comunicação com outros setores...”</i> (1)	6	27,27%
4	Dependência da divulgação do AFAE por parte dos servidores do Setor de Assistência Estudantil	<i>“Cabe aos servidores do campus realizar a maior parte da divulgação.”</i> (1) <i>“As equipes de Assistência Estudantil dos Campi realizam reuniões de divulgação e orientação...”</i> (1) <i>“Em SCIII, colocamos cartazes nas salas de aula...”</i> (1) <i>“As equipes nos campi realizam reuniões... fixam cartazes...”</i> (1) <i>“As equipes nos campi realizam reuniões (divulgadas por canais de comunicação diversos), fixam cartazes e comunicam-se com outros setores de atendimentos a estudantes para que a informação possa chegar, usando textos mais acessíveis possíveis e elaborando materiais para a divulgação e elucidação de possíveis dúvidas”</i> (1)	5	22,72%
5	Apoio da Comunicação Social do Colégio Pedro II	<i>“Atualmente contamos com a colaboração da Comunicação Social do CPII para padronizar e criar uma identidade...”</i> (1)	1	4,50%
6	Percepção de melhoria contínua	<i>“Tem sido aprimorado para atingir mais e mais pessoas e atualmente mais pessoas parecem identificar a existência do nosso setor.”</i> (1) <i>“Observa-se um aumento progressivo no número de inscrições no programa desde 2018...”</i> (1) <i>“A crescente procura por informações sobre o programa...”</i> (1)	3	13,63%
Total			22	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

A leitura das respostas dos Assistentes Sociais sobre o processo de divulgação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) revela avanços perceptíveis, mas também limitações que colocam em questão o alcance do programa. É possível perceber que existe uma avaliação positiva significativa: vários respondentes reconhecem que a divulgação tem se aprimorado, tornando-se mais ampla, diversa e direcionada. Essa percepção indica que esforços concretos têm sido realizados para que a informação chegue aos estudantes e que, em muitos casos, há uma atenção específica às necessidades de diferentes públicos, demonstrando sensibilidade à diversidade do contexto escolar.

No entanto, essa avaliação positiva não deve ser lida de forma isolada. A presença recorrente de comentários que apontam a dependência da divulgação pelas equipes locais mostra que os resultados do processo de comunicação com os estudantes e as famílias está intimamente ligada ao esforço individual e à dedicação dos servidores dos campi. Em outras palavras, os resultados alcançados não decorrem de uma política centralizada, uniforme e estruturada, mas de iniciativas locais que, embora diligentes, demandam constante trabalho adicional e improvisação. Cartazes, reuniões, bilhetes, e-mails e interação direta com estudantes são estratégias que surgem como soluções adaptativas diante da ausência de um possível plano de comunicação sistemático.

A utilização de múltiplos canais de comunicação, apesar de apontada como um aspecto positivo, reflete essa mesma lógica. A diversidade de meios, redes sociais, blogs, cartazes, reuniões e bilhetes, demonstra tentativa desses profissionais de dar maior capilaridade ao AFAE, sem que isso implique, aparentemente, em um planejamento alicerçado para lidar com a crescente demanda. O que emerge é que a multiplicidade de canais é motivada mais pela necessidade de compensar fragilidades, principalmente no que tange ao baixo número de servidores lotados nos Setores de Assistência Estudantil do que por uma diretriz planejada pelo Colégio, revelando que a comunicação do AFAE é fragmentada e depende fortemente do engajamento local.

O apoio da Comunicação Social do Colégio Pedro II aparece de forma limitada nas respostas, sendo percebido como relevante apenas em termos de padronização visual e identidade institucional. Essa presença limitada sugere que a Comunicação

Social do Colégio atua mais como suporte do que como força estratégica para organizar, consolidar e expandir a divulgação. Assim, mesmo quando a instituição oferece recursos oficiais, sua influência é secundária diante da atuação direta dos profissionais nos campi.

Ao mesmo tempo, verifica-se uma percepção de melhoria contínua: há indícios de que a divulgação tem avançado, com aumento da procura pelo programa e maior visibilidade do Setor de Assistência Estudantil. Essa perspectiva positiva, entretanto, não neutraliza as fragilidades identificadas. Os avanços observados ainda são contingentes à iniciativa individual, ao contexto de cada campus e à capacidade das equipes de se adaptarem, ao invés de resultado de um modelo institucionalmente consolidado.

Resumidamente, as respostas apontam uma comunicação do AFAE que, embora apresente sinais claros de evolução e diversificação ao longo dos últimos anos, permanece fragmentada e dependente do esforço local. Essa percepção de está estreitamente ligada à dedicação dos profissionais nos campi, enquanto a atuação central da Comunicação Social aparece de forma mais periférica. Essa realidade mostra que, para que a divulgação do programa seja realmente eficiente, é necessário repensar o modelo de comunicação, estruturando fluxos claros, permanentes e estratégicos, que integrem ações locais e institucionais de forma consistente, reduzindo a sobrecarga sobre os servidores e ampliando o alcance do programa de forma sustentável.

Tabela 4 - Categorização da questão 2 do questionário (assistentes sociais):

Para você, de que forma o processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), conforme atualmente estruturado, impacta na participação dos alunos nos processos seletivos? Explique sua resposta.

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Impacto positivo da divulgação na participação	<i>“Acredito que impacta positivamente, pois são colocados cartazes de divulgação no Campus SCIII com um resumo das principais informações para inscrição no auxílio e um QR Code que já direciona para o preenchimento do formulário online de inscrição.” (1) “A divulgação nas redes sociais também facilita a participação devido ao grande acesso dos jovens às mesmas, fazendo com que eles informem aos familiares a abertura de inscrição no auxílio.” (1) “Impacta positivamente, em uma parte considerável de estudantes, que poderiam não ter acesso à inscrição, caso não houvesse a utilização de tantos instrumentos de comunicação.” (1) “Considero positivo o impacto das ações de divulgação, uma vez que temos observado um aumento contínuo nas solicitações desde 2018, com alguma estabilização nos últimos anos.” (1)</i>	4	50%
2	Limitações do processo	<i>“Além disso, é comum que o período de inscrições não esteja aberto durante todas as matrículas, fato que dificulta o acesso de alguns estudantes ao AFAE.” (1); “Infelizmente, embora o prazo seja longo, alguns estudantes e/ou responsáveis deixam para a última hora e perdem os prazos.” (1)</i>	2	25%
3	Impactos da divulgação na demanda do Setor	<i>“A divulgação acaba afetando no número de inscrições para participação no processo de seleção. Atualmente, no campus, tento passar em sala de aula, divulgar nos e-mails das turmas, divulgar para grupo de responsáveis com objetivo de mais pessoas terem conhecimento do processo de seleção do auxílio.” (1)</i>	1	12,5%
4	Percepção de amadurecimento da divulgação	<i>“Entendo que, ao longo dos anos de existência da assistência estudantil no Colégio Pedro II e da consolidação do AFAE como a principal política de promoção da permanência, houve um amadurecimento significativo nas estratégias gerais de comunicação e divulgação. Esse avanço não exclui, porém, a valorização das particularidades e iniciativas específicas desenvolvidas em cada campus.” (1)</i>	1	12,5%
Total			8	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

A análise das respostas dos assistentes sociais sobre o impacto da divulgação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) na participação dos estudantes mostra uma relação complexa entre visibilidade da informação, acesso efetivo e engajamento do público-alvo. É possível perceber que há um reconhecimento claro de que a comunicação contribui positivamente para a participação: os respondentes destacam que cartazes, QR Codes, e-mails e redes sociais ampliam o acesso às

informações e facilitam o engajamento, especialmente entre aqueles que, de outra forma, poderiam não se inscrever no programa. Essa percepção indica, sobretudo, a grande capacidade que as novas ferramentas digitais possuem na ampliação da divulgação, fortalecendo significativamente o alcance do AFAE, o que promove uma maior inclusão dos estudantes nos processos seletivos.

Ao mesmo tempo, emergem percepções que problematizam o fato dos períodos de inscrição não serem coincidentes com as matrículas. Por ser lançado apenas uma vez ao ano, especificidade no início do período letivo, o edital do AFAE pode ocasionar prejuízos aos alunos que entram na instituição mais tardiamente, por estarem na lista de espera das convocações de novos alunos. Esse descompasso gera um desalinhamento institucional que precisa ser debatido internamente, a fim de evitar prejuízos aos estudantes ingressantes fora do calendário tradicional. Além disso, existe o caso dos estudantes que deixam para se inscrever no último momento, o que também acaba afetando na divulgação dos resultados finais da seleção. Outro aspecto relevante que se destaca é a percepção de que a divulgação afeta diretamente a demanda do Setor de Assistência Estudantil. Ao mesmo tempo que amplia o acesso e a participação, a comunicação também aumenta a carga de trabalho das equipes locais, que precisam gerenciar inscrições, esclarecer dúvidas e acompanhar processos de forma constante. Esse ponto reforça uma nuance crítica, destacada também na questão passada: o sucesso da divulgação depende fortemente do esforço individual dos profissionais, o que pode gerar sobrecarga e limitar a sustentabilidade da prática a longo prazo. Há, por outro lado, um reconhecimento de amadurecimento no modo como a divulgação tem sido conduzida ao longo dos anos. A consolidação do AFAE como política central de promoção da permanência estudantil trouxe avanços nas estratégias gerais de comunicação, sem, contudo, substituir a importância das iniciativas locais. Essa percepção traz à tona que, embora haja evolução, o sistema de divulgação ainda é híbrido: combina iniciativas do Setor de Comunicação Social nas redes sociais e soluções improvisadas pelos campi para atender às necessidades específicas dos estudantes e responsáveis dos campi.

Tabela 5 - Categorização da questão 3 do questionário (assistentes sociais):
Quais são os principais desafios você destaca que existem no seu trabalho para viabilizar a execução dos processos seletivos relacionados Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Deficiência de recursos humanos (equipe reduzida/sobrecarga)	<p>“A equipe extremamente reduzida para apoiar e analisar mais de quatro mil inscrições anualmente.” (1) “Considero um grande desafio a equipe ser reduzida (em SCIII somos duas servidoras no setor, eu, assistente social, e uma assistente de alunos)...” (1) A ausência de profissionais, atuo sozinha no Setor de Assistência Estudantil do Campus. Então eu sou a responsável pela divulgação, recebimento de documentação, orientação das dúvidas de estudantes e responsáveis e realização das análises socioeconômicas.” (1) “O primeiro desafio é a quantidade de pessoal nos setores, que em sua maioria não tem número ideal de profissionais e em alguns campi conta somente com uma pessoa para realizar todo o trabalho do setor...” (1) “A sobrecarga das equipes, que operam com um número de profissionais inferior ao necessário frente à demanda existente.” (1)</p>	5	35,71%
2	Orçamento insuficiente	<p>“O recurso limitado que impossibilita o atendimento de todas(os) que estão dentro do perfil prioritário.” (1) “O Orçamento Público destinado para a Assistência ao Estudante do CPII que sofre cortes na esfera federal e que é compartilhado entre setores... não sendo suficiente para o atendimento de todos os casos...” (1) “O orçamento insuficiente diante da crescente demanda pelos auxílios estudantis.” (1)</p>	3	21,42%
3	Ausência de sistema informatizado e ferramentas adequadas	<p>“A ausência de um sistema integrado onde as informações socioeconômicas possam ser consultadas e atualizadas, agilizando o processo de análise.” (1) “A precariedade das ferramentas institucionais para a execução das etapas do AFAE, como a inexistência de um sistema informatizado que receba as inscrições e viabilize a análise socioeconômica dos pedidos.” (1)</p>	2	14,28%
4	Baixa valorização institucional da Assistência Estudantil	<p>“A baixa visibilidade e relevância institucional da política de assistência estudantil.” (1) “O entendimento equivocado, por parte da instituição e de seus gestores, sobre as atribuições dos profissionais da assistência estudantil.” (1)</p>	2	14,28%
5	Dificuldades no acesso à informação pelos estudantes e famílias	<p>“Acredito que o desafio que se impõe está relacionado ao acesso contínuo do site e canais oficiais da escola por parte das famílias. (...) Lidamos com a cultura das pessoas não habituadas em entrar constantemente nos canais oficiais da escola, além de perceber certa dependência de busca de informações conosco, sem a leitura ativa dos documentos e editais publicados.” (1)</p>	1	7,14%

6	Descompasso entre o calendário acadêmico e os processos do AFAE	<i>“Outro desafio está no problema do calendário letivo do CPIL, onde as aulas nunca iniciaram antes do mês de abril, desde que os auxílios tiveram início, por conta de necessidades de greves, paralisações ou pela Pandemia de Covid-19.” (1)</i>	1	7,14%
Total			14	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

A análise das respostas à questão sobre os desafios na execução dos processos seletivos do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) revela uma realidade que vai muito além de dificuldades pontuais. O que se percebe é um conjunto complexo de limitações que afetam a qualidade da política, a experiência dos profissionais e o alcance do auxílio para os estudantes que dele dependem.

O desafio mais contundente, identificado nas respostas, é a deficiência de recursos humanos. Profissionais frequentemente atuam sozinhos ou em equipes extremamente reduzidas, acumulando funções que vão desde a divulgação do programa, orientação individualizada, atendimento a famílias e estudantes, até a análise detalhada da documentação socioeconômica.

Conforme destaca Carvalho (2018), a histórica desproporcionalidade de profissionais em relação a quantidade de alunos atendidos nos campi do Colégio Pedro II traz severas implicações na demanda por atendimento

Esta escassez de recursos humanos acarreta na lassidão em realizar todo o processo de planejamento, execução e controle relacionado aos auxílios, tais como: planejamento dos recursos destinados à SAE, estabelecimento dos critérios de seleção, elaboração e divulgação de Editais, recebimento de documentação e entrevistas, análise socioeconômica, seleção e divulgação dos resultados, reunião para assinatura de Termo de Compromisso, elaboração de processos para pagamento e controle dos pagamentos realizados. Acrescenta-se a este cenário, a indefinição dos prazos para o repasse financeiro por parte da União (Carvalho, 2018, p. 102)

Por sua vez, o acúmulo de tarefas não é apenas um esforço extra, mas compromete a profundidade do acompanhamento aos estudantes, aumenta a probabilidade de erros e coloca os profissionais em uma situação de desgaste físico e mental constante. As questões trazidas pelos respondentes mostram que, diante dessa realidade, o trabalho não se organiza apenas por procedimentos formais, mas depende da capacidade de improvisação, resiliência e do conhecimento tácito que

cada profissional desenvolve ao longo do tempo.

É importante observar, infelizmente, que em muitos campi a condução do trabalho é concentrada em um único servidor, que, além de responder sozinho por decisões complexas, não conta com profissionais de áreas complementares, como Psicologia ou Pedagogia, atuando de forma integrada no mesmo espaço. Embora seja possível articular ações com equipes de outros setores, como SOEP, NAPNE e SEORE, por exemplo, essas parcerias não substituem a ausência de uma equipe multidisciplinar local. Assim, o servidor responsável permanece sobrecarregado: precisa administrar sozinho o acompanhamento dos estudantes, dialogar com suas famílias e ainda acionar diversos atores institucionais para que o atendimento avance. O resultado é um acúmulo de tarefas que ultrapassa o razoável e limita a construção coletiva de respostas interventivas.

Gois (2020) e Faermann e Mello (2016) convergem ao discutir que as condições de trabalho vivenciadas pelos assistentes sociais têm repercussões profundas em sua saúde física e mental. A precarização dos vínculos, o rebaixamento salarial, a intensificação das atividades, a insuficiência de recursos institucionais e os mecanismos de controle e cobrança por produtividade configuram um cenário de desgaste permanente. Esses elementos limitam tanto a qualidade do exercício profissional, quanto submetem os trabalhadores a um conjunto de tensões que se acumulam no cotidiano laboral.

Faermann e Mello (2016) mostram como esse contexto se materializa no corpo e na subjetividade dos profissionais, por meio de doenças como ansiedade, enxaqueca, diabetes e gastrite, todas relacionadas ao estresse prolongado e aos fatores emocionais decorrentes das exigências e pressões do trabalho. Assim, o adoecimento não se trata de uma experiência individual ou isolada, mas de uma expressão concreta das condições estruturais e institucionais que moldam o exercício profissional.

Desse modo, compreender o sofrimento e o adoecimento dos assistentes sociais implica reconhecer que tais manifestações resultam das contradições presentes na organização contemporânea do trabalho, marcada pela intensificação laboral e pela fragilização das garantias e proteções. Trata-se de um fenômeno que mostra a urgência de políticas institucionais que assegurem condições dignas, recursos adequados e valorização profissional, como forma de mitigar os impactos negativos que incidem sobre esses trabalhadores.

Por sua vez, a limitação orçamentária aparece como outro obstáculo decisivo. A restrição de recursos financeiros impede que todos os estudantes que atendem aos critérios prioritários sejam contemplados, criando uma tensão ética e profissional para quem precisa decidir sobre a distribuição de auxílios. Essa situação afeta a abrangência da política e coloca os profissionais em uma posição delicada, em que devem equilibrar critérios objetivos e as necessidades reais dos estudantes, muitas vezes sabendo que há mais demanda do que recursos disponíveis. A percepção de insuficiência de verba mostra que a política não acompanha a realidade socioeconômica crescente dos estudantes, mostrando um descompasso quase irreconciliável.

Outro ponto central é a ausência de sistemas informatizados e de ferramentas adequadas. A inexistência de plataformas integradas para inscrição, análise e acompanhamento das solicitações torna o processo lento, trabalhoso e suscetível a falhas humanas. Além disso, como ressaltam Vieira, Brezolin e Alvareli (2010, p. 69), as formas tradicionais de armazenamento de informações por meio de papéis e pastas, ainda muito em voga no Colégio Pedro II, ocasiona uma “uma sucessão de problemas tais como: ocupação de espaço físico, manuseio de grandes volumes de informação e dificuldade de recuperação das informações”. Dessa maneira, o trabalho dos profissionais está limitado por ferramentas que não permitem automatizar procedimentos repetitivos ou organizar dados de forma confiável. A consequência é dupla: aumenta-se a sobrecarga e, simultaneamente, dificulta-se o planejamento estratégico, a análise de demandas e a transparência do processo.

A baixa valorização institucional da Assistência Estudantil aparece como outro obstáculo estruturante. As respostas indicam que há uma subestimação do papel da política e de seus profissionais, que frequentemente são vistos apenas como “executores” de tarefas administrativas, sem reconhecimento de seu papel pedagógico, social e ético. Essa desvalorização contribui para a manutenção de equipes reduzidas e recursos limitados, reforçando a sobrecarga e gerando frustração. Além disso, a falta de visibilidade institucional torna mais difícil justificar necessidades de investimento ou mudanças estruturais, criando um ciclo em que a insuficiência de recursos e reconhecimento se reforçam mutuamente.

Em pesquisa realizada no Instituto Federal do Ceará, Costa (2017) identificou a persistência da percepção de que a presença do(a) assistente social na instituição seria dispensável, bem como a ideia equivocada de que suas atribuições poderiam

ser desempenhadas por profissionais não especializados. Somam-se a isso concepções marcadas por preconceito, machismo e misoginia, relacionadas ao fato da categoria ser majoritariamente composta por mulheres. Diante desse cenário, torna-se fundamental desconstruir tais visões estigmatizadas, por meio da construção de estratégias qualificadas de divulgação e explicação acerca do trabalho do(a) assistente social na instituição, contemplando seus princípios, funções, rotinas, objeto de intervenção e especificidades, direcionadas a toda a comunidade acadêmica, como estudantes e suas famílias, docentes, técnicos-administrativos e gestores.

Contudo, existem outros desafios que mostram a complexidade da relação entre os profissionais da assistência, os estudantes e as famílias. A dificuldade de acesso à informação demonstra que nem todos conseguem acessar os canais oficiais, por falta de hábito, recursos tecnológicos ou compreensão dos processos. Os profissionais, portanto, precisam assumir papéis adicionais de mediação, esclarecimento e acompanhamento, muitas vezes indo além do escopo formal de seu trabalho. Já o descompasso entre o calendário acadêmico e os processos do AFAE mostra como fatores externos, atrasos no início das aulas, greves ou paralisações, o que provoca um desalinhamento entre calendário acadêmico e ano civil impactam diretamente na logística do programa, exigindo reorganizações constantes e aumentando a pressão sobre as equipes.

O que se torna evidente ao analisar todas essas respostas em conjunto é que os desafios do AFAE não são fragmentados; eles se reforçam mutuamente. A sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos, a limitação tecnológica, a baixa valorização institucional e as dificuldades de acesso à informação formam um ciclo complexo, em que cada elemento potencializa os efeitos dos outros. A Política de Assistência do Colégio Pedro II, portanto, não pode ser compreendida apenas a partir de procedimentos formais ou de editais, uma vez que se realiza no cotidiano, mediada pela capacidade de adaptação e pelo esforço contínuo dos profissionais que lidam com múltiplas demandas e restrições simultaneamente.

Tabela 6 - Categorização da questão 4 do questionário (assistentes sociais): Na sua visão, quais novas ações poderiam ser implementadas para simplificar a participação dos estudantes no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)?

Explique sua resposta.

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Implantação de sistema informatizado e digitalização do processo	<p><i>“A implantação de um sistema que facilitasse a inscrição e a análise socioeconômica.” (1)</i></p> <p><i>“Acredito que a forma de inscrição no auxílio poderia ser mais simplificada, como já ocorre na maioria dos institutos federais.” (1)</i></p> <p><i>“Poderia ser criado um formulário melhor estruturado, com capacidade de anexar todos os documentos solicitados na inscrição, para que não fosse necessário trazer documentação impressa.” (1)</i></p> <p><i>“A digitalização do processo, através de upload da documentação online. Seria mais fácil para avaliação e também evitaria o acúmulo de documentos no campus.” (1)</i></p> <p><i>“Sugiro a implementação de um sistema informatizado que facilite e otimize o processo de inscrição no AFAE.” (1)</i></p> <p><i>“Uma ação que simplificaria bastante o acesso seria ter a condição de receber documentos no formato digital, o que necessitaria de nuvem com capacidade para armazenar arquivos de 4 a 5 mil estudantes...” (1)</i></p>	6	75%
2	Fortalecimento da comunicação e do diálogo com a comunidade escolar	<p><i>“Também é fundamental ampliar o contato das equipes de assistência estudantil com os(as) estudantes e suas organizações representativas, bem como fortalecer o diálogo com os(as) responsáveis.” (1)</i></p>	1	12,5%
3	Esclarecimento sobre a política de assistência e controle social	<p><i>“Além disso, é necessário esclarecer à comunidade escolar o papel da assistência estudantil e os entraves enfrentados por essa política, de modo a estimular o exercício do controle social.” (1)</i></p>	1	12,5%
Total			8	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

O ponto mais recorrentemente citado entre os Assistentes Sociais concentra-se na necessidade de digitalização e informatização do processo. No questionário destinado aos alunos, verifica-se que o modelo atual de inscrição no AFAE exige a entrega de documentos impressos, muitas vezes em múltiplas etapas, o que gera desgaste físico e emocional, além de atrasos na análise das solicitações.

Em pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Jesus (2016) identificou que a ausência de um sistema informatizado local gera, além de lentidão no processo de atendimento ao aluno,

dificuldades para o acompanhamento da frequência mensal dos discentes, afetando, conseqüentemente, o pagamento dos auxílios.

Dessa forma, as sugestões relacionadas à digitalização nas respostas dos Assistentes Sociais, por sua vez, vão além da simples transformação do papel em arquivo eletrônico. Apontam para a criação de formulários mais claros, capazes de centralizar todas as informações e documentos em um único espaço, permitindo que estudantes ou seus familiares enviem tudo de forma online. Essa mudança não resolveria apenas a burocracia: reduziria erros, permitiria que a equipe de Assistência Estudantil trabalhasse de forma mais precisa e diminuiria o risco de perda ou extravio de documentos.

Um outro detalhe importante nas respostas é a preocupação com a infraestrutura tecnológica: alguns profissionais mencionam que a plataforma precisaria suportar o volume de dados de milhares de usuários, mostrando que eles percebem as limitações práticas do sistema atual.

Outro aspecto destacado, embora presente em menor número de respostas, refere-se à comunicação e ao diálogo com a comunidade escolar. Um dos profissionais enfatizou a importância de fortalecer o contato entre equipes de Assistência Estudantil dos campi, estudantes, responsáveis e organizações representativas. Essa percepção revela que os problemas do AFAE não se limitam à burocracia, mas incluem a própria participação social da comunidade escolar nos rumos da Política de Assistência Estudantil, sendo necessário que as ações e programas sejam periodicamente revistos ou adaptados de acordo com as demandas de cada segmento.

Jesus (2016) sugere que a própria informatização dos procedimentos relacionados à Assistência Estudantil pode contribuir para o levantamento de demandas para outros serviços da Assistência Estudantil, a partir da avaliação da execução anual dos programas assistenciais, com uma sistematização de dados de maneira mais científica, prevendo a participação discente no oferecimento de sugestões e contribuições quanto à operacionalização da Política de Assistência Estudantil.

Por sua vez, algumas respostas enfatizaram a necessidade de esclarecer melhor o papel da Assistência Estudantil e os limites enfrentados pela Política. Os assistentes sociais participantes da pesquisa reconhecem que os problemas administrativos e estruturais existem e que, se os estudantes entenderem o propósito

do AFAE e os desafios enfrentados, podem participar de forma mais consciente, respeitando prazos e requisitos, contribuindo para o controle social da política. Essa dimensão educativa é muitas vezes negligenciada, mas, segundo os próprios profissionais, é o caminho para que o programa seja efetivo e percebido como justo.

Em conjunto, essas respostas revelam que simplificar o AFAE exige uma abordagem dupla: modernização do processo por meio da digitalização e informatização e aprimoramento da comunicação, incluindo esclarecimento do papel da política. Ignorar qualquer uma dessas dimensões significa continuar mantendo barreiras invisíveis que dificultam a participação plena de muitos estudantes. As sugestões detalhadas dos profissionais mostram que melhorias tecnológicas e informativas não são escolhas isoladas, mas elementos interdependentes que precisam ser implementados juntos.

Tabela 7 - Categorização da questão 5 do questionário (assistentes sociais):
Que outras considerações você gostaria de tecer sobre o processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)?

CATEGORIAS		UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	(%)
1	Reconhecimento de avanços, mas com possibilidade de melhorias	<i>“Considero, de forma geral, o processo de divulgação/comunicação eficaz. Mas sempre é possível melhorar.” (1) “Observo que houve avanços na parte de comunicação dos auxílios, ao longo dos anos, e entendo que é realizada uma prática satisfatória da divulgação, tanto pela equipe de Assistência Estudantil na reitoria e nos campi, quanto do Setor de Comunicação do CPII.” (1)</i>	2	33,3%
2	Importância de considerar as especificidades dos campi	<i>“Gostaria de destacar a importância de considerar que as estratégias de comunicação e divulgação da assistência estudantil podem variar significativamente entre os campi, devido a diversos fatores, como a faixa etária do público-alvo, o tipo de curso oferecido, o porte do campus, o tamanho das equipes e os recursos institucionais disponíveis.” (1)</i>	1	16,6%
3	Sugestão de novas estratégias de divulgação	<i>“A divulgação deveria ser mais sistemática, no momento da matrícula do aluno, com cartazes fornecidos pela reitoria padronizados. Além disso, poderia ser utilizado o recurso do WhatsApp, que é o meio de comunicação mais utilizado pelos alunos e familiares.” (1) “Considerando os responsáveis (...), acredito que marcação de reuniões de orientações sobre o auxílio possam acontecer de maneira presencial e remota e em horários diferentes, visando abarcar pessoas com rotinas diárias diferentes.” (1)</i>	2	33,3%
4	Sobrecarga de trabalho da equipe nas ações de divulgação	<i>“O tempo dedicado pela equipe para a execução do AFAE é grande e compromete o desenvolvimento dos demais trabalhos.” (1)</i>	1	16,6%
Total			6	100%

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

A análise das respostas à questão 5 do questionário revela uma visão equilibrada por parte dos participantes, que reconhecem avanços na comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), mas também apontam aspectos

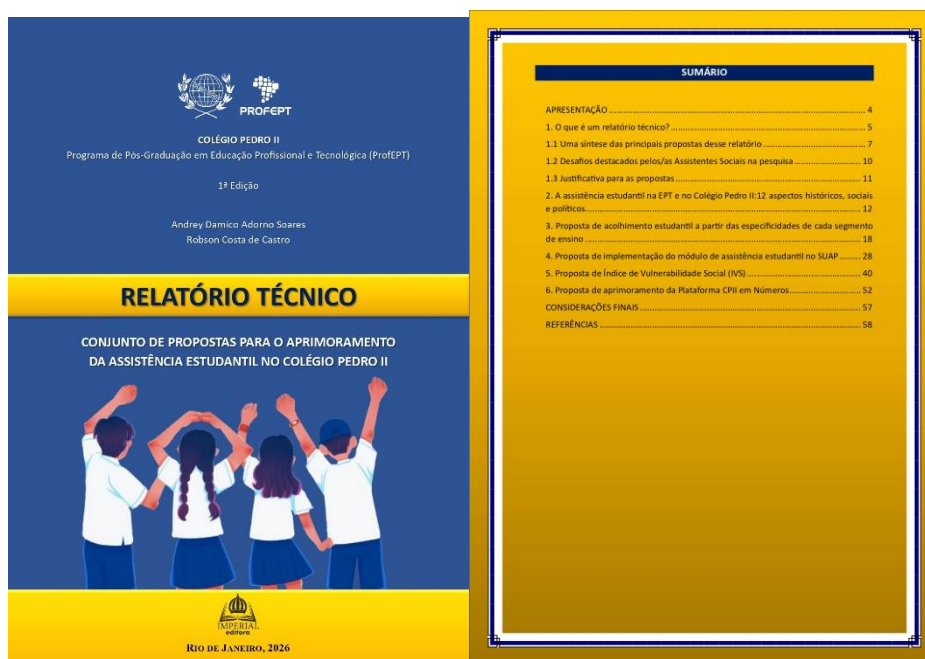
que demandam atenção e aprimoramento. É evidente que, embora haja progresso, o processo ainda não atingiu seu potencial máximo. Alguns respondentes destacam que a divulgação melhorou ao longo do tempo e reconhecem o esforço tanto da equipe de Assistência Estudantil quanto do Setor de Comunicação do Colégio Pedro II. Esses relatos indicam que a instituição tem buscado uma comunicação mais estruturada e próxima do público, mas a percepção é de que sempre há espaço para ajustes finos e incrementos. Outro ponto relevante emergido das respostas é a necessidade de considerar as diferenças entre os campi. O tamanho, a estrutura das equipes, os cursos oferecidos e a faixa etária dos alunos influenciam diretamente a forma como a comunicação é recebida. Essa constatação demonstra que estratégias padronizadas podem não ser igualmente boas em todos os contextos, reforçando a importância de flexibilidade e adaptação à realidade de cada campus. Além disso, os participantes sugerem alternativas concretas para tornar a divulgação mais acessível e abrangente. Entre as propostas, destacam-se a comunicação já no momento da matrícula, o uso de cartazes padronizados, o aproveitamento de ferramentas digitais como aplicativos de mensagem instantânea e a oferta de encontros de orientação em horários variados. Essas sugestões refletem uma compreensão clara de como os canais e formatos de comunicação impactam a participação dos estudantes e de suas famílias.

Outro ponto relevante, ainda que menos enfatizado nessa última questão diz respeito ao elevado tempo demandado para a execução do AFAE, o que compromete outras frentes de atendimento. Essa percepção traz à tona uma tensão estrutural: os avanços observados só são possíveis porque há esforço intenso da equipe, mas a sustentabilidade do processo depende de equilibrar a carga de trabalho e planejar a comunicação de forma mais estratégica. É interessante notar que algumas respostas sugerem que, embora a divulgação esteja presente, ainda favorece quem já tem alguma familiaridade com o programa. Isso indica que, para ampliar o acesso ao auxílio, é necessário pensar em comunicação que seja proativa, antecipando dúvidas e alcançando alunos e familiares que, de outro modo, poderiam permanecer desinformados. As respostas, em resumo, revelam uma percepção dual: há reconhecimento do progresso, mas também uma consciência crítica das limitações. Melhorar a divulgação do AFAE implica mais do que aumentar a frequência de informações: exige entender contextos diversos, usar canais adequados, flexibilizar estratégias e cuidar da sustentabilidade do trabalho da equipe, garantindo que todos os estudantes tenham acesso real e efetivo às oportunidades que o programa oferece.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Relatório Técnico intitulado “Conjunto de Propostas para o Aprimoramento da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II” é resultado direto dessa investigação, que buscou compreender, de forma aprofundada, tanto os avanços quanto os desafios da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II. O estudo considerou, de maneira central, as percepções dos estudantes do Ensino Médio Integrado, usuários da Política e dos Assistentes Sociais, responsáveis pela operacionalização do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE). A análise revelou que, embora existam esforços e mecanismos para consolidar o acesso ao programa de bolsas, persistem questões estruturais que limitam o alcance da política, reforçando a necessidade de soluções que dêem alguma resposta aos problemas investigados.

Figura 23: Capa e sumário do Produto Educacional



Fonte: Produzido pelo autor (2026)

O Produto Educacional foi concebido como uma diretriz de intervenção que busca articular teoria e prática de maneira concreta. Para tanto, organiza-se em quatro eixos principais de aprimoramento. O primeiro propõe um processo de acolhimento dos estudantes, considerando as especificidades de cada segmento de ensino no Colégio Pedro II.

A segunda proposta se direciona para a implantação de um Módulo de Assistência Estudantil no SUAP, com o objetivo de centralizar os processos de inscrição, envio de documentos, análise socioeconômica e geração de relatórios, reduzindo gargalos operacionais e simplificando o acesso para estudantes e assistentes sociais.

Figura 24: Visão resumida das propostas do Produto Educacional referente ao acolhimento estudantil e a digitalização das inscrições do AFAE

3. Proposta de acolhimento estudantil a partir das especificidades de cada segmento de ensino

PERSPECTIVAS DE ACOLHIMENTO A PARTIR DO NOVO PNAES



Fonte: Site PUC SP

A aprovação do novo PNAES, sancionado recentemente, ampliou de forma significativa o conjunto de ações destinadas à permanência e ao êxito dos estudantes da Rede Federal de Educação. O novo marco normativo engloba treze programas e ações, incluindo o Programa de Assistência Estudantil (PAE), o Programa de Bolsa Permanência (PBP), o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES), o Programa Estudantil de Moradia (PEM), o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (PATE), o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir), o Programa de Permanência Parental (Propae), o Programa de Acolhimento em Bibliotecas (PAB), o Programa de Atenção à Saúde Mental (PAM), o Promissus, o Benefício Permanência na Educação Superior, a oferta de serviços pelas próprias instituições federais e outras ações definidas pelo MEC.

Diante desse novo cenário nacional, o Colégio Pedro II encontra-se em fase de expectativa pela regulamentação da lei, etapa necessária para revisar sua Política de Assistência Estudantil, adequando-a à nova arquitetura do PNAES e, sobretudo, planejando o uso de um possível incremento orçamentário para expandir ações de permanência já existentes e implementar novas iniciativas previstas na legislação. Essa

13

AS MÍDIAS SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE AMPLIAÇÃO DO ACOLHIMENTO



Fonte: NexuPro.Digital

Considerando a diversidade de públicos atendidos pelo Colégio Pedro II e as especificidades de cada modalidade de ensino, o uso das mídias sociais na Política de Assistência Estudantil deve ser planejado de forma segmentada, respeitando trajetórias, faixas etárias, níveis de autonomia e condições de acesso à informação. Nesse sentido, plataformas como WhatsApp, Instagram e outras mídias sociais não devem substituir os instrumentos oficiais de comunicação institucional, como editais, guias informativos, panfletos e o site eletrônico da instituição, mas atuar de forma complementar, ampliando o alcance das informações, facilitando a compreensão dos direitos e reduzindo desigualdades informacionais.

Na Educação infantil, em que o público prioritário da comunicação são as famílias responsáveis, o WhatsApp configura-se como ferramenta estratégica de acolhimento e orientação, especialmente por sua ampla disseminação e facilidade de uso. Grupos

14

4. Proposta de implementação do módulo de assistência estudantil no SUAP

O QUE É O SUAP?



Fonte: SUAP/CPH

O Sistema Unificado de Administração Pública foi implantado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) em 2006 como uma atualização do ponto eletrônico. De forma paulatina, outros módulos foram adicionados ao sistema, de acordo as necessidades internas da instituição, especialmente na área de gestão de pessoas e acadêmica.

Segundo Correa (2017), o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) pode ser classificado como "Enterprise Resource Planning (ERP), uma vez que foi elaborado com base em uma estrutura modular que possibilita a interligação dos diversos dados por área e por unidade, visando a gestão integrada das informações" (CORREA, 2017, p. 27).

Outro aspecto central do SUAP é seu caráter colaborativo no âmbito da Rede Federal. Embora tenha sido criado no IFRN, o sistema foi disponibilizado, por meio de convênios de cooperação técnica, para diversos outros Institutos Federais em todo o país, inclusive para o próprio Colégio Pedro II, fortalecendo a cultura de desenvolvimento coletivo e compartilhamento de soluções no setor público educacional. Essa colaboração não se limita ao fornecimento do sistema, mas inclui também a formação de comunidades técnicas que, em conjunto, sugerem melhorias, desenvolvem novos módulos e ajustam funcionalidades às realidades de cada instituição.

15

FUNCIONALIDADES: ÁREA DO ESTUDANTE

AÇÃO	FUNCIONALIDADE
Acesso do módulo	Link fixo e visível na página inicial do SUAP, identificado como "Assistência Estudantil - AFAE".
Panel de informações	Informações completas e organizadas sobre o AFAE: objetivos, critérios, cronograma, documentos necessários e orientações.
Inscrição online	Formulário digital dinâmico e intuitivo, que adapta os campos às respostas. Permite o preenchimento completo dos dados socioeconômicos e pessoais.
Upload de documentos	Envio digital dos documentos necessários, eliminando a necessidade de entrega presencial. Aceita formatos como PDF, JPG e PNG.
Checklist de documentos	Verificação automática da documentação antes do envio final. Indica visualmente se há pendências.
Acompanhamento do processo	Acesso em tempo real ao status da inscrição: "Em análise", "Pendente", "Deferido" ou "Indeferido". Histórico completo das inscrições anteriores.
Notificações e alertas	Recebimento de avisos automáticos via SUAP e e-mail sobre: abertura de editais, pendências, prazos e resultados.
Agendamento de atendimento	Ferramenta para marcar, pelo próprio SUAP, atendimentos presenciais ou virtuais com os assistentes sociais. Agenda disponível com horários e confirmação automática.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

16

Fonte: Produzido pelo autor (2026)

O terceiro eixo propõe a criação de um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) baseado em critérios objetivos e transparentes, capaz de tornar a seleção dos beneficiários do AFAE mais justa e coerente com as necessidades reais dos

estudantes. O quarto eixo foca na ampliação e qualificação da Plataforma “CPII em Números”, com inclusão de indicadores que permitam acompanhar a política, subsidiar pesquisas e fortalecer a transparência institucional. Dessa forma, o relatório não se limita a diagnosticar problemas; oferece caminhos concretos para o aprimoramento da política em suas múltiplas dimensões.

Figura 25: Visão resumida das propostas do Produto Educacional referente a criação do IVS e aprimoramento dos dados da Plataforma CPII em Números



Fonte: Produzido pelo autor (2026)

O objetivo central do Relatório é fortalecer a Assistência Estudantil como política de permanência, garantindo que estudantes do Ensino Médio Integrado e de outros cursos da EPT, em sua maioria oriundos de classes populares, tenham

condições efetivas de continuidade e sucesso acadêmico. As propostas buscam reduzir obstáculos que hoje comprometem essa trajetória, como a dispersão de informações, a complexidade dos editais, a necessidade de entrega física de documentos e a morosidade dos processos seletivos. Além de favorecer diretamente os estudantes, o Relatório oferece alternativas para aliviar a sobrecarga dos assistentes sociais e fornece ferramentas à gestão para decisões mais informadas e estratégicas.

A pertinência dessas propostas na Educação Profissional e Tecnológica se traduzem em diversos níveis. A expansão da Rede Federal trouxe para suas instituições uma população majoritariamente de origem popular, com demandas concretas de apoio à permanência escolar. A pesquisa revelou fragilidades claras na operacionalização do AFAE, desde a ausência de um sistema digital integrado até a dificuldade de acesso às informações pelos estudantes. Soluções como o SUAP e o IVS permitem alinhar o Colégio Pedro II às práticas consolidadas em outros Institutos Federais, promovendo padronização e modernização da gestão. Além disso, o Relatório dialoga com o marco legal da Lei nº 14.914/2024, que consolidou a Assistência Estudantil como política de Estado, reforçando seu caráter de direito social. Implementar essas propostas fortalece o papel da EPT como espaço de inclusão, democratização e combate às desigualdades. O Relatório ainda se sustenta em bases legais e conceituais sólidas. Apoia-se no Decreto nº 7.234/2010, que regulamenta o PNAES, e na Lei nº 14.914/2024. Conceitualmente, dialoga com Souza (2017), que defende a democratização do acesso e permanência escolar, além de Carvalho (2018), que mostra os limites e desafios do trabalho do assistente social no contexto da EPT. O Relatório também reforça o princípio da transparência pública, previsto no art. 37 da Constituição Federal e na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), reconhecendo que a publicidade dos direitos é condição indispensável para o fortalecimento democrático.

O Relatório Técnico cumpre plenamente os objetivos de um mestrado profissional ao articular pesquisa empírica, fundamentação teórica e propostas de intervenção aplicáveis. Apresenta alternativas concretas para enfrentar as fragilidades da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II, contribuindo para a redução de desigualdades, para a garantia do direito à permanência e para a democratização do acesso à educação pública de qualidade, sobretudo para os estudantes provenientes da classe trabalhadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como questão central compreender os desafios e os avanços da Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II, com foco no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), a partir das percepções de estudantes do Ensino Médio Integrado e de Assistentes Sociais. O estudo, ancorado no materialismo histórico-dialético, permitiu analisar a política de assistência como expressão de disputas próprias de uma sociedade marcada por contradições de classe, revelando que a garantia de permanência e êxito escolar depende de condições objetivas e de políticas públicas efetivas.

A investigação confirmou as três hipóteses formuladas, mostrando os impactos trazidos pela insuficiência de recursos humanos, a sobrecarga de trabalho dos profissionais assistentes sociais e a ausência de um sistema informatizado específico como alguns dos fatores que limitam a execução do AFAE, comprometendo o alcance da Política. Em segundo lugar, ficou demonstrado que o processo de participação dos estudantes no programa é marcado por significativa burocracia, com exigências documentais que afetam, sobretudo, os estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica. Constatou-se, além disso, que o modelo de comunicação vigente transfere, de forma desproporcional, a responsabilidade de busca por informações para os próprios estudantes, fragilizando o acesso e sobrecarregando os assistentes sociais.

Ao articular os resultados de campo com o referencial teórico, percebeu-se que a Política de Assistência Estudantil é tensionada pela lógica neoliberal, que fragiliza o financiamento das políticas sociais e ameaça a universalização do direito à educação, principalmente para os/as filhos/as da classe trabalhadora. A análise histórica e institucional, no entanto, mostra avanços importantes, como a elevação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a política de Estado e a institucionalização da Política no Colégio Pedro II na última década. Contudo, tais conquistas ainda não se traduzem plenamente em práticas capazes de garantir, em plenitude, a permanência com qualidade, pois persistem limitações ao acesso equitativo ao AFAE.

O estudo demonstrou que a permanência escolar, compreendida como processo que integra acesso, pertencimento e êxito, não se restringe à matrícula ou à frequência, exigindo políticas articuladas que contemplem alimentação, transporte,

acompanhamento psicossocial e suporte pedagógico. Nesse sentido, o AFAE, embora importantíssimo, precisa ser fortalecido e integrado a um conjunto mais amplo de ações que visem reduzir desigualdades educacionais e socioeconômicas.

Como contribuição prática, a pesquisa apresentou um produto educacional em forma de relatório técnico com propostas de aprimoramento da Política de Assistência Estudantil, entre as quais se destacam um acolhimento focado nas especificidades de cada segmento, a digitalização integral do processo de inscrição e análise, a criação de um índice de vulnerabilidade para ranqueamento socioeconômico e a qualificação da plataforma “CPII em Números” com indicadores mais detalhados de permanência e êxito. Essas propostas dialogam com a necessidade de modernização e maior transparência, permitindo ampliar o alcance do AFAE e reduzir barreiras para os estudantes que necessitam do benefício.

Além disso, espera-se que, uma vez implementadas, essas propostas possam contribuir com a sistematização da prática profissional dos Assistentes Sociais do Colégio Pedro II. Ainda que a equipe já realize, em alguma medida, atividades nesse sentido, tais iniciativas poderiam ser substancialmente fortalecidas caso dispusessem de ferramentas de trabalho que conduzissem a um processo crítico-investigativo, que fosse além da simples geração de dados brutos, focando em fatores mais específicos, “ligados às condições de vida e de reprodução da população” (Almeida, 2018). O esforço de sistematização “[...] constitui-se como um esforço problematizador sobre suas diferentes dimensões em relação às expressões cotidianas da realidade social” (Almeida, 2018, p. 4).

Assim, a sistematização da prática permitirá aos Assistentes Sociais além de organizar e analisar dados, consolidar ações de transparência pública quanto ao planejamento e desenvolvimento da Assistência Estudantil, viabilizando a adequada avaliação da política pública e o fortalecimento do controle social, conforme prevê a Constituição Federal, ao garantir a participação da população na elaboração, implementação e fiscalização das políticas sociais.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa apresenta limitações. A coleta de dados junto aos discentes concentrou-se no Campus São Cristóvão III, unidade que recebe adolescentes com idades médias entre 15 a 17 anos. Nesse sentido, tal delimitação feita nesta pesquisa pressupõe certos cuidados na generalização dos achados para outros campi, pois cada modalidade de ensino possui suas próprias dinâmicas e especificidades, vinculadas muito fortemente às questões regionais. A

pesquisa com os Assistentes Sociais, por sua vez, foi um pouco mais abrangente e não ficou limitada a um campus, havendo uma representatividade mais ampla de servidores de diferentes campi. Além disso, a abordagem qualitativa e quantitativa, embora enriquecedora, dependeu da disponibilidade de participantes e de dados institucionais, o que pode ter limitado a amplitude das análises, dada a natural dificuldade de contatar essas pessoas e mobilizá-las para participar voluntariamente do estudo. A complexidade do tema também aponta para a necessidade de investigações que contemplem outras variáveis, como a relação do AFAE com a melhoria no desempenho acadêmico e suas potencialidades na redução do fenômeno da evasão escolar, indicadores esses que só podem ser analisados com precisão a partir de uma análise longitudinal dos alunos beneficiários, o que infelizmente não foi possível de ser feito ao longo dessa pesquisa.

Além disso, essa pesquisa não deixou de destacar as especificidades do Colégio Pedro II em comparação às demais instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando que o Colégio recebe um público discente bastante heterogêneo. Se contarmos todos os campi, são mais de 14 mil alunos que compõem o corpo discente. Esses alunos formam um ecossistema educacional bastante amplo, que abrange a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Integrado e Subsequente até a pós-graduação, contemplando também o PROEJA.

De qualquer forma, é notório observar a evolução das discussões sobre a Assistência Estudantil no âmbito do Colégio Pedro II, trazidas, principalmente, a partir da mesa temática “Assistência Estudantil e as Particularidades do Colégio Pedro II”, realizada no “Seminário 10 anos da Assistência Estudantil no Colégio Pedro II: uma trajetória de avanços e entraves da Rede Federal”, no dia 18 de novembro de 2025. Tal evento reuniu estudantes, docentes, técnicos e pesquisadores, consolidando-se como um espaço de análise crítica sobre a construção, o fortalecimento e os desafios atuais da Política de Assistência Estudantil no CPII.

As exposições da pesquisadora Simone Lessa e da assistente social Cinthia Pereira mostraram que o cenário atual exige uma revisão profunda da Política de Assistência Estudantil do CPII, especialmente diante das mudanças trazidas pelo novo marco legal, a Lei nº 14.914/2024, que conforme apresentado anteriormente, reestrutura o PNAES e amplia significativamente o escopo dos programas e ações destinados à permanência dos estudantes. As palestrantes destacaram que essa

atualização demanda uma revisão igualmente abrangente da política interna, considerando as especificidades da educação básica ofertada pelo CPII e as diversidades de seus segmentos estudantis.

Um dos aspectos enfatizados foi a necessidade de que esse processo de revisão ocorra de maneira democrática, garantindo maior protagonismo dos estudantes na construção das diretrizes da Assistência Estudantil. Segundo as falas da mesa, a participação discente qualifica o debate, assegura que a política responda às necessidades concretas dos estudantes e fortalece o caráter socialmente referenciado da instituição. De forma articulada a esse ponto, ressaltou-se a importância de aprofundar o diálogo com os NAPNES, reconhecendo que a inclusão é uma pauta urgente em termos institucionais, em decorrência da ampliação das políticas de cotas para pessoas com deficiência, o que vem exigindo o fortalecimento das equipes especializadas, a construção de fluxos institucionais e a adoção de práticas interdisciplinares capazes de garantir equidade de acesso e permanência.

Outro debate relevante tratou da possibilidade de criação de uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil no âmbito do CPII, aproximando sua estrutura organizacional daquela adotada pelos Institutos Federais. A proposta foi apresentada como um caminho estratégico para fortalecer institucionalmente a política, garantindo maior autonomia na gestão orçamentária, mais coerência entre os setores envolvidos e uma atuação sistêmica condizente com a complexidade crescente das demandas estudantis. Na atualidade, a Central de Assistência ao Estudante responde institucionalmente a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN).

No panorama nacional, a fala de Cinthia Pereira trouxe elementos fundamentais para compreender a reorganização da Assistência Estudantil no país. Destacou-se a criação do Sistema da Política Nacional de Assistência Estudantil (SISPNAES), instituído pela Portaria nº 52, de 28 de março de 2025, que será utilizado por toda a Rede Federal para coletar, integrar e sistematizar dados referentes aos beneficiários diretos e indiretos das ações do PNAES. Trata-se de uma ferramenta que pretende padronizar informações, aprimorar o monitoramento orçamentário, qualificar diagnósticos e permitir maior transparência da política. A implementação do SISPNAES ocorre paralelamente à criação, pela Portaria MEC nº 244/2025, de um Grupo de Trabalho nacional destinado a elaborar subsídios para regulamentação dos programas da assistência estudantil, reunir boas práticas e levantar dados estruturais sobre desigualdades, desafios e potencialidades nas instituições públicas de ensino.

Nesse contexto, Cinthia observou que a Rede Federal “se conhece pouco”, mostrando dificuldades históricas de articulação, integração de dados e sistematização de práticas, o que reforça a importância de ferramentas como o SISPNAES.

Além disso, pontuou-se a necessidade de aprimorar as informações socioeconômicas dos estudantes, uma vez que inconsistências nos dados de renda familiar impactam diretamente o cálculo de repasses orçamentários e, conseqüentemente, a capacidade institucional de atendimento. Qualquer incremento orçamentário depende enormemente da qualidade dos dados socioeconômicos e de matrícula fornecidos pelo Colégio Pedro II aos sistemas diretamente relacionados à composição da Matriz Orçamentária, principalmente o SISTEC e a PNP. Alimentar esses sistemas com informações fidedignas implica em uma parceria conjunta entre servidores e comunidade escolar, sensibilizando-os quanto à importância da qualidade dos dados a serem fornecidos.

A precariedade desses dados, aliada ao aumento das demandas, tem contribuído para o adoecimento dos profissionais, que enfrentam a intensificação das rotinas e o processo denominado “bolsificação”, amplamente discutido nessa dissertação e que parte de uma leitura restrita da política, centrada na concessão de auxílios financeiros, que reduz sua dimensão formativa, crítica e preventiva. Nesse sentido, as palestrantes reiteraram a centralidade da “escuta qualificada” como instrumento interventivo fundamental das equipes de Assistência Estudantil, permitindo compreender a complexidade das desigualdades que atravessam a vida dos estudantes e orientar intervenções mais integradas e humanizadas.

Mesmo diante de algumas limitações, este estudo reafirma a relevância da Política de Assistência Estudantil como instrumento de equidade e justiça social. A análise mostra que o AFAE é mais do que um auxílio financeiro: faz parte de um conjunto de direitos sociais que, ao serem fortalecidos, podem contribuir para a formação integral dos jovens e democratização do ensino público. Em perspectiva futura, recomenda-se a ampliação das investigações para outros campi do Colégio Pedro II e para diferentes instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de modo a comparar realidades e identificar boas práticas que possam inspirar melhorias na Política. A efetivação do direito à educação exige mais do que o reconhecimento legal: demanda investimentos contínuos, gestão democrática e compromisso ético com a redução das desigualdades. Os resultados obtidos nesse estudo reforçam a necessidade de superar a lógica burocrática e focalizada da

Assistência Estudantil, adotando uma abordagem universalista e inclusiva que valorize a dignidade dos estudantes e fortaleça a escola pública como espaço de emancipação social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Retomando a Temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social**. Separata de: MOTA, Ana Elizabete et al. Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional. 4ª. ed. [S. l.]: Cortez, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida: um estudo sobre os jovens do meio rural e seus projetos de vida**. Revista Educação Pesquisa., São Paulo, v.41, n.02, p. 375-390, abr/jun 2015.
- ANDRADE, Thiago Ferreira. **Política de Assistência Estudantil: garantia de permanência nos estudos?** Universidade Estadual de Montes Claros Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, Maria Luciene da Silva. **Trajatória da política de assistência estudantil no Brasil**. Revista PolEd – Políticas Educativas, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2024.
- ARROYO, Miguel. **Reconstruir o Estado de Direitos. Reinventar outra gestão do direito à outra educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 39, n. 1, e134291, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n012023.134291>.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Manifesto dos alunos do Colégio Pedro II – Campus Realengo II sobre ocupação estudantil**. News. Disponível em: <https://anped.org.br/1815-news>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, P. **Lei de Cotas no Ensino Médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao Colégio Pedro II**, 2017. Tese (Doutorado em Política Social) – Escola de Serviço Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.739, de 2017**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1609665&filename=Avulso%20PL%208739/2017. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Capítulo II: Da Educação e da Cultura. Rio de Janeiro, 1934. Planalto. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946**. Capítulo II – "Da Educação e da Cultura". Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 15 dez. de 2024.

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, seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Brasília, 1988. Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e estabelece reserva de vagas para estudantes egressos do ensino público e para negros, índios e pessoas com deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional aos estudantes do ensino médio público e cria o Programa Pé-de-Meia. Diário Oficial da União, Seção 1, ed. extra, 26 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 646, de 25 de agosto de 2022**. Institui a **Matriz de Distribuição Orçamentária, instrumento de distribuição anual do orçamento destinado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e ao Colégio Pedro II, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede Federal de EPCT**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2022, Ed. 165, Seção 1, p. 183. 2022b. Disponível em: <https://www.audit.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/169/2022/09/MATRIZ-OR%C3%87-P-ORT-646-25AGO22-SETEC.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n.º 2281/2024** – TCU – Plenário. Relator: Ministro Jhonatan de Jesus. Processo TC 017.513/2023-5. Brasília, DF, 23 out. 2024. Disponível em: www.tcu.gov.br/autenticidade. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Planalto. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação, estabelece metas e estratégias para a política educacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 9 mar. 2025.

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. Brasília, 2008. Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004)**. Ministério do Desenvolvimento Social. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em 15 dez. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 1, 13 jan. 2005. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Tramita no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados), idProposicao 2443764. Disponível em: Câmara dos Deputados. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 52, de 28 de março de 2025**. Institui coleta de dados e de informações sobre os beneficiários de programas e ações abrangidos pela Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES relativos ao ano de 2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 31 mar. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-52-de-28-de-marco-de-2025-620781844>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Portaria nº 244, de 14 de abril de 2025**. Grupo de Trabalho com a finalidade de elaborar subsídios e recomendações para a regulamentação de programas e ações de assistência estudantil no âmbito da Política Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes, instituída pela Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Diário Oficial da União: seção 2, Brasília, DF, p. 13, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-244-de-14-de-abril-de-2025-624207383>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera leis anteriores; revoga dispositivos; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, p. 2, 26 jun. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Institui a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

CARCANHOLO, M. D. **A crise do capitalismo dependente brasileiro**. In: Macário, et al. (orgs). Dimensões da crise brasileira: dependência, trabalho e fundo público. 1 ed. Fortaleza: Ed. UECE; Bauru: Canal 6, 2018.

CARVALHO, Isis Pontes Villa de. **O trabalho do assistente social no âmbito da assistência estudantil do Colégio Pedro II: limites e possibilidades de atuação**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, da Escola de Serviço Social da Universidade Federal

Fluminense, Niterói, 2018.

CARVALHO, William do Nascimento. **O processo de democratização do Colégio Pedro II e a sua equiparação com os demais Institutos Federais, institucionalizada pela Lei 12.677/2012**. Dissertação de Mestrado: ProfEPT/CPIL. Rio de Janeiro, 2023.

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. **Caixa escolar: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 3, p. 141–158, set. 2011/fev. 2012.

CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura; TRINDADE, Josiney da Silva; OLIVEIRA, Adryelle Ferreira de. **Assistência estudantil na educação superior: de programa de Estado a política de Estado**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 15216–15239, 2024.

CHAVES, Daniel Lima. **Direito à educação: desafios e perspectivas para o profissional do serviço social no contexto educacional**. 2024. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Miracema, Miracema, 2024.

CIAVATTA, Maria. **Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CINTRA, M. S. F. **A importância da família, escola e pares no processo de escolha pelo ensino médio técnico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP: 2014.

CISLAGHI, Juliana F; SILVA, Mateus T. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência**. Brasília, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. **Carta-Convite ao diálogo com a Assistência Estudantil: desafios presentes e futuros aos candidatos a Reitor(a) do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2022.

COLÉGIO PEDRO II. **Código de Ética Discente de 1989**. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ocolegio/etica/CODIGO_DE_ETICA.pdf. Acesso em 6 abr. de 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **CPIL em Números**. Google Looker Studio. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/reporting/cbcc79cb-5184-4176-a2d7-af1c94894f2f/page/p_8ra2169wkd?s=pA7TNGydKml. Acesso em: 6 abr. 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Edital nº 01/2024, de 12 de julho de 2024**. Edital Interno para Concessão de Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/julho/afae2024/edital.pdf>. Acesso em 15 dez de 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Entre conquistas e desafios: CPIL revisita 10 anos de Assistência Estudantil em seminário institucional**. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/14889-entre-conquistas-e-desafios-cpii-revisita-10-anos-de-assist%C3%A2ncia-estudantil-em-

semin%C3%A1rio-institucional.html. Acesso em: 29 nov. 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Nota pública dos diretores-gerais do CPII.** Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/9269-nota-p%C3%BAblica-dos-diretores-gerais-do-cpii.html. Acesso em: 6 abr. 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2024/2028. Disponível: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2024/PDI/pdi_minuta/PDI%202024-2028%20-%20minuta%20CONSUP.pdf. Acesso em 15 dez de 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II.** Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/assist_estudantil/Pol%C3%AAdtica%20de%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil_09.08.18.pdf. Acesso em 15 dez. de 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Política de Comunicação Social do Colégio Pedro II.** Disponível: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JULHO/Politica%20de%20Comunicacao%20Social%20CPII.pdf>. Acesso em 15 dez de 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 3.820 de 27 de junho de 2014.** Acesso em 15 dez de 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 1468, de 2 de maio de 2019.** Cria a Central de Assistência ao Educando

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 329, de 13 de fevereiro de 2020.** Cria o Setor de Assistência Estudantil dos campi do Colégio Pedro II. Diário Oficial do Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2021/Jan/Portaria%20n.%20329.2020%20-%20Setor%20de%20Assist%C3%AAncia%20Estudantil.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Portaria nº 431, de 25 de fevereiro de 2016.** Acesso em 15 dez de 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional. 2017/2020.** Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/8218-novo-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi.html. Acesso em: 13 dez. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Resolução nº 121, de 9 de agosto de 2018.** Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/AGOSTO/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20121,%20DE%209%20DE%20AGOSTO%20DE%202018.pdf>. Acesso em 15 dez de 2024.

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital nº 04/2021, de 18 de agosto de 2021. Edital interno para concessão de auxílio estudantil financeiro – inclusão digital.** 2021.

COSTA, Florença Ávila de Oliveira; MARRA, Marlene Magnabosco. **Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção**. Revista Brasileira de Psicodrama, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 141–156, 2020.

COSTA, Renata Maria P. **O Serviço Social no contexto da educação: reflexões acerca dos desafios do trabalho do Assistente Social no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará (IFCE)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social). Universidade Estadual do Ceará, 2017.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COUTINHO, Gabriela dos Santos; ARRUDA, Dyego de Oliveira; OLIVEIRA, Talita de. **A política de cotas nos segmentos da educação básica no Colégio Pedro II**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e254900, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nwCjGP7ynMBpMjwwF8Dp6Vvk>. Acesso em: 29 jun. 2025.

COUTO, Isis M. S. **Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do perfil de outsiders do Colégio Pedro II**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Nota oficial: impactos do Decreto nº 12.448/2025 na Rede Federal de EPCT**. Brasília, 5 jun. 2025. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/nota-oficial-impactos-do-decreto-no-12-448-2025-na-rede-federal-de-epct>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.

CUNHA, Jacqueline Kelly Almeida; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; FERNANDES, Natália Rigueira. **Assistência estudantil na educação superior: a trajetória do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Ouro Preto**. Revista Tempos e Espaços em Educação, [S. l.], v. 16, n. 35, e18808, 2023. e-ISSN 2358-1425. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18808>.

DAROS, Michelli Aparecida. **Assistência estudantil e a evasão escolar no IFSP: elementos para reflexão**. Conexão Ciência e Tecnologia, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 32-43, mar. 2016.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, n.24, set-dez 2003.

DIOGO, Elisete; VALDUGA, Tatiane. **O/a assistente social na educação: implicações para uma escola inclusiva**. Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, n. 41, maio 2021.

DISCONCI, Renilza Carneiro; BERWIG, Solange Emilene. **Assistência estudantil: desafios e adaptações da implementação no contexto da pandemia de COVID-19**. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 5, n. 3, mai./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i3.461>. Acesso em: 23 de jun. 2025.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 523-544, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jgRKBkHs5GrxxwkNdNNtTfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria de Carvalho Brant de (Orgs). Tendências e perspectivas na avaliação das políticas públicas e programas sociais. São Paulo: PUC/SP, 2001.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-18.

DUMARESQ, Zandra Maria Ribeiro Mendes. **Análise da política de assistência estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – campus de Fortaleza – sob o olhar dos discentes**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8995>. Acesso em: 1 mar. 2025.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148–181, jan./mar. 2017.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1990.

FAERMANN, Lindamar Alves; DE MELLO, Cássia Camila Val. **As condições de trabalho dos assistentes sociais e suas implicações no processo de adoecimento dos profissionais**. Textos & Contextos (Porto Alegre), [S. l.], v. 15, n. 1, p. 96–113, 2016. DOI: 10.15448/1677-9509.2016.1.23035. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/23035>. Acesso em: 7 dez. 2025.

FEITOSA, Elciane Leal Novaes Ferraz. **A Permanência de Alunos dos Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Serra Talhada: Possibilidades e Desafios**. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FOCQUES, Débora Amengual. **A participação sociopolítica junto às ações da assistência estudantil na perspectiva de seus sujeitos de direito: um estudo de caso no IFSul Campus Charqueadas**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-

Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GARRIDO, Edleuza Nery. **Assistência Estudantil: Sua importância, atores envolvidos e panorama atual**. In: Seminário Universidade Sociedade. Semana Kirimurê, p.1-17, Cachoeira-Bahia, 2012. Disponível em: http://www.institutokirimure.pro.br/wpcontent/uploads/2012/11/GARRIDO_E.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave**. Revista Diálogo Educacional, Paraná, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **A formação profissional e o mundo do trabalho pela ótica de estudantes de cursos técnicos de nível médio**. Educação & Realidade, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: 10.1590/0102-4698231575. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698231575>. Acesso em: 21 dez. 2024.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Taciane Couto. **Trabalho, serviço social e o papel educativo da profissão**. Temporalis, Brasília, n. 32, p. 53-72, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/temporalis>. Acesso em: 1 mar. 2025.

GOIS, Juliana Carla da Silva. **Trabalho precarizado, política social e Serviço Social: elementos para a análise das condições de trabalho dos assistentes sociais na assistência estudantil do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

GOUVEIA, Fernanda P. **Projeção e mundo do trabalho: inserção, reinserção e horizonte precário**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14715>. Acesso em 01. mar. 2025.

GONZALBO, F. E. **História mínima del neoliberalismo**. México: El Colégio del México, 2015.

GUERRA, Yolanda. **O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas**. In: BAPTISTA, Myrian Veras. Prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento. São Paulo: Veras, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na cena contemporânea**. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFFESS/ABEPSS, 2009. p. 15-50.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

JESUS, Jacqueline Alves de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nos Institutos Federais de Educação: um estudo da metodologia de implementação do IFNMG**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Capitalismo, Trabalho e Educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educ. Soci. Campinas: v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out-dez, 2011.

LEITE, Janete Luzia. **Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?**. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453–472, 2012. Disponível em: [10.26512/ser_social.v14i31.13024](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13024). Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13024. Acesso em: 18 jul. 2024.

LEITE, Josimeire Omena. **As múltiplas determinações do programa nacional de assistência estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva**. Recife: UFPE, 2015.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEONARDI, Fabricio Gobetti; ROSA, Anderson da Silva; ANDREAZZA, Rosemarie. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do ensino superior público federal: disputas políticas e efeitos sócio-históricos**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 11, e025034, p. 1–21, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v11i0.8654395>.

LIMA, Cristiane Praciano Lauriano de; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O financiamento da assistência estudantil no ensino superior no Brasil na conjuntura da financeirização do capital (2015-2022)**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 41, e138116, 2025.

LIMA, Denise Ramos de. **Comunicação e ambiente Escolar: refletindo a comunicação no contexto escolar**. UFAM: 2023.

LIMA, Gleyce Figueiredo de. **Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/campus São Gonçalo (2008-2015)**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MADALOZ, Rogéria Fatima; SILVA, Joice Nara Rosa; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; NEUBAUER, Vanessa Steigleder; TANSKI, Daiane Caroline; MENEZES, Luana Possamai; SILVA, Diego Batista da; ALVES, Rodrigo Antonio Rodrigues. **Programa Pé-de-Meia: um incentivo financeiro-educacional para a permanência e conclusão no ensino médio público**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 12856-12869, 2024.

MAIA, Francisco Ripardo. **O programa socioassistencial estudantil no Instituto Federal do Amazonas /Campus Tefé: percepção dos discentes**. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023.

MARX, Karl. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Aline Vanessa Zambello et al. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MENESES, Kesley Albertina dos Anjos **Contradições entre excelência e democratização no Colégio Pedro II: uma análise a partir da experiência de estudantes com distorção idade/série no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **O Colégio Pedro II e o processo de equiparação aos Institutos Federais: transitando entre tradições, heranças e transformações**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MOTTA, P. T. R. **O perfil do aluno de cursos técnicos ou Parem as máquinas: o aluno envelheceu**. Revista Eixo, Brasília, v. 3, n. 2, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, A. P. L.; de Souza, F. K.; SIQUEIRA, D. L. **Assistência Estudantil e Processos de Trabalho da Equipe Multidisciplinar no IF's – Campus Lagarto**. Cadernos Cajuína, v. 6, n. 3, p. 111–127, 2021. <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v6i3.496>.

NASCIMENTO, Clara Martins. **O serviço social e a crítica da assistência estudantil consentida: tarefas teóricas**. Temporalis, Brasília, ano 18, n. 36, p. 365-378, jul./dez.

2018.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1991.

NETTO, José Paulo. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras**. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). O Desmonte da Nação – balanço do governo FHC. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Alessandro Zardini de. **Política de Assistência Estudantil do Ifes: ações inclusivas para o acesso, permanência e êxito dos(as) estudantes do Proeja**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

OLIVEIRA, A. Z. de; FERREIRA, M. J. de R.; REZENDE, A. **A Política de Assistência Estudantil e a inclusão dos estudantes do Proeja**. Linhas Críticas, 2024.

OLIVEIRA, Diogo Martins de; ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva de. **A trajetória do Colégio Pedro II e as mudanças provocadas pela Lei nº 12.677/2012**. Revista Humanidades e Inovação, v. 10, n. 20, p. 151–166, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9239>. Acesso em:

OLIVEIRA, Hênio Delfino Ferreira de. **O tripé: acesso, permanência e êxito na educação brasileira**. Revista Eixo (Brasília-DF), v. 10, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. **O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Edistia Maria Abath Pereira de; CHAVES, Helena Lúcia Augusto. **80 anos do Serviço Social no Brasil: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 128, p. 143-163, jan./abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) pela Assembléia Geral das Nações Unidas: ONU, 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos de Viena**. Conferência Mundial dos Direitos Humanos: Viena, 25 de junho de 1993.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. **O orientador educacional no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PAZ, Fernanda Alves Ribeiro. **Tecnologias da informação e comunicação na assistência estudantil durante a pandemia da covid-19**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 144, p. 173-192, maio/set. 2022

PEREIRA, Cinthia de Andrade; BUENO, Sheila Conceição Silva. **Assistência estudantil e serviço social no Colégio Pedro II: o auxílio financeiro como potencial instrumento e seus entraves**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social, 18., 2024, João Pessoa. Anais ABEPSS, 2024.

PERRUT, Igor; SCALERCIO, Vitor. **Estudo sociogeográfico: uma análise da realidade social dos discentes do Colégio Pedro II - Unidade de São Cristóvão III**. Revista Perspectiva Sociológica, n. 23, p. 19-38, 1º sem. 2019.

PINTO, Jaqueline Carneiro **Uma análise das interseções entre a educação profissional e tecnológica na modalidade subsequente e a atuação da assistência estudantil no Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, 2025.

PIMENTEL, Marcos Rocha; SILVA, André Luiz da Motta. **O papel da assistência estudantil no IFMS: desafios e aprimoramentos no PAES**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 3, p. 15162-15183, 2025.

PIO, Alessandra. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012.

POLO, Daniela Brun. **Desvendando a assistência estudantil: as diferenças entre o auxílio estudantil e os serviços de permanência estudantil**. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2023. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6912/2/Daniela_Polo_2023.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

PRADA, Talita. Perfil das (os) **Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia**. In: O trabalho do assistente social na política de educação no estado da Bahia. Adriana Freire Pereira Férriz; Heide de Jesus Damasceno (Org.). Aracaju, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIGHETTO, Guilherme Goulart; VITORINO, Elizete Vieira; MURIEL-TORRADO, Enrique. **Competência em informação no contexto da vulnerabilidade social: conexões possíveis**. Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 77–90, jan./abr. 2018.

ROCHA, Elivelton Rickson da. **A assistência estudantil enquanto direito, nos governos Lula e Dilma no Brasil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

RODRIGUES, Vera Maria F. et al. Memória **Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos**

de História na Educação do Brasil. Assis (SP): Triunfal Gráfica e Editora, 2018.

SALVADOR, E. **Fundo público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil.** Serviço Social: Revista de Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan/jun, 2012.

SANTOS, Adáires Eliane Dantas; LIRA, Terçália Suassuna Vaz. **Crise, recrudescimento do neoliberalismo e seus reflexos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O Social em Questão, v. 26, n. 55, jan./abr. 2023.

SANTOS, D. R. B. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa.** 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCALERCIO, Vitor. **Ensino de geografia e pensamento espacial: reflexões epistemológicas e a atividade de pesquisa do LENpGEO.** Giramundo, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 57-71, jul./dez. 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.** 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social). Programa de Pós-Graduação em Política Social, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVA, Lucilia Carvalho da. **O trabalho do/a assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate.** In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (orgs.). *Serviço Social e Educação.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVA, Emmanuelle Moreira Santos. **Assistência Estudantil no Instituto Federal de Sergipe, campus São Cristóvão: da Política à sua implantação na percepção dos estudantes.** 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Aracaju, 2021.

SILVA, Maria Rita Valões da; LIMA, Andreza Maria de. **Um estudo sobre representações sociais do assistente social construídas por estudantes do Ensino Médio Integrado.** Educação em Foco, ano 27, n. 52, maio/ago. 2024.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Maria Guilhermina Alves Ramos de. **Intervenção do assistente social no contexto de prevenção ao abandono escolar**. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 12, 2024.

SOUZA, Jacqueline Domienne Almeida de. **Na travessia: assistência estudantil na educação profissional - as interfaces das políticas de assistência social e educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23610>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**, São Paulo: Editora Leya, 2017.

SOUZA, André Luis Rocha de; MORAIS NETO, Honório José de; ALENCAR, Jean Carlos Coelho de; OLIVEIRA, João Leandro Cássio de; PETTENON, Vanderlei José (orgs.). **A matriz orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: um guia abrangente**. Petrolina: IFSertãoPE, 2025.

SUSKI, Cássio Aurélio; SANTOS, Débora Magna; PACHECO, Diego; ESTEVES, Marina Regina Veloso; PEIXE, Rita Inês Petrykowski; GUIMARÃES, Sandra Lopes. **Estratégias para elevação dos índices de permanência na educação básica, técnica e tecnológica**. Scientia Vitae, v. 11, n. 33, p. 1-17, abr./maio/jun. 2021.

SPOSATI, Aldaíza. **Assistência Social: de ação individual a direito social**. Revista Brasileira de Direito Constitucional, [s. l.], n. 10, p. 435 - 458, julho/dez 2007.

TEODOSIO, Sheila de Sousa; PARENTE, Dheysa Paulo; ALVES, Francisco Régis Vieira. **As Tecnologias da Informação e Comunicação como possibilidade para a gestão da informação no âmbito da política de assistência estudantil**. Revista Educar Mais: vol 5, nº 4 , pág. 714 a 730, 2021.

TUDE, João Martins. **Conceitos Gerais de Políticas Públicas**. In: FERRO Daniel; SANTANA, Fábio Pablo; TUDE, João Martins (org). Gestão de Políticas Públicas. 1.ed - Curitiba, PR: IESDE Brasil S/A., 2015, p. 11-34.

VASCONCELOS, Natália. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

VIEIRA, A. E. V.; BREZOLIN, L. M. T. de F.; ALVARELI, L. V. G. **Benefícios do uso da tecnologia da informação no desempenho empresarial**. Revista Janus, v. 7, n.11. Lorena: jan/jun 2010, p. 67-81.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



COLÉGIO PEDRO II

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

1ª Edição

Andrey Damico Adorno Soares

Robson Costa de Castro

RELATÓRIO TÉCNICO

**CONJUNTO DE PROPOSTAS PARA O APRIMORAMENTO
DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO COLÉGIO PEDRO II**



RIO DE JANEIRO, 2026

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q1): percepções dos alunos sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Instrumento de pesquisa - Questionário

1) Quando você entrou no Colégio Pedro II você já sabia sobre a possibilidade de receber algum auxílio financeiro para auxiliar na sua permanência no curso? Favor escolher apenas **UMA** das opções a seguir:

- Sim
 Não

2) Como você ficou sabendo sobre a existência do **Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)**? Favor escolher apenas **UMA** das opções a seguir:

- Pelos funcionários da escola.
 Pelas informações que encontrei no site do Colégio Pedro II.
 Por amigos/colegas de turma da escola.
 Por meio de materiais de divulgação impressa (banner, cartaz, folder, etc).
 Por meio das redes sociais do Colégio Pedro II (Instagram, Facebook, etc).
 Familiares já conheciam e te informaram
 Não conheço o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)

3) Atualmente onde você costuma procurar as informações sobre o **Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)**? Por favor, escolha **SOMENTE** as opções que se aplicam:

- Não sei onde ou com quem devo me informar
 Não costumo procurar informações
 No site do Colégio Pedro II
 No blog do Campus São Cristóvão III
 No Setor de Assistência Estudantil
 Em outros setores da escola (NAPNE, Coordenação de Turno, SOEP, etc).
 Nenhuma das informações anteriores

4) Você costuma ler o edital do AFAE? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
 Não

5) Como você classifica seu nível de informação/conhecimento sobre Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)?

- Muito bem informado
 Bem informado

- Razoavelmente informado
- Pouco informado
- Não sei opinar

6) Queremos saber sua opinião em relação aos editais do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE). Por isso, considere as seguintes afirmativas e marque apenas **UMA** das opções (Sim, Não ou Não sei) a seguir:

A) O edital do AFAE é localizado com facilidade no site do Colégio Pedro II

- Sim
- Não
- Não sei opinar

B) A linguagem utilizada no edital é de fácil compreensão

- Sim
- Não
- Não sei opinar

C) No edital fica claro que o aluno passa por uma avaliação socioeconômica, que leva em conta a documentação necessária para comprovar os requisitos para obter o AFAE

- Sim
- Não
- Não sei opinar

D) No edital fica claro quem pode solicitar o AFAE

- Sim
- Não
- Não sei opinar

E) No edital fica claro quais são os documentos (do estudante e do grupo familiar) necessários para participar do AFAE

- Sim
- Não
- Não sei opinar

7) Avalie como o processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) impacta na sua participação nos editais de acordo com os seguintes afirmativas

A) A divulgação sobre o passo a passo (requisitos, critérios e prazos de inscrição) para participação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) nas redes sociais (Instagram, Facebook, TikTok, etc) pode me ajudar a entender todos detalhes do processo seletivo e fazer com que consiga acessar ao benefício com mais tranquilidade

- Sim
- Não
- Não sei opinar

B) A divulgação feita por meio de cartazes impressos e fixados nos murais da

escola já é eficiente e me ajuda a entender o passo a passo para participar o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)

- Sim
- Não
- Não sei opinar

C) A leitura atenta ao edital do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante já é suficiente para que eu compreenda o passo a passo (requisitos, critérios e prazos de inscrição) para participação no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), sem necessidade de apoio de materiais complementares (cartazes, postagens em redes sociais e etc).

- Sim
- Não
- Não sei opinar

8) Para quais finalidades você utiliza o valor da bolsa do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE) que você recebe? **Pode marcar mais de uma alternativa**

- Para adquirir materiais e equipamentos escolares
- Para garantir a alimentação
- Para adquirir uniforme escolar
- Utilizo para atividades de lazer e cultura (cinema, teatro, museus etc)
- Para complementar a renda da família
- Outros
- Não recebo o AFAE

9) Você mudaria algo no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.

10) Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA - Questionário (Q2): percepções dos assistentes sociais sobre o Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Instrumento de pesquisa - Questionário



- 1) Como você avalia o atual processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.
- 2) Para você, de que forma o processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE), conforme atualmente estruturado, impacta na participação dos alunos nos processos seletivos? Explique sua resposta.
- 3) Quais são os principais desafios você destaca que existem no seu trabalho para viabilizar a execução dos processos seletivos relacionados Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.
- 4) Na sua visão, quais novas ações poderiam ser implementadas para simplificar a participação dos estudantes no Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)? Explique sua resposta.
- 5) Que outras considerações você gostaria de tecer sobre o processo de divulgação/comunicação do Auxílio Financeiro de Apoio ao Estudante (AFAE)?

APÊNDICE D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (RCLE) - Alunos e Assistentes Sociais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)

Prezado (a) participante!

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “A divulgação das ações de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II e seus impactos na participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado/Campus São Cristóvão III”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. **OBJETIVO:** O objetivo do estudo é avaliar os potenciais impactos que a criação de um perfil educativo veiculado na rede social Instagram pode trazer para a melhoria do processo de divulgação/participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Colégio Pedro II/Campus São Cristóvão III nas ações de Assistência Estudantil.

2. **PROCEDIMENTOS:** O acesso aos participantes da pesquisa ocorrerá em duas etapas. Com relação aos alunos, será realizado um encontro presencial no Campus São Cristóvão III, no qual o pesquisador prestará esclarecimentos sobre os objetivos, procedimentos e implicações do estudo, convidando os discentes a participarem, de forma voluntária. Aqueles que aceitarem participar fornecerão seus endereços de email de maneira livre e esclarecida, exclusivamente para fins de comunicação referente à pesquisa. Esses dados serão armazenados em ambiente seguro, com acesso restrito ao pesquisador e não serão compartilhados ou utilizados para outras finalidades, garantindo o sigilo e a privacidade conforme a LGPD. Na segunda etapa, os alunos que manifestarem consentimento informado receberão, via email, o link de acesso ao questionário digital, que será elaborado por meio da ferramenta Google Forms. O contato com os Assistentes Sociais, por sua vez, ocorrerá exclusivamente por e-mail, utilizando os endereços institucionais disponibilizados publicamente nas páginas de blog dos campi do Colégio Pedro II, sem etapa presencial prévia. Em todas as fases do processo, serão reforçados os direitos dos participantes, assegurando-lhes a liberdade de participação, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade de qualquer natureza. O intervalo entre a aplicação do primeiro e do segundo questionário será de cinco dias corridos, a fim de permitir que os participantes tenham tempo suficiente para conhecer e avaliar o

produto educacional. Nesse intervalo de cinco dias, os estudantes terão acesso ao perfil no Instagram criado especificamente para a pesquisa, onde serão divulgadas postagens relacionadas às ações de Assistência Estudantil. O link para o perfil será enviado por e-mail, juntamente com as orientações de navegação. O objetivo é que os estudantes explorem livremente o conteúdo antes de responderem ao segundo questionário. Além dos estudantes, os Assistentes Sociais da instituição também responderão a um questionário, com o objetivo de coletar suas percepções sobre a comunicação das ações de Assistência Estudantil. Para este grupo, será aplicado apenas um questionário, sem necessidade de intervalo entre instrumentos. Participarão todos os Assistentes Sociais do Setor de Assistência Estudantil (SAE) do Colégio Pedro II, abrangendo todos os campi da instituição, serão convidados a participar da pesquisa. A expectativa é de que entre 10 a 15 profissionais participem do estudo. A coleta de dados será realizada de forma online para todos os participantes da pesquisa. Estima-se que a coleta ocorra entre os meses de maio e dezembro de 2025. A aplicação de cada questionário digital terá duração média de 15 a 20 minutos para os estudantes e de 20 a 30 minutos para os assistentes sociais. Não serão realizadas gravações de áudio ou vídeo, sendo a coleta restrita exclusivamente à aplicação dos questionários digitais.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. Os participantes podem vir a se sentir constrangidos e/ou envergonhados a responderem o questionário se não tiverem conhecimento sobre suas respostas ou ficarem receosos por expressarem suas respectivas opiniões sobre determinada política institucional do campus ao qual estão vinculados. Com a intenção de minimizar esses riscos será garantido aos participantes o sigilo e confidencialidade das informações produzidas, além da manutenção de seu anonimato na divulgação dos resultados da pesquisa em congressos, seminários e outros eventos acadêmicos e também em possíveis publicações da mesma em livros e revistas científicas. Além disso, a equipe estará à disposição para esclarecimentos de todos os questionamentos. São esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: a) colaborar com a construção de instrumentos que visem ampliar a permanência e êxito dos estudantes, a partir da Assistência Estudantil; b) ampliar a reflexão sobre os objetivos e a importância da Assistência Estudantil para a formação no Ensino Médio Integrado.

Observação: Os questionários serão aplicados sem nenhum prejuízo à formação dos alunos e/ou ao trabalho dos servidores.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei

7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) por e-mail e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) ANDREY DAMICO ADORNO SOARES pelo telefone (21) 96897-8173 ou pelo e-mail andrey.soares@cp2.g12.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

Sua colaboração será de suma importância para que a pesquisa possa ter continuidade.

CONSENTIMENTO:

Li e concordo em participar da pesquisa.

() Sim

() Não

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para fins de comprovação junto à Plataforma Brasil, que o pesquisador **Andrey Damico Adorno Soares** deu entrada na solicitação de atividade de pesquisa no Colégio Pedro II, com o projeto “A divulgação das ações de Assistência Estudantil no Colégio Pedro II e seus impactos na participação dos estudantes do Ensino Médio Integrado/Campus São Cristóvão III”.

O projeto foi analisado pelas devidas instâncias institucionais e sua execução está condicionada à apresentação do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa a esta Coordenadoria, onde conste a decisão de “projeto aprovado”. Desta forma, afirmamos a disponibilidade da instituição para a emissão de Parecer de Pesquisa, condicionado ao envio do documento de aprovação pelo Comitê de Ética.

Destacamos que, apenas após a autorização emitida pela Plataforma Brasil e a confecção de Parecer de Pesquisa do CPII, a coleta de dados poderá ser iniciada.

Rio de Janeiro, 18 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CAROLINA RIGONI CARMO
Data: 18/03/2025 18:09:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Carolina Rigoni Carmo
Coordenadora de Pesquisa - Siape 2331591

ANEXO A – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO/APROVAÇÃO DO PROJETO NA PLATAFORMA BRASIL

Portal do Governo Brasileiro



[principal](#) [sair](#)

Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados


ANDREY DAMICO ADORNO SOARES - Pesquisador | V4.0.7_RC06
Sua sessão expira em: 35min 04

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA





– DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DIVULGAÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO COLÉGIO PEDRO II E SEUS IMPACTOS NA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO/CÂMPUS SÃO CRISTÓVÃO III
Pesquisador Responsável: ANDREY DAMICO ADORNO SOARES
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 87593825.2.0000.9047
Submetido em: 30/04/2025
Instituição Proponente: Colégio Pedro II
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2513671

– LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação [↕]	Pesquisador Responsável [↕]	Versão [↕]	Submissão [↕]	Modificação [↕]	Situação [↕]	Exclusiva do Centro Coord. [↕]	Ações
PO	ANDREY DAMICO ADORNO SOARES	2	30/04/2025	09/05/2025	Aprovado	Não	   

– HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	09/05/2025 16:16:34	Parecer liberado	2	Coordenador	Colégio Pedro II	PESQUISADOR	
PO	09/05/2025 16:16:15	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II	
PO	09/05/2025 16:16:03	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II	
PO	09/05/2025 16:04:46	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Coordenador	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II	
PO	09/05/2025 16:03:31	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II	
PO	09/05/2025 15:31:35	Indicação de Relatoria	2	Secretária	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II	
PO	09/05/2025 14:50:11	Aceitação do PP	2	Secretária	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II	
PO	30/04/2025 13:50:03	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Colégio Pedro II	
PO	28/04/2025 14:01:37	Parecer liberado	1	Coordenador	Colégio Pedro II	PESQUISADOR	
PO	14/04/2025 09:49:02	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II	


 Ocorrência 1 a 10 de 18 registro(s)