

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

JOAMA SILVA DINIZ

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COTISTAS NAS
ENGENHARIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - NATAL CENTRAL**

NATAL
2026

JOAMA SILVA DINIZ

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COTISTAS NAS
ENGENHARIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - NATAL CENTRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Vivianne Souza de Oliveira Nascimento.

NATAL
2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Diniz, Joama Silva.

D585a O acesso e a permanência de alunos cotistas nas engenharias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte - Campus Natal-Central / Joama Silva Diniz. – 2026.
153 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.

Orientador(a): Dra. Vivianne Souza de Oliveira Nascimento.

1. Educação profissional. 2. Engenharia – Ensino superior – IFRN. 3. Permanência estudantil I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377(813.2)(043.3)

Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery S. Bigois – CRB-15/439


JOAMA SILVA DINIZ

O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COTISTAS NAS ENGENHARIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - NATAL CENTRAL.


Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis da Educação Profissional


Dissertação apresentada e aprovada em 26/02/2026 pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO**
Data: 24/04/2026 10:36:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dr. (a) Vivianne Souza de Oliveira Nascimento — Presidente/Orientador(a)
— Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte —
IFRN

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANO MENEZES BEZERRA SAMPAIO**
Data: 13/04/2026 09:51:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Luciano Menezes Bezerra Sampaio — Suplente Externo — Universidade
Federal do Rio Grande do Norte — UFRN

Documento assinado digitalmente
 **LENINA LOPES SOARES SILVA**
Data: 06/04/2026 11:04:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr. (a) Lenina Lopes Soares da Silva — Titular Interno — Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte — IFRN

Documento assinado digitalmente
 **KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS**
Data: 24/04/2026 10:31:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas — Suplente Interno — Instituto
Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte — IFRN

Documento assinado digitalmente
 **AMILDE MARTINS DA FONSECA**
Data: 06/04/2026 10:11:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Amilde Martins Da Fonseca — Suplente Externa — Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte — IFRN

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser a força que me sustenta;

A minha orientadora, a Prof.^a Dra. Vivianne Souza de Oliveira Nascimento, pela disponibilidade de compartilhar seu conhecimento, pela dedicação ao trabalho, pela sensibilidade e por acreditar em mim;

Aos Professores Doutores que participaram da Banca Examinadora do Exame de Qualificação e/ou da Banca de Defesa de Dissertação, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Muitíssimo obrigada, Amilde Martins da Fonseca, Kadydja Karla Nascimento Chagas, Lenina Lopes Soares Silva e Luciano Sampaio;

Ao Carlos, companheiro nessa viagem fantástica que é a vida;

Aos professores do PPGEP, pelo diálogo e lições valiosas ao bom término deste trabalho;

À minha família, especialmente à minha mãe Lúcia e à minha avó Helena que mesmo distantes sempre me incentivaram;

Aos meus colegas do mestrado, pela parceria.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o acesso e a permanência de alunos cotistas nos cursos de Engenharias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *campus* Natal-Central. Tem-se como recorte os alunos que ingressaram por meio da cota Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). Esta dissertação colabora na análise da efetivação das políticas de permanência estabelecidas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) bem como das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), entre outros mecanismos identificados ao longo da pesquisa. Destaca-se a relevância dessas ações inseridas no contexto dos debates atuais acerca do acesso e da permanência no ensino superior público, destacando que o processo de expansão do Ensino Superior foi um passo significativo para ampliação do acesso aos cursos de Engenharias, mas não configura o fim das vulnerabilidades dos estudantes. Nesse sentido, acredita-se que a permanência no ensino superior têm um papel primordial na formação de um país mais desenvolvido. O objetivo é analisar se os estudantes cotistas conseguem permanecer a partir das condições materiais e estruturais da política de permanência estudantil. A metodologia fundamenta-se na análise de dados institucionais e na revisão bibliográfica sobre o perfil do estudante de engenharia no Brasil. A dissertação se deriva de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, de natureza básica, prioritariamente qualitativa, com objetivos exploratórios, cuja análise dos dados obtidos a partir da empiria foi realizada por meio da técnica denominada Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2006). Os resultados demonstram avanços na ampliação do acesso, bem como determinadas limitações na permanência desses estudantes, sejam elas estruturais, de recursos ou simbólicas. Conclui-se que, a gratuidade do ensino é insuficiente para garantir a democratização. O trabalho reforça a necessidade de políticas de permanência que considerem a interseccionalidade entre raça, classe e gênero para superar a marginalização histórica desses grupos nas carreiras de engenharia.

Palavras-chave: Acesso. Cotas. Engenharia. Permanência Estudantil.

ABSTRACT

This research investigates the access and permanence of student contributors in engineering courses at the Federal Institute for Education, Science and Technology campus Natal-Central. The cut applies to students who entered through the quota Candidates with gross household income per capita equal to or less than 1 minimum wage who have completed high school in public schools (Law No. 12,711 of August 29, 2012). This dissertation collaborates in the analysis of the effectiveness of the permanence policies established by the National Program of Student Assistance (PNAES) as well as the Affirmative Action Policies (PAA), among other mechanisms identified throughout the research. The relevance of these actions is highlighted in the context of current debates about access and permanence in public higher education, highlighting that the process of expansion of Higher Education was a significant step for expanding access to engineering courses, but does not constitute the end of students' vulnerabilities. In this sense, it is believed that remaining in higher education have a primary role in the formation of a more developed country. The objective is to analyze whether student contributors manage to remain from the material and structural conditions of the student permanence policy. The methodology is based on the analysis of institutional data and literature review about the profile of engineering students in Brazil. The dissertation is derived from a research approved by the Ethics Committee, of basic nature, primarily qualitative, with exploratory objectives, whose analysis of data obtained from the empiria was carried out through the technique called Nuclei of Significance (Aguiar; Ozella, 2006). The results demonstrate advances in expanding access, as well as certain limitations in the stay of these students, whether structural, resource or symbolic. It is concluded that free education is insufficient to ensure democratization. The work reinforces the need for permanency policies that consider the intersectionality between race, class and gender to overcome the historical marginalization of these groups in engineering careers.

Keywords: Access. Quotas. Permanence. Engineering.

RESUMEN

Esta investigación investiga el acceso y la permanencia de estudiantes cotistas en los cursos de Ingeniería del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología campus Natal-Central. Se tiene como recorte a los alumnos que ingresaron por medio de la cuota Candidatos con renta familiar bruta per capita igual o inferior a 1 salario mínimo que hayan cursado íntegramente la enseñanza media en escuelas públicas (Ley no 12.711, de 29 de agosto de 2012). Esta disertación colabora en el análisis de la efectividad de las políticas de permanencia establecidas por el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES) así como de las Políticas de Acciones Afirmativas (PAA), entre otros mecanismos identificados a lo largo de la investigación. Se destaca la relevancia de estas acciones insertadas en el contexto de los debates actuales sobre el acceso y la permanencia en la educación superior pública, destacando que el proceso de expansión de la Educación Superior fue un paso significativo para ampliar el acceso a los cursos de Ingeniería, pero no configura el fin de las vulnerabilidades de los estudiantes. En este sentido, se cree que la permanencia en la enseñanza superior tienen un papel primordial en la formación de un país más desarrollado. El objetivo es analizar si los estudiantes cotizados logran permanecer a partir de las condiciones materiales y estructurales de la política de permanencia estudiantil. La metodología se basa en el análisis de datos institucionales y en la revisión bibliográfica sobre el perfil del estudiante de ingeniería en Brasil. La disertación se deriva de una investigación aprobada por el Comité de Ética, de naturaleza básica, prioritariamente cualitativa, con objetivos exploratorios, cuyo análisis de los datos obtenidos a partir del empiria fue realizado por medio de la técnica denominada Núcleos de Significación (Aguiar; Ozella, 2006). Los resultados demuestran avances en la ampliación del acceso, así como determinadas limitaciones en la permanencia de estos estudiantes, sean ellas estructurales, de recursos o simbólicas. Se concluye que la gratuidad de la enseñanza es insuficiente para garantizar la democratización. El trabajo refuerza la necesidad de políticas de permanencia que consideren la interseccionalidad entre raza, clase y género para superar la marginación histórica de estos grupos en las carreras de ingeniería.

Palabras clave: acceso. cuotas. ingeniería. permanencia estudiantil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CadÚnico	Cadastro único do Governo Federal
CNAT	Campus Natal-Central
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
IRFN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEPE	Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRN
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1	ITINERÁRIO METODOLÓGICO	17
2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A EXPANSÃO.	35
2.1	POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A BUSCA POR JUSTIÇA SOCIAL	54
2.1.1	A “Lei De Cotas”: Abrem-se as portas para a classe trabalhadora?	61
2.1.2	A Política Nacional de Assistência Estudantil: A perspectiva da permanência	71
3	PERMANÊNCIA E DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE ENGENHARIAS NO CNAT	78
3.1	O CONTEXTO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRN-CAMPUS NATAL CENTRAL	89
3.1.1	Permanência e Desigualdade	100
3.1.2	Dimensões material e simbólica da Permanência	107
4	DEVO IR OU FICAR? AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS DOS CURSOS DE ENGENHARIAS EM SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA.	111
4.1	Núcleo de significação 1: O IFRN como pertencimento e mediação de cuidado	113
4.1.1	Núcleo de significação 2: Políticas de permanência e auxílios: condição material e vínculo formativo	120
4.1.2	Núcleo de significação 3: Desigualdades escolares e estratégias de superação	129
4.1.3	Núcleo de significação 4: Relações intersubjetivas e solidariedade como mediações da aprendizagem	133
4.1.4	Núcleo de significação 5: O futuro incerto: o medo e os desafios profissionais	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	144

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A adoção de políticas de democratização na Educação Superior têm possibilitado transformações sociais que colocam, cada vez mais em evidência, a necessidade de pensar e discutir, de modo mais consistente, o processo de permanência nessa etapa de ensino.

Pensando de forma mais ampla, uma educação voltada para valores humanos e sociais deve ser acessível a todos, oferecendo gratuidade, qualidade e justiça na sua distribuição. Além disso, do ponto de vista cultural, a educação ajuda na formação da identidade tanto individual quanto coletiva, transmitindo conhecimentos e promovendo uma participação ativa na sociedade.

Nesse sentido, é relevante discutir políticas educacionais de acesso, permanência e êxito na Educação Superior aprofundando debates acadêmicos especialmente sobre a perspectiva dos alunos que são o público-alvo dessas ações, no sentido de evidenciar a voz dos beneficiários das políticas estudantis. Para isso buscam-se estudos anteriores de Santos (2009), Passos (2020), Rodrigues (2020), Nierotka e Trevisol (2015), Silva e Sampaio (2022), para se apropriar do que vem sendo discutido academicamente sobre políticas de acesso e permanência.

Santos (2009) aborda as lutas da população negra para garantir o acesso à educação. Seu estudo objetiva analisar como as Políticas Institucionais e as Estratégias de Permanência tem sido elaboradas e/ou incorporadas pela Universidade Federal da Bahia e qual o significado material e simbólico desta permanência. Essa pesquisa é relevante no sentido de compreender o processo histórico da permanência de alunos negros no Ensino Superior antes de políticas como a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Nesse sentido, destaca-se que o contexto social e econômico do Brasil fez surgir à necessidade de políticas públicas que permitam o cumprimento do direito previsto na Constituição Federal de 1988, especificamente em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Brasil, 1988.

Dessa forma, pesquisas voltadas para a formação profissional e seus desafios são contribuições valiosas para o debate sobre as políticas públicas em educação, uma vez que as diferentes visões existentes sobre o tema possibilitam que governos e entidades da sociedade civil possam colaborar para o aprimoramento dessas ações.

A pesquisa de Passos (2020), já traz um escopo semelhante ao abordado nesta pesquisa ao abordar a permanência dos alunos cotistas nos Cursos de Engenharia da Universidade Federal Rural de Pernambuco: um estudo de caso na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho-PE. Essa pesquisa converge para o objetivo de analisar as condições de permanência dos estudantes cotistas evidenciando que as políticas direcionadas à educação superior precisam ir além do acesso e garantir permanência para os estudantes cotistas que, muitas vezes, já ingressam na universidade em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa de Rodrigues (2020) discute a assistência estudantil tendo como foco a percepção dos discentes dos cursos de graduação do Instituto Federal do Espírito Santo - campus de Alegre. O autor traz uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratória com o perfil socioeconômico construído através da análise das entrevistas sociais referentes ao processo seletivo para concessão de Programas de Atenção Primária de 2019.

Silva e Sampaio (2022, p. 604) apontam a evasão no ensino superior como uma questão de interesse global e, para reduzi-la, diversas políticas foram criadas visando ao incentivo da permanência de alunos nas universidades. Os autores afirmam ainda que por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o sistema de cotas raciais e sociais possibilitou que pessoas em situação de vulnerabilidade tivessem acesso ao ensino superior. Ainda em 2010, houve a implementação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), que facilitou o processo de ingresso de alunos nas universidades, por meio de um certame único e periódico, que acabou com a necessidade de aplicação de uma prova para cada instituição, além de encerrar barreiras geográficas, pois a aplicação do exame acontece simultaneamente por todo o país.

Destaca-se, que são passos importantes na temática do acesso e da permanência estudantil foram dados ao longo dos últimos 20 anos. O Plano

Nacional de Assistência Estudantil instituído em 2008, que se materializa como Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Que por sua vez, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de Educação Superior. Essas políticas visam garantir ao estudante o acesso, no entanto, se faz necessário ir além, analisando as condições para a permanência dele, que muitas vezes já entram na Educação Superior em estado de vulnerabilidade social.

Após observar o contexto de disputas em torno dessa problemática, ratifica-se a importância de pensar esta pesquisa a partir da seguinte **questão de estudo**: Como o acesso e a política de assistência estudantil, tem se materializado na garantia das condições objetivas de permanência de estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos de Engenharia (Energia, Engenharia Sanitária e Ambiental e Engenharia Civil) do Campus Natal Central do IFRN?

Tem-se como **objetivo geral** analisar se os estudantes cotistas conseguem permanecer nos cursos de engenharias do Campus Natal/Central do IFRN a partir das condições materiais e estruturais da política de permanência estudantil. Com base nisso, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Apresentar o contexto da expansão da rede federal, destacando os marcos históricos e legais que fundamentam a Política de acesso e de permanência para a formação profissional de nível superior;
2. Identificar e analisar as ações de assistência estudantil implementadas no Campus Natal Central do IFRN, com ênfase nos dispositivos voltados à permanência de estudantes cotistas nos cursos de Engenharia.
3. Investigar os principais desafios enfrentados pelos estudantes cotistas na trajetória acadêmica nos cursos de engenharia, analisando as estratégias desenvolvidas por eles para permanecerem vinculados aos seus cursos.

Considerando a questão de pesquisa e os objetivos expostos, este estudo justifica-se uma vez que os Institutos Federais com a política de expansão, em 2008, passaram a ser espaço de acesso à Educação Superior ampliando nas últimas décadas, especialmente após a Lei nº 12.711/2012

conhecida como “Lei de Cotas”, a entrada de grupos minoritários nesse nível de educacional.

Como grupos minoritários compreende-se que não se restringem a uma condição quantitativa, mas refere-se, sobretudo, à posição social, política e simbólica ocupada por determinados segmentos no interior das relações de poder. Trata-se, portanto, de uma ampliação do termo minorias, utilizada para designar grupos historicamente excluídos e subalternizados no exercício pleno da cidadania, apesar de, em muitos contextos, constituírem a maioria numérica da população.

No caso brasileiro, essa condição minoritária manifesta-se em grupos como mulheres, pessoas pretas e pardas, povos indígenas, pessoas com deficiência e populações de baixa renda, os quais, embora numericamente expressivos, enfrentam desigualdades estruturais que limitam o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social (Ramacciotti; Calgaro, 2002; Fraser, 2009).

De acordo com Fraser (2009), a justiça social para os grupos minoritários ocorre em dois aspectos. No primeiro, em termos de redistribuição (justiça socioeconômica), quando o Estado cria as condições de acesso, em uma perspectiva de democratização, e o segundo ao reconhecimento (justiça cultural), quando a valorização e o respeito às diferenças são consideradas como identidades. O movimento social de luta desses grupos envolve, portanto, a busca por justiça social, quando a igualdade material passa a ser considerada como reconhecimento de suas identidades. Nessa busca por reconhecimento, pode-se considerar que:

[...] a luta pela cidadania juntou-se à dos direitos civis e foi embalada pelos movimentos sociais que estouravam mundo afora, a partir dos anos 1970. A ideia de cidadania parecia, então, associar-se ao exercício pleno num estado de direitos, e ao exercício do convívio entre iguais e em sociedade, mas também a um exercício de diferenças entre iguais. É nessa época que surgem os movimentos de minorias e uma compreensão diferente da ideia de igualdade, com diversidade. (Botelho; Schwarcz, 2012, p.10).

A compreensão e análise da relação entre acesso e permanência tornam-se essenciais quando as políticas afirmam promover justiça social, e nela, a inclusão e igualdade de oportunidades. Porém, se faz necessário compreender, para além da política, como ocorre, no cotidiano institucional,

como as estruturas e barreiras são rompidas ou se perpetuam em relação à marginalização desses grupos.

Por isso, pesquisas que tenham essa temática como objeto de estudo são importantes para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação. Pesquisar sobre a democratização do acesso e a permanência nos cursos superiores contribui para mapear desigualdades, analisar a eficácia das políticas públicas, identificar desafios da permanência, entre outros temas importantes no campo da Educação.

A pesquisa aqui pretendida parte da observação e da vivência de adversidades enfrentadas na jornada acadêmica, como as dificuldades socioeconômicas, tais como: locomoção, distância de casa, desistências, falta de recursos financeiros entre muitos outros obstáculos para permanecer em um curso superior. Essas adversidades podem ter como consequência a evasão de estudantes que colocam em questionamento, o funcionamento das políticas de acesso.

Investigar as circunstâncias que levam alunos cotistas a permanecerem nos cursos de graduação ainda se justifica, por aprofundar o debate e apresentar outros fatores que impactam a permanência dos discentes, sobretudo do ponto de vista dos beneficiados pelas políticas de assistência estudantil. A seguir, apresenta-se alguns indicadores que trazem um panorama dos cursos de Engenharias do IFRN/CNAT de 2015 até 2026.

Tabela 1 - Indicadores dos cursos de Engenharia

Indicadores	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
01 - Taxa de Retenção	0	0	0	0	0	0	2,29	1,22	2,55	5,25	8,47	17,39
02 - Taxa de Conclusão	0	0	0	0	0	2,30	2,75	1,57	2,70	4,28	1,00	0
03 - Taxa de Evasão	0	34,04	20,29	27,08	14,55	20,31	16,97	17,57	17,84	16,30	16,56	0
04 - Taxa de Reprovações	0	12,77	8,70	12,50	16,36	0	0	13,91	13,19	11,33	0	0
05 - Taxa de Matrícula Ativa Regular	0	51,06	66,67	58,33	59,09	70,88	76,38	64,70	63,57	63,26	70,49	56,52
06 - Taxa de Matrícula Ativa Retida	0	14,89	13,04	14,58	26,36	6,51	3,90	16,17	15,89	16,16	11,96	43,48
07 - Índice de Efetividade Acadêmica	0	0	0	0	0	5,88	20	20	4,88	10,94	4	0
08 - Taxa de Saída com Êxito	0	0	0	0	0	10,17	13,95	8,18	13,14	20,81	5,67	0
09 - Índice de Permanência e Êxito	0	51,06	66,67	58,33	59,09	73,18	79,13	66,26	66,27	67,54	71,48	56,52
10 - Índice de Eficácia	0	0	0	0	0	0	1,49	0,84	0,85	1,52	1,30	0
11 - Índice de Eficiência	0	0	0	0	0	0	31,58	50	17,19	13,85	16,85	0

Fonte: SUAP/IFRN

A análise dos dados apresentados na Tabela 1- Indicadores revela a evolução histórica de indicadores de desempenho acadêmico entre os anos de 2015 e 2026, permitindo identificar padrões de fluxo escolar e eficiência institucional. Observa-se que, no período inicial (2015), os indicadores encontram-se zerados, sugerindo a fase de implantação do curso, sem geração de dados consolidados de trajetória acadêmica.

A partir de 2016, a taxa de evasão passa a se destacar como um dos principais desafios do curso, atingindo seu valor mais elevado em 2016 (34,04%). Nos anos posteriores, embora se observe uma redução em relação a esse pico inicial, a evasão mantém-se em elevada, oscilando, em geral, entre 16% e 20%, o que indica a persistência de fatores que comprometem a permanência dos estudantes ao longo da formação. Esse fenômeno impacta diretamente o Índice de Permanência e Êxito, o qual, embora apresente uma trajetória de crescimento até 2021 (alcançando 79,13%), demonstra uma retração e estabilização em anos subsequentes, fechando o ciclo projetado para 2026 com 56,52%.

A correlação entre a diminuição da Taxa de Evasão em relação ao início do período e o aumento das Taxas de Retenção sugere uma mudança no perfil do abandono escolar para o prolongamento do tempo de graduação. O Índice de Eficácia, por sua vez, permanece em níveis reduzidos (máximo de 1,52% em 2024), sinalizando a necessidade de intervenções pedagógicas e administrativas para otimizar o aproveitamento das vagas e a diplomação plena no tempo regulamentar. A queda generalizada nos índices de conclusão e eficácia projetados para 2026 reforça a urgência de políticas de apoio à permanência estudantil para mitigar os efeitos da retenção prolongada.

Pesquisar sobre essa temática, pode contribuir ainda, para o debate sobre outras condições que podem levar o estudante a evadir do curso, embora a evasão não seja objeto dessa investigação, mas como contraponto da permanência estudantil, pois a evasão causa perdas econômicas, sociais e pessoais tanto para o estudante como para a própria instituição de ensino. Nesse sentido, a relevância da temática está na contribuição para o debate da

permanência de estudantes cotistas nos cursos de engenharia do Campus Natal-Central do IFRN.

Após essa breve exposição e, analisando o cenário em torno da problemática apresentada, o objeto de estudo desta pesquisa é analisar a importância das políticas de acesso e permanência na trajetória dos alunos que acessam o curso superior por meio da política de cotas, destacando os atravessamentos sociais e econômicos de sua constituição. Compreende-se que ao investigar essas políticas, pode-se desvelar uma visão preestabelecida sobre a constituição do papel políticas assistenciais e seus desdobramentos na área de Assistência Estudantil.

Desta forma, pensa-se, então, que a proposta de estudo possui relevância e está em consonância com a linha de pesquisa *Políticas e Práxis em Educação Profissional*, dialogando com o eixo de investigação da educação profissional de nível superior e com o eixo referente às políticas de assistência estudantil, presentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte – *campus* Natal-Central.

No que diz respeito às políticas, observa-se que compreender as contradições é fundamental para sua análise. Assim, destaca-se o pensamento de Silva e Moura (2020, p. 5) que sintetiza o hibridismo de pressupostos presentes legislações “é importante reforçarmos que a trajetória de um programa ou política pública não é linear, mas sim, permeada por contradições”.

Neste sentido, apresentam-se as seguintes categorias de estudo, acesso, permanência, vulnerabilidade, meritocracia, justiça social e desigualdade, analisadas considerando suas contradições nas mudanças de visão sobre o acesso aos cursos superiores de instituições públicas federais. Esse conjunto de conceitos pode nos mostrar caminhos que contemplem o entendimento dessas questões e que têm relevância para pensarmos o problema a ser investigado.

Na seção denominada “Itinerário Metodológico” apresenta-se detalhadamente todo o percurso metodológico do estudo, e também, conceitos fundamentados em Aguiar, Ozella (2006) para melhor compreensão do processo de análise de dados obtidos com os participantes da pesquisa.

As reflexões obtidas com esse estudo podem servir para dialogar e compreender melhor as políticas em andamento na instituição pesquisada. Da mesma forma, contribuirá para perceber os avanços e limites quanto aos objetivos de apoiar a permanência dos estudantes cotistas. Destaca-se que não se trata de uma pesquisa paramétrica, portanto a análise concentra-se nos aspectos subjetivos.

1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A investigação fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental — contemplando a Lei nº 12.711/2012, a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, e o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 — e de revisão bibliográfica, orientada pela definição dos objetivos da pesquisa e pela seleção criteriosa do material teórico. Esses procedimentos subsidiam a etapa empírica do estudo, assegurando coerência entre o referencial normativo, o aporte teórico e a análise dos dados produzidos.

O *locus* de pesquisa são os cursos de engenharias (Energia, Engenharia Sanitária e Ambiental e Civil) do CNAT-IFRN. A escolha da unidade se deu em virtude da escassez de trabalhos que abordem a permanência dos estudantes cotistas nos cursos de engenharia. Justifica-se ainda pelo recorte temporal uma vez que os cursos foram implantados a partir de 2015, ou seja, após a Lei nº 11.892/2008 que dispõe sobre a nova institucionalidade dos Institutos Federais.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, orientada pela compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos e os contextos socioculturais nos quais se inserem. Conforme assinalam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa em educação privilegia a análise dos processos, das relações e das práticas pedagógicas em seus contextos reais, possibilitando apreender a dinâmica e a historicidade das situações investigadas.

Assim, o foco de análise deste estudo recai sobre a forma como conceitos e valores são histórica e socialmente produzidos, em estreita relação com as condições materiais de existência, as relações sociais de produção e as contradições que atravessam o campo educacional conforme as categorias

acesso, permanência, vulnerabilidade, meritocracia, justiça social e desigualdade.

Parte-se da compreensão de que tais categorias não se constituem de modo abstrato ou individual, mas em processos concretos de mediação social, nos quais se expressam disputas, interesses e projetos societários, sendo permanentemente transformadas ao longo do tempo pela práxis dos sujeitos históricos (Mészáros, 2008).

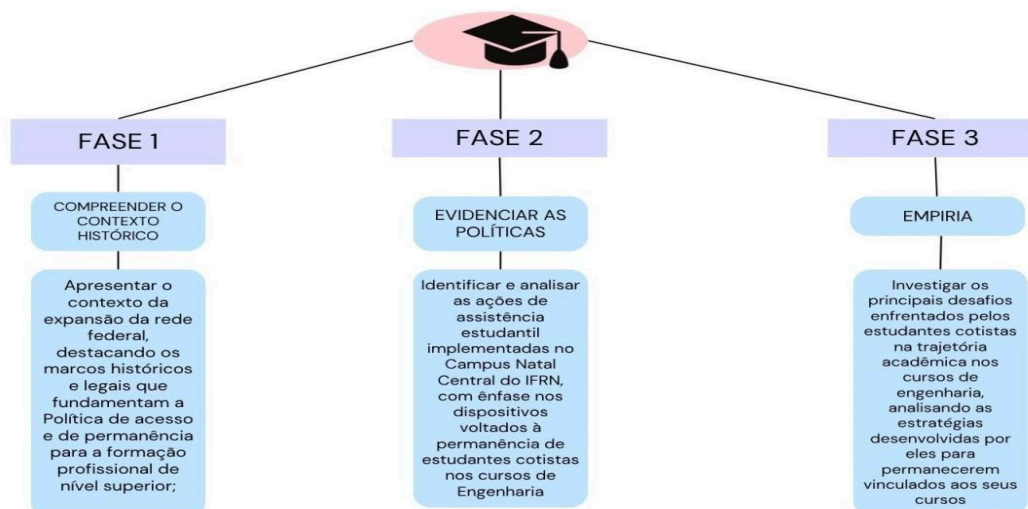
Em consonância com a complexidade do objeto de estudo, que exige uma abordagem capaz de analisar o contexto e interpretar as nuances e subjetividades inerentes, a metodologia qualitativa se justifica como a escolha apropriada. Tal enfoque demanda uma análise aprofundada e contextualizada, essencial para a compreensão do objeto.

Nesse sentido, a perspectiva metodológica adotada conforme postulado por Zanette (2016, p. 11), trouxe muitas contribuições importantes para o desenvolvimento do conhecimento na área da educação. Ajudou a entender melhor como acontece a aprendizagem, as relações internas e externas dentro das instituições de ensino, além de promover uma visão mais ampla sobre a importância de uma educação mais justa para todos.

Assim, a pesquisa não se limita a uma coleta de dados, mas exige uma reflexão crítica e uma reinterpretação constante. Essa perspectiva ressalta a complexidade do estudo da realidade social, que não pode ser reduzido a uma simples catalogação de informações, mas requer uma abordagem metodológica rigorosa e consciente.

Posto isso, a pesquisa foi desenvolvida em três fases, cada uma delas compreende um dos objetivos específicos propostos, como mostra a figura 01:

Figura 1 – Esquema explicativo sobre a metodologia.



Fonte: Elaboração própria por meio do *software* Canva (2025)

A etapa inicial compreende a pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo primordial identificar o estado da arte e as discussões consolidadas sobre a temática central. A partir desse levantamento, busca-se construir contribuições que avancem o debate, focando em discussões sobre a Educação Superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, compreendendo temas como a expansão, as políticas de acesso e permanência estudantil, a busca por justiça social, a Política Nacional de Assistência Estudantil e a perspectiva da permanência.

Em paralelo, esta etapa também inclui a pesquisa documental, com o intuito de analisar os dispositivos legais que regulamentam o campo de estudo. Especificamente, serão examinados o marco legal do acesso, representado pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a legislação pertinente à política de permanência, consubstanciada na Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024.

A segunda etapa traz a discussão sobre "Permanência e Desigualdade: uma análise dos cursos de engenharias no CNAT" e oferece uma análise contextualizada, focando no "Contexto da permanência estudantil no IFRN Campus Natal Central", discutindo a relação entre "Permanência e Desigualdade" e as "Dimensões material e simbólica da Permanência".

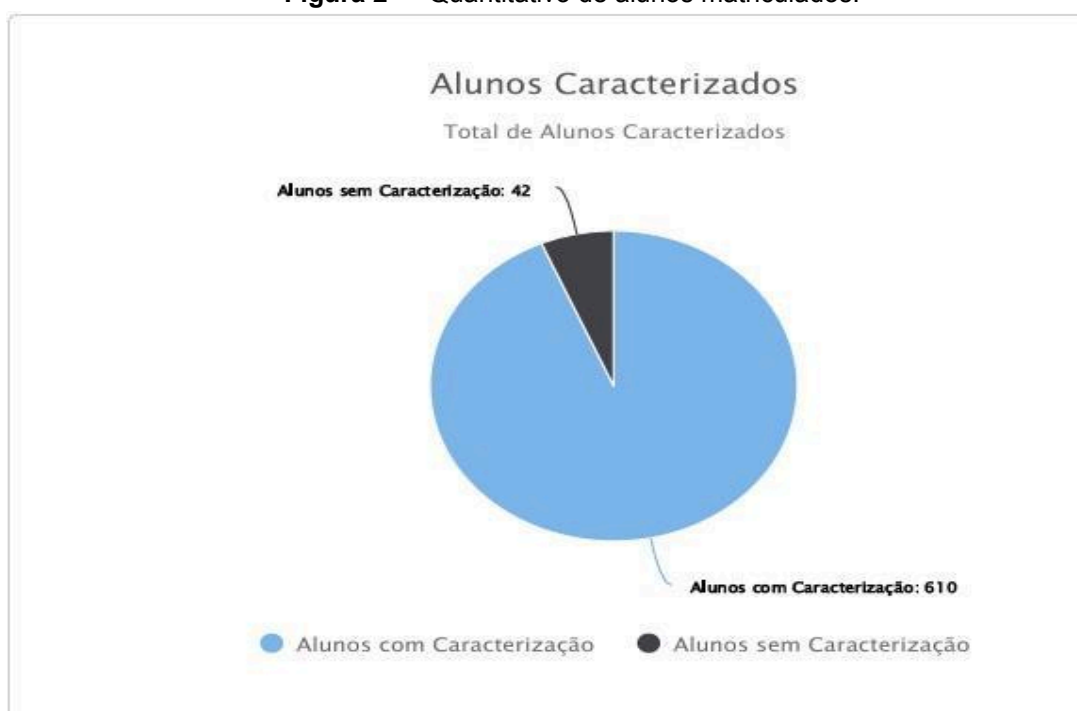
Na terceira etapa, estão às análises das entrevistas desenvolvidas com os participantes selecionados a partir do critério de inclusão de vulnerabilidade socioeconômica dos alunos que ingressaram nos cursos de engenharias por

meio de ações afirmativas (candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo).

Com o *locus* da pesquisa definido, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética do IFRN e aprovado pelo Parecer n. 7.237.641, em 21 de novembro de 2024. Cabe ressaltar que esse processo é criterioso e realizado por etapas que incluem: a apresentação do projeto de pesquisa; o plano de recrutamento dos participantes; os procedimentos metodológicos claros e consoantes os objetivos dos estudos; os modelos de documentos a serem utilizados e autorizações formais, como o aval do(a) diretor(a) do campus e do(a) responsável pelo programa de pós-graduação no qual a pesquisa está vinculada.

Para inclusão dos participantes consideram-se os dados de matrículas obtidos por meio do processo 23057.009537.2025-41 que inclui os dados de todos os alunos com matrícula ativa nos três cursos totalizando 652 alunos e o Relatório da Caracterização Socioeconômica dos alunos das Engenharias do IFRN/CNAT que apresenta dados sobre acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação; Dados Educacionais e Sociais de todos os alunos com matrícula ativa nos três cursos de Engenharia, conforme detalhado na figura 2. Esses dados tornam-se relevantes para conhecer o perfil geral dos alunos.

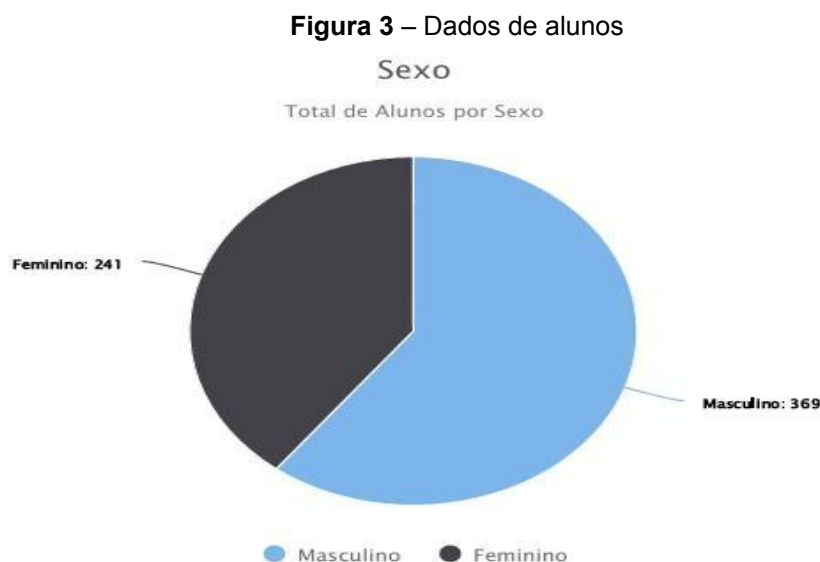
Figura 2 – Quantitativo de alunos matriculados.



Fonte: Relatório da Caracterização Socioeconômica, 2025.

Os estudantes sem caracterização, correspondem aos estudantes cujos registros no SUAP estão incompletos, desatualizados ou não validados; não permitem identificar claramente a modalidade de ingresso; apresentam ausência de dados socioeconômicos, raciais ou educacionais relevantes.

Destaca-se também que os cursos de Engenharias do IFRN/CNAT continuam sendo em sua maioria composto por alunos do sexo masculino. Depreende-se que essa disparidade é característica histórica das Engenharias, onde barreiras socioculturais perpetuam a ideia equivocada de que áreas de exatas são domínios masculinos, conforme dados da figura 3 que apontam para a predominância de alunos do sexo masculino.



Fonte: Relatório da Caracterização Socioeconômica, 2025.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a permanência e trajetória dos alunos, as turmas escolhidas precisavam refletir esse tempo de vivência acadêmica. Nesse sentido, tem-se como recorte alunos matriculados que ingressaram por meio da cota L1 ¹- Renda \leq 1,5 / Qualquer Etnia (SISU) totalizando 35 alunos.

Ao estabelecer um recorte de determinado grupo social alinha-se aos estudos de campo que conforme explica Gil (2008), o foco está em aprofundar as questões levantadas, permitindo que o planejamento seja mais flexível. Isso

¹ Nomenclatura alterada em 2023 de L1 para LB_EP - refere-se à atualização na nomenclatura das cotas do SiSU (Lei nº 12.711/2012), indicando candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo (anteriormente até 1,5) que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas

pode até envolver mudanças nos objetivos ao longo da pesquisa. Ainda segundo Gil (2008, p. 57):

[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.

Assim, em face da natureza complexa do objeto de estudo, que exige uma apreensão que vá além da simples descrição dos fatos, a interpretação assume um papel central na análise acadêmica. Este processo constitui a etapa crítica na qual o pesquisador estabelece conexões, atribui significado e insere os achados em um quadro de referências conceituais e contextual mais amplo. O rigor acadêmico demanda que essa interpretação seja sistemática, transparente em suas premissas e devidamente ancorada no corpus teórico-metodológico selecionado, permitindo, assim, a geração de *insights* originais e a construção de um conhecimento que contribua efetivamente para o avanço do campo de pesquisa.

A etapa de análise dos dados consistiu no uso do método dos Núcleo de Significação, conforme (Aguiar; Ozella, 2006), que consiste no processo de análise das entrevistas e tem como finalidade apreender os sentidos subjetivos que emergem das falas dos participantes, compreendendo-os em sua articulação com o contexto histórico, social e institucional no qual se constituem.

Nesse sentido, destaca-se o papel do pesquisador e sua relação com o objeto pesquisado. Encontrar o método mais adequado e a forma de trabalhar esse objeto é um desafio na relação entre pesquisador e a produção do conhecimento. O que o pesquisador social estuda faz parte da sua própria vida, e isso faz com que ele perceba que a análise não é só do objeto em si, mas também de como ele se relaciona com esse objeto e de como ambos — o pesquisador e o objeto — estão ligados à sociedade.

Pode-se dizer com segurança que a atividade científica não é algo separado do restante das atividades sociais, porque os problemas que o cientista enfrenta na sua vida influenciam a forma como ele analisa e entende o seu objeto de estudo.

Figura 04 - Etapas da análise de dados obtidos a partir da pesquisa de campo



Fonte: Elaboração própria, (2025).

Nesse sentido, o método dos Núcleos de Significação (NS), a partir de Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Aranha e Soares (2021), é uma abordagem dentro da Psicologia Sócia Histórica, que se baseia no materialismo histórico-dialético. Essa metodologia parte do entendimento de que a realidade social é dinâmica, cheia de contradições e marcada por mudanças ao longo do tempo. Ela valoriza os sentidos que as pessoas criam nas suas interações sociais como uma chave importante para entender fenômenos relacionados à educação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 223), o objetivo do método é captar os sentidos presentes no discurso das pessoas entrevistadas por meio do que chamam de Núcleos de Significação. Ou seja, ele não se limita a simplesmente descrever o que as pessoas dizem, mas busca entender como essas falas revelam o processo de formação da subjetividade, incluindo as contradições e as sínteses que aparecem nas falas dos sujeitos.

Assim, a ideia principal dessa abordagem é que o ser humano é formado ao longo do tempo e pela sociedade, ou seja, nossas relações sociais moldam quem somos. Vygotsky (2001), *apud* Aguiar e Ozella (2006), diz que a pessoa é quase um produto da sociedade, porque nossa subjetividade se desenvolve através de mediações simbólicas e afetivas que são criadas ao longo da história. Isso significa que o indivíduo não é algo isolado, mas uma combinação de várias influências, uma expressão única de processos sociais.

Por isso, o método dos Núcleos de Significação rejeita a ideia de separar o objetivo do subjetivo, o individual do social, ou o afetivo do cognitivo. Ele entende que pensamento e linguagem estão sempre interligados, um formando o outro. Essa visão rompe com métodos mais tradicionais e lineares, que

buscam explicações simples e direta, e propõe uma análise mais profunda, que vá além das aparências para entender como o objeto estudado é realmente formado.

Em relação ao campo epistemológico, o método apoia-se na categoria marxiana de totalidade e no princípio da historicidade. Conforme (Aguiar, Aranha & Soares, 2021, p. 3), o materialismo histórico-dialético diferencia-se da metodologia formal da ciência burguesa por “buscar a totalidade em suas investigações sobre a realidade, comprometendo-se a revelar o movimento histórico e suas contradições, bem como as possibilidades para sua superação”. Assim, a análise dos sentidos não é um exercício interpretativo subjetivo, mas um movimento rigoroso de reconstrução dialética, em que o pesquisador busca compreender a gênese das significações produzidas no discurso, considerando suas mediações históricas e institucionais.

Nesse sentido, Aguiar, Aranha e Soares (2021) enfatizam que o método dos Núcleos de Significação possibilita a apreensão da dimensão subjetiva da realidade, isto é, “a construção e a configuração de processos de significação, suas articulações, contradições e sínteses, compreendidas como um todo orgânico, singular e histórico” (p. 3). Essa dimensão não se confunde com o plano individual ou emocional, mas expressa a forma como as condições objetivas e históricas são apropriadas e ressignificadas pelos sujeitos em suas experiências concretas. A análise, portanto, tem como foco a articulação entre os sentidos individuais e os significados sociais, entendendo que “as significações produzidas são próprias de cada espaço, único e histórico ao mesmo tempo” (Aguiar, Aranha & Soares, 2021, p. 3).

Nessa perspectiva, o grupo é concebido como uma unidade orgânica de análise, na qual emergem contradições e sínteses reveladoras da dialética social. Ao estudar grupos de sujeitos, o método busca apreender “a articulação das significações produzidas no grupo, entendido como um todo orgânico, único e contraditório” (Aguiar, Aranha & Soares, 2021, P. 3). Essa abordagem torna-se particularmente fecunda em pesquisas educacionais, pois permite compreender como os sentidos atribuídos à experiência escolar, ao trabalho docente ou à formação profissional expressam tanto as condições objetivas das instituições quanto às estratégias subjetivas de resistência, criação e pertencimento.

Em relação às etapas do procedimento analítico, a aplicação do método envolve quatro movimentos interdependentes: (a) leituras flutuantes e recorrentes do material empírico; (b) identificação de pré-indicadores; (c) formação de indicadores; e (d) organização dos Núcleos de Significação. Aguiar, Aranha & Soares, (2021, p. 5).

Na primeira etapa, realiza-se uma leitura ampla e reiterada das transcrições das entrevistas, grupos focais ou outros materiais discursivos, buscando apreender o contexto e a expressividade dos sujeitos, sem classificações iniciais. Essa fase é denominada “leitura flutuante” porque visa conhecer o material de forma aberta e não reducionista. Na segunda etapa, o pesquisador destaca expressões, palavras ou trechos significativos — os pré-indicadores — que se relacionam às temáticas de interesse ou revelam contradições e afetos latentes. Na sequência, os pré-indicadores são agrupados em indicadores, que reúnem enunciados com significações próximas ou complementares. Finalmente, os indicadores são sintetizados nos Núcleos de Significação, que representam as unidades teórico-analíticas de maior abstração, articulando sentidos individuais, mediações sociais e categorias teóricas.

Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2006, p. 227) esclarecem que a análise dos sentidos “não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito”. Assim, o movimento analítico é dialético, não linear, exigindo do pesquisador uma postura reflexiva e teórica constante. Como afirmam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 4), “esse movimento analítico não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência”.

Ainda de acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021), o método prevê dois níveis de análise: a análise intranúcleos, que aprofunda o conteúdo de cada núcleo em seu contexto específico, e a análise internúcleos, que busca as articulações e tensões entre os diferentes núcleos, configurando uma visão totalizante do fenômeno.

Essa fase final permite compreender como as significações se articulam no conjunto da experiência dos sujeitos, revelando tanto as permanências quanto as rupturas nas formas de pensar e agir. De acordo com Aguiar, Aranha e

Soares (2021, p. 5), a análise internúcleos “permite articular elementos e teorizações de cada instituição, alcançando uma compreensão mais profunda e abrangente da temática em foco, sua diversidade e complexidade, com desafios e possibilidades de superação”.

A análise internúcleos, portanto, não é uma mera síntese descritiva, mas uma reconstrução teórica das mediações históricas que atravessam os discursos. Como ressaltam os autores, “a análise da dimensão subjetiva da realidade não visa apenas apreender as significações dos sujeitos, mas explicar o fenômeno com base nas mediações que as constituem” (Aguiar, Aranha & Soares, 2021, p. 4). Essa abordagem exige do pesquisador um movimento de ida e volta entre o empírico e o teórico, numa espiral interpretativa que reconstrói o fenômeno em sua totalidade concreta.

Sobre o papel do pesquisador e a validade dialética, na perspectiva dos Núcleos de Significação, o pesquisador é compreendido como parte constitutiva do processo investigativo. Sua atuação não é neutra, mas mediada por suas concepções teóricas e por sua inserção histórica. Por isso, Aguiar e Ozella (2006, p. 223) alertam que “não podemos nos contentar com a descrição dos fatos, mas buscar a explicação do processo de constituição do objeto estudado”. O rigor metodológico, nesse sentido, não se baseia em replicabilidade estatística, mas na coerência teórico-dialética entre objeto, método e análise. A validade do conhecimento produzido emerge da consistência do movimento analítico e da capacidade de o pesquisador revelar as contradições e mediações constitutivas do fenômeno estudado.

O método dos Núcleos de Significação, ao articular categorias teóricas do materialismo histórico-dialético (historicidade, totalidade, mediação e contradição), oferece uma via potente para pesquisas educacionais voltadas à compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos em contextos de desigualdade, resistência e transformação social. Sua força está em permitir a apreensão do vivido como expressão de um processo histórico maior, em que os sujeitos, ao narrar e refletir sobre suas experiências, produzem conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Nesse sentido, procedeu-se à coleta das informações por meio de entrevistas como instrumento que permitiu o ponto de partida para a construção dos Núcleos de Significação. A análise das entrevistas por meio do

método de Núcleo de Significação permitiu a apreensão das significações-declarações dos estudantes cotistas frente à realidade com a qual se relacionam (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Essa metodologia permite apreender não apenas os aspectos objetivos que envolvem a permanência dos estudantes ao longo da graduação, mas, sobretudo, os sentidos produzidos nas relações concretas que estabelecem com o mundo, com a instituição e consigo mesmos. Por meio das falas dos estudantes percebem-se os significados socialmente compartilhados e sentidos subjetivos singulares, que revelam as contradições vividas e as mediações que constituem suas trajetórias formativas.

Sendo assim, a análise das entrevistas parte de um movimento dialético entre o individual e o coletivo, o sujeito e o histórico buscando conhecer como esses estudantes significam suas experiências de permanência e reconstruem sua consciência a partir das condições materiais e simbólicas que vivenciam.

Dito isso, a escolha pela entrevista resultou em momentos de apreensão, pois o fato de realizar entrevistas com alunos em pleno desenvolvimento de suas atividades acadêmicas de final de semestre poderia representar dificuldades de realização, pois reconhecia que eles estavam ocupados e pará-los para uma entrevista talvez fosse muito difícil. Entretanto, encara-se como desafio superado, embora esse desafio representa um fator limitante ao número de entrevistados. A principal dificuldade para a realização das entrevistas se deu em razão de ser final de semestre letivo e muitos estudantes estavam preocupados com a realização das provas.

Assim, foi enviado um e-mail para a Equipe Técnica Pedagógica (ETEP) e para os coordenadores dos cursos explicando a finalidade da pesquisa e solicitando a participação. Com a devida autorização dos coordenadores foi necessário realizar abordagens presenciais, que se estenderam até o dia 30/07/2025. As abordagens ocorreram em praticamente todos os espaços do IFRN-CNAT: entrada, corredores, diretórios acadêmicos, cantina, laboratórios, biblioteca e setores administrativos.

A partir de contato presencial com os alunos, as entrevistas foram agendadas e realizadas no período de 31 de julho a 12 de agosto de 2025 na sala de aula do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional-PPGEP.

O universo da pesquisa abrange estudantes que ingressaram em 2021 nos três cursos de engenharia ofertados no *campus* CNAT-IFRN que aceitaram participar da pesquisa. A relação dos discentes foi obtida via coordenação do curso que compartilhou a relação nominal dos alunos por meio do Serviço de Informação ao Cidadão e em atendimento à Lei de Acesso à Informação Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

As entrevistas foram realizadas com o propósito de compreender os sentidos produzidos pelos estudantes cotistas sobre suas trajetórias formativas e sobre as condições objetivas e subjetivas que atravessam sua permanência na instituição. Mais do que identificar dificuldades ou estratégias isoladas, buscou-se reconhecer as significações construídas nas vivências cotidianas — como os estudantes percebem, sentem e ressignificam o fato de ingressar e permanecer na educação superior pública por meio do sistema de cotas.

Nesse movimento, as falas expressam a articulação entre o individual e o coletivo, revelando contradições, mediações institucionais e marcas históricas que conformam o ser estudante cotista nas engenharias do IFRN–CNAT. Assim, cada relato foi considerado como unidade de sentido em constituição, contribuindo para a identificação dos Núcleos de Significação que emergem do conjunto das experiências desse grupo social específico, no caso, dos estudantes cotistas.

A partir do momento em que foi possível a participação dos estudantes nessa pesquisa, alguns instrumentos foram necessários para organização do material coletado. O primeiro deles é o quadro de entrevistados (quadro - 1). O quadro auxilia o pesquisador e o leitor a situar os participantes da pesquisa, assim como na forma que eles se apresentam no decorrer do texto. Nele apresenta-se os nomes fictícios escolhidos pelos participantes como forma de preservar suas verdadeiras identidades.

Apresenta-se ainda por meio do quadro 1 alguns elementos como idade, se estão na primeira graduação, se exercem alguma atividade remunerada e situação em que as entrevistas foram realizadas, considerando que, na busca por discentes que pudessem contribuir, houve intervalo de tempo, pois as datas em que as entrevistas foram gravadas correspondem ao período em que os próprios discentes decidiram agendar.

Este foi o momento mais delicado da realização da pesquisa, pois considerando o universo de 35 cotistas na cota baixa renda das turmas concluintes dos cursos de engenharias apenas sete estudantes se disponibilizaram a contribuir. Por não conseguir muitos discentes disponíveis para a realização das entrevistas, era grande a expectativa para desenvolver esse trabalho. Os nomes são fictícios escolhidos pelos participantes como forma de preservar suas verdadeiras identidades. Apresentam-se os discentes participantes no quadro que segue:

Quadro 1 - Entrevistados

NOME	IDADE	1ª GRAD.	ATIVIDADE REMUNERADA	SITUAÇÃO DA ENTREVISTA	INTERRUPÇÕES
Gabriela	21	Sim	Bolsista	Data: 31/07/25 Sala Ppgep 9h30	Não
Lidiane	21	Sim	Bolsista	Data: 31/07/25 Sala Ppgep 10h55	Não
William	23	Sim	Bolsista	Data: 01/08/25 Sala Ppgep 13h37	Sim. 1 minuto de interrupção na gravação retornando para finalizar na sequência
Ane	24	Sim	Bolsista	Data: 04/08/25 Sala Ppgep 13h02	Não
Catarina	25	Sim	Estágio	Data: 07/08/25 Sala Ppgep 11h02	Não
Ana	21	Sim	Bolsista	Data: 08/08/25 Sala Ppgep 14h13	Sim. após a finalização da gravação a participante pediu para acrescentar uma informação de mais um minuto sobre os programas de bolsa em que atua (nepssa).
Maria	26	Sim	Bolsista	Data: 12/08/25 Sala Ppgep 08h42	Não

Fonte: Desenvolvido pela autora, 2025.

No contexto do método dos Núcleos de Significação, o roteiro de entrevista assume uma função orientadora e não diretiva, constituindo-se como instrumento dialógico de produção de sentidos (Aguiar; Ozella, 2006).

A entrevista é dessa forma, um processo de produção de sentidos que ocorre por meio de uma interação dialógica entre o pesquisador e o participante. A entrevista é vista como um espaço de mediação onde o sujeito expressa significações construídas historicamente, e o pesquisador atua como interlocutor que possibilita o desvelamento dessas significações (Aguiar; Ozella, 2006). Assim, a entrevista não se limita à obtenção de respostas, mas se configura como ato de interlocução, em que o discurso do participante expressa a dinâmica de suas vivências, permitindo que se manifestem as contradições e mediações que compõem a rede de sentidos de sua trajetória acadêmica.

A duração da entrevista é determinada pelo próprio entrevistado, pois se faz necessário que ele se sinta à vontade para discorrer sobre os temas apresentados. Às vezes um entrevistado pode ser mais detalhista, comentando sobre situações que ultrapassem os objetivos da pesquisa e por isso é importante à atenção do pesquisador e a definição prévia do roteiro para que no diálogo não haja desvios que prejudiquem a pesquisa. Por isso, um roteiro base é elaborado como norteador de toda entrevista. A entrevista foi organizada a partir dos seguintes blocos temáticos:

- 1. Trajetória escolar- da educação básica a superior**
 - a. Formação inicial
 - b. A escolha pelo curso
 - c. Apoio familiar desde a infância até a graduação
 - d. Tem rede apoio para se manter no curso
 - e. Desempenha atividade remunerada
 - f. Dificuldade com matéria específica

- 2. Sobre a instituição – relação aluno-IFRN**
 - a. Como você se sente na instituição
 - b. O que é ser incluído e pertencente a instituição
 - c. Como usufrui do que a instituição oferece
 - d. Que serviços mais costuma utilizar
 - e. Como se sente ao utilizar esses serviços
 - f. Desafios e facilidades em ter acesso a esses benefícios

 - g. Inclusão, relação com os funcionários, Relacionamento com os professores

3. O aluno no curso

- a. Sobre seu rendimento acadêmico, como avalia
O que poderia ter para melhorar seu rendimento
- b. Dificuldades no cotidiano das atividades do curso
- c. Relacionamento com os colegas
- d. Atividades individuais e grupais
- e. Necessidade de recurso financeiro para fazer o curso (computador, etc)
- f. Estratégias financeiras para permanecer
- g. Relação com a coordenação

4. O aluno e as políticas de permanência

- a. Políticas de permanência
- b. Bolsista, como foi selecionada, a importância na trajetória do curso
- c. Que outros benefícios para ampliar a permanência
- d. Já pensou em desistir, qual motivo, o que fez permanecer.
- e. Expectativa com o mundo do trabalho
- f. Índice de rendimento e políticas de permanência

Destaca-se aqui a entrevista gravada como segundo dispositivo. Nela é o pesquisador quem dá o ponto de partida, que apresenta a importância da participação do entrevistado para o desenvolvimento do estudo proposto. Nesse momento da realização da pesquisa, o pesquisador deve ter em mãos o gravador, o roteiro da entrevista e o quadro de entrevistados. Com eles foram registrados por meio do discurso oral dos discentes todas as informações necessárias à realização do estudo, lembrando que os dados colhidos neste momento forma à parte fundamental desta dissertação. É a palavra do participante, o elemento mais importante de toda a pesquisa.

Neste momento, destacam-se rápidas anotações sempre ao final da entrevista sobre aspectos observados, tais como: formas de expressões corporais, motivos de interrupções na entrevista, forma como o aluno demonstrou interesse em participar, algum comentário que aparentemente pode ser descontextualizado, feito antes ou depois da entrevista.

Assim, o ato de realizar a entrevista requer alguns cuidados. Deve-se enquanto pesquisador conhecer os efeitos que ela pode produzir nos entrevistados e por essa razão deve-se ter claro como apresentar a pesquisa, sem fazer com que os participantes se sintam pressionados, por meio de imposições, para participarem da pesquisa ou então invadidos em sua privacidade.

Após o processo de realização da entrevista, realizou-se uma transcrição e a leitura exaustiva e flutuante de todo o material, com o objetivo

de compreender o conjunto das falas e o contexto que as atravessa. Conforme Aguiar e Ozella (2006, p.229):

Consideramos que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Partimos dela sem a intenção de fazer mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem.

Esse processo de leitura flutuante permite que se passe para a fase de agrupamento de pré-indicadores para a construção dos Núcleos de Significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006), palavras, expressões, temas, emoções ou contradições que aparecem repetidamente ou que ganham relevância no discurso do entrevistado.

Após essa fase, foi realizado o processo de aglutinação dos pré-indicadores que nos permitem chegar aos Núcleos de Significação. Essa aglutinação não ocorre de forma mecânica ou quantitativa, mas dialética, buscando apreender as relações de complementaridade, oposição e contradição que emergem entre os enunciados. Assim, os pré-indicadores deixam de ser fragmentos isolados do discurso e passam a compor indicadores de sentido, ou seja, unidades analíticas mais amplas que expressam um campo comum de significação.

Aguiar e Ozella (2006), explica que esse procedimento tem analogia com o que coloca Vygotsky (1998, p.182) sobre as peculiaridades semânticas da fala interior e destaca a aglutinação como uma delas:

“Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia” (Vygotsky apud Aguiar e Ozella (2006, p.230)

A partir da releitura do material e da aglutinação dos pré-indicadores em indicadores de sentido, inicia-se o movimento de articulação interpretativa que conduz à formação dos Núcleos de Significação. Nessa etapa, identificam-se as relações e contradições entre os indicadores, buscando apreender os sentidos mais amplos que atravessam a fala dos estudantes. Os núcleos são então organizados e nomeados como sínteses provisórias, representando

eixos centrais de significação que expressam o entrelaçamento das dimensões subjetivas e sociais presentes nas falas.

Com base nesse processo, chegou-se aos seguintes Núcleos de Significação:



Fonte: elaboração própria por meio do *software* Canva, (2025).

Para a discussão e análise dos Núcleos de Significação encontrados nesta pesquisa, utilizou-se a triangulação entre o que disseram os estudantes, a análise da pesquisadora e o que as discussões teóricas sobre a permanência estudantil apresentam considerando nosso objeto de estudo. Considerando o quadro dos entrevistados², nomeiam-se os participantes como Ana e Maria da Engenharia Sanitária e Ambiental; Catarina e William da Engenharia Civil; Ane, Gabriela e Lidiane da Engenharia de Energia. A amostra pesquisada é formada por jovens entre 21 e 26 anos, que estão na primeira graduação, sendo que três participantes (Catarina, Lidiane e William) destacaram a verticalização do Ensino Médio Técnico (técnicos em Eletrotécnica e Edificações) para a Educação Superior (Graduação) dentro do próprio IFRN destacando o caráter de continuidade da formação.

² O quadro dos entrevistados encontra-se na página 95.

Destaca-se ainda que todos os discentes da amostra, afirmaram ser bolsistas ou realizam estágio remunerado. Embora esse não seja um critério dessa pesquisa, considera-se um dado importante para compreensão do contexto social em que eles se inserem. Esse dado não é uma simples coincidência, mas um indicativo central da importância das políticas de permanência para a trajetória acadêmica nos cursos de Engenharia do IFRN-CNAT. As bolsas em suas diferentes modalidades são como um elemento estruturante que viabilizam não apenas a subsistência dos alunos, mas também enriquecem sua formação e fortalecem seu vínculo com a instituição. Conforme Passos (2020, p.32):

[...] é fundamental ressaltar as conjecturas da assistência estudantil ao colocar que fatores socioeconômicos, como moradia, alimentação e transporte, podem interferir na trajetória dos discentes e prejudicar as condições de permanência. Reconhecer a importância da assistência estudantil é um avanço no sentido de distanciar a situação acadêmica do binômio capacidade-oportunidade e de enxergar que fatores socioeconômicos têm forte peso na qualidade da permanência.

Seguindo o pensamento da autora, a assistência estudantil é estruturada por diversas formas de atuação, como as atividades de ensino, pesquisa e extensão e diferentes políticas sociais para oferecer possibilidades de proteção social. Tais iniciativas se configuram como ações concretas para que a permanência dos alunos assistidos seja exitosa no sentido de promover justiça social superando o caráter assistencialista.

As ações implementadas no IFRN-CNAT correspondem às tradicionais políticas de permanência, que se apoiam no tripé alimentação, bolsa manutenção e moradia. Destaca-se também o programa de saúde, assistência psicológica, auxílio transporte, sendo esses os mais citados pelos estudantes. Um estudante oriundo de situações de vulnerabilidade socioeconômica, como são os discentes entrevistados nesta pesquisa, não depende apenas de suas capacidades individuais ou de oportunidade de acesso.

Outros fatores como apoio dos professores e relacionamento com os colegas foram apontados por eles como fundamentais para sustentar suas trajetórias acadêmicas dentro da instituição.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: A EXPANSÃO.

Nessa seção temos como objetivo apresentar o contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enfatizando as diretrizes legais e os limites históricos que fundamentam a política de acesso e de permanência para a formação profissional de nível superior. Discute-se a educação como um direito humano, que está estabelecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deverá ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Portanto, o acesso à educação superior sob essa perspectiva implica a compreensão de visão de mundo onde a sociedade esteja dentro de uma perspectiva igualitária, democrática e justa na medida em que entendemos a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, por isso, deve ser oferecida a qualquer cidadão em todas as suas modalidades.

A Educação é o processo por meio do qual os seres humanos se constituem enquanto sujeitos histórico-sociais, e possibilita o desenvolvimento integral de uma pessoa, tanto em aspectos intelectuais, emocionais, sociais, políticos, culturais e éticos.

A afirmação dessa garantia expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como fundamental formaliza e possibilita a compreensão de que o direito à educação está diretamente relacionado à própria evolução das prerrogativas da humanidade ao longo da história.

Compreender as relações entre o direito à educação e os demais direitos humanos se faz relevante na medida em que nos permite situar o contexto das ações desenvolvidas para a sua efetivação.

A formalização desse direito por meio de leis e declarações internacionais representa um marco importante para a ampliação e garantia do direito à educação. Representa um importante avanço no sentido de reafirmar esses direitos além de incentivar sua visibilidade em diferentes contextos

sociais. No entanto, no contexto brasileiro, a educação tem como marca histórica a exclusão intimamente ligada à grande desigualdade social.

Uma implicação importante a ser considerada é: de que forma, e por meio de quais processos, regras e normas são instituídas, transformadas (melhoradas ou abandonadas) ou “perpetuadas” essas desigualdades? Simultaneamente ao risco de uma exclusão permanente de direitos básicos, os movimentos internacionais e nacionais se organizam em prol do reconhecimento e da garantia dos direitos humanos, entre eles o direito à educação.

Considerando que os deveres, as garantias e, sobretudo, os direitos, resultam de processos de correlações de forças pontua-se essa questão apenas para registrar que os direitos (especificamente o direito à educação), deveres e garantias não são dádivas e nem são estabelecidos na lei pacificamente ou espontaneamente, sua constituição leva em consideração os processos históricos e sociais que a sociedade desenvolve em seu percurso. Quanto ao direito à educação, Ranieri & Alves (2018, p. 17) afirmam que:

A Constituição Federal de 1988 atacou, sobretudo, os problemas históricos da educação nacional resultantes da omissão da elite dirigente: universalizou a educação básica, obrigatória e gratuita, inicialmente dos 7 aos 17 anos e, após a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, dos 4 aos 17 anos de idade. Com isso, ampliou a duração da escolaridade obrigatória, além de determinar prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade.

As garantias relacionadas ao direito à educação, fixadas no texto constitucional, resultaram de uma ampla mobilização e participação da sociedade brasileira na Constituinte de 1987, a qual tem suas origens no processo de luta pela redemocratização do país no movimento das “Diretas Já”, que pôs fim, após vinte e um anos, ao regime militar instituído em 1964 por forças antidemocráticas. Contudo, a luta pelo direito à educação não cessou com a promulgação da carta magna, porque ela seguiu, buscando a ampliação deste direito para aqueles que se encontravam na faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade, conquistado por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, e tem prosseguimento para alcançar, finalmente, do zero aos três anos de idade.

Como é possível verificar, a sociedade, por meio da Constituição, inicialmente definiu esse direito às crianças a partir dos sete anos de idade e aos jovens até os 17 anos de idade, considerando este período da vida como

aquele em que a matrícula e estudo em escolas reconhecidas pelo Estado se faz obrigatório.

A educação como direito sofre com as pressões e modificações de cada tempo histórico que por muitas vezes definem seus conteúdos e processos. A demarcação desses contextos políticos, históricos e sociais é necessária para compreender como se estrutura educação em nosso país e assim poder lutar pela garantia de efetivação dos direitos estabelecidos na legislação.

Percebe-se que a questão do direito à educação de forma universal precisa considerar todas as crianças, portanto esse direito só será efetivamente praticado quando o Estado ofertar de forma ampla o acesso à educação. Assim, entendemos a educação como obrigatória, gratuita e universal nos moldes da DUDH e da Constituição Brasileira de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família.

Por tanto, parte do Estado apresentar mecanismos que permitam viabilizar a conquista do direito à educação, com todas as iniciativas legais como ferramentas para alcançar esse objetivo promovendo e ampliando as oportunidades de acesso a todas as pessoas de maneira igualitária.

A garantia do direito à educação, enquanto direito fundamental, passa por um caminho que envolve sujeitos sociais, as lutas para afirmar esse direito e pela responsabilidade do Estado em subsidiar os meios necessários à sua efetivação nos termos constitucionalmente estabelecidos e pela adoção por meio da sociedade de um modelo de educação que contemple a tolerância e o respeito a todas as pessoas.

Ao discutir a educação enquanto direito fundamental devemos situar que a efetivação de um direito depende de normas estabelecidas através de ordenamento jurídico como é o caso da Constituição, assim a efetivação de um direito pode ser feita, entre outras formas, por meio de políticas públicas que materializam o direito assegurado legalmente.

Assim, considera-se relevante o campo de estudo das políticas públicas para compreender de que forma as instituições, normas e modelos tratam de decisões, elaboração, implementação e avaliação. É importante salientar que essas etapas não ocorrem de forma isolada; envolvem a colaboração de diversos atores e setores, incluindo, além do governo, instituições da sociedade civil e o setor privado. Azevedo (2004, p. 5) afirma que “o conceito de políticas

públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Azevedo (2004) considera política pública como o conjunto de decisões adotadas pelo Estado no sentido de atender as necessidades e os anseios da sociedade, nesse sentido as políticas públicas estão relacionadas em direcionar esforços para resolver questões coletivas e promover o bem-estar social. A autora ressalta ainda que as políticas públicas são elaboradas dentro de um cenário de interações sociais e políticas, onde uma variedade de interesses e pontos de vista são levados em conta e negociados. “as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (Azevedo, 2004, p.5)”.

Essa característica diversa das políticas públicas evidencia a relevância de abordagens colaborativas e intersetoriais, com objetivo de que as ações se tornem efetivas e respondam às complexidades da sociedade atual. Assim, a criação de uma política pública não se dá de maneira isolada, mas sim como parte de um processo dinâmico de tomada de decisões e gestão, que visa harmonizar os interesses do Estado com as demandas sociais.

As políticas públicas envolvem diferentes atores e níveis de decisão, isso significa que embora seja materializada por meios dos governos não se restringe a essa esfera, nesse sentido a política pública permite distinguir o que os governos pretendem fazer e o que, de fato, fazem. Outra característica é que a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados que embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

Azevedo (2004, p. 59-60) definiu que política pública é o conjunto de decisões que o Estado adota para atender as demandas da sociedade, “no caso a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do estado”.

A educação é um conceito amplo para se tratar de políticas educacionais, nesse sentido, políticas educacionais é o foco mais restrito do

tratamento da educação, de uma forma geral as políticas públicas educacionais dizem respeito à educação no âmbito escolar. Ainda segundo Azevedo (2004, p.59), o espaço escolar e mais especificamente a sala de aula, são ambientes em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação.

A educação de forma ampla compreende muitos espaços para além do escolar, ela se faz em família, na igreja, no trabalho, entre outros. Porém, a educação escolar só acontece quando pode ser definida por meio de um sistema resultante de políticas públicas. Dessa forma, o cotidiano escolar representa mais uma peça de uma corrente que se une a fim de dar materialidade a uma política. Ainda baseado no pensamento de Azevedo (2004), deve-se considerar que os determinantes que envolvem a política educacional está articulado ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em vigência, uma vez que cada momento histórico corresponde ao referencial normativo de uma política.

O modelo de sociedade é construído a partir das forças sociais que têm poder de decisão fazendo chegar seus interesses ao Estado e a máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas. Por essa razão, as ações de qualquer planejamento de sociedade pensam no seu desenvolvimento, especialmente o econômico, influenciando diretamente as relações sociais (Azevedo, 2004).

Nas sociedades modernas e industrializadas, a organização se estabelece de forma setorializada, influenciando na articulação e na normatização de diferentes demandas. É um tipo de organização que aparece a partir da divisão social do trabalho, das especializações das funções e das profissões e dos diferentes tipos de atividades que caracterizam a vida na contemporaneidade (Azevedo, 2004).

Uma política pública é então pensada a partir dessas divisões uma vez que todos estão inseridos nessas divisões sociais sejam como partícipes ativos ou como usuários. Dessa forma, um problema específico de determinado setor será identificado pelo Estado que então formulará uma política pública específica. Ou seja, “uma política pública para um setor constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada” (Azevedo, 2004, p. 61).

Na sociedade, portanto, vai prevalecer o nível de organização e articulação dos entes envolvidos para a proposição de uma determinada política pública que possibilite o modo como a solução do problema será executado. Essa organização social é complexa, uma vez que a sociedade é diversa em seus grupos e, todos vão interagir entre si para que suas demandas sejam atendidas. Ao final do processo será vitorioso o grupo que conseguir pressionar os que dominam o setor em um dado momento. Nesse sentido, Azevedo (2004, p.65) afirma que:

Os fazedores de política, ao tomarem decisões que conduzem à sua formulação e definição, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Trata-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma dada esfera de ação.

As políticas públicas trazem consigo o referencial normativo, ideológico, trata-se de uma leitura específica a respeito da realidade social própria daqueles que tem o domínio momentâneo do setor pertinente permitindo considerar o valor subjetivo no desenvolvimento das ações e relações sociais que impactam o modo como as políticas públicas são concebidas.

Além dessa dimensão, a autora traz ainda a dimensão instrumental das políticas públicas como ferramentas para solucionar os problemas. São as normas, critérios e demais instrumentos das políticas públicas. Assim, tem-se inerente à relação como o modo de articulação dos interesses sociais e a forma como as políticas públicas estão organizadas.

As políticas públicas voltadas à educação (no sentido restrito ao espaço escolar) partem da concepção de um espaço próprio do sistema educacional composto como comunidade que articula as diversas partes do processo (alunos, pais, professores, gestores). As políticas públicas voltadas para a educação referem-se às medidas adotadas pelos governos que afetam o contexto escolar como um espaço de ensino e aprendizado.

Tratando especificamente das políticas públicas de acesso à educação superior, destaca-se que foram criadas visando permitir o acesso a esse nível de ensino para pessoas socialmente excluídas. Tais ações podem ser entendidas pela perspectiva de reparação histórica de um passado desigual como também a possibilidade de uma nova realidade social. Dessa forma, as políticas públicas que permitiram a expansão da Educação Superior são

políticas que visam agir pontualmente a partir de um problema que envolve processos sociais e políticos complexos.

A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia^[1] pode ser considerada como parte de uma política pública de combate às desigualdades regionais e de incentivo ao desenvolvimento dos filhos da classe trabalhadora que historicamente estiveram excluídos de uma educação de qualidade, especialmente em relação à Educação Superior.

É necessário entender a expansão dos IFs e suas consequências para o desenvolvimento local e regional das comunidades onde estão inseridos uma vez que são instituições que trabalham pela inclusão social e pela superação das vulnerabilidades econômicas formando profissionais qualificados para inserção no mundo do trabalho em melhores colocações, seja na iniciativa privada ou no âmbito público.

Embora a expansão da educação profissional não tenha levado à superação da dualidade histórica da educação brasileira, que continua presente em nossa sociedade, é um marco nas ações de superação dessas desigualdades.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pela Lei nº 11.892/2008 e composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II, tem desempenhado um papel fundamental na ampliação das oportunidades de acesso à educação pública para estudantes de todo o país, com foco na Educação Profissional. Essa formação é oferecida de maneira integrada ao Ensino Médio, além de ser estendida a Educação Superior, garantindo uma abordagem educacional abrangente. Considerando esse contexto, é evidente que o acesso ao conhecimento produzido nessa Rede, tem se aliado ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, desempenhando um papel fundamental tanto no mundo do trabalho quanto na sociedade como um todo.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica inserida nesse contexto tende a seguir essas transformações acompanhando os contextos históricos, políticos e econômicos, mas sempre sendo campo para o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, proporcionando

formação para todos os que procuram as instituições de ensino em qualquer uma das suas modalidades.

Neste trabalho destaca-se a trajetória da Rede Federal, e nela especifica-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pois sua temporalidade faz parte do contexto em que essa pesquisa se insere.

A primeira década dos anos 2000 para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se caracteriza como período em que houve a ampliação da oferta de educação pública por meio da sua expansão, com a efetivação da Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no âmbito das políticas públicas de acesso à rede.

A partir das iniciativas governamentais no período (2008 a 2010), a Educação Profissional e Tecnológica passou a ter centralidade nas políticas educacionais do período, passando por um processo de expansão e interiorização no território brasileiro. Segundo o MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorreu em diversas fases, com foco na interiorização e diversificação da oferta de cursos técnicos e tecnológicos. A primeira fase, que se deu de 2008 a 2010, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A segunda fase, de 2007 a 2011, visou à implantação de uma escola técnica em cada cidade polo do país. A terceira fase, a partir de 2011, estabeleceu a criação de 208 novas unidades.

Para descrever essa conjuntura, apresenta-se os marcos legais, destacando o Decreto nº 5.154 de 2004, o Decreto nº 6.095, de 2007 e a Lei nº 11.892 de 2008 e como complemento contextual, os anais da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2007). Para a análise, partimos da produção acadêmica de Frigotto; Ciavatta & Ramos (2005), Saviani (2003), Moura (2013) e Amorim (2013), que discutem sobre a conjuntura dos debates que nortearam esse período de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Destaca-se em primeiro lugar, o Decreto nº 5.154 de 2004, no art. 1º (regulamenta artigos da Lei nº 9.394 de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que determinou que a Educação Profissional estivesse organizada da seguinte forma: “I - formação inicial e continuada de

trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”.

Por meio desse decreto foi possível articular e integrar esforços, objetivando o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no sentido de estabelecer as diretrizes que seriam adotadas pelas instituições posteriormente. Esse decreto deu origem a alterações importantes na regulamentação da Educação Profissional no Brasil, reorganizando, principalmente, os currículos e cursos do ensino médio e do ensino técnico.

A edição do referido decreto, foi resultado de uma disputa que teve início muito antes com a defesa pela universalização do sistema público e gratuito de educação com a proposta de unificação do ensino propedêutico e do ensino profissional dentro do mesmo currículo da educação básica. Frigotto; Ciavatta & Ramos (p.5, 2005) ao analisar a elaboração do Decreto nº 5.154 de 2004 afirmam:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (Frigotto; Ciavatta & Ramos, p.5, 2005).

As discussões sobre o lugar da Educação Profissional na sistematização do ensino no Brasil estão relacionadas ao dualismo do sistema educacional, que, como reprodução do modelo de divisão social do trabalho e da luta de classes, tende a dividir a formação para o trabalho intelectual (ensino propedêutico) da formação para o trabalho manual (ensino profissional), reproduzindo na escola a forma de organização do processo de trabalho capitalista.

Sobre essa divisão entre trabalho intelectual e manual evidenciado na sociedade capitalista e reproduzido pelo sistema educacional, a literatura acadêmica ao discutir sobre a formação humana, indica a necessidade de superar essa dualidade estrutural do sistema educacional. Assim, uma formação baseada no conceito de politecnicidade poderia ser uma forma de superar essa dualidade.

Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. A noção de politécnica contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (Saviani, 2003, p.138)

Partindo de Saviani (2003), entendemos que o trabalho no sentido ontológico é uma atividade intrínseca à existência humana. Na medida em que agimos sobre a natureza e a sociedade, os conhecimentos e a prática necessária ao desenvolvimento do trabalho criam as condições de existência individual e coletiva.

Ao longo da mudança de concepção do trabalho do sentido ontológico para o sentido capitalista, a formação de trabalhadores que executassem com eficiência determinadas atividades necessárias ao mercado de trabalho, passa a ser a forma de concepção da formação humana implicando a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam.

A politécnica apresenta-se como parte de um contraponto a essa visão, no sentido de um processo de trabalho que desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Nesse sentido, politécnica ou instrução politécnica é, portanto, formação humana integral.

Nessa direção, Moura (2013), destaca que:

A positividade representada pela presença do Estado brasileiro, por meio de instituições reconhecidas como de qualidade, em regiões nas quais até então era ausente, é, em certa medida, mitigada. Cabe ainda ressaltar que tudo isso vem ocorrendo em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, é necessário formar rapidamente essa mão de obra para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho (Moura, 2013, p.12).

Diante disso, a reestruturação advinda nesse momento histórico, torna-se um movimento contraditório no sentido do avanço dos IFs para a classe trabalhadora, que sempre esteve à margem do desenvolvimento, pois

muitas vezes tem que sacrificar o acesso a educação em favor do trabalho e, por outro lado, o modelo econômico do capitalismo que exige uma formação mais aprofundada para os postos de trabalho com mais prestígio na sociedade.

Dessa forma, as mudanças propostas a partir do Decreto nº 5.154 de 2004, apesar das contradições devem ser compreendidas como avanço, no sentido de contemplar pelo menos em parte as propostas de totalidade na formação ao instituir a modalidade de Ensino Médio integrado na tentativa de superar a dualidade estrutural na educação brasileira. Conforme apontam Frigotto; Ciavatta & Ramos (p.11, 2005):

O que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980.

Nesse sentido, é necessário pensar sobre a divisão entre a educação de orientação profissional e acadêmica. É primordial entender que ciência e tecnologia são elementos constituídos socialmente e, por tanto, analisar esses elementos apenas a luz das demandas do mercado não é suficiente, uma vez que não se pode desconsiderar a importância dos avanços na oferta de uma educação com viés tecnológico e profissional para fomentar o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Do mesmo modo, pensar nas necessidades das instituições voltadas a essa dimensão educacional para que o país possa avançar no sentido de justiça social, considerando as diversas demandas dos sujeitos sociais, viabilizando a integração da educação profissional e tecnológica às políticas públicas de educação. Assim, a edição desse decreto representou uma proposta possível no sentido de reduzir as desigualdades educacionais.

Além da edição Decreto nº 5.154 de 2004 que estabeleceu a organização da educação profissional no Brasil, destaca-se nesse momento um marco contextual importante para compreensão da nova institucionalidade que viria ser implantada, a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (I CONFETEC).

No período de 05 a 08 de novembro de 2006, em Brasília- DF, foi realizada a I CONFETEC promovida conjuntamente entre a Secretaria de

Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional e ano seguinte foram publicados os anais pela SETEC/MEC.

A conferência foi importante para situar as discussões que estavam sendo feitas no âmbito do governo brasileiro e da sociedade já que a conferência tem entre seus objetivos “definir as diretrizes para a política nacional de Educação Profissional e Tecnológica através do diálogo entre os diversos agentes envolvidos, visando contribuir para o desenvolvimento do país e para a inclusão social” (Brasil, MEC, 2006, p.1-2).

Nesse sentido, é possível inferir que as discussões que nortearam o processo em curso apontavam para a integração do país no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de fomentar o desenvolvimento e para a redução das desigualdades sociais.

Dessa forma, o trabalho integrado contribuiria para a expansão da presença da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em um território tão amplo e diversificado que é o Brasil.

Sobre os documentos resultantes da I CONFETEC, Amorim (2013, p.69) diz:

Os Anais do evento, publicados pela SETEC/MEC, apresentam um conjunto de discursos que permitem identificar a intenção do governo brasileiro de investir na educação profissional brasileira por meio da reorganização e expansão de sua oferta. Embora o termo Instituto Federal não apareça em nenhum texto dos Anais – conforme o exame de cada um deles indica ser possível verificar que a ideia de uma “nova institucionalidade” já se faz presente nos discursos, assim como as razões para a constituição dessa “nova instituição”.

Por tanto, acompanhando o processo histórico que norteia as diferentes nomenclaturas que o Instituto Federal empregou ao longo dos anos, cada denominação apresenta seus objetivos e desafios até a sua implantação. Nesse sentido, Amorim (2013, p.71) destaca que a visão sistêmica da educação e organização de um projeto de educação profissional tendo a verticalização do ensino como pilar foram pontos considerados primordiais nesse momento.

Igualmente, outros pontos identificados a partir da leitura dos anais da I CONFETEC, apontam para a integração da EPT ao desenvolvimento social e econômico, tal como promover a integração do ensino médio e técnico a uma proposta de formação completa do ser humano. Também é possível destacar

que a política de criação dos institutos está relacionada à ideia de uma identidade unificada para a educação profissional em todo país.

Nessa perspectiva da I CONFETEC enquanto espaço para discussão sobre um projeto nacional para a educação profissional aponta para um caminho democrático para a construção de uma política de estado para a expansão da educação profissional em todo o país.

Pode-se deduzir que existia nesse momento a ideia de debater coletivamente um projeto de estruturação da oferta da Educação Profissional no Brasil. Conforme Amorim (2013, p.71):

Os discursos também indicam a valorização da educação profissional e o esforço da SETEC em promover oportunidades para o debate e a definição de um projeto nacional para a educação profissional pensado por diversos segmentos que fazem essa modalidade educacional no país. O certo é que todos os discursos apontam para a necessidade de “reorganização” da educação profissional no Brasil e a fala de Haddad é incisiva quando faz um convite à reflexão sobre os altos índices de evasão e repetência e a pensar quem é o jovem brasileiro e, por conseguinte, que escola é essa que é oferecida a ele.

Assim, a perspectiva de criação dos institutos está ligada as disparidades encontradas nas diferentes regiões do país, assim, o debate em torno de um projeto de Educação Profissional que estabeleça relação com os diferentes níveis do ciclo educacional, indo da educação básica à pós-graduação faz parte do planejamento do novo modelo de instituição que estava em debate.

Os argumentos que defendem a reorganização da Educação Profissional no Brasil apontam para a ideia de ofertar formação de qualidade, produzindo conhecimento tecnológico para o desenvolvimento social, especialmente no interior do país, agregando um público que não tinha acesso ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional e à Educação Superior.

Nesse sentido, os propósitos norteadores da nova institucionalidade preconizavam o desenvolvimento do ensino integrado que possibilita a superação das desigualdades educacionais entre as diversas regiões do país oferecendo Educação básica, Educação Profissional e Educação Superior, tendo como pressuposto que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam apresentadas de forma indissociável por meio da verticalização institucional para o desenvolvimento de inovação, ciência e tecnologia.

Dessa forma, destaca-se que o debate acerca da expansão da rede está relacionado também à educação dos jovens, no sentido do combate à evasão e a inclusão social desse segmento populacional e sua inserção no mercado de trabalho, assim os institutos têm como missão proporcionar educação técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, ou seja, promover o ensino médio integrado é, inclusive, um objetivo previsto para os IF.

No documento que convocou setores da sociedade (Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007) a apresentar propostas de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), publicado em 2007, a implantação foi considerada de grande relevância:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. (Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, s/p).

A implementação dos IFs tem como aspecto fundante o protagonismo maior da Rede Federal no sentido de contribuição da Educação Profissional e na Educação Superior no desenvolvimento socioeconômico nas regiões que ainda não contavam com a presença da instituição, especialmente nas localidades mais distantes dos grandes centros urbanos, cumprindo com a vocação de serem instituições que desde a sua concepção foram pensadas como resposta para a necessidade de suprir a classe trabalhadora de elementos educacionais que garantisse sua formação.

Esse caráter de acolhimento de pessoas que fazem parte de um público que historicamente estava situado à margem das ações políticas de formação para o trabalho passa a contar com um espaço de educação à medida que essa política passa de uma intenção à ação concreta na vida da sociedade brasileira.

A expansão da Rede Federal pode ser entendida como um momento de valorização da Educação Profissional enquanto espaço primordial para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. Nessa direção, o modelo educacional representado pelos IFs se apresenta como modelo de excelência

na educação pública, fazendo com que a classe trabalhadora e os diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira buscassem a instituição.

Considerando isso, defende-se que a educação se torna processo e condução necessária à formação integral do ser humano. Ao mesmo tempo, enquanto ser social, o homem por meio do acesso à educação participa do processo de socialização mediante condições econômicas, sociais, culturais, apoderando-se desses conhecimentos e práticas para se constituir enquanto parte da sociedade em que vive.

Logo, a ampliação do direito à educação, como um direito humano e como forma de garantir ao indivíduo sua formação integral, parte da constituição estabelecida a partir do ordenamento jurídico que formalizam as políticas de acesso e permanência e garantam esse direito para todos os indivíduos que compõem a sociedade.

O acesso ao ensino formal em todas as suas etapas e neste caso especialmente a Educação Superior é um direito e uma forma de garantir cidadania e formação profissional. Esses avanços em relação às leis da educação e dos programas de assistência estudantil ganham força ao longo do tempo, embasados em debates históricos, pesquisas acadêmicas e luta coletiva em benefício dos jovens, pois os prepara para a cidadania.

O segundo marco legal que destaca-se, é o Decreto n. 6.095, publicado em 24 de abril de 2007, que determinou as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, com a finalidade de estabelecer o que seriam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia conforme descrito:

Neste, foi delineado que os IFETs se caracterizam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (Art. 01, § 2o). No que diz respeito à implantação dos Institutos, deve-se levar em consideração bases territoriais definidas, como dimensão geográfica e as características históricas, culturais, sociais e econômicas (Art. 01, § 3º) (Turmena; Azevedo, 2017, p.1070).

Assim, os autores pontuam que na sua implantação os IFETs as características de organização curricular devem considerar as características históricas, culturais, sociais e econômicas o que converge com a visão de uma educação que possibilite uma formação integral dos discentes, embora os

documentos não apresentem explicitamente uma proposta pedagógica nessa direção, conforme apontam Frigotto; Ciavatta & Ramos (2005), os decretos são uma travessia para uma nova realidade.

Nesse sentido, os decretos apontam para a consolidação da visão governamental a época de que a institucionalização dos IFs seria fator de desenvolvimento local, regional e nacional no sentido de inserção de cidadãos até então situados à margem da sociedade e, a partir dessa inserção a melhoria da qualidade vida dessas pessoas, inclusive com a possibilidade realizar sua formação escolar em todos os níveis dentro da própria instituição.

Conforme afirmam Turmena; Azevedo (2017, p.1073):

O Estado entende os IFs na perspectiva de contribuição para o processo de modernização e desenvolvimento do país, qualificando (neste caso, com a educação profissional e tecnológica) os cidadãos e, conseqüentemente, incluindo-os no mercado de trabalho, levando em conta os arranjos produtivos e os aspectos sociais, culturais locais. O Estado atende, por um lado, demandas sociais da população, por formação e elevação dos níveis de escolaridade para adquirirem as devidas condições de empregabilidade e, por outro, as demandas do capital que exigem qualificação da mão de obra, objetivando o aumento da produtividade e a elevação das taxas de lucro.

Assim, o contexto em torno da efetivação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, se estabelece como campo de disputas entre os pólos antagônicos que formam a sociedade no qual visões mais ligadas ao capital disputam espaço com pensamentos mais voltados às lutas de classe. Nesse sentido, é importante compreender como as correlações de força precisavam estar em equilíbrio para que as normativas legais pudessem ser editadas e possibilitar a efetivação da política que estava sendo planejada no período. Segundo Nierotka & Trevisol (2015, p.3):

As políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir dos anos 90 do século passado, foram fortemente influenciadas pela lógica da globalização neoliberal, em que os objetivos econômicos se sobrepuseram aos interesses públicos e republicanos. Nessa perspectiva, a educação e a produção do conhecimento passaram a estar cada vez mais voltadas à lógica do mercado e da competitividade.

Nessa direção, os debates sobre a expansão da rede federal, colocam como ponto de divergência a forma aligeirada no qual ocorreram, uma vez que existia uma legislação no país (Lei 9.649/98) que era um obstáculo à criação e a expansão de escolas técnicas federais aliadas ao contexto de privatizações e

sucateamento das universidades públicas e instituições federais de educação profissional e tecnológica dentro de um viés de governo neoliberal e num contexto de desindustrialização. Ainda nesse sentido:

Os Institutos foram uma novidade para a Rede de EPT, pois, anterior ao Decreto, à discussão que vinha sendo feita era a de transformar alguns CEFETs em Universidade Tecnológica Federal (UTF), como aconteceu no Estado do Paraná. Todavia, percebe-se, segundo o autor, o esforço do Governo Lula, no âmbito da educação profissional e tecnológica, em ampliar a Rede, rompendo com o projeto do Governo FHC — que a encarava como mero fator econômico, subjugada, assim, às necessidades do mercado e do mundo dos negócios — e, encarando esta modalidade de educação como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. Projeto este que se volta para as atuais configurações do mundo do trabalho, para a reinserção dos desempregados e desenvolvimento de programas integrados de escolarização/profissionalização, no intuito de atender o contingente de jovens e adultos sem alfabetização ou apenas com escolaridade parcial. (Turmena; Azevedo, 2017, p.1075).

Baseado na citação acima se entende que o projeto de criação dos IFs encontrou resistências dentro da própria Rede Federal e ainda assim, pode ser considerado um avanço se comparado ao contexto anterior, em que a visão exclusivamente mercadológica prevalecia.

Os Institutos federais deveriam seguir a lógica de formação da classe trabalhadora, que segundo Ciavatta (2006, p. 929), ver as instituições de ensino técnico como vínculo da escola com o trabalho, por tanto a questão das classes sociais e a exclusão de tantos dos benefícios sociais são aspectos da realidade que não podem ser alheios à sua prática pedagógica.

Dessa forma, foi necessário estabelecer um texto conciliatório entre as diferentes visões no sentido de garantir uma Educação Profissional que aponte para uma concepção emancipatória de classe, e ao mesmo tempo tente reduzir o avanço do capital na educação.

Assim, nos documentos oficiais também se apresenta a ideia de que para se construir um país que fortaleça sua produção científica no sentido de sair da condição de consumidor de tecnologia importada para desenvolver sua própria produção tecnológica é necessária à criação ou ampliação de políticas públicas inclusivas²³ na área de ciência e tecnologia e os institutos seriam

³ ^[1] Conforme dados do MEC (2024), além da expansão da RFEPCT, a Rede Federal é constituída por: 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e o Colégio Pedro II, e seus respectivos campus. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68921:expansao->. Acesso em 07/11/2024.

fundamentais nesse sentido como locais de educação profissional e tecnológica.

Portanto, a formação do trabalhador na e pela Educação Profissional e tecnológica, inclusive de nível superior, deve transformar o cidadão em agente político, com a capacidade de entender a realidade em sua entorno e agir buscando transformações econômicas, sociais, culturais querendo superar as contradições presentes, conforme Turmena; Azevedo (2017, p.1075):

A relação educação e desenvolvimento ganhou força nos discursos governamentais no contexto de implantação dos Institutos Federais, que são vistos como espaços estratégicos de qualificação da mão de obra visando ao desenvolvimento socioeconômico de diversas regiões do país. Sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social é o axioma da bandeira de modernização do país levantada pelo Estado.

O contexto de crescimento econômico no qual o modelo de produção está ligado à ciência e a tecnologia gera uma demanda por trabalho qualificado o que, conseqüentemente, aumenta a importância da formação profissional em diferentes níveis, evidenciando os espaços escolares das instituições de Educação Profissional e Tecnológica tornando a expansão de sua oferta necessária.

Nesse sentido, são fatores apontados à época da I CONFETEC (2007) para a criação dos Institutos, o próprio sistema de educação e a necessidade da criação de uma base tecnológica para formação de técnicos para o mercado de trabalho que passava por um momento de crescimento econômico.

Nesse sentido, a política que reorganizou a rede federal de educação profissional, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constitui-se em iniciativa relevante para o desenvolvimento das regiões mais interioranas do país com a oferta de educação básica, profissional e superior.

Assim, oficialmente em 2008, o terceiro e grande marco legal destacado é a promulgação da Lei nº 11.892, foram criados no Brasil 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Por meio desse ato, cria-se

^[2] Aqui consideramos políticas públicas inclusivas a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) entre os anos de 2005 e 2015 no sentido de possibilitar a inclusão de uma parcela da sociedade excluída historicamente das políticas educacionais.

^[3] Ministério da Educação-(MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em 10 de maio de 25.

a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do País, e as instituições federais existentes anteriormente passaram por uma forte reestruturação organizacional e acadêmica como podemos observar: Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (Brasil, 2008).

Por meio dessa lei, as novas instituições foram implementadas a partir das anteriores escolas técnicas e agrotécnicas federais, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis de ensino:

Art. 2o Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Com essa reestruturação, os Institutos Federais passaram a ter uma presença mais forte na educação brasileira ao se estabelecerem como campo social, com autonomia exercida nos limites da política de Estado que os constituiu dentro de uma relação que permite a integração através do diálogo com as diferentes realidades e demandas sociais de cada espaço onde os *campus* se estabeleceram.

A partir da criação dos Institutos, uma nova dimensão da Educação Profissional ficou estabelecida ao utilizar uma política pública para educação alinhada com a inclusão social e com uma proposta de política pública de Estado para todo o país. “o paradigma da inclusão social consiste em tornarmos a sociedade toda, um lugar viável para a convivência de pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades” Sasaki (2003, p.2).

Dessa forma, os IFs foram pensados para gerarem resultados imediatos a partir de sua atuação, mas por outro lado, sua concepção enquanto política pública visa resultado em longo prazo, assim a criação dos Institutos Federais, sempre esteve associada ao conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas nesse período de expansão (2003-2010).

O Plano de Expansão da RFEPT passou por três etapas: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e a Fase 3 (2011-2014). Na primeira fase, foi anunciada a construção de 64 Campi dos IFs. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), ^[3] foram criados 422 campi entre os anos de 2005 e 2016, sendo 214 entre 2005 e 2010, além de 208 entre 2011 e 2016. Nesse período, também foram entregues ou incorporadas à Rede outras 92 unidades. Atualmente, são 682 unidades e mais de 1,5 milhão de matrículas.

Esses dados reforçam que o trabalho de expansão permitiu que a Educação Profissional e Tecnológica se instalasse em grande parte do território nacional, sobretudo em localidades mais distantes dos grandes centros e da capital dos estados, transformando-se em centros de educação que oferecem cursos técnicos, superiores e de pós-graduação.

2.1 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A BUSCA POR JUSTIÇA SOCIAL

As discussões teóricas sobre políticas públicas implicam uma reflexão sobre as formas de distribuição de acesso a direitos em contextos marcados por desigualdades estruturais. Ao invés de serem concebidas como instrumentos neutros ou tecnicamente orientados, as políticas públicas devem ser entendidas como expressões das correlações de força no interior do Estado e da sociedade, carregando consigo disputas em torno das quais sujeitos são reconhecidos como legítimos portadores de direitos.

Nesse sentido, a concepção de justiça social que orienta sua formulação e implementação é central: trata-se não apenas de garantir o acesso formal a bens e serviços, mas de interrogar quais desigualdades se pretende enfrentar, com quais estratégias e em benefício de quem ou de que grupos sociais.

Fraser (2009, p.11) ao conceituar Justiça social aponta perspectivas distintas: a redistribuição socioeconômica, na qual o Estado tem função social de diminuição das desigualdades, a questão cultural por meio do reconhecimento das desigualdades enfrentadas por grupos minoritários e nesse sentido destacou a importância das políticas de integração e por fim, a autora traz a perspectiva da participação política onde temos a política como espaço onde os indivíduos podem exercer participação na busca pela justiça social. Assim, a

justiça social para Fraser envolve: redistribuição, reconhecimento e participação política.

As políticas públicas de acesso à Educação Superior, nesse contexto, assumem uma função social de ampliação das possibilidades de inclusão, permitindo a contribuição necessária para ampliar o debate sobre a democratização da Educação Superior visando à formação integral do estudante, de forma que possam enfrentar os desafios de uma sociedade diversa e desigual.

Assim, adota-se como referencial teórico a vertente histórico-cultural, compreendida como uma abordagem crítica de análise social que concebe o ser humano como um sujeito em permanente processo de constituição histórica, social e cultural Frigotto (2006).

Essa perspectiva enfatiza a formação humana em sua totalidade, ultrapassando as determinações imediatas das relações sociais e da lógica produtiva do capital. Esse referencial valoriza as mediações simbólicas, políticas e institucionais que configuram a experiência educacional. Como destaca Frigotto (2006, p. 241), trata-se de uma concepção que permite compreender a educação como prática social contraditória, inscrita nas disputas históricas entre projetos societários antagônicos.

A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a sociedade capitalista na atualidade pode ser considerada como um ambiente que passou por fortes transformações, entre essas mudanças estão às transformações na forma de trabalho. Tomando por base esses aspectos, considera-se que o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da ciência e tecnologia tiveram grande importância na competitividade no mercado de trabalho. Nesse cenário, a figura do trabalho polivalente desempenha a função de direcionar para a formação de um trabalhador multitarefas sem, no entanto, dominar os princípios criativos.

A formação integral, ou de caráter ontocriativo, conforme propõe Frigotto (2006), está associada a uma concepção ampliada de ser humano compreendido em sua capacidade de criar, transformar e produzir a própria

existência por meio do trabalho. Nesse sentido, o autor ressignifica o conceito de propriedade, não como posse jurídica ou mercantil, mas como a capacidade ontológica de o ser humano se apropriar da natureza de forma consciente, por meio da mediação do conhecimento, da ciência e da tecnologia, estabelecendo um intercâmbio material necessário à reprodução da vida. A propriedade, portanto, é compreendida como expressão da práxis — do fazer humano orientado à transformação do mundo — e elemento constitutivo da formação plena do sujeito histórico.

Nesse sentido, percebe-se que ao longo da história, diversos grupos sociais enfrentaram injustiças decorrentes de desigualdades socioeconômicas, culturais, étnicas e políticas. Essas desigualdades produzem condições objetivas de vulnerabilidade, nas quais grupos sociais encontram-se em desvantagem sistemática de acesso aos direitos humanos básicos, dentre os quais, a educação. Essas dificuldades se perpetuam ao longo tempo e podem ser encontradas diariamente nos ambientes escolares como reflexo da sociedade, que se manifesta sob a forma de desigualdade de permanência e exclusões educativas e sociais.

Por isso, considera-se importante destacarmos que a vulnerabilidade é uma condição histórica e socialmente produzida, no qual indivíduos ou grupos sociais passam a ter condições reduzidas de reação ou de superação de situações adversas, não causadas por capacidades individuais, mas por limitações estruturais de condições e oportunidades. Assim, afirma-se que a meritocracia, tão defendida politicamente por grupos sociais e políticos atualmente, desconsideram a existência da vulnerabilidade social.

Discute-se a definição de vulnerabilidade e risco, afirmando que ambas são compreendidas quando são analisados os contextos sociais e históricos e a diferentes áreas conhecimento que se dedicaram no desenvolvimento de pesquisa que analisassem os seus objetos com eficiência. Dessa forma, entende-se que são conceitos distintos, mas intrinsecamente relacionados, pois, enquanto risco se refere às condições fragilizadas da sociedade tecnológica contemporânea, a vulnerabilidade identifica a condição dos indivíduos nessa sociedade. Concorda-se, portanto, que a sociedade pós-industrial é uma sociedade de risco, principalmente pelos efeitos que a tecnologia e a globalização econômica produziram.

[...] as definições de risco e vulnerabilidade que só podem ser entendidas como um processo associado a diferentes contextos histórico-sociais e a diferentes áreas científicas que as desenvolveram para tratar seus objetos. Não se pretende, entretanto, por uma questão de limitação da análise, fazer exame exaustivo da trajetória do uso dos conceitos em questão. Em segundo lugar, é defendida a ideia de que, por um lado, tem havido uma confusão no uso dos conceitos de risco e vulnerabilidade e, por outro, alguns autores concentram-se mais no conceito de risco, enquanto outros, no de vulnerabilidade. A necessidade de esclarecimento conceitual evidencia-se no uso que os órgãos governamentais fazem destes conceitos (Janczura, 2012, p. 302).

A compreensão das nuances entre vulnerabilidade e risco é crucial em diversas áreas do conhecimento, desde a gestão de recursos materiais até a análise social. Janczura (2012) oferece uma perspectiva valiosa para diferenciar esses conceitos, que, embora interligados, possuem características e implicações distintas. Em termos gerais, o risco se refere à probabilidade de um evento indesejado ocorrer e suas possíveis consequências, enquanto a vulnerabilidade diz respeito às condições internas de um sistema, comunidade ou indivíduo que o tornam suscetível a esses eventos.

Janczura (2012) destaca que a vulnerabilidade está intrinsecamente ligada às fragilidades e às limitações existentes dentro de um determinado contexto. Ela não se manifesta apenas como uma característica intrínseca, mas também como um reflexo de processos sociais, econômicos e ambientais que podem expor um grupo ou sistema a danos. Assim, se membros de uma comunidade ou grupo étnico que não possuem condições financeiras ou de conhecimentos básicos para acessar e permanecer com êxito no ensino superior sua condição é vulnerável à falta de educação, não apenas pelo acesso negado, mas pela soma de suas deficiências estruturais e organizacionais.

Por outro lado, o risco, conforme Janczura (2012) explora, é o produto da interação entre a ameaça (o evento potencialmente danoso) e a vulnerabilidade existente. Não há risco sem uma ameaça potencial e sem uma vulnerabilidade que permita que essa ameaça cause impacto. Em outras palavras, a falta de políticas públicas em si é uma ameaça; a condição financeira precária e a falta de acesso são a vulnerabilidade. A combinação desses elementos é que configura o risco de uma sociedade com desigualdades sociais e econômicas significativas. A autora enfatiza que o

risco é dinâmico, podendo mudar à medida que a ameaça ou a vulnerabilidade se alteram.

É importante ressaltar que a redução da vulnerabilidade é um caminho eficaz para a diminuição do risco. Se os membros de uma comunidade sem acesso à educação, citada anteriormente, implementar sistemas de educação, participar de políticas inclusivas e estabelecer planos de assistência estudantil, ela estará agindo diretamente em sua vulnerabilidade. Conseqüentemente, mesmo que a ameaça da falta de acesso persista, o risco de danos e perdas será substancialmente menor. Essa perspectiva de Janczura (2012) reforça a ideia de que o desenvolvimento de políticas públicas de expansão do acesso não se limita à mitigação da ameaça, mas engloba, fundamentalmente, o fortalecimento das capacidades de resiliência e a redução das fragilidades.

Em síntese, a distinção proposta por Janczura (2012) entre vulnerabilidade e risco é fundamental para abordagens mais eficazes na prevenção e gestão de desigualdades e crises. Compreender que a vulnerabilidade é uma condição interna que amplifica os efeitos de uma ameaça, enquanto o risco é a probabilidade da ocorrência de um evento adverso resultante dessa interação, permite o desenvolvimento de estratégias mais direcionadas e proativas. Essa clareza conceitual possibilita não apenas uma análise mais precisa, mas também a implementação de políticas públicas e ações comunitárias que visam construir sociedades mais participativas e resilientes.

Nesse sentido, Janczura (2012, p. 304) aponta para a necessidade de inclusão:

A inclusão poderá viabilizar, assim, a melhoria das condições materiais de pessoas, famílias e comunidades, bem como o acesso a serviços públicos básicos (educação, saúde, habitação, nutrição, segurança pública, justiça, cultura e recreação) para esses grupos desenvolverem sua competência, autonomia, autodesenvolvimento e capacidade de ação. Os riscos e as vulnerabilidades emergem de uma multiplicidade de fatores interdependentes. Estratégias para reduzi-los e ampliar a inclusão requerem ações em várias frentes, exigindo o planejamento para que elas sejam executadas de forma integrada e complementar.

Assim, destaca-se a importância da inclusão social como um mecanismo fundamental para melhorar as condições materiais de indivíduos, famílias e comunidades, além de garantir o acesso a serviços públicos essenciais como

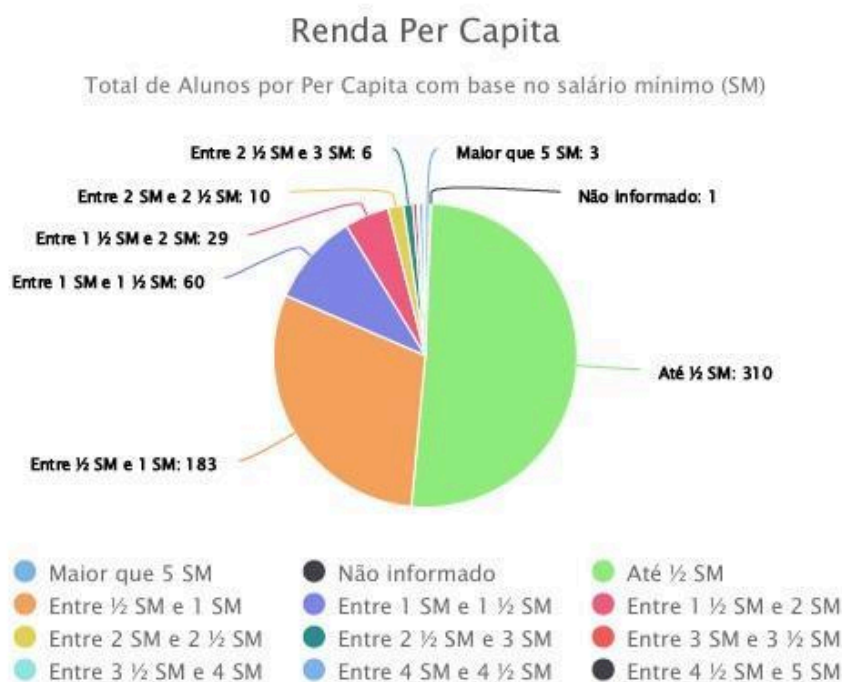
Educação e habitação que são apontados pela autora como pilares para o desenvolvimento da autonomia e capacidade de ação de grupos vulnerabilizados. Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão não se limita à mera assistência, mas envolve a criação de oportunidades para que as pessoas possam exercer plenamente sua cidadania e potencial.

Janczura (2012) também chama atenção para a complexidade dos riscos e vulnerabilidades, que despontam de uma rede de fatores interdependentes. Essa visão sistêmica sugere que problemas sociais não podem ser abordados de forma isolada, pois estão interligados e se influenciam mutuamente. Isso permite destacar a importância da integração no desenvolvimento de políticas públicas.

Para reduzir tais vulnerabilidades, são necessárias estratégias multifacetadas, que demandam planejamento integrado e ações complementares em diversas áreas. Essa abordagem que considera o todo é crucial para enfrentar desafios estruturais e promover mudanças duradouras. Logo, a autora enfatiza a necessidade de coordenação entre diferentes políticas públicas e atores sociais para que as iniciativas de inclusão sejam efetivas.

Nesse sentido, a execução fragmentada de ações pode levar a resultados limitados ou até contraditórios. Portanto, o planejamento integrado emerge como um elemento-chave para garantir que as intervenções sejam coerentes e colaborativas, maximizando seu impacto na vida das pessoas e comunidades mais vulneráveis. Ressalta-se a importância da governança colaborativa na construção de sociedades mais justas e equitativas.

A segregação de grupos sociais ao longo do tempo por diferentes fatores estruturais, econômicos ou barreiras sociais, amplia as desigualdades, limitando as oportunidades de igualdade no acesso a recursos e serviços essenciais para a construção de uma sociedade mais justa socialmente. Nesse sentido, recorre-se ao Relatório da Caracterização Socioeconômica dos alunos das Engenharias do IFRN-CNAT para destacar a renda *per capita* dos alunos:



Fonte: Relatório da Caracterização Socioeconômica, 2025.

Dessa forma considera-se que não se pode discutir sobre acesso e permanência, sem considerar o debate sobre a justiça social, vulnerabilidade e meritocracia, pois as desigualdades presentes no modelo capitalista e reproduzidas no acesso e na permanência em instituições de ensino por influência desse modelo de organização social necessitam de um contraponto.

A crítica à meritocracia tão defendida para as condições de acesso e de permanência torna-se essencial. Ao ignorar as desigualdades estruturais de partida e ao assumir que todos competem em condições iguais, a meritocracia naturaliza privilégios e responsabiliza os sujeitos vulnerabilizados pelo seu insucesso. Conforme Fraser (2009), reforça-se que a justiça social exige mais do que igualdade formal; ela requer a redistribuição de recursos, o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas e a paridade de participação política e institucional. Nesse contexto, reconhecer e enfrentar a vulnerabilidade não é um ato de caridade, mas uma exigência ética e política de um projeto de sociedade mais justo.

Assim destaca-se também o papel que as políticas afirmativas devem ter para reduzir os impactos causados pelas desigualdades. As políticas afirmativas são aquelas em que medidas governamentais ou institucionais são

elaboradas para corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão social de grupos vulnerabilizados, como negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência.

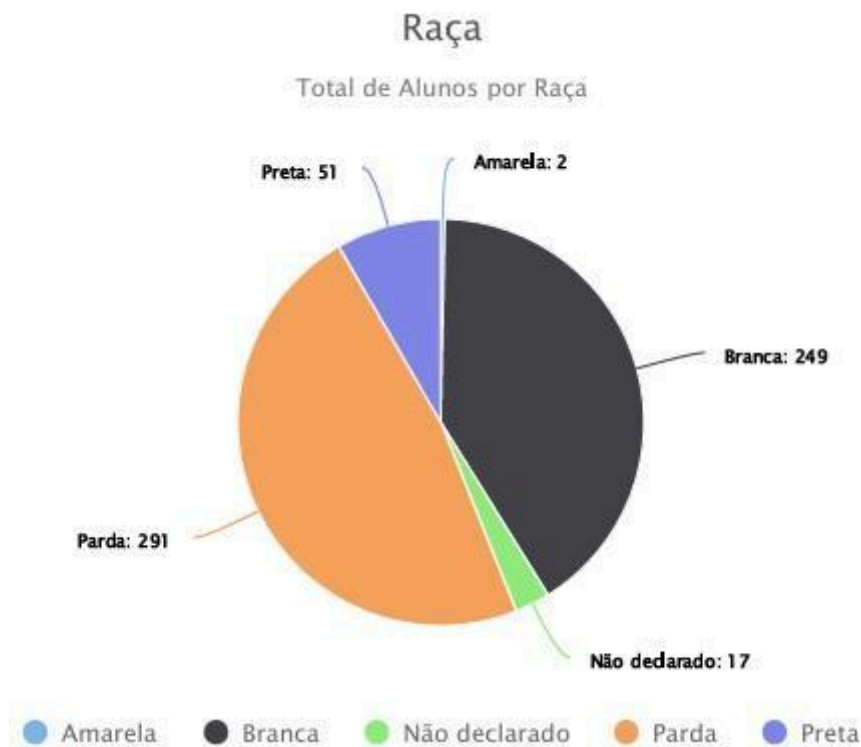
Essas políticas visam garantir acesso equitativo a oportunidades em áreas como educação, emprego, saúde e representação política, por meio de mecanismos como cotas, bolsas de estudo, programas de capacitação e incentivos à diversidade. Seu objetivo não é apenas compensar discriminações passadas, mas também transformar estruturas sociais perpetuadoras de exclusão, fomentando uma sociedade mais justa e plural. Baseadas no princípio da igualdade material, elas reconhecem que a neutralidade formal muitas vezes mantém privilégios, exigindo ações propositivas para equilibrar as oportunidades.

Nesse sentido, devem contemplar a comunidade interna, ou seja, o público escolar deve identificar a diversidade que ali existe e por essa razão considerar as Políticas afirmativas um instrumento democrático, observando as individualidades dos discentes, uma vez que cada espaço escolar tem suas particularidades que devem ser levadas em consideração no momento de sua implementação e/ou ao longo de sua execução.

2.1.1 A “LEI DE COTAS”: ABREM-SE AS PORTAS PARA A CLASSE TRABALHADORA?

O abrir as portas para a classe trabalhadora, decorre da compreensão muito mais ampla que a possibilidade de ingressos de indivíduos nos cursos que são oferecidos nas Instituições de Educação Superior. Em uma perspectiva crítica, o acesso não deve se limitar ao direito formal ou abertura de vagas, mas a concretização de condições materiais, sociais e simbólicas capazes de permitir que os indivíduos, sobretudo os historicamente marginalizados, tais como a população de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, e o público de pessoas com deficiência, efetivem esse direito de forma equitativa com a possibilidade de permanência estabelecida politicamente.

Ao analisar os dados socioeconômicos dos alunos das Engenharias do CNAT, destaca-se como os alunos se autodeclaram e como está estabelecida a representação racial nos cursos de Engenharias:



Fonte: Relatório da Caracterização Socioeconômica, 2025.

O que nos chama atenção é a disparidade na Representação Racial. Embora a soma de pretos e pardos (categorias que compõem a população negra segundo o IBGE) seja numericamente superior à de brancos, a disparidade entre pardos (291) e pretos (51) é considerável. Academicamente, isso pode indicar barreiras de acesso que incidem de forma mais severa sobre indivíduos com traços fenotípicos mais marcados, evidenciando que a democratização do acesso ainda enfrenta afunilamentos por recorte de cor.

A presença de 17 alunos "Não declarados" levanta hipótese sobre a eficácia das políticas de heteroidentificação ou o nível de letramento racial da instituição. Em um contexto de busca por equidade, a ausência de declaração pode representar tanto uma resistência à categorização quanto um reflexo de um ambiente que não estimula o pertencimento étnico-racial.

A presença de apenas 2 alunos amarelos e a ausência total de menção a indígenas no gráfico sugere uma exclusão quase absoluta dessas populações no recorte amostral. Sob a ótica da justiça social, a invisibilidade de grupos originários em dados educacionais é um indicativo de que as condições

materiais de acesso (citadas anteriormente) ainda não contemplam a diversidade plena da base populacional brasileira.

Dessa forma, os dados sugerem que a instituição possui uma composição majoritariamente de brancos e pardos, indicando que, embora existam avanços na inclusão, a equidade material ainda não foi plenamente atingida para os alunos pretos e indígenas. A concentração de alunos em determinados estratos raciais é um sintoma das desigualdades estruturais que limitam a entrada e a permanência de grupos historicamente marginalizados no ensino superior.

Reconhecemos que no Brasil, a conquista por espaço da Educação Superior para a classe trabalhadora, ainda pode ser considerado um fenômeno recente. No histórico desse nível de educacional, desde o seu surgimento com as primeiras Faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, logo após a chegada de família real em 1808 e posteriormente, com a independência, foram criados os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda no ano de 1827, a Educação Superior passou a ser reconhecido como um espaço privilegiado para as elites econômicas e culturais, brasileiras.

Conforme Catani e Oliveira (2002), a universidade brasileira, nasceu sob forte influência do modelo francês, também denominado napoleônico, pautado em valores excludentes, voltados para a formação de quadros administrativos e dirigentes do Estado.

O modelo napoleônico, em que nasce a Educação Superior no Brasil tem como característica, ser centrado no Estado, com uma organização não universitária, mas profissionalizante, com ênfase em cursos/faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado, nos aspectos administrativos e fragmentado com relação a desarticulação entre as faculdades profissionalizantes (Saviani, 2011, p.11).

Nessa condição, cursos e faculdades isoladas são criados e apenas no período republicano, a Universidade do Paraná em 1912 é criada, mas foi como Cunha (2007), denominou como “universidade passageira”, nas quais se incluem as de Manaus (1909) e a de São Paulo (1911), que não resistiram ao modelo universitário, voltando a ser faculdades isoladas, conforme o modelo napoleônico.

Da Escola Politécnica no Rio de Janeiro (1792), com a fundação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, de caráter militar, descendem os cursos de Engenharia, agora com finalidades civis. Essa escola politécnica, na reunião com outras faculdades, tais como Medicina, Direito, Belas Artes e Filosofia, dá origem a Universidade do Brasil em 1937, passando a ser a Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965 (Saviani, 2011).

Durante o século XX, o Ensino Superior passa a se estabelecer nos moldes das universidades, e como afirma Saviani (2011, p.5) “se o próprio ensino secundário, como indicava o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, tinha como finalidade “formar as individualidades condutoras”, o acesso ao ensino superior estava restrito às elites”.

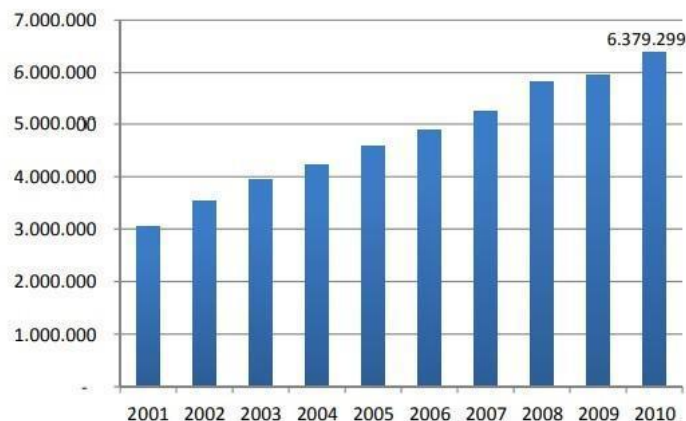
Todavia, com o desenvolvimento da própria sociedade brasileira que passou a adotar um padrão urbano-industrial, a finalidade do ensino secundário descrita no Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, foi subvertida, tornando-se necessária a expansão das vagas no Ensino Superior, pois conforme Saviani (2011, p.5) “[...] os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vaga” passaram a tornar visível a necessidade de expansão, pois acampavam em frente às instituições em que tinham sido aprovados, exigindo a abertura de vagas.

No decorrer do Século XX, mesmo com o processo de criação das universidades federais, o acesso continua restrito por filtros sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, a presença da classe trabalhadora na Educação Superior, só passa a ser possível por meio de movimentos sociais, de pressões sociais e políticas depois da redemocratização do país, sendo intensificadas, apenas após os anos 2000, com a expansão de vagas e instituições de Educação Superior no Brasil, período em que os Institutos Federais também passam a ofertar esse nível educacional.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, apenas cerca de 20% da população entre 25 e 34 anos possuía um diploma de nível superior no País. Outro dado aponta

que a demanda por Educação Superior no Brasil teve um crescimento entre os anos 2001 à 2010, conforme dados do INEP⁴:

Gráfico 1- Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) Brasil – 2001-2010



Fonte: INEP,2010.

Esses dados demonstram a necessidade de pesquisar a Educação Superior enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e profissional a partir da discussão sobre ampliação do acesso tendo como recorte temporal a implantação da Educação Superior nos institutos federais visto que uma das formas de acesso à educação superior do país se dá a partir do período de expansão dos Institutos Federais (IFs), por meio da Lei nº 11.892 de dezembro de 2008 que institui a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essa mudança permitiu que instituições já existentes como os Centros Federais e/ou Escolas Técnicas fossem agregadas a este formato de ensino verticalizado como também a criação de novos Institutos Federais. Nos Institutos Federais (IFs), a Educação Superior é ofertada de forma semelhante ao que acontece nas Universidades Federais.

Conforme observa-se no gráfico, nesse período de uma década houve uma evolução no número de matrículas na educação superior, esse dado demonstra que no período destacado que engloba o momento de criação dos IFs, se fazia necessário à ampliação do acesso uma vez que a demanda por

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. P. 4. Acesso em 10/11/2024

formação superior existia. Destaca-se também que no mesmo período tivemos o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sobre o Reuni no âmbito das Universidades, Oliveira (2011, p.24) diz que:

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, constitui-se como uma proposta de mudança na qual o Governo Federal passou a adotar uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino público, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico. Essa expansão teve início em 2003, ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o REUNI constitui a segunda etapa desse programa de expansão prevista para ser concluída em 2012, representando para a reestruturação acadêmica uma inovação que, de acordo com o discurso do Governo Federal, “significará, em curto prazo, uma verdadeira revolução na educação superior pública do país” (MEC, 2008, s/n).

Esses dados apontam que nesse período existiam possibilidades concretas de mudança no cenário da educação superior no Brasil. É possível identificar uma clara intenção dos governantes de expandir a oferta de Educação Superior, buscando opções além do modelo universitário convencional, através de instituições e cursos mais alinhados às demandas sociais e ao mesmo tempo do mercado, especificamente no caso dos IFs, que tem sua história baseada na formação profissional para atender as necessidades de regionais de formação para o trabalho.

Conforme apontado por Oliveira (2011, p.24) essas mudanças no contexto da Educação Superior também surgiram a fim de suprir a lacuna de formação docente, nesse sentido mesmo com pouca experiência no campo da Educação Superior, os IFs são posicionados, quanto à obrigatoriedade de oferta de cursos de licenciatura entre os cursos superiores que passaram a ser ofertados.

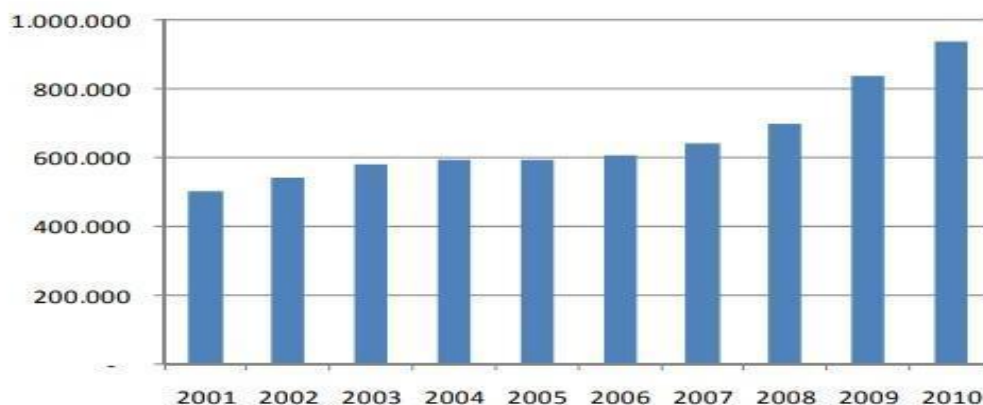
No contexto do IFs, Silva (2009, p. 8) aponta que:

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

A forma de organização dos Institutos Federais possibilitou aos que ingressam na instituição prosseguir sua trajetória a partir da oferta de educação profissional e tecnológica seguirem, caso desejem verticalizar, para a formação superior ampliando suas possibilidades de atuação profissional.

O Gráfico abaixo apresenta a evolução do número de matrículas em cursos de graduação, e os IFs passam a ter um papel importante no processo de expansão e oferta desse nível educacional.

Gráfico 2- Evolução do Número de Matrículas em Cursos de Graduação (presencial e a distância) das Instituições Federais de Educação Superior (IFES)– Brasil – 2001-2010



Fonte: INEP, 2010.

É nesse contexto de nova institucionalidade a partir da oferta de cursos tanto de Educação Básica quanto de Educação Superior que se constitui o papel dos Institutos Federais na ampliação⁵ do acesso à Educação Superior.

Segundo os dados do INEP (Gráfico 2), pode-se observar a tendência de crescimento das matrículas nas IFES ao longo do período de 2001 a 2010. Esse total passou de 504.797, em 2001, para 938.656, em 2010. Com isso, podemos afirmar que a evolução nos números de matrículas do período de expansão da rede federal e do Reuni se configura como oportunidades de acesso para estudantes provenientes da rede pública de ensino e de outras demandas socialmente excluídas como uma ferramenta de popularização do acesso à educação superior.

Portanto, a expansão e a criação dos Institutos Federais foram elaboradas para interiorizar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades. Conforme Nascimento (2011, p.202), “o conceito de inclusão pode ser visto como uma política compensatória que busca ampliar as oportunidades de entrada dos estudantes de escolas públicas na universidade pública”.

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. p. 20. Acesso em 10/11/2024

A ampliação do acesso através da expansão para Instituições Federais, que abrigam além das universidades federais, faculdades, faculdades integradas, escolas superiores e IFs foi um marco histórico no sentido de promover a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade uma vez que os IFs foram pensados como instituições com o objetivo de proporcionar mudanças sociais e econômicas para as localidades onde se encontram.

Os anos 2000 marcam essa grande mudança no cenário da Educação Superior e medidas relacionadas às ações afirmativas, com bolsas de estudo por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI, políticas de reserva de vagas em universidades com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como cotas, que sinalizaram o “abrir as portas para os filhos da classe trabalhadora”.

Essas medidas, consideradas por Nogueira (2008) como aquelas que abriram fissuras nos filtros, de caráter seletivo e reprodutivo da universidade, passaram a tornar possível o acesso minimamente mais plural na Educação Superior. Os filhos da classe trabalhadora, mesmo com o estabelecimento dessas medidas, ainda permanecem condicionadas a disputas políticas, ideológicas e institucionais que refletem o histórico de negação de direitos, e a sujeição a subordinação impostas nas estruturas educacionais no Brasil.

Considerando esse contexto, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, constitui-se como a política de acesso estudantil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa lei é resultado de um longo processo de disputas sociais, políticas e jurídicas em torno da democratização do acesso à Educação Superior pública no Brasil.

Por meio dela, fica determinado que as instituições federais de Ensino Superior e técnico de nível Médio, reservem no mínimo 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, utilizando como critério adicional dessa reserva, a renda familiar, cor/raça, ou condição de deficiência.

Essa política tem como prerrogativas, ações desenvolvidas também nesse período dos anos 2000, quando as universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e a de Brasília (UNB) implementaram, de forma pioneira, os sistemas de cotas raciais e sociais, partindo de decisões administrativas internas.

A origem dessa política pode ser traçada ao início dos anos 2000, quando universidades estaduais como a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e a UNB (Universidade de Brasília) implementaram, pioneiramente, sistemas de cotas raciais e sociais por meio de decisões administrativas. Estabelecidas pela Lei Estadual nº 3.708/2001, no caso da UERJ, e da Resolução do CEPE/UnB nº 36/2003 – Universidade de Brasília, respectivamente.

As ações afirmativas, por sua vez, enfrentaram forte resistência pública e judicial, em especial no Supremo Tribunal Federal (STF) culminando no julgamento da ADPF 186 em 2012, quando a Corte reconheceu a constitucionalidade das cotas raciais, afirmando que elas eram compatíveis com os princípios da igualdade e da justiça social previstos na Constituição de 1988.

Essas experiências institucionais e as mobilizações realizadas por movimentos sociais organizados, como o movimento negro e as entidades estudantis, resultou na petição ao Congresso Nacional para a aprovação da Lei nº 12.711/2012. A aprovação da Lei de cotas tornou-se um marco significativo na perspectiva da busca por equidade educacional e de reparação histórica das desigualdades raciais estruturantes e solidificadas na estrutura educacional brasileira, uma baliza para o acesso ao ensino superior.

Destaca-se na imagem abaixo, as políticas de acesso que dão base para o que se tornou a política de cotas no Brasil:



Fonte: Elaboração própria por meio do *software* Canva (2025).

Considerando esses antecedentes que influenciam na criação da Lei de Cotas como uma política de acesso à educação superior na rede federal, essa política foi pensada como forma de contribuir para a ampliação do acesso de uma parcela da sociedade que até então não dispunha de muitas alternativas para alcançar espaços de conhecimento. Essa problemática se caracteriza como ponto central da nossa pesquisa relativa à formação profissional de engenheiros de nível superior. Conforme Caseiro (2016, p.10):

Diversas políticas públicas estimularam a ampliação da graduação no Brasil tanto na rede pública quanto na rede privada. Muitas dessas políticas incluíram iniciativas que buscam reduzir as desigualdades no acesso e na permanência de estratos sociais menos privilegiados nesse nível de ensino.

Ao olhar para a sociedade brasileira, pensa-se que o acesso à educação pode ser uma alternativa para romper com as desigualdades que constituem obstáculos ao desenvolvimento da sociedade. O Plano Nacional de Educação⁶ – aponta no item. 13) do Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação que o objetivo é ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão. (PNE 2014-2015, s/p)”. Nesse sentido, é relevante pensar na contribuição que as políticas públicas aplicadas à educação trouxeram para mudar esse cenário.

As políticas públicas devem servir para amenizar os desafios que provocam a exclusão de direitos. No caso da Lei de Cotas deve contribuir como um avanço para ações afirmativas na educação superior. As ações afirmativas são exemplos de políticas que tem como objetivo agir pontualmente em determinada problemática. Segundo Wu (2024, p. 52):

A formulação de políticas, como usamos o termo aqui, se estende por todo o processo da política pública. Assim, a busca por novas opções de políticas pode preceder o início de um problema de política pública na definição de agenda e pode estender-se para além do ponto em que uma decisão é tomada e implementada, até a avaliação dos possíveis meios existentes e futuros de resolver problemas públicos.

A Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, possibilitou a regulamentação das cotas como política universalizou as ações afirmativas entre todas as instituições federais. “Entre as ações afirmativas, encontra-se a rápida expansão da política de reserva de vagas (cotas) para estudantes oriundos de

⁶ Lei nº 13.005/2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 06 de jun.2025. Prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

escolas públicas e para a população de baixa renda, negra e indígena” Caseiro (2016, p.12). No entanto, cabe destacar que as cotas são apenas um tipo de ações afirmativas desenvolvidas nas instituições públicas de ensino superior. Porém foi a partir do advento desta Lei que houve uma mudança no perfil dos que acessam a educação superior.

As políticas públicas acima descritas buscam, em alguma medida, mitigar o processo de reprodução das desigualdades sociais que ocorre durante a escolarização. Esse processo é há muito tempo identificado pela literatura sociológica do campo da estratificação educacional, que investiga as relações existentes entre as origens sociais dos estudantes e os resultados da escolarização. Caseiro (2016, p.13)

Assim, compreendemos a educação como um elemento importante para inclusão do ser humano na vida social e o acesso à educação superior como uma possibilidade para todos os indivíduos, entende-se a política de cotas como uma alternativa no sentido que incentiva a inclusão de novos públicos à educação superior.

Considerando que a política de cotas é voltada para atender alunos provenientes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e demais estudantes das classes sociais historicamente menos favorecidas, se mostra como uma oportunidade para estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei de Cotas teve um efeito significativo para a realidade educacional brasileira, especificamente do ensino superior, possibilitando a obrigatoriedade de reserva de vaga e isso significou um avanço no sentido de que a maioria das instituições passou a adotar a política institucional de Cotas, possibilitando o acesso à educação superior de um público antes excluído desse espaço.

2.1.2 A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A PERSPECTIVA DA PERMANÊNCIA

As ações de assistência estudantil no Brasil têm raízes históricas que remontam às primeiras iniciativas de democratização do acesso à educação, ganhando maior destaque a partir do século XX. Segundo Imperatori, (2017, p.288), tais ações voltadas para a Educação Superior tem referência nos anos de 1928, com a assistência à moradia, em Paris, por meio da casa do

estudante brasileiro. Destinada aos estudantes brasileiros que não conseguiam se manter na capital francesa, lembrando que nesse período eram os filhos de classes mais abastadas que tinham acesso a essas ações.

Na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, surgiram as primeiras políticas voltadas para auxílio a estudantes, mas foi durante os governos populistas, especialmente nos anos 1950 e 1960, que programas como bolsas de estudo e restaurantes universitários começaram a se consolidar.

Posteriormente, com a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931, no Art. 106, são propostos exceções e benefícios de bolsas para até 10% dos estudantes que não conseguem se manter na Educação Superior. Uma vez dado o início desses auxílios, na Constituição de 1934, passa a ser garantido o auxílio para os estudantes, para o provimento de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, odontológica e “vilegiatura”, para estudantes sem recursos financeiros. Na Constituição seguinte, em 1946, no art. 172, fica estabelecido que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessários, condições de eficiência escolar”. (Imperatori, 2017, p.288).

Essas ações se tornam as primeiras voltadas para a preocupação com a permanência estudantil, que seguem em políticas estabelecidas por meio de normativas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, nos artigos 90 e 91, envolvendo ações de assistência à saúde (Imperatori, 2017, p.286).

Ainda segundo Imperatori, (2017, p.287), apenas na década de 1970, é criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), implementando os programas de assistência com bolsas de trabalho, de estudos, além dos programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. Nos anos 1980, o DAE é extinto, e as ações de assistência estudantil passam a ser responsabilidade de cada instituição de Educação Superior, de forma descentralizada.

Assim, no final dessa década, como resultado de movimentos estudantis, a Constituição Federal de 1988, no Art. 206, estabelece os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência: “**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse dispositivo representou um marco jurídico fundamental, pois, pela primeira vez, a

permanência passou a ser reconhecida como parte indissociável do direito à educação, obrigando o Estado não apenas a garantir o ingresso, mas também a criar condições objetivas para que os estudantes — especialmente os de baixa renda — possam concluir seus estudos.

A partir desse ponto, a assistência estudantil deixa de ser tratada como um benefício ou privilégio e passa a configurar-se como dever estatal, embora sua implementação efetiva tenha seguido de forma lenta, desigual e ainda subordinada às disputas orçamentárias e à vontade política de cada gestão.

Em decorrência do que foi posto na CF, a Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no Art. 4, Inciso VIII, que: [...] VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Baseado nesses princípios, a política atual de permanência estudantil, tem o propósito de ampliar e garantir as condições de permanência e de conclusão de cursos pelos estudantes matriculados na Educação Superior e na Educação Profissional, científica e tecnológica pública federal.

A política de assistência estudantil, por sua vez, em análise, foi implementada pela Lei Nº 14.914, de 3 de julho de 2024 tendo como finalidade ampliar e garantir as condições de permanência e de conclusão dos cursos por parte dos estudantes da Educação Superior e da Educação Profissional, científica e tecnológica pública federal se efetivando em política pública de Estado.

A política pública representa um marco histórico no tema da assistência estudantil que é fruto do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, implantado em 12 de dezembro de 2008. Elaborado e implantado tendo como objetivo atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial. Segundo Vasconcelos (2010, p.608):

A promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 12 de dezembro de 2007, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

A transformação de ações de Assistência Estudantil em política de Estado se configura como avanço diante de esforços concentrados de toda sociedade com o objetivo de amenizar as desigualdades existentes na educação brasileira.

A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) se constitui de uma série de ações e programas realizados pelas universidades e Institutos Federais com o objetivo de reduzir a evasão e fortalecer a assistência estudantil:

Art. 4º A PNAES abrange os seguintes programas e ações:

- 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)

Entre os programas que a PNAES abrange destaca-se a assistência estudantil, bolsa permanência, alimentação, moradia, transporte, acessibilidade. O Programa de Assistência Estudantil (PAE) oferece benefícios diretos aos estudantes para moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico e acesso a estudantes com deficiência.

Segundo o que está estabelecido pela PNAES os estudantes devem atender a critérios estabelecidos, por exemplo, fazer parte de um grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, a vulnerabilidade socioeconômica é um critério central para a concessão de assistência estudantil. A PNAES, Lei 14.914 de 03 de julho de 2024, visa democratizar as condições de permanência dos jovens na educação

superior pública federal. Essa política aborda a vulnerabilidade como uma condição que impede ou dificulta o acesso e a permanência de estudantes, principalmente aqueles que enfrentam privações financeiras e sociais.

De acordo com Janczura (2020), a vulnerabilidade não se restringe apenas à falta de recursos financeiros, mas abrange também a fragilidade dos laços sociais, a ausência de acesso a bens e serviços essenciais, e a exposição a riscos que comprometem o desenvolvimento individual e coletivo.

Nesse sentido, a PNAES, ao estabelecer critérios como o estudante ser integrante de grupo familiar com renda bruta familiar mensal *per capita* entre 1/2 (meio) e 1 (um) salário mínimo e considerar prioritários estudantes egressos da rede pública, com deficiência, quilombolas, indígenas, refugiados ou de comunidades tradicionais, demonstra uma compreensão ampliada da vulnerabilidade, alinhando-se à perspectiva de Janczura na busca por mitigar os impactos das desigualdades sociais na trajetória educacional dos estudantes.

Considerando um olhar sobre a permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica entendemos que a Política Nacional de Assistência Estudantil, por meio dos programas e ações estabelecidos, podem possibilitar a permanência e o êxito dos alunos beneficiários uma vez "questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior" (Felicetti e Morosini ,2009, p. 11).

A Política Nacional de Assistência Estudantil tem grande importância quando se olha para o contexto de desigualdade da sociedade brasileira que se reflete nas condições de permanência dos alunos nos cursos de graduação. Assim, a proposta da PNAES é organizar diferentes ações e programas visando à promoção social e o êxito desses alunos.

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade promover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula. (Vasconcelos, 2010, p.609)

A Política Nacional de Assistência Estudantil acontece na relação entre a assistência social e a educação, entendendo a assistência estudantil como um

direito social. Por isso, considera-se fundamental a existência de políticas que permitam a permanência dos estudantes de graduação até atingir seu objetivo final que é a diplomação e mais do que isso, é a formação de um profissional para o mundo do trabalho.

A PNAES também é relevante no sentido de dar unidade às ações que já eram desenvolvidas pelas instituições de ensino separadamente, o que permite ter um parâmetro comum a todas as Ifes brasileiras. No entanto, apesar de ser uma política de âmbito federal, sua realização é descentralizada. Cada instituição tem autonomia de gestão para usar os recursos disponibilizados de acordo com suas necessidades e características locais, o que em tese permite maior eficiência.

A PNAES foi pensada como forma de contribuir para a melhoria das condições de permanência de uma parcela da sociedade que até então não dispunha de muitas alternativas para manter-se nos espaços de conhecimento.

Nesse sentido, ao perceber os avanços em relação à mudança de regulamentação da PNAES, considera-se que essas ações não se materializam sem o campo de disputas com as contradições inerentes ao debate público.

Diante do exposto, reconhecem-se os ganhos inerentes à institucionalização da política pública de assistência estudantil em âmbito nacional como forma de garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica nas IFES.

- **Indicações para próxima seção**

A partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, o IFRN campus CNAT passa a oferecer o acesso a cursos de graduação em Engenharia, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e com habilidades que atendem às demandas do mercado de trabalho. Eles fomentam o desenvolvimento de competências técnicas, como projeto, execução e manutenção de obras, além de habilidades como gestão de equipes, acompanhamento de prazos e custos.

Os cursos de Engenharias oferecem uma base sólida de conhecimento teórico e prático, preparando os alunos para atuar em diversas áreas da engenharia. Nesse sentido, a próxima seção dedica-se a analisar como os

cursos de Engenharia se estabeleceram no campus CNAT por meio dos documentos que formalizaram essa oferta e também como estão estabelecidas as ações de permanência e combate a desigualdades nos documentos analisados.

3. PERMANÊNCIA E DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE ENGENHARIAS NO CNAT

Busca-se nesta seção identificar e analisar as ações de assistência estudantil implementadas no Campus Natal Central do IFRN, com ênfase nos dispositivos voltados à permanência de estudantes cotistas nos cursos de Engenharia.

Dedica-se a examinar como estão organizados os cursos de engenharias do Campus Natal-Central do IFRN, considerando as especificidades desses cursos, para que se possa analisar a existência de políticas que viabilizem não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência dos estudantes cotistas desses cursos.

Para isso, dedica-se atenção à forma como os cursos de Engenharia do campus estão organizados academicamente, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), a fim de identificarmos os aspectos curriculares, metodológicos e estruturais que podem influenciar na trajetória acadêmica dos estudantes cotistas, pois reconhecemos a existência da complexidade e densidade técnico-científica existente nesses cursos, que exigem do estudante uma boa base acadêmica, assim como suporte material e institucional contínuo, fazendo com que a assistência estudantil seja uma dimensão estratégica para a garantia da equidade.

Paralelamente, analisam-se os esforços institucionais do IFRN no âmbito da política de assistência estudantil, destacando os mecanismos adotados para implementar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e assegurar condições objetivas de permanência. Nesta, busca-se identificar como o IFRN, campus Natal Central tem estruturado sua política de permanência, os instrumentos que estão disponibilizados (auxílio alimentação, moradia, transporte, apoio pedagógico, dentre outros), e de que forma esses dispositivos dialogam com as necessidades dos estudantes cotistas dos cursos de Engenharia.

A articulação entre a política institucional de cotas e de permanência e as demandas concretas dos cursos permitem a análise sobre os limites e potencialidades das ações desenvolvidas, bem como sobre os desafios

enfrentados pelos estudantes para concluir sua formação em um campo historicamente marcado por seletividades socioeconômicas e culturais.

Além da análise dos documentos institucionais, considera-se também as diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para implantação dos cursos de engenharia nos contextos de criação dos Institutos Federais explícito na Lei nº 11.892/2008, seção III dos objetivos dos IFs: Art. 7º, inciso VI- alínea c, “cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento”.

Como mencionado, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) constitui um conjunto de instituições públicas vinculadas ao governo federal que promove a oferta de educação profissional, tecnológica e superior.

Considera-se importante destacar que a formação dos profissionais de Engenharias no IFRN-CNAT, por meio da oferta de cursos superiores de engenharia é relativamente recente no campus (2015 e 2019) sendo necessário que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo do trabalho compreendendo a trajetória dos estudantes durante sua formação.

Dessa forma, identifica-se que o curso de bacharelado em Engenharia de Energia foi o primeiro a ser implantado, em 2015, por meio da Deliberação nº 33/2015-CONSEPEX, de 13 de novembro de 2015, já os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Sanitária e Ambiental foram criados em 2019 segundo a Deliberação nº 15/2019-CONSEPEX, de 8 de novembro de 2019 e Deliberação nº 16/2019-CONSEPEX, de 8 de novembro de 2019, respectivamente.

Esses documentos mostram que foi a partir do contexto da nova institucionalidade que foi possível a implementação dos cursos de Engenharias no campus CNAT do IFRN. Esse contexto de nova institucionalidade refere-se às transformações econômicas e sociais pelas quais o Brasil passava, entre elas estão a criação de políticas de incentivo que oportunizaram o

desenvolvimento da ciência e da inovação tecnológica como, por exemplo, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)⁷.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) aponta no documento os “Princípios norteadores das Engenharias nos Institutos Federais⁸”, com orientações para a Educação Superior nas áreas de Engenharias com o objetivo de contribuir para implementação desses cursos nos Institutos Federais. Esse documento afirma que:

Historicamente sintonizada com as demandas da sociedade, desde os cursos de aprendizes artífices, a rede federal de educação profissional e tecnológica vêm desempenhando um papel relevante. A verticalização, da formação inicial à pós-graduação, reflete a complexidade existente na sociedade atual. Sua vocação tecnológica sempre presente em sua trajetória reafirma seu potencial para a oferta dos cursos de engenharias. Eis uma forte razão pela qual principalmente as engenharias nessas instituições, passam a exercer um papel, não único, porém fundamental (SETEC, 2008, p.5-6).

Diante desse contexto, torna-se necessário a construção e divulgação de conhecimentos capazes de colaborar com o crescimento econômico e social que se pretendia à época, assim, tornava-se relevante para o desenvolvimento do país a formação de profissionais com conhecimento acadêmico em diversos setores da economia, como na área tecnológica, com destaque para os cursos de Engenharia.

De acordo com o documento da Setec, (2008, p.8) o “movimento ultimamente mais visível na oferta de cursos são as Engenharias que se ocupam do cuidado com a saúde e com o meio ambiente (engenharia ambiental, florestal, de materiais e de alimentos)”, assim, o curso de Engenharia Sanitária e Ambiental do CNAT está em conformidade com esse momento.

Os cursos de graduação em Engenharia Civil e Engenharia de Energias, segundo seus projetos pedagógicos, atendem e visam suprir demandas de profissionais qualificados, especializados na área de construção e energia,

⁷ O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi criado em 2007, como uma estratégia que propunha a promoção do crescimento econômico, o aumento do emprego e a melhoria das condições de vida da população brasileira. Disponível em: https://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Hotsites/Relatorio_Anual_2011/Capitulos/atuacao_institucional/o_bndes_politicas_publicas/pac.html. Acesso em 18 de abril de 25

⁸Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/principios_norteadores.pdf. Acesso em: 18 de abril de 25.

geradas no contexto social, econômicos associados às novas tecnologias que se fazem necessárias no âmbito do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026 do IFRN afirma que “a atuação da Rede constitui-se, dessa forma, como importante contribuição à geração de novas, múltiplas e melhores oportunidades de formação para milhões de brasileiros num horizonte de longo prazo” PDI (2019-2026. p.17). Logo, a verticalização, da formação inicial a pós-graduação, é reflexo da sociedade que vivemos e a vocação da instituição e do próprio campus CNAT para a formação profissional e tecnológica reafirmando o lugar das Engenharias na instituição.

Diante disso, considera-se uma reflexão sobre a formação do profissional de Engenharias no IFRN com base na articulação entre a Educação Profissional e o mundo da produção e do trabalho. Assim, cabe ressaltar a importância da Educação Profissional e Tecnológica para o exercício da cidadania e da inclusão social e profissional uma vez que o crescimento econômico de uma sociedade deve refletir na inovação tecnológica e na qualificação laboral de sua população. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Energias afirma que:

[...] A partir da década de noventa, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a educação profissional passou por diversas mudanças nos seus direcionamentos filosóficos e pedagógicos, passa a ter um espaço delimitado na própria lei, configurando-se em uma modalidade da educação nacional. Mais recentemente, em 2008, instituições federais de educação profissional, foram reestruturadas para se configurarem em uma rede nacional de instituições públicas de EPT, denominando-se de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, foram pauta da agenda de governo como uma política pública dentro de um amplo projeto de expansão e interiorização dessas instituições Educativas. (IFRN, 2015, p. 9).

Nessa perspectiva, os cursos de Engenharias no âmbito do IFRN pretendem atender as demandas geradas por esse contexto social e político conforme as necessidades da indústria e das demais áreas de produção tendo como finalidade o avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos e a preparação para o mundo do trabalho na perspectiva da formação humana em sua totalidade.

Assim, depreende-se que os cursos de Engenharias no *campus* IFRN-CNAT, buscam educar profissionais com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva e que assim ao tornar-se engenheiro possa estar capacitada a compreender o mundo, utilizando novas tecnologias e atuando de forma a compreender os diversos aspectos que formam a sociedade.

Dessa maneira, a compreensão de Educação Profissional e Tecnológica se materializa na função social do IFRN enquanto instituição que promove uma formação humana integral visando à formação do profissional, cidadão, crítico, reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. Nesse sentido:

A forma de atuar na educação profissional tecnológica possibilita resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, superar a visão dicotômica entre o pensar e o fazer a partir do princípio da politecnicidade, assim como visa propiciar uma formação humana e integral em que a formação profissionalizante não tenha uma finalidade em si, nem seja orientada pelos interesses do mercado de trabalho, mas se constitui em uma possibilidade para a construção dos projetos de vida dos estudantes. (Frigotto; Ciavatta e Ramos, 2005, p.29).

Nesse sentido, o contexto de avanços tecnológicos e transformações atualmente no mundo do trabalho com fortes intervenções ambientais, sociais, econômicas, entre outras, faz o capital humano torna-se relevante considerando que tais transformações acarretam demandas pela característica do modelo econômico de internacionalização de atividades de produção o que demanda dos novos profissionais atualização e formação contínua.

Assim, os cursos de graduação no IFRN atuam com a inter-relação de conhecimentos, desenvolvimento de pesquisa científico e tecnológico e as devidas finalidades para o mundo do trabalho. “A organização curricular busca possibilitar a compreensão crítica e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da interferência do homem na natureza, em virtude dos processos de produção e de acumulação de bens”. (IFRN, 2015, p. 6).

Nesse sentido, depreende-se que os projetos pedagógicos das Engenharias do CNAT estão compatíveis com a visão de educação integradora e alinhadas a proposta dos princípios norteadores das Engenharias nos

Institutos Federais que propõe revisitar o caminho de formação profissional tendo como enfoque a relação entre educação e trabalho. Sobre isso:

[...] Torna-se também relevante considerar os elementos que delineiam o modelo de gestão de trabalho decorrente do cenário mencionado anteriormente, e a contradição que os envolve, tais como: a valorização da escolaridade, da mobilidade e do acompanhamento individual do desempenho profissional, o compromisso com a empresa, a incitação à formação continuada. Ao se relacionar os elementos configurados pelo mundo empresarial ao modelo de formação por competências, tem-se o intuito de destacar que a ação dos agentes de formação é fundamental na condução deste processo, na perspectiva de que os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no campo educacional não atendam exclusivamente às necessidades de racionalização do sistema produtivo em que o diferencial competitivo constitui fator prioritário na economia internacionalizada. (SETEC, 2008, p.10).

Entende-se que no mundo do trabalho dentro do modelo capitalista de produção em que em função das próprias exigências do capital o conceito de competência profissional está associado à gestão do trabalho e a perspectiva de domínio do conhecimento e das habilidades para execução das atividades laborais. Essas colocações baseiam-se na percepção da maneira como o capital tem-se apropriado das competências dos trabalhadores, incluindo aspectos como a criatividade para validar suas competências e assim evitar o desemprego.

Faz-se importante destacar que a formação por meio do enfoque apenas nas competências gera contradição na medida em que por um lado, os saberes adquiridos no trabalho são valorizados, a possibilidade de desenvolver competências através da participação e da autonomia é incentivada. Por outro lado, a verdadeira autonomia para criar, decidir e participar depende das maneiras pelas quais as habilidades são desenvolvidas no ambiente de trabalho, além de estar ligada às relações de poder que se formam nesse contexto.

Ademais, a intensidade de trabalho, a insegurança na relação entre trabalhador e empregador, possibilidade de demissão e ambiente competitivo são fatores que tornam a rotina de trabalho extremamente cansativa também do ponto de vista mental por tanto a educação no sentido de formação do profissional tende de estar associada ao indivíduo e ao mercado no qual ele

será inserido, passando pela integração entre formação geral e formação profissional.

A preocupação com a formação humana deve permear todo o processo formativo, nesse sentido, o desenvolvimento de políticas públicas, dos programas governamentais e a preocupação com uma educação profissional que reflita a dignidade humana e a defesa da vida em sua plenitude devem estar contemplados nos documentos norteadores dos cursos como o Projeto Pedagógico do Curso.

Dessa forma, considera-se uma leitura crítica dos currículos das Engenharias dentro do CNAT no contexto de reorganização em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no momento histórico de crescimento econômico do país onde trouxe uma discussão para dentro da instituição sobre o papel dos profissionais das Engenharias, o que deve ser considerado a partir dos princípios que norteiam a atuação do Instituto Federal, considerando-se a perspectiva de construir o futuro com uma visão de êxito na formação dos novos profissionais. Nesse sentido:

[...] é importante à leitura crítica das matrizes curriculares dos cursos de formação profissional e tecnológica com o objetivo de identificar e refletir sobre os modelos epistemológicos subjacentes às mesmas, muito ainda calcadas no modelo behaviorista e funcionalista, na perspectiva de melhor fundamentar o aporte teórico da elaboração de uma proposta curricular que não reduza a formação à mera instrumentação para o exercício profissional e que não defina a priori a forma de agir e de se comportar a que todos devem estar submetidos, para garantirem a empregabilidade necessária à disputa em algum posto no mercado de trabalho. Se acontecer dessa forma, o aspecto utilitário e pragmático da educação afasta-se da essência maior do ato educativo. (SETEC, 2008, p.11).

Assim, é preciso compreender que uma formação instrumentalizadora, pautadas em uma concepção tecnicista limita o trabalhador e não forma um cidadão crítico da mesma forma que não contempla a atual organização do trabalho. Faz-se necessário, então, fortalecer a perspectiva de formação que esteja pautada na criticidade de forma que seja possível a articulação da dimensão profissional com a dimensão sociopolítica.

Ainda segundo as diretrizes da SETEC, nos princípios norteadores das Engenharias nos Institutos Federais, pensar o currículo das Engenharias nos IFs é compreender que essa instituição é local de formação de trabalhadores, mediadora de conhecimentos e agente de desenvolvimento pessoal e regional,

indo além da compreensão da Educação Profissional e Tecnológica como mero instrumento de capacitação de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos.

É fundamental localizar a Educação Profissional como modalidade que permite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de um diálogo com a realidade, uma vez que conhecendo o contexto em que está inserido é possível refletir, problematizar e influenciar sua trajetória. É por essa razão que se justifica a autonomia didática- pedagógica dos IFs e o modelo de organização da instituição que apresenta de forma articulada, os diferentes níveis e modalidades do ensino, formação continuada dos trabalhadores, o técnico de nível médio, as licenciaturas, as graduações ofertadas como bacharelados e tecnológicas, nas quais destaca-se os cursos de tecnologia e as engenharias e a pós-graduação *lato sensu*, e *stricto sensu*, ofertadas na instituição.

Nesse sentido, considerando o conjunto amplo e diversificado de uma formação acadêmica, ressalta-se que cada modalidade de graduação apresenta perfil e objetivos próprios, mas com particularidades que refletem a identidade do IFRN criando uma identidade dentro da diversidade a partir de pilares orientados nos currículos.

O modelo de currículo adotado pelos Institutos Federais promove a integração entre os diferentes espaços de formação favorecendo a interação de saberes. Igualmente, a proposta curricular das Engenharias deve estar estruturada em uma base sólida de conhecimento científico e tecnológico que permitam a formação contínua. Assim, os cursos de Engenharias do CNAT (Energia, Civil, Sanitária e Ambiental) estão organizados, de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), da seguinte forma:

Figura 5 - Desenho curricular definido para os cursos de Engenharias do IFRN/CNAT



Fonte: PPC- Engenharia de Energia, (2015, p.24).

Portanto, os currículos dos cursos de engenharias do IFRN-CNAT estão estruturados em núcleos constituídos em unidades, a partir do modelo que foi elaborado para a engenharia de energia (2015) e reproduzidos posteriormente para as outras engenharias (Civil e Sanitária e Ambiental, 2019). As matrizes curriculares dos cursos estão organizadas por disciplinas em regime de créditos, com período semestral. Na Engenharia de Energia, a carga horária de atividades do curso totaliza 4.124 horas; Na Engenharia Civil é de 4.235 horas e na Engenharia Sanitária e Ambiental as atividades totalizam 4.300 horas.

Diante da alta carga horária, os PPCs dos cursos indicam dedicação em regime integral. No curso de Engenharia de Energia, está expresso que “O curso será oferecido com regime acadêmico semestral e funcionará em tempo integral, com aulas presenciais e atividades acadêmicas distribuídas nos turnos matutino e vespertino” (PPC - Engenharia de Energia, p. 19).

O PPC do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, destaca que “O curso funcionará em regime de tempo integral, com aulas distribuídas nos turnos da manhã e tarde, podendo eventualmente ocorrer aos sábados” (PPC - Engenharia Sanitária e Ambiental, p.23), enquanto o curso de Engenharia Civil destaca: “O Curso de Engenharia Civil será oferecido em regime integral, com atividades acadêmicas concentradas nos turnos matutino e vespertino, podendo eventualmente ocorrer aos sábados” (PPC - Engenharia Sanitária e Ambiental, p.17).

Todos os cursos são de regime integral, exigindo alta carga horária e dedicação em tempo integral. Essa exigência pode ser um fator crítico de evasão ou sofrimento acadêmico para estudantes cotistas, especialmente os que necessitam conciliar estudo e trabalho. Daí a importância da investigação sobre as políticas de permanência existentes para os estudantes cotistas, especificamente, os oriundos do grupo de baixa renda, pois como podem se manter nos cursos com dedicação integral, sem possibilidade de desenvolver atividades remuneradas fora do IFRN?

A permanência estudantil, nesse contexto, deve ser reforçada como um direito indissociável do acesso e da permanência na Educação Superior, sobretudo em cursos como os de Engenharia, que demandam alta carga horária, dedicação em tempo integral e domínio de conteúdos complexos.

Para estudantes oriundos de grupos socialmente vulnerabilizados, tais como os cotistas com baixa renda familiar, essas exigências intensificam desigualdades preexistentes e expõem limites concretos à trajetória acadêmica.

Se considerarmos a estrutura curricular apresentada, organizadas por núcleos apresentados, podemos constatar que os PPCs oportunizam o aprendizado numa perspectiva humanística fundamentada em bases científico-tecnológicas que oferecem aos estudantes o preparo para enfrentar os desafios exigidos ao profissional da Engenharia nesse universo profissional. Mas para isso, a dedicação integral, é fator indispensável para essa formação.

Dessa maneira, infere-se que o futuro engenheiro formado pelo CNAT estará capacitado a desenvolver e colocar em prática os conhecimentos adquiridos atuando de forma comprometida, analisando e propondo soluções para os diferentes problemas sociais, ambientais, técnicos, entre outros, sempre comprometido com o desenvolvimento humano sustentável.

Para tanto, a formação primeira do engenheiro nos Institutos Federais, propõe-se a ser generalista, humanista, crítica, reflexiva, em sintonia com o mundo produtivo e a sociedade, embasada nos princípios da verticalização, da otimização e da interação das áreas de conhecimento, superando a dicotomia entre teoria e prática e ultrapassando a concepção de terminalidade laboral, tendo em vista a necessidade de revisão sucessiva de sua formação ao longo de sua vida profissional. Os Institutos Federais, ao oportunizarem a formação de itinerários curriculares que perpassam outros currículos de graduação, estabelecem uma singular convivência de construção de saberes articulados. (SETEC, 2008, p.20).

Essas diretrizes fortalecem a proposta de currículo integrador formando um conjunto de saberes que estão baseados em princípios como a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura. Nesse sentido, a prática pedagógica tende a ser orientada pela interdisciplinaridade, contextualização e o desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos, formação cidadã e sustentabilidade ambiental.

Observa-se de acordo com os princípios norteadores da SETEC (2008, p.19) que uma das diretrizes se refere à “Integração da comunidade discente de diferentes níveis e modalidades de ensino”. Essa recomendação propõe

ações educativas que possibilitem interação entre os estudantes de diferentes níveis e modalidades contribuindo para a concretização do princípio da verticalização.

Os currículos das Engenharias organizam-se de forma a permitir a interação entre as diferentes graduações e com os cursos de formação profissional similares. Essas interações podem possibilitar, durante a permanência dos alunos nos respectivos cursos, ambientes peculiares de formação com oportunidades de consolidar sua formação, autonomia e trabalho em grupo.

Esses princípios elencados e que estão presentes no desenho curricular dos cursos de engenharias tornam-se os elementos que foram o perfil do engenheiro formado pela instituição. O Projeto pedagógico caracteriza-se como norteador desse perfil como expressão da coletividade diante das exigências decorrentes das transformações científicas, tecnológicas, sociais e culturais que ocorrem na sociedade.

A possibilidade de flexibilidade da proposta curricular da modalidade do curso de engenharia ofertada possibilita que a mesma seja estruturada tendo como referencial o entorno socioeconômico em que cada Instituto Federal está inserido e isso certamente fará diferença para a permanência do aluno, uma vez que a vivência acadêmica não se resume somente a ampliação de campos de estágios e visitas técnicas, mas também na interação e fortalecimento de ações que buscam a vivência dos futuros engenheiros em ambientes laborais e de pesquisas conforme as diretrizes da SETEC (2008).

Desse modo, com o estudo dos PPCs realizado, torna-se evidente que o êxito acadêmico de estudantes que acessaram por meio da cota destinada ao público com baixa renda familiar, está condicionado à capacidade institucional em atenuar os efeitos das desigualdades para que o estudante possa adquirir a formação apresentada em tempo integral.

A estrutura curricular densa e o tempo integral exigido pelas atividades inviabilizam, para muitos cotistas, a conciliação com o trabalho remunerado, tornando indispensável o suporte das políticas de assistência estudantil — como moradia, alimentação, transporte e apoio pedagógico.

3.1 O CONTEXTO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO IFRN-CAMPUS NATAL CENTRAL

Como vimos anteriormente, houve ampliação do acesso⁹ ao ensino superior, técnico e tecnológico por meio da reestruturação da RFEPCT e da criação do IFRN (nova institucionalidade de 2008). Assim, a mudança de institucionalidade representou um novo momento de expansão da atuação do IFRN que ampliou de modo significativo às oportunidades de acesso, inclusive com a criação cursos superiores de engenharias no campus IFRN-CNAT.

Assim, esta subseção pretende discutir o contexto, os desafios e estratégias de acesso e de permanência no âmbito do IFRN-CNAT, para isso, recorre-se aos documentos e ações que são desenvolvidas na instituição e que promovam a permanência os estudantes no qual estão incluídos os alunos das engenharias.

Destaca-se, em primeiro lugar, a política de acesso adotada no IFRN, que é acompanhada pelo campus Natal Central. A política de acesso ao ensino superior do IFRN, incluindo o Campus Natal-Central, visa à democratização do acesso, a permanência e a qualidade social, buscando garantir oportunidades para todos, especialmente àqueles provenientes de grupos historicamente excluídos.

Os interessados podem ingressar no IFRN por meio de processos seletivos internos (transferência) ou pelo do Sistema de Seleção Unificada (SISU), utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além disso, a instituição coordena seleções para novos servidores efetivos e pessoal temporário.

No entanto, o principal modo de acesso se dá através do SISU, utilizando as notas do Enem. Nesse sentido, a cada semestre do ano a Pró-Reitora de Ensino publica edital unificado de seleção para todos os *campi*

⁹Considera-se neste trabalho como expansão de acesso as ações desenvolvidas em âmbito nacional como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007; a Lei nº 11. 892, de 29 de novembro de 2008; a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), alterada pela Lei 13.409/2016 que inclui pessoas com deficiência; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2009, junto ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010 se consolidou como importantes instrumentos de ingresso ao ensino superior.

do IFRN com informações sobre as inscrições para o processo seletivo para os Cursos Superiores de Graduação.

Nesse sentido, destaca-se a forma pela qual o IFRN organiza para efeito de classificação as vagas dos cursos superiores ofertados por meio do SISU. Além da Ampla concorrência, são ofertadas as vagas de cotas distribuídas em nove classificações conforme as listas apresentadas a seguir:

L1 – Candidatos com renda familiar bruta *per capita* inferior ou igual a 1,5 salários mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* inferior ou igual a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L5 – Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L6 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L9 – Candidatos com Deficiência com renda familiar bruta *per capita* inferior ou igual a 1,5 salários mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016).

L10 – Candidatos com Deficiência autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda familiar bruta *per capita* inferior ou igual a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016).

L13 – Candidatos com Deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016).

L14 – Candidato com Deficiência autodeclarado preto, pardo ou indígena que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016).

L15 – Candidatos com deficiência (ampla concorrência - Resolução nº 05/2017-CONSUP/IFRN) (IFRN, 2019, s/n).

Evidencia-se que as vagas destinadas às listas L1 a L14 são de concorrência exclusiva para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, o que permite o acesso de alunos oriundos do ensino público. Isso significa que as questões do acesso e da igualdade no ensino superior estão presentes na esfera política e acadêmica.

Nesse sentido, a distribuição das cotas permite o acesso de grupos vulnerabilizados. Esse acesso é entendido também como o ingresso de maiores percentuais da população oriunda de ensino público que deseja ter

uma educação superior. A equidade exige que essas oportunidades estejam igualmente disponíveis para todos os cidadãos.

Assim, estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta inferior ou igual a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, configuram-se como o grupo que está sendo estudado nesta pesquisa, uma vez que a vulnerabilidade socioeconômica é o primeiro traço de uma sociedade desigual economicamente e associado a essa condição somam-se outras vulnerabilidades.

Ressalta-se, que o recorte escolhido nesta pesquisa são os estudantes que acessaram os cursos de Engenharias por meio do edital nº 41/2019-proen/IFRN para ingresso no primeiro semestre de 2020. Cabe destacar a escolha deste edital, pois é o ano de ingresso da primeira turma do curso de Engenharia Civil. Assim, é a primeira vez em que as três engenharias oferecem vagas.

Dessa forma, da quantidade total de vagas ofertadas para as três Engenharias, as cotas L1, L2, L9 e L10 apresentam como requisito obrigatório ser baixa renda, independente das demais vulnerabilidades. Nesse sentido, apresenta-se a forma como IFRN organiza a distribuição das vagas dos cursos de Engenharias ofertados por meio de Edital conforme a figura abaixo:

Figura 6 - número de vagas para os cursos de Engenharias do IFRN/CNAT

CURSOS SUPERIORES DE ENGENHARIA														
CAMPUS	DIRETORIA	CURSO	TURNO	VAGAS										
				Ampla Concorrência		L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14	TOTAL
				Geral	Pessoa com deficiência (L15)									
Natal - Central	Diretoria Acadêmica de Construção Civil	Engenharia Civil (Resolução nº 44/2019-CONSUP)	Integral	18	2	3	4	3	4	1	2	1	2	40
	Diretoria Acadêmica de Indústria	Engenharia de Energias (Resolução nº 38/2015-CONSUP)	Integral	18	2	3	4	3	4	1	2	1	2	40
	Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais	Engenharia Sanitária e Ambiental (Resolução nº 41/2019-CONSUP)	Integral	18	2	3	4	3	4	1	2	1	2	40
TOTAL DE VAGAS				54	6	9	12	9	12	3	6	3	6	120

Fonte: Edital nº 41/2019-proen/IFRN para ingresso no 1º semestre de 2020 por meio Sistema de Seleção Unificada (SISU)

Logo, a garantia de uma participação verdadeiramente inclusiva e abrangente no ensino superior vai muito além da simples pauta da justiça social; ela se configura como um imperativo para o desenvolvimento de qualquer nação contemporânea. Em um mundo cada vez mais interconectado

e globalizado, onde o sucesso econômico e a competitividade dependem intrinsecamente da capacidade de gerar, gerenciar e aplicar grandes volumes de conhecimento e tecnologia, o desenvolvimento pleno do capital humano torna-se a base de qualquer avanço.

Para as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o acesso à educação superior representa um dos mais poderosos veículos de ascensão social e quebra de ciclos intergeracionais de pobreza. No entanto, os desafios são imensos: além da dificuldade de ingresso, frequentemente marcada pela falta de preparo adequado na educação básica, pela carência de recursos para arcar com custos indiretos (transporte, alimentação, material) e pela necessidade de conciliar estudos com trabalho e responsabilidades familiares, há também a barreira da permanência. A ausência de políticas de assistência estudantil robustas e de um ambiente universitário verdadeiramente acolhedor pode levar à evasão, frustrando o potencial de muitos talentos.

As ameaças econômicas que pairam sobre a maioria dos países modernos dependem diretamente da formação de uma força de trabalho cada vez mais qualificada, criativa e adaptável. Ao negar ou dificultar o acesso de parcelas significativas da população ao ensino superior, uma nação não apenas perpetua injustiças sociais, mas também compromete sua própria capacidade de inovar, de gerar riqueza de forma equitativa e de responder aos complexos desafios do século XXI.

Portanto, o acesso qualificado e a permanência de populações vulneráveis no ensino superior devem ser elevados a uma prioridade nacional inquestionável. Isso implica não apenas em políticas de cotas ou financiamento, mas em um investimento contínuo na educação básica de qualidade, em programas de apoio psicossocial e financeiro dentro das universidades, e na criação de uma cultura acadêmica que valorize e promova ativamente a diversidade e a equidade.

Nesse sentido, destaca-se o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRN 2016-2018 (PEPE), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026, a Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis (DIGAE) e a Diretoria de Atividades Estudantis do Campus Natal-Central (DIAES/CNAT),

além do site¹⁰ da instituição onde são publicadas informações como os editais para os programas de assistência estudantil disponibilizados pela instituição.

A Diretoria de Atividades Estudantis do Campus Natal-Central (DIAES/CNAT) é responsável por proporcionar assistência estudantil através de ações, programas e serviços que visam fortalecer e apoiar os estudantes no processo ensino aprendizagem, na formação integral e, conseqüentemente, na permanência e êxito escolar. A DIAES possui um amplo quadro de profissionais atuando na Assistência Estudantil, mantendo uma equipe multiprofissional responsável pelo cuidado com o corpo discente. O serviço no campus é dividido em três setores: Serviço Social, Coordenação de Saúde e Nutrição.

O setor de Serviço Social é responsável pela realização de atendimentos individualizados, bem como por desenvolver e monitorar os programas ofertados (Programa de Alimentação, Programa de Auxílio Transporte, Programa de Auxílios Eventuais, Programa de Fomento ao Estudante em Eventos, Programa de Apoio à Formação Estudantil, Programa de Auxílio Moradia).

Tais atividades são pautadas pela Política Nacional de Assistência Estudantil e disponibilizadas aos alunos por meio de edital do programa da assistência estudantil, que visam atenuar a desigualdade e proporcionar condições de permanência. Segundo conteúdo publicado no site¹¹ do IFRN são atribuições da DIAES/CNAT:

- I. Colaborar com a Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis na execução da política de assistência estudantil institucional, no âmbito do Campus;
- II. Coordenar as equipes de Serviço Social, Saúde e Nutrição, no sentido de promover a integração das ações institucionais de assistência ao estudante no âmbito do Campus;
- III. Elaborar relatórios periódicos relativos aos serviços, programas e projetos de assistência estudantil implementados no Campus;
- IV. Interagir com as representações estudantis no sentido de manter a unidade administrativa atualizada com relação às demandas dos estudantes;
- V. Realizar avaliação e acompanhamento da execução da política de assistência estudantil institucional no âmbito do Campus;
- VI. Desempenhar outras atividades correlatas e/ou afins.

¹⁰ Portal do IFRN disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/estudantes/atividades-estudantis/#heading-feaaq-setores-3>. Acesso em 03 de mai. 2025.

Essas iniciativas institucionais refletem a preocupação em valorizar a permanência nos processos educativos de formação. Tais iniciativas buscam criar espaços acolhedores que facilitem a adaptação do estudante ao ambiente institucional, fortalecendo, assim, a ligação entre o estudante e a instituição e, possivelmente, evitando evasões e retenções ocasionadas por problemas de adaptação. Infere-se a partir dessas atribuições da DIAES que o desenvolvimento de tais ações necessita de grande esforço por parte da instituição para que possam de fato se efetivar na vida do estudante.

Destaca-se que para a materialização de todas essas ações é necessário o financiamento da política de educação profissional, científica e tecnológica prevista na própria Lei nº 11.892/2008, na PNAES e nas resoluções do Conselho Superior do IFRN com a definição de normas internas para distribuição de auxílios.

No âmbito da DIAGAE encontra-se a coordenação da distribuição de diversos auxílios que, de acordo com o Edital nº 01/2025 ¹²DIGAE/IFRN, incluem apoio a Alimentação Estudantil, Auxílio Transporte, Apoio à Formação Estudantil e Auxílio Moradia. Ainda de acordo com esse edital, os Programas de Assistência Estudantil do IFRN têm como objetivo contribuir para que os estudantes tenham condições básicas para a sua permanência com qualidade, promovendo, assim, a redução dos índices de retenção e evasão escolar decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Ainda relacionado às normativas adotadas pelo IFRN, destaca-se também o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRN (PEPE), elaborado coletivamente em 2016. O documento apresenta desde as bases conceituais da permanência e do êxito até as ações que devem ser adotadas na resolução das questões que impactam a não concretização desses objetivos.

O PEPE é um conjunto de ações institucionais que foram planejadas para garantir a permanência e o êxito propondo e orientando ações no triênio 2016-2018. Para isso, o plano visava reduzir índices de evasão e retenção, promovendo condições equitativas de aprendizagem por meio de políticas de

¹²Edital dos programas.
https://portal.ifrn.edu.br/documents/20647/EDITAL_N%C2%BA_1-2025_-_DIGAE-RE-IFRN.pdf.
Acesso em 04 de mai. 2025.

assistência estudantil. O documento está alinhado aos princípios da educação pública, gratuita e de qualidade oferecidos pelo IFRN, buscando assegurar que fatores socioeconômicos, culturais ou pessoais não se tornem obstáculos ao desenvolvimento educacional dos discentes.

Além disso, o plano fortalece a articulação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em consonância com a missão do IFRN de promover educação transformadora e socialmente referenciada. De acordo com os procedimentos metodológicos descritos no PEPE compreende-se que a elaboração do plano foi fundamentada na percepção dos problemas pelos diferentes sujeitos que atuam no IFRN:

Esse Plano Estratégico toma, pois, como centralidade, a necessidade institucional de se aprofundar, investigar e monitorar as causas da evasão de seus estudantes, considerando a diversidade de ofertas, níveis e modalidades de ensino, a fim de induzir a adoção de medidas preventivas, tencionadas, no mínimo, a reduzi-la. (PEPE/IFRN, 2016, p.29)

O Plano Estratégico identifica as variáveis que afetam a trajetória dos estudantes e a partir desses dados estabelece diretrizes com a finalidade de atenuar os índices de insucesso. O documento descreve desde as bases conceituais da permanência e do êxito, até as ações a serem adotadas para tratar a questão.

Ressalta-se que o PEPE/IFRN tem grande importância no sentido de abordar questões qualitativas, como os conceitos de permanência e êxito, e também apresenta números para cada um dos critérios que adotou para caracterizar o desinteresse e as desistências além de estabelecer metas durante sua vigência que foi de 2016 a 2018.

Dessa forma, os indicadores quantitativos gerais para os cursos técnicos e de graduação do IFRN no período de 2011 a 2014 apontados no PEPE/IFRN, p.43 são consolidados como Taxa de Conclusão, Taxa de Evasão, Taxa de Matrícula Ativa Regula, Taxa de Matrícula Ativa Retida, Índice de Permanência e Êxito, Taxa de Efetividade Acadêmica, Taxa de Saída com Êxito, e Taxa de Retenção. Para consolidação dessas informações foram utilizados os dados de matrículas dos estudantes.

Para a elaboração do Plano Estratégico, o documento aponta que houve o diagnóstico institucional pautado pela apuração dos indicadores quantitativos

definidos pela SETEC/MEC e pela autoavaliação institucional de indicadores qualitativos. A partir da consolidação desses dados o Plano Estratégico traz as metas e ações para cada campus do IFRN.

Destaca-se que o PEPE/IFRN é um documento importante, pois apresenta dados de toda a instituição e de todas as modalidades ofertadas. As informações apresentadas por meio do suporte teórico e dos dados coletados mostram os indicadores que levam os estudantes a abandonarem seus estudos, incluindo questões socioeconômicas, culturais, estruturais, individuais, fatores externos e internos à instituição, entre outros. “O diagnóstico institucional pautou-se pela apuração de indicadores quantitativos definidos pela SETEC/MEC e pela autoavaliação institucional de indicadores qualitativos” (PEPE/IFRN, 2016, p.42).

Nesse sentido, observa-se que o PEPE/IFRN apresenta fatores diversos que interferem na permanência do aluno. Questões de formação básica anterior, dificuldade de aprendizagem e direcionamentos didático-pedagógicos foram objeto de interesse no diagnóstico.

Destaca-se também que o documento traz em sua base conceitual a concepção de permanência e êxito. “A abordagem conceitual de permanência e êxito na Educação deve-se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria abrange, em seu arcabouço, ações múltiplas extensivas ao acesso e à inserção socioprofissional” (PEPE/IFRN, 2016, p.27).

Nesse sentido, a forma de analisar e entender a concepção de permanência e êxito no contexto educacional deve reconhecer que os fatores encontrados na pesquisa podem ter distintos significados e interpretações dependendo da condição, da experiência individual, entre outros, para compreender de que forma os estudantes aprendem e interpretam conceitos em diferentes circunstâncias.

No caso da permanência e do êxito, são pontos importantes dentro de uma proposta democrática de educação, para além da dicotomia inclusão e exclusão de desempenho do aluno é necessário considerar do direito à educação (no acesso), o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade, ao conhecimento e à continuidade dos estudos, sobretudo reconhecendo os fatores provenientes da desigualdade social.

Assim, aproximar estudantes, gestores, entre outros entes públicos responsáveis pelos processos educativos com o objetivo de construir políticas, projetos, ações e se instituírem práticas educativas que diminuam as condições desfavoráveis e de baixa efetividade no ambiente de aprendizagem são iniciativas necessárias. Nesse sentido, o PEPE/IFRN, p. 27 aponta:

Logo, acesso, permanência e êxito configuram aspectos fundantes da democratização e do direito à educação. Em sentido lato, são ações complementares e interdependentes entre si, de modo que o resultado eficiente de uma tem implicação direta na eficácia e na efetividade da outra. No entrecruzamento dessas ações, o acesso é a porta de entrada para os estudantes ingressarem na Instituição, sempre com vistas à continuidade dos estudos. Já a permanência com êxito diz respeito aos esforços educacionais envidados para a manutenção e a integralização dos estudos por parte dos estudantes. No alcance desse último, destacam-se tanto os aspectos da trajetória escolar sem interrupções, como as condições necessárias e adequadas para os ingressantes permanecerem na Instituição. Em síntese, esse desenho inicia com o acesso e avança para a permanência com êxito, revelando-se na concretização do esforço educacional (inserção educacional) e nas possibilidades aviltadas para a inserção socioprofissional dos cidadãos envolvidos no processo educativo. Essa concepção traduz a democratização da educação defendida e a qualidade social almejada.

O PEPE/IFRN aponta na perspectiva de democratização da educação que apenas o acesso não é suficiente, portando o documento afirma que embora acesso, permanência e êxito sejam interdependentes entre si, suas ações precisam estar em sintonia como ações complementares de forma que o resultado na prática seja efetivo para consolidação do direito à educação.

O acesso se configura como primeira etapa do processo de formação profissional, já a permanência engloba os esforços institucionais com a intenção da continuidade do processo formativo, no caso do IFRN-CNAT podemos exemplificar a infraestrutura física, material e tecnológica e programas de bolsas e auxílio disponibilizados aos estudantes.

Assim, o conjunto de ações proposto e mencionados anteriormente ao serem colocados em prática pelo IFRN contribuiria para alcançar o objetivo final da formação que é a conclusão desde que essa trajetória aconteça sem intercorrências com condições adequadas para todos os que ingressaram na instituição.

No entanto, compreende-se que alcançar a totalidade do êxito não é tarefa simples uma vez que o próprio PEPE/IFRN aponta interrupções nessa trajetória e traz isso na forma dos indicadores de retenção e evasão.

Objetivamente, a evasão é a “interrupção do aluno no ciclo do curso” (PEPE/IFRN, 2016, p. 28). Esse abandono se caracteriza pela não renovação da matrícula ou pela não formalização do desligamento/desistência; a “não conclusão do curso no período inicialmente previsto será considerada como retenção” (IFRN, 2016, p. 28).

Presume-se que há diversidade de motivos que levam estudantes a desistirem de seus cursos, entre esses motivos levanta-se a hipótese de questões relacionadas a fatores socioeconômicos, familiares, qualidade no ensino, dificuldades de aprendizagem entre outros.

Assim, o PEPE/IFRN realizou coleta e sistematização de dados para diagnóstico institucional a partir da aplicação de formulário de indicadores qualitativos, fatores de evasão e retenção/reprovação, e outros indicadores qualitativos. Após a análise desses dados o documento propõe ações de intervenção. Entre as ações propostas para atividades estudantis, temos:

[...] ampliar a assistência social aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, conceder bolsas em programas de assistência estudantil, conceder auxílio transporte a estudantes, conceder alimentação escolar a estudantes, implementar e divulgar a bolsa permanência para os estudantes de todos os cursos. PEPE/IFRN, p. 99.

Após a sistematização dos dados, o Plano Estratégico, se configura como documento que norteia as ações a serem desenvolvidas nos campi do IFRN visando a permanência com êxito dos. Além de propostas e estratégias de monitoramento dos indicadores, de acompanhamento das ações, de intervenção, o documento também traz a diretrizes para avaliação do Plano Estratégico institucional, apresentando uma relação entre os processos de avaliação e de planejamento e articulação conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 2 – modelo de articulação de extraído do PEPE elaborado pela Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes.



Fonte: PEPE- IFRN, 2016.

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito traz o desenho de um caminho em conjunto para alcançar os objetivos traçados de modo a viabilizar a sensibilização e/ou resposta aos problemas identificados nos questionários aplicados aos discentes, docentes, técnico-administrativos e gestores. É importante destacar a articulação entre os demais documentos institucionais (PPP e PDI) e a atuação da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito propostos pelo PEPE para o monitoramento de indicadores e ações e para acompanhamento e avaliação do Plano Estratégico:

[...] Assim, como estratégia basilar, propõe-se a constituição da CIPE como comissão regimental permanente, com núcleo de coordenação e sistematização central e com núcleos locais, em cada campus. A CIPE central, no nível sistêmico, e a CIPE local, no nível do campus, têm com objetivos específicos, no respectivo âmbito de atuação: coordenar a elaboração e a avaliação do plano de permanência e êxito; zelar pelo cumprimento das ações e das metas previstas no plano de permanência e êxito; zelar pela correta informação e manutenção dos dados acadêmicos; realizar ações que promovam o diagnóstico de indicadores quantitativos e qualitativos de acesso, permanência e êxito, e inserção socioprofissional por curso e por nível/forma/modalidade; realizar ações que promovam a avaliação das metas e das ações previstas no plano de permanência e êxito; e elaborar relato das atividades de acompanhamento das ações de permanência e êxito desenvolvidas, para constar no relatório de gestão anual. (PEPE/IFRN, 2016, p.105)

Por tanto, o PEPE/IFRN representa um marco importante nos esforços para garantir a conclusão exitosa dos cursos por parte dos estudantes. Por meio da execução de ações estratégicas nas dimensões acadêmicas, sociais e financeiras, essa iniciativa busca diminuir as taxas de evasão e aumentar as chances de sucesso dos alunos.

Para isso, é imprescindível a participação ativa da comunidade acadêmica a fim de que o Plano Estratégico de Permanência e Êxito possa contribuir para uma real modificação dos dados apresentados no sentido de promover a formação de cidadãos mais preparados.

Logo, a instituição dispõe de mecanismos que, em tese, oferecem suporte aos estudantes, permitindo que tenham auxílios para que possam permanecer e obter êxito em suas trajetórias. Assim, são atribuições importantíssimas na tentativa de atingir o objetivo institucional de promover inclusão social propulsora da educação de qualidade e de práticas democráticas na educação profissional e tecnológica.

3.1.1 PERMANÊNCIA E DESIGUALDADE

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito- PEPE/IFRN e as ações desenvolvidas pela DIGAE e DIAES/CNAT, são iniciativas institucionais que refletem uma preocupação com a permanência exitosa dos estudantes que acessam o IFRN. Busca-se compreender a partir da materialidade desses instrumentos como os estudantes atendidos por programas de assistência estudantil constroem suas trajetórias tendo em consideração a vulnerabilidade socioeconômica.

Dessa forma, discute-se a relação entre permanência e desigualdade a partir de uma visão de justiça social baseado no pensamento de Fraser (2002) no qual a autora propõe uma concepção bidimensional de justiça que abrange tanto o reconhecimento como a distribuição. Segundo ela, a redistribuição implicaria a distribuição justa de recursos econômicos e de oportunidades.

Isso inclui questões como combate à pobreza, acesso a serviços básicos e ações de redução das desigualdades econômicas. Nesse sentido, a autora aponta que a justiça distributiva está ligada à ideia de se garantir a todas as pessoas um nível mínimo adequado de meios materiais. Portanto, as iniciativas que busquem contribuir com a permanência dos alunos podem ser consideradas ferramentas de redução das desigualdades.

Dessa forma, a autora aponta uma mudança significativa a partir da globalização na qual a disputa sai do âmbito da redistribuição e passa para o reconhecimento. Isso significa que existe um novo entendimento da justiça social ligado à representatividade.

[...] a politização generalizada da cultura, especialmente nas lutas pela identidade e diferença— ou, como passarei a designá-las, as lutas pelo reconhecimento— que explodiram nos últimos anos. De facto, hoje em dia, a reivindicação de reconhecimento é a força impulsionadora de muitos conflitos sociais, desde batalhas sobre o multiculturalismo a lutas sobre as relações sociais de sexo e a sexualidade. Fraser (2002, p.8).

O reconhecimento refere-se, então, ao respeito pela diversidade e identidade das pessoas, incluindo questões de gênero, raça, entre outras. Isso significa a promoção de ações como elaboração de leis que combatam a discriminação e promovam a inclusão.

Nesse sentido, o movimento de disputa política no período 2007 a 2012 (ENEM, PNAES, Lei de Cotas) promoveu mudanças nos processos de avaliação e seleção para ingresso na universidade pública e aporte financeiro para a manutenção de estudantes com trajetórias de vulnerabilidade social na rede pública. Essa mudança representa essa força impulsionadora para a justiça social sobre a perspectiva dualista apontada pela autora.

Ainda segundo o pensamento de Fraser (2007, p.9), o reconhecimento representa um novo entendimento sobre justiça social e contempla agora um eixo mais amplo que inclui as questões raciais e de gênero, por exemplo, e se constitui um avanço em relação a parâmetros mais restritivos. Além disso, a autora aponta que o conceito de justiça social não se restringe apenas às questões de distribuição, abrangendo agora também questões de representação, identidade e diferença.

Nesse caso, também se pode considerar um avanço positivo em relação ao modelo de sociedade que tinha como representação tradicional os mais altos padrões econômicos, inclusive para o acesso ao ensino superior, e que passou a pertencer a outras camadas da sociedade. Segundo Munanga, (2001, p.40):

[...] ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania. Desde quando a reparação dos danos causados por séculos de discriminação prejudica a dignidade e o orgulho de uma população?

Assim, a justiça social resultante das disputas políticas entre as diversas correntes indenitárias poderia resultar em mudança de paradigma da representatividade para o reconhecimento e isso traria a sensação de pertencimento. No entanto, a autora admite que:

[...] Por outro lado, não é absolutamente nada evidente que as atuais lutas pelo reconhecimento estejam a contribuir para complementar e aprofundar as lutas pela redistribuição igualitária. Antes pelo contrário: no contexto de um neoliberalismo em ascensão, podem estar a contribuir para deslocar as últimas. Se assim for, os recentes ganhos no nosso entendimento da justiça podem estar entrelaçados com uma perda trágica. Em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico, capaz de abarcar tanto a redistribuição como o reconhecimento estará a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado. O resultado seria um exemplo clássico de desenvolvimento combina do e desigual: as recentes conquistas notáveis no eixo do reconhecimento corresponderiam a um progresso paralisado, se não mesmo a francas perdas, no eixo da distribuição. Fraser (2002, p.9).

A justiça social necessita de uma abordagem que combine redistribuição e reconhecimento, pois ambas as dimensões são importantes na promoção da igualdade e da dignidade das pessoas. Assim, destaca-se a importância da participação e da representação nos momentos de decisão política para possibilitar a participação democrática com a garantia de que todas as vozes serão ouvidas e consideradas. Sem voz ativa nos processos decisórios, grupos excluídos não conseguem exigir redistribuição nem reconhecimento.

Uma contradição decorrente do contexto de uma sociedade moldada pelo neoliberalismo é que as disputas pelo reconhecimento podem contribuir para acrescentar e aprofundar as lutas pela redistribuição igualitária. Nesse sentido, a manutenção das desigualdades está relacionada à incapacidade dos sistemas políticos e econômicos atuarem de forma conjunta uma vez que quando se prioriza apenas a redistribuição podem-se ignorar aspectos culturais, por exemplo, reforçando a subordinação de grupos.

Em consonância com Fraser (2002), no contexto de economia global, as desigualdades tendem a se aprofundar uma vez que o poder econômico em escala transnacional tende a ignorar demandas por justiça em âmbito local uma vez que o objetivo do capital é o lucro em detrimento de direitos sociais. Nesse sentido, defende-se que a luta por justiça social deve ultrapassar fronteiras e questionar quem tem acesso a recursos e reconhecimento em um mundo interconectado.

Nessa direção, cabe identificar quais as condições objetivas referentes, por exemplo, a distribuição de recursos materiais e condições institucionalizadas para compensar as desigualdades históricas dos estudantes em vulnerabilidade para que eles alcancem a permanência.

Para esse reconhecimento das condições objetivas de superação das desigualdades se faz necessário, seguindo a sugestão de Fraser, identificar as dimensões da redistribuição e do reconhecimento presentes nos programas que vimos anteriormente e que são materializados no CNAT, como por exemplo, o Edital nº 01/2025 DIGAE/IFRN que dispõe sobre as inscrições nos programas de assistência estudantil (Programas alimentação estudantil; apoio à formação estudantil, auxílio transporte e auxílio moradia).

Como dito anteriormente, o Edital nº 1/2025 - DIGAE/RE/IFRN estabelece os critérios para a obtenção de assistência estudantil nos programas de Alimentação Estudantil, Apoio à Formação Estudantil, Auxílio Transporte e Auxílio Moradia. O objetivo primordial desses programas é auxiliar estudantes em situação de vulnerabilidade social a permanecerem na instituição com qualidade, buscando reduzir a retenção e evasão escolar decorrentes de condições socioeconômicas desfavoráveis.

Os programas são destinados a estudantes de cursos técnicos de nível médio (nas modalidades Integradas e EJA, Subsequente) e de Graduação do IFRN, tanto presenciais quanto à distância, desde que estejam com matrícula e frequência regulares e, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo o edital, para concorrer a uma das vagas, o estudante deve possuir, entre outros critérios, matrícula ativa e, preferencialmente, ter frequência mínima de 75%. Ou seja, a questão da “meritocracia” aqui não pode ser considerada uma vez que não há como ter frequência assídua sem condições de equidade, estando em estado de vulnerabilidade. Nesse sentido, um estudante que se preocupa com sua próxima refeição ou com o custo do transporte para chegar à instituição terá inevitavelmente seu foco e energia desviados de suas responsabilidades acadêmicas.

Ainda seguindo o Edital nº 1/2025 - DIGAE/RE/IFRN, no caso do Programa Alimentação Estudantil, o estudante deve indicar as atividades de ensino-aprendizagem, artístico-cultural, desportivo e político-estudantis que participa no contraturno, pelo menos uma vez por semana. Para o Auxílio Moradia, o estudante deve ter idade igual ou superior a 18 anos (ou 16, se emancipado), não residir ou possuir imóvel na localidade do campus, e não possuir familiares que residam na mesma cidade.

A análise socioeconômica considera a renda *per capita* e indicadores sociais e econômicos para avaliar o grau de vulnerabilidade social. A seleção é realizada por análise documental/estudo socioeconômico e, se necessário, entrevista social e/ou visita domiciliar. A falta injustificada à entrevista resulta no indeferimento.

Nesse sentido, o edital, ao focar na assistência estudantil para estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, reconhece

implicitamente que o bom rendimento acadêmico e a permanência na instituição não dependem apenas do mérito individual do estudante. Condições básicas para a permanência com qualidade são essenciais para que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial.

A ideia de "meritocracia", que sugere que o sucesso é resultado exclusivo do esforço e talento individuais, desconsidera as desigualdades estruturais que afetam significativamente a capacidade de um estudante de se dedicar aos estudos. Fatores como a falta de alimentação adequada, dificuldades de transporte, ausência de um local de moradia estável ou a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar criam barreiras substanciais para o desempenho acadêmico.

Dessa forma, a assistência estudantil, ao prover condições mínimas como alimentação, transporte e moradia, age como uma ferramenta de equidade. Ela busca nivelar as condições dos estudantes, garantindo que a vulnerabilidade socioeconômica não seja um fator determinante para o sucesso ou fracasso educacional. Sem essas condições de equidade, a "meritocracia" se torna uma falácia, pois pressupõe um ponto de partida igual para todos, o que não é a realidade de muitos estudantes em vulnerabilidade.

Portanto, para que haja um "bom rendimento" e a redução dos índices de retenção e evasão, é fundamental que a instituição forneça as condições básicas de permanência. Os programas de assistência estudantil do IFRN, ao priorizar estudantes em vulnerabilidade e considerar a renda per capita e indicadores sociais, atuam como um reconhecimento de que a equidade é um pré-requisito para que o mérito individual possa florescer. Não é possível ter um bom rendimento acadêmico sem as condições de equidade que permitam ao estudante focar plenamente em seus estudos e desenvolvimento.

Ao analisar a dimensão redistributiva a Política de Assistência Estudantil, da qual o Edital faz parte nº 01/2025 DIGAE/IFRN, pode-se identificar que ao levar em consideração a renda *per capita* e os indicadores sociais e econômicos apresentados pelo estudante e sua família, visando assimilar o grau de vulnerabilidade social em que se encontram permitem o acesso auxílios que visam à permanência dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio, na forma Integrada e EJA, Subsequente ou de Graduação do IFRN.

Assim, considera-se que a permanência e em especial a permanência no ensino superior se traduz em alternativa para a melhoria de vida dos estudantes, pois propicia ao final do curso um novo caminho profissional.

Observa-se que, as ações proporcionadas pelos programas mencionados funcionam como um instrumento de redistribuição de renda e, portanto, espera-se que colaborem para a redução das disparidades sociais e para a permanência dos estudantes contemplados, uma vez que ajuda a superar a exclusão, fortemente ligada às questões econômicas.

Sabe-se também que o edital nº 01/2025 DIGAE/IFRN estabelece critérios para participação nos programas e que a seleção contempla análise documental e estudo socioeconômico dos estudantes. Ou seja, predominantemente, as vagas nos programas serão ocupadas por estudantes oriundos de famílias com menor poder aquisitivo o que caracteriza um ponto importante de superação das desigualdades já que a origem econômica do estudante é um aspecto de assimetria no acesso à educação.

Outro fator importante das ações desenvolvidas pelos programas de assistência estudantil é que o IFRN-CNAT se localiza em uma cidade grande, a capital do estado, o que pode se configurar como um fator de dificuldade para a permanência de estudantes de baixa renda provenientes de municípios do interior, da região metropolitana ou que muitas vezes precisam conciliar trabalho e estudo.

Nesse sentido, tais iniciativas tendem a gerar uma perspectiva reparadora no que diz respeito à distribuição dos recursos públicos na educação, contribuindo para a equidade no âmbito do IFRN, uma vez que, em tese, amplia a possibilidade dos alunos de permanecerem na instituição já que os critérios de seleção são populações em vulnerabilidade social.

Ainda na dimensão da redistribuição, destaca-se que os critérios de participação ainda são restritivos. Isso significa que não é possível falar na totalidade dos estudantes contemplados. No entanto, as medidas de incentivo financeiro tendo em vista a permanência contribuem para que, além da equidade de acesso, se tenha garantia de condições para a equidade de resultados com a conclusão dos cursos. Sobre equidade dos resultados, Felicetti e Morosini (2009, p. 12), afirmam que equidade de resultados “está ligada a medidas de apoio e acompanhamento para ajudar os alunos que têm

maiores dificuldades, principalmente se estas forem de origem socioeconômica”.

Diante disso, pode-se deduzir que os programas de auxílio à permanência e as ações desenvolvidas no âmbito do CNAT, constituem-se como investimento público para subsidiar a participação de populações vulnerabilizadas, especialmente no ensino superior, onde estão situadas as graduações em engenharia. Assim, infere-se o direcionamento dos investimentos para as camadas mais empobrecidas da sociedade e contribuindo objetivamente para sua participação nesse nível de ensino.

Nesse sentido, os parâmetros para participação em programas de Assistência Estudantil foram modificados ao longo do tempo. Além da renda, outros fatores foram considerados para identificar melhor as situações de vulnerabilidade dos estudantes. Dessa forma, buscou-se garantir que os auxílios financeiros oferecidos pelo programa atendam às necessidades dos alunos, sempre com o objetivo de promover condições mais justas e equitativas.

A partir desse entendimento da importância das ações de permanência, e especificamente no CNAT, como também do reconhecimento da existência das desigualdades sociais e na perspectiva de superá-las e estabelecer a educação enquanto um direito de todos, torna-se necessário conhecer, divulgar e valorizar as iniciativas que garantam a permanência dos estudantes na Instituição, como dito anteriormente, visando uma forma de reduzir os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais explicitadas por uma parcela de estudantes que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Compreende-se que a realidade atual vivenciada pela Instituição é totalmente dinâmica decorrente do movimento natural das atividades econômicas e políticas. No entanto, permanece o compromisso efetivo do Estado com a democratização do ensino público o que se configura como um desafio ocasionado pelo aumento das demandas tradicionais da assistência estudantil e o surgimento de novas necessidades sociais, o que impõe a assistência estudantil o desafio de dar respostas a essas solicitações que formam a diversificação do perfil socioeconômico dos estudantes do IFRN nos seus diferentes cursos.

3.1.2 DIMENSÕES MATERIAL E SIMBÓLICA DA PERMANÊNCIA

Neste tópico, discutem-se as dimensões material e simbólica da permanência com o olhar voltado aos cursos de graduação, em especial as Engenharias. Sabe-se que a permanência no contexto do Ensino Superior tem aspectos particulares dessa fase. Nesse momento é oferecida uma formação que busca aprofundar os conhecimentos e adquirir habilidades específicas para uma área profissional.

Assim, mesmo após ações de ampliação ao acesso à Educação Superior ainda persistem desafios para a permanência e conclusão dos estudantes uma vez que, segundo Coulon (2017, p, 1239), “Se a democratização do acesso ao ensino superior é incontestável, não se pode dizer o mesmo sobre a democratização do acesso ao saber, marcado, ao contrário, pela desigualdade”.

Para o autor, o processo de democratização do ensino superior deve vir associado a ações que permitam a adesão necessária ao desenvolvimento social e de conhecimento dos estudantes. Entre esses desafios estão à própria seletividade da política de assistência estudantil na medida em que não é possível contemplar toda a comunidade acadêmica. Nessa direção, Santos (2009), que entende a permanência sob duas dimensões: a material e a simbólica.

Assim, as duas dimensões são fundamentais para a permanência. Entende-se por permanência material a que envolve a produção da vida material e permanência simbólica a que abrange as condições simbólicas, as representações sociais. De acordo com Santos (2009, p.68) “a permanência traz, portanto, uma concepção de tempo (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de espaço simbólico que permite a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um” no sentido de que os estudantes cotistas que acessam e que permanecem no ensino superior trazem muitas vezes consigo um sentido grupal de representatividade, pois por muito tempo foi pouco provável ocupar esse lugar.

Logo, o debate sobre acesso à Educação Superior principalmente em instituições públicas como o IFRN está profundamente relacionado à questão

da permanência estudantil. O IFRN, assim como os demais institutos, desempenha um papel importante para a democratização do ensino profissional, especialmente em uma conjuntura de diversificação do perfil dos estudantes beneficiados pelo programa de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior. Nesse sentido, Coulon (2017 p.1239) afirma:

[...] Com base em pesquisas empíricas, mostrei que os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, pois o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro ofício de estudante. A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes.

Conforme dito ao longo deste trabalho, as políticas que foram implementadas neste nível de ensino promoveram a democratização do acesso e a mudança no perfil dos estudantes, mas isso não significou que todos os problemas foram solucionados. Se anteriormente se tinha a dificuldade no acesso, agora é preciso garantir a permanência. As transformações desse período acabam dificultando à permanência, segundo o autor, a afiliação consiste em apreender as regras e inserir-se no universo social e mental dos cursos superiores.

A trajetória acadêmica no ensino superior é frequentemente idealizada como um período de descobertas, crescimento intelectual e preparação para o mercado de trabalho. No entanto, alguns estudantes precisam superar a realidade das dificuldades impostas pelas dificuldades de aprendizagem, políticas públicas insuficientes, entre outras.

Nesse sentido, “a permanência material, como vimos, envolve elementos facilmente perceptíveis, como transporte, alimentação, moradia, aquisição de livros. Na permanência simbólica, seus elementos são mais sutis e perpassam campos mais subjetivos” Passos, (2020, p.46). Ao entrar nesse novo contexto, os estudantes em vulnerabilidade necessitam de suporte para transpor essas barreiras impostas pela realidade do ensino superior.

Dessa forma, a falta de afiliação torna-se motivo para evasão e desistências já que o estudante não consegue se inserir. Por essa razão, é tão importante que o processo de democratização venha acompanhado de iniciativas que possibilitem a afiliação necessária ao desenvolvimento dos estudantes. É necessário possibilitar aos estudantes adquirirem as

competências que lhes permitam realizar as atividades intelectuais e materiais da rotina acadêmica.

A permanência do estudante no ensino superior pode ser entendida como o tempo que ele permanece cursando a graduação. Essa permanência muitas vezes depende de fatores materiais, como recursos e condições de vida. Cabe ressaltar que muitos estudantes entram no curso já enfrentando vulnerabilidades sociais, e essas dificuldades podem continuar ao longo de todo o curso.

Assim, os programas assistenciais disponibilizados pelas instituições de ensino cumprem esse papel de apoio material à permanência desse aluno em vulnerabilidade econômica. No entanto, se esse estudante tiver que trabalhar e ao mesmo tempo estudar, sua formação fica comprometida na perspectiva simbólica, pois terá suas vivências acadêmicas e de sociabilidades comprometidas.

Pode-se inferir que a questão material é o primeiro obstáculo que se mostra aos estudantes em vulnerabilidade para o desenvolvimento do seu curso de graduação. No entanto, a sobrevivência diária perpassa por outros fatores que afetam o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Nesse sentido, Passos (2020, p.46) afirma que:

O contexto que caracteriza a permanência material nas universidades é complexo. Os programas de assistência estudantil não comportam toda a demanda; as famílias que já se encontravam em situação de vulnerabilidade não conseguem oferecer o suporte necessário para garantir a permanência; e a fragilidade socioeconômica empurra muitos estudantes para o mercado de trabalho ou, pior, para a desistência do curso.

Assim, é necessário manter o debate sobre as políticas assistenciais no sentido de que o desafio para a permanência material pode contar com dificuldade práticas como no caso das engenharias que muitas vezes necessitam de acesso a computadores com alta tecnologia para suportar os programas, demais equipamentos e materiais didáticos e operacionais utilizados nos cursos. Outro fator é que cursos como as engenharias no IFRN-CNAT tem período de curso integral o que demanda também disponibilidade de tempo para estar presencialmente no campus.

Nesse sentido, as políticas Assistência Estudantil para os estudantes de graduação das instituições públicas federais não ficam imunes aos

procedimentos impostos pela necessidade de manutenção do controle de gastos do orçamento público, portanto, essas políticas passam a ser pressionadas pela hegemonia do bloco no poder, para que sejam consolidadas com menores investimentos públicos.

Portanto, é importante olhar para os desafios que a Assistência Estudantil apresenta como uma forma de assegurar uma educação profissional e tecnológica com qualidade na perspectiva de oportunizar e promover mudanças na sociedade brasileira para se materializar. Assim, é necessário sensibilizar os gestores e toda a sociedade para a necessidade de investimento para custeio e manutenção das ações de assistência estudantil, como direito social.

- **Indicações para próxima seção**

Na próxima seção intitulada: **Devo ir ou ficar? As estratégias de permanência de estudantes cotistas dos cursos de engenharias em sua trajetória formativa** realizaram-se as análises das informações obtidas por meio de entrevista para abordar não apenas aspectos objetivos relacionados a permanência dos estudantes durante o percurso da graduação, mas também aspectos subjetivos, ou seja, os sentidos que os discentes atribuí ao mundo que os rodeia e aos acontecimentos que relatam como parte de sua configuração.

A partir dos dados coletados, almeja-se conhecer as trajetórias dos estudantes cotistas nas Engenharias do IFRN-CNAT, na tentativa de compreender o fio condutor proposto nesta pesquisa compreendendo contextos e situando as diferentes faces de cada trajetória.

4. DEVO IR OU FICAR? AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS DOS CURSOS DE ENGENHARIAS EM SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Nesta seção, busca-se apresentar os resultados da investigação dos principais desafios enfrentados pelos estudantes cotistas na trajetória acadêmica nos cursos de engenharia, analisando as estratégias desenvolvidas por eles para permanecerem vinculados aos seus cursos.

Com os dados coletados, almeja-se conhecer as trajetórias dos estudantes cotistas nas Engenharias do IFRN-CNAT, na tentativa de compreender o fio condutor proposto nesta pesquisa considerando os contextos e situando as diferentes faces de cada trajetória.

Parte-se da premissa que a adoção da política de cotas no processo seletivo de estudantes nas instituições federais evidenciou a necessidade de políticas de garantia da permanência desses jovens:

[...] para além de promover a ampliação do acesso por meio da interiorização das instituições, do incremento do número de vagas, da ampliação do alcance e da utilização de ações afirmativas, para garantir a democratização da oferta é necessária à adoção de ações que promovam a permanência e o êxito dos estudantes e a inserção socioprofissional e educacional dos egressos. (BRASIL. MEC/SETEC, 2018, p. 26-27).

A abertura de vagas e o acesso por meio da política de cotas (Lei nº 12.711/2012) não são suficientes para garantia da democratização e do acesso pleno, sabe-se inclusive que a maioria das vagas da educação superior está concentrada nas instituições privadas, pois de acordo com o Censo da Educação Superior de 2024 (Inep, 2024), no Brasil existem 317 instituições públicas de educação superior, enquanto na rede privada esse número é de 2.244 IES.

No entanto, essas ações fortaleceram a ampliação do acesso, da permanência e do êxito (conclusão do curso) dos estudantes que ingressam por meio dessas políticas, muitos deles em vulnerabilidades socioeconômicas e educacionais. Essas ações exigem um conjunto de medidas de apoio, como a Assistência Estudantil (bolsas, moradia, alimentação, apoio pedagógico e psicológico), para que a democratização do Ensino Superior seja efetivada.

Para realizar a etapa de análise por meio do Núcleo de Significação foi necessário compreender que os sentidos estão relacionados às experiências pessoais que emergem das interações sociais, eles representam a singularidade da pessoa e as suas experiências diante dos significados sociais.

Nesse contexto, as significações são, então, a articulação entre os significados e os sentidos, pois representam a totalidade acerca de como os significados compartilhados socialmente são internalizados pelos indivíduos.

Ademais, conforme os autores Aguiar e Ozella (2006) este procedimento metodológico de análise de dados considera o contexto histórico, social e político na relação dialética entre indivíduo e sociedade. Diante do exposto, afirma-se que o processo de construção de Núcleos de Significação está fundamentado na compreensão de sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Posto isso, para começar a análise dos dados obtidos por meio da construção de Núcleos de Significação, foi necessário estruturar três etapas de análise, foram elas:

- a) levantamento dos pré-indicadores;
- b) sistematização dos pré-indicadores com indicadores; e
- c) criação de Núcleos de Significação.

Assim sendo, a primeira etapa consistiu em uma leitura do material para identificar os pré-indicadores. Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61), os pré-indicadores permitem passar do significado para sentido concreto das palavras, ou seja, para a essência “por isso, os significados de uma palavra não se reduzem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala”. Em seguida, a organização dos indicadores agrupando os pré-indicadores por semelhanças, complementaridades ou contradições e por fim, a constituição dos núcleos de significação agrupando os indicadores que possuem conteúdos semelhantes ou complementares para formar os núcleos de significação.

No contexto da pesquisa, para auxiliar no levantamento dos pré-indicadores, as transcrições das entrevistas foram lidas e relidas com a intenção de identificar os termos mais recorrentes nos relatos e facilitar a seleção de pré-indicadores de significação. Após esta primeira seleção, retoma-se a leitura flutuante do material para identificar trechos que fazem

relação direta aos pré-indicadores, pois, segundo Aguiar e Ozella (2006) os pré-indicadores e indicadores emergem das falas e são associados a temas centrais ligados aos objetivos do estudo.

4.1 Núcleo de Significação 1 — O IFRN como pertencimento e mediação de cuidado

Ao analisar os fatores apontados pelos discentes dentro dos Núcleos de Significação foi possível encontrar nos relatos recorrências de significações na fase de pré-indicadores como: “casa”, “mãe”, “abraçado”, “acolhimento”, “apoio”, “cuidado”, “olhar de cuidado”, “segunda casa”, “professores gentis”, “abertos a ajudar”. Com base nessas palavras indicadoras (consideradas como campo de sentido), relações de: pertencimento afetivo-institucional; acessibilidade de docentes/coordenação; continuidade do técnico para a graduação; IFRN como espaço de proteção e reconhecimento. Esses pré-indicadores representam sínteses simbólicas de experiências sociais concretas dos estudantes.

Assim, o IFRN como “pertencimento” vem como primeiro Núcleo de Significação. Nele, as respostas dos alunos em relação ao sentimento de pertencimento e vínculo com a Instituição demonstra o sentimento forte como elementos centrais e profundamente positivos nas experiências e trajetórias de alguns estudantes.

Nessa perspectiva, o pertencimento não é tomado como atributo individual ou emocional, mas como uma categoria socialmente construída, que expressa a relação dialética entre as condições objetivas oferecidas pela instituição e a forma como os estudantes, enquanto sujeitos históricos, significam sua experiência educacional. O Núcleo de Significação revela, portanto, não apenas vínculos afetivos, mas formas de mediação institucional da permanência, inscritas nas contradições do acesso e da permanência no ensino superior público.

A instituição é consistentemente descrita não apenas como um local de formação técnica de qualidade, mas como um espaço de acolhimento, suporte e desenvolvimento integral, o que fortalece os laços afetivos e a identidade dos alunos como "alunos IFRN". Esse Sentimento de Pertencimento e Vínculo com

a Instituição aparece em elementos que compõem a fala dos discentes e que se entrelaçam.

Destaca-se a significação do IFRN como “pertencimento”, como afirma Ana, estudante de engenharia Sanitária: “Ah, me sinto em casa. Querendo ou não, é. É uma casa pra mim porque assim, eu moro no interior, aí, eu passo o dia todinho aqui”. Essa mesma estudante também traz esse sentimento forte de pertencimento, simbolizando segurança, cuidado e apoio incondicional na fala ao dizer que: “Ter entrado no IF é, foi uma realização de um sonho, né, não, só meu” Essa fala reforça a percepção da sociedade em relação ao ensino público como referência de qualidade.

A metáfora da “casa”, presente na fala da estudante, não se reduz a uma expressão de conforto emocional, mas indica que a instituição se converte em referência central de estabilidade e proteção, especialmente para estudantes que, ao residirem no interior, passam a vivenciar o campus como espaço privilegiado de permanência cotidiana. Tal significação expressa a centralidade do IFRN na organização da vida desses sujeitos, evidenciando a insuficiência de outras redes de proteção social fora do espaço institucional.

Ainda destacando o ambiente de pertencimento e da relação de continuidade da formação, outro discente afirma que: “parece que eu tenho a sensação que eu ainda tô no ensino médio, principalmente por causa do ambiente aqui, sabe? É como muita gente fala, né? O IFRN é uma mãe. Então, a gente se sente abraçado” William (Eng. Civil, 00: 05: 56).

Os sentidos de se sentir em casa, e do IFRN como uma mãe, demonstram o forte senso de pertencimento desses estudantes com a instituição. Tinto *apud* Dost, Mazzoli (2023, p.823) evidencia que o conceito de senso de pertencimento é “um senso generalizado de pertencimento que decorre da percepção dos alunos sobre seu envolvimento em uma variedade de ambientes e do apoio que eles recebem daqueles ao seu redor”.

Quando o estudante se sente pertencente a uma comunidade, é comum que ele passe a sentir-se em “casa”. Antonsich (2010), explica que no estudo da noção de pertencimento, principalmente quando envolve uma conotação emocional, um primeiro nível analítico necessário é a compreensão de que o pertencimento vem a ser relacionado pelo estudante como a um lugar específico, a fim de gerar o lugar-pertencimento. Esse lugar é sentido como

“casa”, pois pertencer significa encontrar um lugar que alguém se sente em casa. Essa metáfora tem relação com o “anseio humano de encontrar um lugar no mundo, criar raízes não no sentido propriamente espacial, mas sobretudo num projeto de vida ou numa forma de ser no mundo” (Mathias, 2023, p.178).

Conforme Antonsich (2010), o pertencimento envolve uma vinculação afetiva a um lugar que é reconhecido como seu; no caso dos estudantes, esse lugar é o espaço institucional que lhes confere reconhecimento, acolhimento e estabilidade — condições concretas que permitem a reprodução da vida material e simbólica.

Nesse sentido, o IFRN, analisemos que, ao ser significado como “casa”, torna-se síntese de múltiplas determinações: o espaço físico da permanência, o espaço simbólico da aceitação e o espaço político da conquista do direito à educação. Assim, o pertencimento institucional, mais do que uma emoção, constitui-se em categoria socialmente mediada, revelando as formas pelas quais a escola pública se transforma em território de resistência, emancipação e reconstrução identitária dos sujeitos da classe trabalhadora.

Essa significação adquire densidade quando situada no contexto das trajetórias dos estudantes, majoritariamente marcadas por deslocamentos territoriais, restrições econômicas e necessidade de conciliação entre estudo e reprodução da vida. Nessa condição, a instituição passa a cumprir uma função que extrapola o ensino formal, assumindo o papel de mediação concreta entre o projeto formativo e as condições materiais de existência dos discentes.

Outro aspecto a ser destacado é a continuidade dos estudos do Ensino Médio Técnico para a Graduação dentro do próprio IFRN é um fator determinante para a relação que estabelecem com a instituição e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Para eles, a graduação não representa uma ruptura, mas sim a sequência de uma jornada em um ambiente já familiar e acolhedor. Sobre isso, ao ser questionada como se sente em relação à instituição, a aluna Gabriela (Eng. Energia, 00: 05:29) afirma:

Eu gosto muito do IF, é principalmente, assim eu ouço muitos relatos das pessoas de outras instituições, como a UFRN, e eles falam que é muito distante o contato assim com os professores e eu sinto aqui que os professores te acolhem de um jeito bem diferente. Então sinto assim realmente bem confortável. E eu gosto muito da relação que a gente tem com os professores, coordenadores, diretores e tudo mais. Ah, pra mim é que é como se fosse literalmente minha segundo casa. Atualmente eu passo mais tempo aqui do que em casa por conta em

fim, cursando disciplina de manhã à noite eh, e sempre sinto apoio e sempre tem alguém perguntando você tá bem? E tudo mais e eu gosto muito.

Percebe-se pelo relato que esse aspecto de “lar” se materializa no suporte multifacetado que a instituição oferece, desde as políticas de permanência até o acolhimento dos profissionais. Esse sentimento é construído pela postura atenciosa de professores e funcionários.

Gabriela (Eng. Energia, 00: 05:29) sente que os professores do IFRN “te acolhem de um jeito bem diferente” em comparação com outras instituições e que estendem aos alunos da graduação o “olhar de cuidado” que têm com o ensino médio (00: 06:13). Já, Maria (Eng. Sanitária e Ambiental), descreve os profissionais como “humanos, são além de sala de aula”, lembrando-se do apoio crucial que recebeu de sua coordenadora em um momento de crise quando pensou em abrir mão do curso, pois necessitava trabalhar e não estava conseguindo conciliar o trabalho com as demandas acadêmicas, sobre esse momento a aluna afirma que:

A minha coordenadora Daiana, que foi minha ex-professora lá em São Paulo do Potengi, então ela disse, olha, se você tá se sentindo assim e acha melhor se afastar e sair por um tempo à gente não vai deixar você, a gente tem bolsa, a gente tem assistência, a gente vai atrás. Então Daiana, ela foi uma pessoa que tava ali a todo momento dizendo olha, dá certo e naquele, naquele período pra mim, pra minha família foi um período muito duro de decisão, de tomada de decisões, porque mesmo sendo apenas um salário, mas ia fazer total diferença nosso mês, né? E na rotina, que eu tinha ali. Mas antes de sair, eu tive uma conversa com os profissionais aqui no campus e aí a gente conseguiu reverter essa situação. Maria (Eng. Sanitária e Ambiental, 00:18:28)

Infere-se pela fala que o sentimento de pertencimento está relacionado às condições materiais que a instituição oferece. O fato do deslocamento de uma cidade do interior para a capital faz surgir necessidade materiais para além das necessidades acadêmicas. Nesse sentido, a instituição passou a ocupar esse lugar de “segunda casa”. Essa proximidade é um diferencial importante em relação ao ambiente mais impessoal que os estudantes poderiam encontrar em outro lugar como uma universidade, o que é um indício da diferença entre o ensino superior em uma universidade e no IFRN.

Além disso, a fala da discente demonstra a atuação da professora como orientadora e divulgadora das ações de assistência que a instituição oferece, o que indica a atuação atenta da profissional da educação para o contexto no

qual o aluno está inserido. Isso indica que o acolhimento e o suporte oferecido por professores e pela coordenação são fatores centrais na construção da relação dos estudantes com o IFRN e no fortalecimento do sentimento de pertencimento à instituição.

Ademais, para estudantes como Lidiane e William, que cursaram o ensino médio técnico no IFRN, a graduação é vista como uma continuação natural de sua jornada, o que aprofunda ainda mais o vínculo com a instituição. Essa longa permanência é a prova mais concreta do sentimento de pertencimento. Ao ser perguntada se se sente pertencente, Lidiane responde: "Sinto. Tanto que eu tô aqui há vários anos, né?" (03:42). William também optou conscientemente por permanecer no IFRN por já conhecer a qualidade da relação professor-aluno:

Com os professores, eu acho tranquilo, né, tem obviamente, tem alguns professores que a gente é se achega mais, né? Até professores que se permitem isso, aqui no if tem essa diferença, esse diferencial da relação professor- aluno, que é algo que também faz com que fez com que eu ficasse aqui, porque eu sabia que se eu fosse pra uf, eu ia ter que me virar, né, totalmente. William (Eng. Civil, 00: 09:38)

Um bom relacionamento com professores, conforme mencionado nos depoimentos, reforça a percepção de que há um "zelo" e um "cuidado" constante por parte dos profissionais que atuam no IFRN-CNAT. Ou seja, os professores não se limitam ao conteúdo em sala de aula, mas demonstram interesse genuíno pelo bem-estar dos alunos. Essa postura atenciosa é vista pelos discentes como um legado do foco da instituição no ensino médio integrado, onde os professores estendem esse "olhar de cuidado" para os alunos da graduação.

Quando o estudante sente o apoio de colegas e professores, a ponto de se sentir familiarizado em um ambiente, o sentimento de pertencimento e a possibilidade de permanência se fortalecem. Dost, Mazzoli (2023, p.823), afirmam que "é a percepção do apoio que os alunos recebem de seus colegas e professores, como motivação e auxílio para a aprendizagem, bem como cuidado e apoio pessoal". Seguindo essa linha de raciocínio, o conceito de senso de pertencimento tem sido amplamente discutido em diferentes campos do conhecimento. Na área da saúde, Dost, Mazzoli (2023, p.823) o definem como "a experiência subjetiva de envolvimento pessoal em um sistema ou

ambiente, de modo que o indivíduo se perceba como parte integrante desse contexto”. Já no campo educacional, Goodenow apud Dost, Mazzoli (2023, p.823) descreve o pertencimento escolar como o grau em que os estudantes se sentem acolhidos, respeitados, incluídos e encorajados no ambiente social da escola. Essa noção abrange tanto os sentimentos do estudante em relação a si mesmo quanto sua percepção de importância, significado e valor para a instituição Dost, Mazzoli (2023, p.823).

Por isso que, quando se referem aos professores, aos gestores, tais como os coordenadores de curso, os estudantes relatam que eles são acessíveis e proativos na resolução de problemas, atuando como um pilar de apoio fundamental para a permanência dos alunos. Os estudantes relatam ter um relacionamento "tranquilo" com a coordenação, podendo conversar e resolver questões sempre que necessário. A coordenação é descrita como "solícita" e os professores como "muito gentis", mantendo uma relação próxima, quase de amizade, mas com respeito:

[...] com minha coordenação, os professores que eu já tive contato. todos muito gentis. não é um problem. a gente tem uma relação bem próxima de amizade, né. Claro, tem um respeito, mas, é uma pessoa que eu posso muito bem, fulano, por favor, posso ir conversar com você? E aí a gente conversa, eles estão abertos a ajudar. Lidiane (Eng. de energia, 00: 12: 15)

Assim, essa relação de acolhimento e suporte é um dos principais elementos apontados na construção do caminho desses alunos durante o curso, pois sem uma política social eficiente para ajudar nos momentos de dificuldades, há uma chance grande de que esses estudantes desistam da formação. Portanto o olhar atento dos professores e da coordenação e o espaço de diálogo que eles oferecem tornam esse suporte emocional e de escuta que o aluno necessita um laço de pertencimento.

Nesse sentido, destaca-se a importância da orientação e do conhecimento, por parte do corpo docente, sobre as políticas de assistências, os programas, os setores e serviços que a instituição oferece para poder orientar o aluno sobre a melhor maneira de proceder para acessar esses mecanismos.

Ao tratar da assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, Rodrigues (2020, p.14) afirma que:

Identificou-se como aspectos que contribuem para a permanência dos educandos: as atividades práticas, viagens e visitas técnicas, por serem marcadas pelo aprendizado e estreitamento do laço afetivo; a necessidade de o professor considerar as especificidades, o nível e ritmo da aprendizagem dos estudantes trabalhadores da EJA, bem como as experiências de vida, rotinas diárias e conhecimentos prévios dos educandos; perceber o adulto trabalhador como sujeito de conhecimento e aprendizagem; o uso de metodologias de ensino correspondentes aos anseios e expectativas; o sucesso escolar, por produzir autoestima e segurança; e finalmente, o fortalecimento da política de assistência estudantil nos IFs, a qual contribui para viabilizar as condições de acesso e permanência na educação pública federal, por meio dos repasses de auxílios financeiros, a acolhida dos sujeitos, o acompanhamento de sua trajetória escolar, entre outros aspectos.

Nesse sentido, destacam-se os fatores pedagógicos como visitas técnicas, atividades práticas, infraestrutura e os programas de assistência como repasses de auxílio como aspectos relevantes na construção desse sentimento de orgulho e de pertencimento em relação à instituição que o formou. Esses fatores são fundamentais quando o estudante é oriundo de um contexto de vulnerabilidades e necessita de um suporte para continuar sua trajetória já que nem sempre dispõe de apoio familiar ou financeiro para enfrentar as dificuldades impostas pela vulnerabilidade.

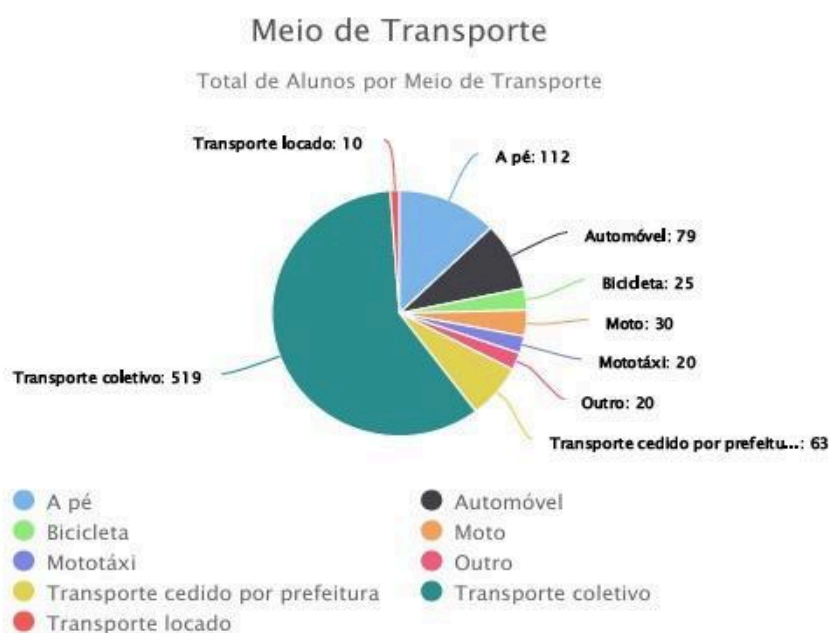
O cuidado docente e a escuta ativa da coordenação configuram, portanto, mediações concretas da permanência, nas quais o estudante reconhece na instituição não apenas um espaço físico de ensino, mas um território de vida.

Portanto, no contexto em que acessar a educação superior em uma instituição pública de qualidade como o IFRN já se torna um desafio para pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, o vínculo institucional se configura como outro elo de fortalecimento para a trajetória do discente até a conclusão do curso. Logo, os fatores apontados nas falas dos discentes como à continuidade de formação do ensino médio para a graduação, o acolhimento e suporte dos professores/coordenação, respeito pela diversidade fortalecem essa relação com o IFRN-CNAT e o sentimento de orgulho de fazer parte da instituição.

4.1.1 Núcleo de Significação 2 — Políticas de permanência e auxílios: condição material e vínculo formativo

Em relação à política de permanência e os auxílios disponíveis no IFRN-CNAT destaca-se que os principais auxílios apontados pelos discentes como pré-indicadores foram: “almoço”, “passagem”, “auxílio transporte”, “bolsa”, “auxílio computador/tablet”, “setor médico e odontológico”, “negado”, “demanda”. Como indicadores encontra-se: a assistência como condição de subsistência e estudo; integralidade do curso e tempo de deslocamento; saúde como pilar de permanência; tensões de (in) suficiência e critérios.

Nesse sentido, os dados sobre uso de transporte público comprovam a necessidade de tais auxílios, uma vez que a maioria dos alunos utiliza transporte público, conforme informações abaixo:



Fonte: Relatório da Caracterização Socioeconômica, 2025.

Considerando esses elementos, e aproximando aos termos da política de assistência estudantil, destaca-se: auxílio alimentação (almoço/lanche); auxílio transporte; bolsas (pesquisa, extensão, ensino, PAF); Setor médico (Geral e Odontol.); Auxílio óculos; auxílio computador (tablet).

Em relação ao Auxílio Computador, foi auxílio emergencial usado como um recurso pontual e estratégico, criado para atender a uma necessidade

específica e urgente: a viabilização dos estudos durante a pandemia, quando o ensino se tornou remoto. Catarina (Eng. civil, 00: 12:32), explica que:

Na época quando entrei em pandemia, eu entrei com a solicitação do recurso para o auxílio computador e eu consegui. só que eu não consegui comprar o computador, porque o computador era bem mais caro, então valia mais a pena comprar um tablet, aí na época eu comprei um tablet.

A experiência de Catarina (Eng. civil) ilustra tanto a importância desse auxílio quanto às adaptações que os alunos precisaram fazer para utilizá-lo da melhor forma possível. O Auxílio Computador, exemplificado pela experiência dela, foi uma política de permanência crucial para garantir a continuidade dos estudos durante um período excepcional. Sua história evidencia tanto a capacidade da instituição de responder a novas demandas quanto a necessidade de os estudantes adaptarem o uso dos recursos à realidade, mostrando que, mesmo com limitações de valor, esses auxílios específicos são fundamentais para a permanência e o sucesso dos alunos.

Assim, analisa-se que as falas dos discentes revelam que os auxílios — como alimentação, transporte, bolsas e assistência em saúde — assumem papel estruturante na sua permanência, evidenciando que a assistência estudantil ultrapassa o caráter compensatório e se torna um instrumento de justiça social. Conforme a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), esses benefícios devem assegurar condições de igualdade de oportunidades e mitigar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no percurso formativo dos estudantes.

Tal concepção é confirmada por estudos como os de Passos (2020), que apontam que os programas de assistência, quando articulados a políticas pedagógicas e de acolhimento, fortalecem o vínculo institucional e ampliam as possibilidades de sucesso acadêmico. Assim, os pré-indicadores identificados nas falas — “almoço”, “passagem”, “bolsa”, “auxílio computador”, “setor médico” — são materializações concretas das condições objetivas que sustentam a permanência estudantil, indicando que, sem tais garantias, o direito à educação pública se fragilizaria frente às desigualdades sociais que marcam o acesso e a continuidade na formação.

A existência desses diversos tipos de auxílios demonstra que as políticas de permanência do IFRN buscam cobrir não apenas as necessidades

básicas de sobrevivência, mas também as demandas específicas que passar a existir ao longo da trajetória acadêmica, seja uma emergência como a pandemia ou uma necessidade individual de saúde ou material didático.

Destaca-se em relação à Política de Assistência Estudantil (Apoio Institucional), segundo Rodrigues, (2020, p.23) que “Os Institutos Federais foram criados como fator estratégico para o fortalecimento do ensino e da igualdade social, devendo possibilitar a inserção de mais cidadãos no ambiente educacional”. Nesse sentido, cabe aos Institutos implementar políticas públicas que possam garantir aos discentes o pleno uso desses direitos, assim as ações de permanência são vistas como fundamentais para a continuidade dos estudos, conforme afirma Catarina (Eng. civil, 00: 13:57):

Eu acho que é importante porque talvez se não tivessem alguns benefícios que eu tive ao decorrer do curso, talvez poderia ser que eu tivesse desistido no curso. Talvez não, porque eu sou uma pessoa que que não desisto tão fácil, mas acredito que para muitas pessoas pode causar uma dificuldade muito grande, como por exemplo, desse almoço. Porque o almoço é uma mão na roda, assim, pra gente é um grande benefício que a gente tá na correria do dia e pra gente trazer almoço pra chegar em casa, você tem que estudar, você tem que dormir, você tem que dar conta de tudo, fazer almoço e muitas vezes em casa é aquele, por exemplo, eu moro numa casa que é quase 10 pessoas contando comigo, com a minha família, com alguns primos. Então é meio complicado. Você ainda ter que preparar comida pra trazer e talvez você trouxer uma mistura, o carboidrato, ali, talvez falte para quem ficou em casa. Então um dos principais auxílios que eu acho que me ajudou aqui no if, foi o almoço e a passagem, porque, por exemplo, nem sempre a gente tem estágio, né? Então no pequeno período que eu que eu estive sem estágio, se não fosse o auxílio passagem, como era que eu viria? Catarina (Eng. civil, 13:57).

Infere-se a percepção da importância de instituições e de políticas públicas de inclusão no meio social da participante, pois ela afirma conhecer pessoas “progredindo e avançando” e atribui esse avanço a instituições como o IFRN. Além disso, destaca-se a importância dos programas de assistência na própria trajetória da aluna, que relata as dificuldades enfrentadas pela quantidade de pessoas que residem na mesma casa e a alimentação serem um fator de preocupação. Nesse sentido, destaca-se a relevância, apontada na fala da discente, do auxílio alimentação enquanto fator primordial para permanência.

Além disso, o fator integralidade dos cursos de Engenharia tem um peso nessa questão da alimentação, pois os três cursos são em tempo integral ou

parcial diurno, o que segundo a discente dificulta a execução de suas atividades e acaba fazendo com que o auxílio alimentação seja fundamental para que ela consiga executar suas atividades. Constata-se que a questão de tempo e a demanda de compromissos por parte da aluna acabam afetando diretamente questões básicas como a alimentação.

Outro aspecto relevante quanto à permanência em um curso integral é o fator tempo. As demandas de atividades do curso e o fator deslocamento do estudante de casa até o campus, considerando que a instituição está localizada em uma capital, torna-se outro fator de dificuldade na trajetória acadêmica das populações mais vulneráveis. Nesse sentido, Henriques (2002) aponta que:

Se do ponto de vista quantitativo a expansão do sistema atingiu patamares bastante razoáveis, inclusive em comparação aos padrões internacionais, o mesmo não pode ser dito em relação aos indicadores de qualidade e equidade. No tocante a estes aspectos, a situação atual da educação nacional ainda deixa muito a desejar, apesar dos recentes esforços dos três níveis de governo para promover a melhoria do ensino e a correção das ineficiências e iniquidades do sistema. As fragilidades dos parâmetros de qualidade e equidade do sistema de educação nacional, como ressaltado, são flagrantes e necessitam ser enfrentadas de forma categórica pelas políticas públicas na área educacional. Henriques, (2002, p.23)

Nesse sentido, os estudantes cotistas nos cursos de engenharias do CNAT são provenientes de um sistema de ensino com as fragilidades apontadas por Henriques (2002) que embora tenham alcançado o acesso por meio da expansão dos campi dos Ifes e de políticas de vagas como a Lei nº 12.711/2012, o SISU e alternativas. As fragilidades na formação desses discentes e as disparidades que os acompanham no cotidiano de um país com tantas desigualdades necessita de políticas públicas cada vez mais fortes para garantir uma educação com mais equidade.

Os desafios apontados pelos discentes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica são uma marca de desigualdade latente no sistema de ensino. Não se pode exigir mérito e esforço individual como únicos responsáveis pelo êxito do aluno. Tem-se que pontuar, a partir dos testemunhos coletados, as necessidades de auxílios que permitam ao estudante desenvolver sua formação com qualidade e que essas condições devem estar presentes nas políticas institucionais voltadas as questões básicas de sobrevivência como, por exemplo, o auxílio alimentação e transporte.

Nesse sentido, Passos (2020) afirma que as políticas públicas adotadas no Brasil visam combater a pobreza e a desigualdade, não por falta de recursos, mas devido à elevada concentração de renda. Ainda segundo a autora, para superar a desigualdade existem, principalmente, duas teorias. A primeira concebe o crescimento econômico como determinante para superar os elevados níveis de desigualdade, mas, apesar do crescimento econômico, a riqueza produzida continua concentrada. A outra teoria se remete ao capital humano, que despeja todos os esforços para promover a igualdade, por intermédio da educação, baseando-se na meritocracia.

Assim, as ações afirmativas, dentre elas, a política de cotas são políticas criadas para ajudar a diminuir as desigualdades sociais. O objetivo é promover uma sociedade onde todas as pessoas tenham acesso aos recursos de maneira mais igualitária. Ao fazer uma distribuição mais justa, espera-se que as discriminações relacionadas à raça, cor, religião ou sexo se tornem menores. Essas políticas geralmente focam principalmente na educação e no mercado de trabalho, pois são áreas onde é mais possível promover mudanças e combater a discriminação.

No entanto, nem sempre esses auxílios são suficientes para atender a demanda: "teve um tempo que o auxílio à alimentação foi negado e o transporte eu também fui negada. Só que eu não entendi porque eu expliquei pra eles que eu moro muito longe." Ana (Eng. Sanitária, 00: 06:15). Nesse sentido, as fragilidades apontadas no processo de concessão dos auxílios podem ser o indicativo da insuficiência dos recursos para atender toda a demanda institucional e ao mesmo tempo os critérios necessários para fazer jus aos auxílios precisam ser respeitados.

Além disso, a rotina relatada por Catarina (Eng. civil), reflete a condição pessoal na qual está inserida e que requer organização do tempo e divisão de tarefas para cumprir todos os compromissos em uma rotina extremamente desgastante pautado no atual modelo de sociedade adequado ao conceito do capital em que tudo pode ser trabalhado e melhorado.

Eu chego em casa 8:00 da noite. Então pra você chegar, jantar, tomar um banho. Quando você vai sentar pra estudar, já é 9, 10:00 da noite, então pra você ter que ainda dormir pra descansar pra no outro dia tá com a cabeça funcionando pra começar tudo de novo. E o curso ainda é integral, justamente que eu tive disciplinas, algumas

disciplinas, à noite que eu ficava aqui até 10:00 da noite. Catarina (Eng. civil, 00: 13:57).

Diante disso, as dificuldades apontadas refletem uma rotina desgastante de quem cursa uma graduação em tempo integral e ao mesmo tempo precisa conciliar as atividades acadêmicas com a rotina doméstica e a necessidade de descanso. Ou seja, percebe-se a falta de tempo hábil para o estudo eficaz devido ao cansaço e à necessidade urgente de repouso para começar o ciclo novamente no dia seguinte.

Assim, essa rotina certamente traz consequências para a sua trajetória acadêmica se comparada a outro estudante que, por exemplo, tenha seu veículo próprio ou que resida próximo a instituição e que não gaste tanto tempo no deslocamento.

A teoria do capital humano quis tirar o peso de capacidades cognitivas (naturais – dado que estas não ocorrem sempre) e, apontar as não cognitivas como possível e alcançáveis. A ligação com os traços de personalidade mostra que os parâmetros de preferência familiares, em economia, como aversão ao risco e a preferência por escolhas simples, relacionam-se aos traços da personalidade de cada um (expressos na psicologia, como: abertura, consciência de si, extroversão ou habilidade retórica, afabilidade ou concordância e etc.), mas podem ser trabalhados e transformados em competências e habilidades complexas, tonando os indivíduos proativos e importantes. Fontgalland & Lima (2022 p.7-8)

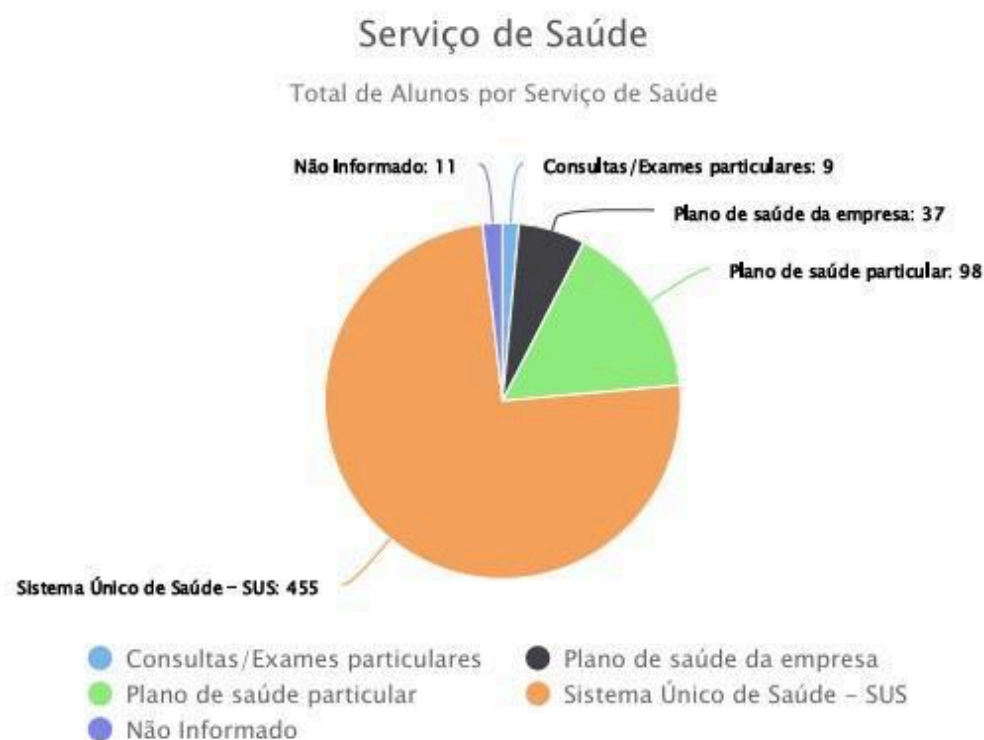
Dessa forma, o verdadeiro capital reside não apenas no conhecimento e na inteligência inata, mas principalmente na capacidade de desenvolver competências não cognitivas (derivadas de traços de personalidade) que são essenciais para tomar decisões econômicas complexas, tornando o indivíduo um agente mais valioso, adaptável e proativo na economia.

Segundo Fontgalland & Lima (2022), o desenvolvimento dessas habilidades não cognitivas e complexas é o que, em última instância, aumenta a produtividade, adaptabilidade e valor de mercado do indivíduo, reforçando o centro da Teoria do Capital Humano: o investimento em si mesmo gera retorno.

Assim, a execução de atividades com habilidades, com persistência, autodisciplina, trabalho em equipe e gerenciamento de emoções não são fixas; elas podem ser aprendidas, desenvolvidas e aprimoradas através de investimento (tempo, educação, esforço), o que se encaixa perfeitamente na lógica da Teoria do Capital Humano de que as pessoas podem aumentar seu próprio "capital".

No entanto, a realidade concreta, vista nos depoimentos dos bolsistas, comprova que as desigualdades sociais têm consequências na vida das pessoas e que apenas com persistência e autodisciplina não é possível mudar uma realidade concreta de vulnerabilidade, sendo necessárias ações que busquem proporcionar as condições para que assim o indivíduo possa exercer sua autodisciplina e atingir seus objetivos, que no caso dos alunos das engenharias seria a conclusão do curso.

Nesse sentido, o Setor Médico, incluindo os serviços de clínica geral e odontologia, é um recurso importante e valorizado dentro do conjunto de auxílios e suportes que o IFRN-CNAT oferece aos seus estudantes uma vez que a maioria dos estudantes utiliza o serviço público de saúde, conforme dados a seguir:



Fonte: Relatório da Caracterização Socioeconômica, 2025.

Assim, o serviço de saúde é percebido não como uma política de permanência financeira direta, mas como um pilar essencial da assistência estudantil, garantindo o bem-estar e a saúde dos alunos, o que, por sua vez, impacta positivamente sua capacidade de se manter no curso.

Ana (Eng. Sanitária), ao listar os principais recursos que utiliza na instituição, menciona o setor médico logo no início, junto com o auxílio-alimentação e as bolsas “setor médico”, e o auxílio alimentação. como eu também falei (00: 05: 52)”. Isso demonstra que, para ela, o serviço de saúde é parte integrante da rede de apoio oferecida pelo IFRN. Ela ressalta a praticidade de ter o serviço disponível no próprio campus: “A gente já tá aqui no IF, tá aqui (00: 02: 38)”. Ela utiliza tanto o serviço médico geral, quanto o serviço de Odontologia.

Percebe-se que há uma avaliação muito positiva sobre a qualidade do serviço prestado e do tratamento recebido pelos profissionais. O serviço de saúde, embora não seja um auxílio financeiro, é fundamental para a permanência e o bem-estar dos estudantes, complementando as outras políticas de assistência, conforme afirma Maria (Eng. sanitária e ambiental, 00: 13:11) “pelo menos até o momento sempre fui muito bem tratada.eh a empatia eu acho muito importante, principalmente em setores de saúde, né? que a gente já vai em uma certa vulnerabilidade, então sempre fui muito bem atendida nesses setores”.

Dessa forma, a disponibilidade de atendimento médico e odontológico gratuito no campus acalma uma preocupação significativa para os estudantes, muitos dos quais são de baixa renda e não teriam condições de arcar com esses custos externamente. Assim, cuidar da saúde é uma condição básica para ter um bom rendimento acadêmico.

Percebe-se que o Setor Médico e Odontológico é um componente crucial da rede de suporte do IFRN. Ele garante que os estudantes tenham acesso a cuidados de saúde básicos de forma conveniente e qualificada, removendo um potencial obstáculo financeiro e de bem-estar de suas trajetórias. Isso reforça o papel da instituição como um espaço que oferece um cuidado integral, indo além do acadêmico para assegurar as condições necessárias para a permanência dos alunos.

De acordo com Passos (2020) é possível perceber que são inúmeros os problemas enfrentados por alunos cotistas na universidade, cuja permanência é constantemente prejudicada por fatores materiais, financeiros e/ou simbólicos, ligados à identificação, pertencimento, aceitação, dificuldades acadêmicas que, por vezes, restringem a permanência à presença na sala de

aula. Portanto, os programas e auxílios são percebidos e citados pelos alunos demonstrando na realidade concreta do cotidiano educacional relevância que possuem.

A análise do Núcleo de Significação Políticas de permanência e auxílios: condição material e vínculo formativo reflete a mediação entre o mundo material e o simbólico, em que o acesso à alimentação, ao transporte e aos recursos tecnológicos se torna requisito para o exercício do direito à educação. Assim, o discurso sobre a importância do “almoço” e do “auxílio-transporte” se traduz uma percepção crítica sobre como as políticas de assistência se configuram como mediações concretas entre as condições materiais e a permanência acadêmica, articulado aos sentidos de “(in)suficiência e critérios”, que evidencia a contradição entre o direito universal e a limitação estrutural das políticas públicas.

O relato sobre o “auxílio computador” durante a pandemia ilustra o movimento dialético entre necessidade e resposta institucional, em que a política de permanência atua como síntese temporária de uma tensão maior — a exclusão digital de estudantes das classes populares. A análise, à luz de Vygotsky (2001), permite compreender que o sentido atribuído pelos sujeitos ao auxílio não é estático: ele é produzido na interação social e na experiência vivida de carência e superação. Assim, as falas evidenciam que a permanência não é apenas um ato de resistência individual, mas o resultado de políticas que, ao mesmo tempo, expressam os limites e as possibilidades de transformação social. A instituição, nesse contexto, aparece como mediadora entre o mundo objetivo da desigualdade e o campo subjetivo da esperança, reafirmando o papel histórico dos Institutos Federais como espaços de emancipação e de justiça social.

A análise desse núcleo de significação evidencia que a permanência dos estudantes é produzida na interseção entre condições materiais objetivas e significações subjetivas socialmente mediadas. Os pré-indicadores “almoço”, “passagem”, “bolsa”, “auxílio computador” e “setor médico” expressam necessidades ligadas à reprodução da vida, revelando que o acesso formal à educação superior não se sustenta sem políticas que enfrentem, ainda que parcialmente, as desigualdades estruturais de classe.

Nessa perspectiva, os auxílios não operam apenas como suporte financeiro, mas como mediações históricas da permanência, que permitem aos estudantes transformar o direito abstrato à educação em possibilidade concreta de continuidade formativa. Ao mesmo tempo, os sentidos de “(in)suficiência” e “critérios” revelam a contradição constitutiva dessas políticas: ao passo que ampliam o acesso, permanecem limitadas por recursos escassos e mecanismos seletivos, reinscrevendo tensões no interior da própria política pública.

4.1.2 Núcleo de Significação 3 — Desigualdades escolares e estratégias de superação

Outro ponto destacado pelos alunos cotistas dentro das suas trajetórias no IFRN-CNAT são os desafios acadêmicos. Algumas dificuldades comuns apontadas por eles são as fragilidades de conhecimentos básicos relacionados ao Ensino Médio, principalmente nas áreas de Matemática, Química e Física, consideradas por eles como “disciplinas pesadas”. E com relação ao curso de graduação as dificuldades se relacionam à infraestrutura institucional e aos recursos de aprendizagem. Como estratégias de permanência, eles relatam a elaboração de diversas táticas, tanto individuais quanto coletivas e institucionais, para serem superados.

A insuficiência na Formação Básica do Ensino Médio é a dificuldade mais acentuada e impactante, especialmente para estudantes que, como a maioria dos entrevistados, vêm de escolas públicas. A lacuna no conhecimento de disciplinas fundamentais como matemática cria um obstáculo imediato na transição para o ensino superior uma vez que de acordo com os dados do relatório socioeconômico a maioria dos alunos é oriunda de escola pública conforme demonstram as informações a seguir:



Fonte: Relatório da Caracterização Socioeconômica, 2025.

Sobre isso, Ana (Eng. Sanitária e Ambiental, 00: 02:52) afirma que enfrentou um grande problema com Cálculo I chegando a reprovar, o que a deixou desnivelada no curso:

Cálculo, cálculo um. porque assim, quando eu terminei o ensino fundamental, eu fui pro ensino médio aí eu troquei de escola. a escola. ela é pública só que o ensino é péssimo, então eu tive um problema muito grande com a matemática básica. aí quando eu cheguei aqui e me dei de cara com cálculo, eu disse, não, acho que eu não vou passar e acabei não passando, e foi o que me dificultou bastante, que eu até pensei em mudar de curso. só que eu tô no meu período de referência, segundo só que tá bagunçado, porque eu tenho matéria em segundo período, de terceiro, de quarto, aí eu tô tentando nivelar, agora que eu tô conseguindo nivelar.

Percebe-se que essa lacuna se manifesta de forma crítica em disciplinas como Cálculo I por conta de uma base deficitária no ensino fundamental e médio de disciplinas que são base no curso de engenharia. A reprovação nessa disciplina é particularmente grave, pois ela é pré-requisito para muitas outras, causando um efeito cascata.

Nesse mesmo sentido, Ane (Eng. de Energia, 00: 05:17) relata que sua maior dificuldade na transição para o ensino superior foi a falta de uma base sólida em disciplinas fundamentais como Química e Física, que ela descreve como "essencial para a Engenharia" e que foram abordadas de forma "bem vaga" em seu ensino médio. Catarina, (Eng. Sanitária e Ambiental, 00: 03:36, 00: 03:29) mesmo tendo feito o técnico no IFRN, também sentiu um "déficit enorme nessa área de exatas" por ter cursado o fundamental em escola pública, o que tornou Cálculo uma disciplina muito difícil para ela.

As falas dos discentes revelam nesse núcleo de significação um ponto de tensão entre o direito de acesso à educação superior e as condições concretas de aprendizagem herdadas do percurso escolar anterior. Essa defasagem, especialmente nas disciplinas de base como Matemática, Química e Física, não se reduz a uma lacuna individual, mas expressa a desigualdade estrutural do sistema educacional brasileiro.

As dificuldades relatadas pelos estudantes não são meramente cognitivas, mas refletem a contradição entre a universalização formal do ensino e a manutenção das desigualdades sociais que atravessam a escola (Saviani, 2008). Assim, os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre suas dificuldades revelam o movimento dialético entre as condições objetivas (infraestrutura, formação anterior, sobrecarga de tempo) e as condições subjetivas (autonomia, esforço, esperança), evidenciando que a permanência acadêmica é uma síntese socialmente construída e mediada pela política educacional e pelo contexto de classe.

Ao abordar a temática da defasagem da aprendizagem básica em matemática e o desempenho de alunos ingressantes nas engenharias, Rodrigues (2012, p.2), afirma:

Infelizmente, é comum nas turmas do século XXI, no Brasil, termos grande percentual de alunos que não dominam as propriedades básicas da soma e multiplicação, operações com frações, fatoração, exponenciação, equação de retas e geometria analítica, trigonometria, solução de sistemas lineares, equações do segundo grau, teoria dos números inteiros, reais e complexos, geometria espacial, vetores, além de funções e interpretação de gráficos. Todas essas graves deficiências, dentre outras frequentemente observadas, comprometem o aprofundamento dos estudos nas disciplinas básicas.

Assim, a fragilidade das bases matemáticas de muitos estudantes é um fator preocupante e que requer atenção. As disciplinas de exatas representam o conjunto de conhecimentos essenciais que precisam ser dominados para que os estudantes de engenharias possam avançar em suas trajetórias. Quando esses conceitos fundamentais não são bem compreendidos, isso acaba causando um efeito negativo no aprendizado.

Nesse sentido, a falta de domínio não é apenas um problema em uma matéria específica; ela se torna uma barreira que prejudica bastante o avanço nos estudos das disciplinas e isso acaba dificultando o progresso do estudante ao longo de sua trajetória acadêmica.

Dessa forma, os discentes apontaram algumas estratégias de superação. A mais comum é a busca autônoma pelo conhecimento que faltou. Ane (Eng. de Energia, 00:05:40, 00:06:14) descreve sua rotina como uma "dupla jornada", tendo que estudar os conteúdos de base para depois conseguir acompanhar a matéria da graduação, recorrendo muito a videoaulas. Catarina (Eng. Sanitária e Ambiental, 00:04:43, 00:04:56) também utiliza a internet, especialmente o Youtube, como sua principal ferramenta de estudo, pois tem dificuldade em aprender apenas lendo.

Outro ponto destacado pelos alunos é a formação de grupos de estudo com colegas que enfrentam os mesmos. Ane (Eng. de Energia, 00:06:45) afirma que encontrou no seu grupo de amigos "um suporte essencial, onde "o que eles sabem, eles me passam o que eu sei de alguma coisa, eu passo pra eles e a gente vai seguindo". Segundo ela, essa colaboração foi decisiva para que eles não desistissem do curso. Ademais, os alunos citaram os programas de monitoria como um apoio fundamental. Gabriela (Eng. de Energia, 00:20:35), observou que a monitoria para disciplinas como Cálculo ajudou muitos colegas a "conseguir entender e passar nas disciplinas".

Outro aspecto apontado pelos discentes é a forma como os cursos de Engenharia são estruturados. De acordo com eles, esse também representa um obstáculo significativo que pode levar à desmotivação, ao atraso e até à evasão. O sistema de pré-requisitos, especialmente envolvendo Cálculo, é visto como um grande problema. Ana (Eng. Sanitária e Ambiental, 00:13:35, 00:13:43) afirma que "quando você não passa em cálculo, então você fica dependendo de muitas disciplinas", o que a deixou atrasada e com a grade "bagunçada" [03:53]. Ela acredita que esses pré-requisitos "só atrapalham o aluno" e contribuem para o desnivelamento das turmas, levando muitos a desistir.

Nesse sentido, infere-se que os estudantes precisam desenvolver uma grande capacidade de administrar o tempo para lidar com os desafios de aprendizagem do conteúdo do curso e com os estudos direcionados à superação das lacunas de aprendizagens anteriores. Assim, a boa relação com os professores e a coordenação permite que os alunos conversem e tentem resolver problemas, mesmo que nem sempre seja possível alterar a estrutura.

As falas reunidas neste núcleo de significação evidenciam que as dificuldades acadêmicas dos estudantes cotistas nas engenharias do IFRN-CNAT não se limitam a deficiências cognitivas individuais, mas expressam as desigualdades históricas que atravessam a educação básica brasileira. Ao analisar o discurso dos participantes, percebe-se a presença de sentidos que revelam a contradição entre o acesso formal à educação superior e as condições materiais desiguais de escolarização. De acordo com Saviani (2008), o sistema educacional, ao mesmo tempo em que se apresenta como mecanismo de democratização, reproduz as desigualdades estruturais do modo de produção capitalista, oferecendo oportunidades desiguais a sujeitos de origens sociais distintas.

Assim, o déficit em disciplinas de base — especialmente em Matemática, Física e Química — não é um problema de aprendizagem isolado, mas um produto histórico das desigualdades sociais que se materializam na escola e que se refletem na trajetória dos cotistas. À luz de Vygotsky (2001), a análise dessas falas permite compreender que o processo educativo se desenvolve na relação dialética entre o sujeito e o meio; logo, as dificuldades expressas pelos estudantes emergem como sínteses das condições concretas de suas formações anteriores, das mediações institucionais e das possibilidades de superação oferecidas pela coletividade acadêmica.

4.1.3 Núcleo de significação 4 — Relações intersubjetivas e solidariedade como mediações da aprendizagem

Ao analisar as respostas dos discentes sobre a relação com colegas e individualização da trajetória, constata-se que a dinâmica com colegas e o trabalho em grupo são componentes complexos e altamente influentes na experiência acadêmica e no bem-estar dos estudantes das Engenharias, inserindo-se diretamente no contexto mais amplo do relacionamento e da dinâmica social no campus. Os alunos revelam experiências que vão desde a colaboração como pilar de sobrevivência acadêmica até o isolamento como estratégia de autoproteção.

Para a maioria dos estudantes, a parceria com os colegas é um fator crucial de permanência, especialmente para superar desafios acadêmicos

decorrentes de uma formação básica deficiente. Ane (Eng. de Energia, 00:06:45) descreve a dinâmica colaborativa como uma estratégia de sobrevivência: "a gente se reúne o que eles sabem, eles me passam o que eu sei de alguma coisa, eu passo pra eles e a gente vai seguindo".

Já Lidiane (Engenharia de Energia, 00:10:25) considera a parceria entre os colegas importante "demais" para a permanência. Ela tem uma colega com quem é "grudada", servindo de base uma para a outra, e participa de um grupo de curso onde todos se ajudam mutuamente quando alguém pede socorro com alguma matéria.

William (Eng. Civil, 00:23:18, 00: 23:45) destaca que a convivência com colegas de diversas origens e pensamentos foi fundamental para seu crescimento pessoal. Ele admite que, no início, tinha um pensamento "um pouco até egoísta" e que a própria convivência com as pessoas foi "moldando" sua personalidade.

No entanto, há quem opte por estudar individualmente. Ane (Eng. de Energia, 00:17:14) tem uma abordagem híbrida. Ela prefere "tentar entender individualmente" primeiro para, quando o grupo se reunir, ela já saber "alguma coisa pra gente ir debater". Sua estratégia é focar no estudo individual para depois contribuir de forma mais qualificada no debate em grupo.

Já Ana (Eng. sanitária, 00:09:47), afirma: "eu sou uma pessoa sozinha é só eu e eu. porque assim quando eu entrei, eu fiz muitas amizades, só que quando eu fui evoluindo aí as pessoas não queriam seguir o mesmo rumo que eu". Percebe-se que a decisão dela de se isolar/afastar é uma estratégia consciente para proteger seu progresso acadêmico diante de colegas que ela percebe como desinteressados ou sem o mesmo comprometimento com o curso.

No entanto, a relação com colegas e a dinâmica dos trabalhos em grupo são cruciais na vida acadêmica. Para a maioria, a colaboração é uma rede de segurança e um catalisador para o aprendizado e a permanência. Contudo, as experiências também mostram que a eficácia dessa colaboração pode diminuir com o avanço do curso e que, em casos de desalinhamento de objetivos, o isolamento pode se tornar uma estratégia consciente de sobrevivência acadêmica.

Nesse sentido, pontos como o relacionamento pessoal está relacionado à permanência simbólica, e seus elementos são mais delicados e envolvem áreas mais subjetivas. Essas questões ligadas ao simbólico dizem respeito à trajetória escolar, às experiências familiares, à cultura, às amizades e outros aspectos individuais.

Nesse contexto, Santos (2009) defende que a permanência dos estudantes na universidade não deve ser vista apenas pelos aspectos materiais, mas também pelo lado simbólico. Isso porque, geralmente, os estudantes de classes populares que entram na universidade são os primeiros da família a frequentar esse ambiente, e por isso podem se sentir um pouco deslocados, já que o espaço é totalmente novo para eles.

O reconhecimento no outro, e na instituição — constituem mediações centrais para a permanência e para o aprendizado. As redes de apoio entre colegas funcionam como espaços de partilha, nos quais os estudantes encontram sentido para sua trajetória acadêmica e resistência às desigualdades.

Quando os discentes afirmam que se ajudam mutuamente para não desistir, demonstram que o ato de aprender é também um ato de convivência e de construção coletiva. Freire (1996) argumenta que o conhecimento se dá na relação dialógica, na qual os sujeitos se reconhecem como inacabados e abertos à transformação. Essa interdependência pedagógica é, portanto, o que permite que o estudante se torne autor de sua própria aprendizagem — não de forma isolada, mas mediado pela experiência do outro e pelo compromisso coletivo. A solidariedade aparece, assim, como categoria política e afetiva, em que a cooperação se transforma em instrumento de emancipação diante de condições materiais e simbólicas adversas.

Por outro lado, as diferentes formas de vivenciar a interação — desde a cooperação até o isolamento — revelam dimensões subjetivas e estruturais da vida acadêmica. Charlot (2000) afirma que aprender implica estabelecer uma relação de sentido com o saber e com os outros, pois o sujeito só aprende quando percebe valor no que estuda e no contexto em que está inserido. As falas de estudantes que preferem o trabalho solitário ou o afastamento dos grupos expressam o esforço de preservação do próprio percurso diante das tensões sociais e culturais que atravessam o ambiente universitário.

Nesse sentido, a teoria do reconhecimento de Honneth (2003) ajuda a compreender que o sentimento de pertencimento é produzido quando o sujeito é reconhecido em sua dignidade e diferença, condição indispensável para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança acadêmica. Do mesmo modo, a experiência escolar é atravessada por desigualdades e exige dos estudantes um constante trabalho de “construção de si”, no qual as relações de solidariedade e apoio funcionam como formas de recompor o equilíbrio entre identidade, desempenho e sentido de estar na instituição. Assim, essas relações intersubjetivas se configuram como mediações fundamentais que sustentam a permanência, fortalecendo a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos no espaço educativo.

4.1.4 Núcleo de significação 5 — O futuro incerto: o medo e os desafios profissionais

Por fim, destacam-se nesse tópico os aspectos referentes às expectativas para o mundo do trabalho e Formação Prática. Nesse tópico, percebe-se que alguns dos estudantes de Engenharia do IFRN-CNAT que participam da pesquisa nutrem uma mistura de medos, expectativas e incertezas em relação ao futuro profissional. Suas percepções são moldadas tanto pela confiança na formação que recebem quanto pelas inseguranças sobre as dinâmicas do mercado de trabalho e pela falta de experiência prática.

As falas dos estudantes revelam que as incertezas quanto à inserção no mundo do trabalho não decorrem apenas de uma ansiedade individual, mas expressam contradições estruturais da sociedade capitalista contemporânea. Como por exemplo, Ana (Eng. Sanitária, 00: 14: 28) "É algo assim. Ah, eu fico assustada, né? Porque o mercado de trabalho é uma coisa séria. (...) Eu resumo assim. O medo de não conseguir um emprego fácil".

Conforme Frigotto (2006), o trabalho, na sua forma capitalista, deixa de ser uma mediação de emancipação humana e passa a ser um meio de exploração, gerando instabilidade e insegurança, especialmente entre os jovens trabalhadores. Nesse contexto, a formação técnica e tecnológica oferecida pelos Institutos Federais assume um papel ambíguo: de um lado, representa a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento científico e

tecnológico historicamente negado às classes populares; de outro, é tensionada pelas exigências do mercado, que demanda profissionais flexíveis, multifuncionais e adaptáveis.

Essa contradição aparece nas falas dos discentes que reconhecem o valor formativo da instituição, mas expressam dúvidas sobre a efetiva empregabilidade e o reconhecimento social de sua profissão. Assim, no movimento dialético entre expectativa e incerteza, observa-se a produção de sentidos que oscilam entre a esperança de ascensão social e o temor de exclusão, constituindo um núcleo simbólico marcado pela luta entre o projeto formativo emancipatório e as determinações do capital.

Por outro lado, a dimensão prática da formação emerge como eixo mediador entre o conhecimento escolar e a realidade produtiva. Saviani (2007) defende que a educação deve articular o trabalho como princípio educativo, isto é, compreender o trabalho não apenas como atividade econômica, mas como categoria fundante da existência humana e do desenvolvimento da consciência. Essa concepção se distancia de uma formação meramente instrumental e aproxima-se da perspectiva da educação omnilateral, na qual a prática é momento de síntese entre teoria e ação transformadora.

Nessa direção, Ramos (2011) ressalta que a formação profissional integrada deve propiciar o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e políticas, orientadas pela compreensão crítica das condições de produção. Assim, as expectativas e inseguranças expressas pelos estudantes refletem a tensão entre o desejo de inserção profissional e a busca por uma formação que permita não apenas o “fazer”, mas o “compreender o fazer” — ou seja, a possibilidade de reconhecer-se como sujeito histórico capaz de intervir na realidade social e no mundo do trabalho de forma consciente e emancipatória.

Em relação à preparação para atuação no mundo do trabalho destaca-se o medo e os desafios profissionais, um bom nível de formação oferecido pelo IFRN e os núcleos de prática profissional como o Núcleo de Extensão e Prática Profissional da Diretoria Acadêmica de Construção Civil (NEPPCON) e o Núcleo de Extensão e Prática Profissional em Saneamento e Meio Ambiente (NEPPSA). "Ele [o NEPSA] ajuda muito a gente a desenvolver várias áreas, tanto na comunicação, como aprender fazer Licenciamento Ambiental, na questão de Resíduos Sólidos. É como se fosse uma prática

profissional, isso. A prática profissional dentro do campus." Ana (Eng. Sanitária e Ambiental, 00: 00:30).

O núcleo de extensão em práticas profissionais, né, ambientais aqui do IFRN. Ele tem vários projetos, tanto da parte de pesquisa, como na parte de extensão. Hoje eu faço parte, na realidade eu sou sênior hoje. O núcleo também por hierarquia tem 4 sêniores e mais de 10 projetos, então esses sênior, têm a coordenação, os sênior e os projetos. Esses projetos, ele engloba pessoas do técnico, das engenharias e das pós. Também tem pessoas de pós-graduação com a gente e são divididos por eixos, por temáticas. têm resíduos sólidos, educação ambiental, recursos hídricos. Isso tudo com pesquisa e extensão. hoje eu faço parte da organização, né, da equipe de resíduos sólidos. Já tem outra equipe que é de recursos hídricos, a de educação ambiental, eh campanhas, campanhas não, é parte de licenciamento, documentações. Licenciamento ambiental, plano de gerenciamento de resíduos. A gente também pega muitos projetos externos. Cooperativas, empresas, a gente trabalha em palestras. Então é muito amplo o neppsa, né? Aí têm bolsistas e voluntários. Hoje não tenho nem dimensão de quantas pessoas a gente tem no neppsa. Maria (Eng. Sanitária e Ambiental, 00: 23:35)

Com base nas respostas de Ana e Maria, alunas de Engenharia Sanitária e Ambiental, o NEPPSA (Núcleo de Extensão e Prática Profissional em Saneamento e Meio Ambiente) é um exemplo fundamental de como os núcleos de prática profissional dentro do IFRN funcionam como uma ponte crucial entre a teoria da graduação e as exigências do mercado de trabalho. Ele é percebido não apenas como uma atividade extracurricular, mas como uma ferramenta estratégica para a formação, o desenvolvimento de habilidades práticas e a mitigação das inseguranças sobre o futuro profissional.

Assim, os núcleos de prática profissional (NEPPCON e NEPPSA) são instrumentos institucionais que o IFRN-CNAT oferece e que cumpre múltiplos papéis na trajetória dos estudantes, entre eles oferecer experiência prática e desenvolvimento de competências técnicas. Destaca-se que os núcleos também funcionam como política de permanência ao conceder bolsas e, fundamentalmente, solidifica a formação dos futuros engenheiros, tornando-os mais preparados e confiantes para os desafios da profissão. Dessa forma, ao funcionarem como uma simulação do ambiente de trabalho, esses núcleos preparam os futuros engenheiros de forma mais completa, tornando a transição da vida acadêmica para o mercado de trabalho uma etapa menos assustadora.

Nesse sentido, destaca-se que o receio em relação ao mercado de trabalho apontado nas respostas dos discentes pode ser explicado pela dinâmica do contexto econômico, uma vez que a educação é vista pela

economia como uma das áreas mais importantes na sociedade. Ela é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento econômico, além de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Quando se investe em educação, também se promove mais liberdade para os indivíduos, ajudando a criar uma sociedade mais unida e reduzindo as desigualdades de classe e outros tipos de diferenças sociais. Assim:

As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. No entanto, essas não são apenas transformações em extensão: a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto com o eu. Giddens (2002, p.11).

De acordo com o autor, pode-se estabelecer que o dinamismo da sociedade moderna interfere nos relacionamentos e está presente nas instituições de educação, uma vez que fala-se em instituições que formam para o trabalho e o trabalho dentro de um contexto de sociedade capitalista e extremamente volátil. Ou seja, a modernidade é intrinsecamente acelerada e mutável, o que a distingue da estabilidade e lentidão das sociedades tradicionais. A mudança é a regra, não a exceção.

Esses aspectos podem ser percebidos diante das respostas dos discentes sobre suas visões de carreira e futuro, permeadas por medos, esperanças e a influência direta da formação acadêmica e suas trajetórias pessoais refletindo uma incerteza sobre como será a transição da vida acadêmica para a profissional. Nesse sentido, o impacto da modernidade muda à estrutura da sociedade (o nível institucional), mas, mais importante, transforma a experiência diária das pessoas. A vida "comum" é reestruturada pelo ritmo, pela tecnologia e pela complexidade das instituições modernas.

Dessa maneira, segundo Giddens (2002), na modernidade a identidade pessoal não é mais dada pela tradição ou pelo nascimento; ela se torna um projeto reflexivo contínuo. As pessoas precisam constantemente montar suas biografias e estilos de vida a partir de uma vasta e confusa gama de opções e riscos.

Assim, as expectativas em relação ao mercado de trabalho são um ponto relevante e complexo nas trajetórias acadêmicas dos estudantes de

Engenharia do IFRN. Essas expectativas são moldadas por uma dualidade: por um lado, a confiança na qualidade da formação recebida na instituição; por outro, o medo e a incerteza diante das realidades do mercado, da falta de experiência e dos desafios específicos de cada área.

Nesse sentido, para amenizar o medo do desconhecido e se preparar para o mercado, os estudantes veem nos programas de extensão, pesquisa, ligas acadêmicas e o encaminhamento para estágios como ferramentas essenciais. Os estudantes também demonstram estar cientes dos desafios intrínsecos à profissão de engenheiro, como a necessidade de qualificação contínua e os dilemas éticos do mercado. William (Eng. Civil, 00: 20: 45) valoriza os professores que trazem "apontamentos" sobre a realidade do mercado, incluindo os riscos de corrupção na área, especialmente em obras de infraestrutura com orçamentos elevados. Para ele, isso prepara os futuros engenheiros para não serem ingênuos e se protegerem de pessoas com "má índole" que podem tentar induzi-los a assinar projetos fraudulentos (00: 21:01, 00: 21:37).

Portanto, o papel formativo do IFRN-CNAT para os novos engenheiros tende a considerar essas transformações e como elas afetam a trajetória de vida dos alunos, especialmente os cotistas. Não se trata apenas de novas tecnologias ou estruturas políticas, mas de uma profunda reconfiguração da experiência humana em um mundo globalizado, dinâmico e repleto de riscos e incertezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas neste estudo partem da seguinte questão: Como a política de assistência estudantil, tem se materializado na garantia das condições objetivas de permanência de estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos de Engenharia (Energia, Engenharia Sanitária e Ambiental e Engenharia Civil) do Campus Natal Central do IFRN? Essa inquietude emerge das leituras de estudos anteriores que evidenciaram a importância da discussão da vivência dos estudantes cotistas.

Nesse sentido, a educação superior passou por importantes transformações, promovida por políticas de expansão e democratização das IFES brasileiras. PROUNI, REUNI, SISU, ENEM e PNAES foram os programas implementados que ajudaram a modificar o perfil da educação superior no país. Dentre as mudanças, ocorreram a interiorização das IFES, a maior oferta de vagas, a avaliação e seleção de caráter nacional e os investimentos em políticas de permanência.

Dessa forma, a presente investigação buscou analisar a materialização dessas ações na garantia das condições objetivas de permanência de estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos de Engenharia do IFRN-CNAT. Fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o estudo confirmou que a permanência não se restringe à dimensão burocrática, mas se manifesta como um complexo processo dialético, fruto da tensão entre as desigualdades sociais estruturais e as ações redistributivas do Estado. Os resultados demonstram que a política de assistência estudantil, em particular o PNAES e suas regulamentações locais, atua como um mecanismo compensatório indispensável, garantindo a subsistência material que permite a dedicação integral exigida por cursos de alta densidade curricular como as Engenharias. Sem esse suporte, a manutenção de estudantes oriundos das classes populares seria estruturalmente inviável, transformando a promessa de acesso em uma ilusão de inclusão.

Assim, a análise qualitativa, utilizando o método dos Núcleos de Significação, permitiu apreender a natureza dual da permanência. No plano

material, o auxílio financeiro e os recursos de apoio (transporte, alimentação) são objetivamente cruciais para a minimização dos efeitos da carência. No plano subjetivo, a pesquisa revelou que o êxito acadêmico está profundamente vinculado à dimensão do reconhecimento. O "sentimento de pertencimento", a "escuta ativa" das coordenações e o "cuidado docente" foram identificados pelos participantes como variáveis simbólicas que fortalecem o vínculo institucional. Esta conclusão sublinha que a eficácia da política de permanência reside na sua capacidade de conciliar a justiça redistributiva com a justiça de reconhecimento, acolhendo a identidade e a trajetória de vida dos cotistas e os empoderando como sujeitos de direito, e não apenas como beneficiários passivos.

No entanto, embora a política de assistência estudantil se mostre exitosa em mitigar em parte as disparidades de curto prazo, o estudo revelou seus limites inerentes a um contexto capitalista dependente. A política pública, embora ação valorosa, não tem a capacidade de dismantelar a estrutura de desigualdade social que a originou. A permanência, portanto, é garantida de forma frágil e intermitente, dependendo de orçamentos públicos contingenciáveis e critérios de seleção que, por vezes, excluem estudantes em estado de vulnerabilidade limítrofe. Essa tensão evidencia que a luta pela permanência estudantil no IFRN-CNAT é uma luta de classes rearticulada no campo da educação, onde as ações institucionais representam um avanço democrático, mas operam sob o constante risco de precarização orçamentária e revés político.

Portanto, no que se refere às contribuições científicas, esta dissertação oferece contribuições à Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional, ao articular a teoria crítica da desigualdade com a realidade concreta dos Institutos Federais. Demonstra-se a validade metodológica do uso do materialismo histórico-dialético e dos Núcleos de Significação para desvelar as contradições entre o formal e o real nas políticas educacionais. Em termos de práxis, o estudo sugere a necessidade urgente de expansão e consolidação orçamentária da assistência estudantil, além da capacitação do corpo técnico-pedagógico e docente para atuar na dimensão do reconhecimento, transformando o *Campus* em um ambiente de acolhimento que vá além da

função meramente transmissora de conhecimento técnico, tornando-se um espaço de formação humana e emancipadora.

Como toda pesquisa, este trabalho também apresenta limites. Não foi possível, por exemplo, investigar as percepções dos demais grupos que compõe a totalidade dos alunos das Engenharias e nem as questões de evasão. Tais lacunas, contudo, indicam caminhos para futuros estudos que poderão contribuir com o fortalecimento da Educação Profissional. Concluimos, então, almejando que esta dissertação contribua com o debate sobre o tema, com o avanço das ações de permanência e com compromisso coletivo com a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZGC8>. Acesso em 10 de set. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2000.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **Áreas da política de assistência estudantil**: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Acesso em 10 de set. 2024.

ANDRADE, Andréia de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. Tese de Doutorado. UNB, 2014. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/18289/1/2014_AndreadeFariaBarrosAndrade.pdf. Acesso em 10 de set. 2024.

ANTONSICH, Marco. **Buscando pertencimento – Uma estrutura analítica**. Geography Compass, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 644–659, jun. 2010. DOI: 10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229707459_Searching_for_Belonging_-_An_Analytical_Framework. Acesso em: 10 de out. de 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação**: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos de Pesquisa, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 21 de set 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893200600200006. Acesso em 10 out. 2025.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: ARDOINO, Jacques et al. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.

BRASIL. **CHAMADA PÚBLICA MEC/SETEC** n.º 002/2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em 10 de set. 2024

_____. **Anais da I Conferência de Educação Profissional e Tecnológica** (CONFETEC). Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: https://transformacaodocefetscemifsc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf. Acesso em 14 de set.2024

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007.

_____. **Decreto. 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. Brasília, 2004.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 12 de set. 2024.

_____. **Lei Federal Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades e demais instituições de ensino superior no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 14 de set.2024

_____. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em 12 de set. 2024.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira. **A universidade e a formação da elite dirigente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ClAVATTA, M. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior**: duas lógicas em confronto. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 27, n. 96 (especial), p. 911-934, out. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COULON, Alain. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. Educ. Pesqui. vol.43, n.4, pp.1239-1250. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>. Acesso em: 05 mai. 2025.

DOST, Gizem; MAZZOLI SMITH, Laura. **Compreendendo o senso de pertencimento de estudantes do ensino superior**: uma análise metaetnográfica qualitativa. *Journal of Further and Higher Education*, [S. l.], v. 47, n. 6, p. 822–849, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>. Acesso em: Acesso em: 05 set. 2025.

FONTGALLAND, Isabel Lausanne; LIMA, Douglas Pessoa. **Teoria do capital humano**: fatos e realidades sobre a educação no novo milênio. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/714937/2/TeoriaCapitalHumano.pdf>. Acesso em 15 de set.2025.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Equidade e iniquidade no ensino superior**: uma reflexão. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gq8c9dWsgVskC3LDcnV8j9H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de set. 2024

FRASER, Nancy. **Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000200001>. Acesso em: 16 de nov.2024.

_____. **A justiça social na globalização**: Redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-07-020.pdf>. Acesso em: 04 de mai. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Boletim 07 do Salto Para o Futuro/TV Escola (maio/junho). Brasília, 2006, pp. 29-51.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005. P. 57-82.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182/37464>.

Acesso em: 04 de mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000084.pdf>. Acesso em: 28 de agosto 2025.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003. Disponível em: <https://www.trt13.jus.br/institucional/ejud/material-dos-cursos-e-eventos/anos-anteriores/cursos-de-2014/9-teoria-critica-e-direito-06-a-08-de-agosto/honneth-luta-por-reconhecimento.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2025.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv.Soc.Soc. mai., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 02 de set. 2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia de Energia**. Natal, 2015. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/825/PPC_Engenharia_de_Energia_2015.pdf. Acesso em 02 de abr. 2025.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia Sanitária e Ambiental**. Natal, 2019. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/827/PPC_Engenharia_Sanit%C3%A1ria_e_Ambiental_2019.pdf. Acesso em 04 de abr. 2025.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Engenharia Civil**. Natal, 2019. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4355/Engenharia_Civil_2019.pdf. Acesso em 04 de abr. 2025.

_____. **Plano Estratégico Para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRN 2016-2018**. Natal: IFRN, 2016.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/12772/PDI_2019-2026_-1.pdf. Acesso em: 15 de mai. de 2025

JANCZURA, Rosane. **Risco ou vulnerabilidade social? Textos & Contextos**. Porto Alegre 2012. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527332009>. Acesso em 03 de jun. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOWY, Michael. Ideologias e Ciência Social. Elementos para uma análise marxista. 16 ed. São Paulo Cortez, 2003.

LUSTOSA, Irene Nunes. **A abordagem sistêmica na Educação Brasileira: os Desdobramentos da Teoria na Prática**. 2009. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IreneNunesLustosa-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 12 de set.2025.

MACHADO-COSTA, Luciana. **Lei de Cotas e desigualdades de classe, raça e sexo: a política de permanência estudantil na educação profissional do Instituto Federal Fluminense**. Vértices (Campos dos Goytacazes), Campos dos Goytacazes, vol. 24, n. 3, 2022. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/17152>. Acesso em: 12 de set.2025

MATHIAS, Daniela. **Pertencimento**: discussão teórica. Alea: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 166–187, jan./abr. 2023. DOI: 10.1590/1517-106X/202325110. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/202325110>. Acesso em: 12 de set.2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais**. Brasília: SETEC/MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/principios_norteadores.pdf. Acesso em 22 de mar.2025.

MOURA, Dante. **Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios**. In: MOURA, Dante (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra No Brasil**: Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, p. 31-43 jul./dez. 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001791865>. Acesso em: 3 set. 2025

_____. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil**: fundamentos antropológicos. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 46–57, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 3 jun. 2025.

NIEROTKA, R.L; TREVISOL, J.V. **Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira**. In: Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Editora UFFS, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786550190071.0002>. Acesso em 22 de out. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Universidade pública e desigualdades sociais: os limites das políticas de acesso.** In: M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), Universidade pública e inclusão social (pp. 13–40). São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, Carlos Magno Magalhães et al. **Promessas e limites: O Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, e161036, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116. Acesso em: 26 set. 2025.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária.** 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PACHECO, E. M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação profissional e Tecnológica.** Brasília/DF, São Paulo/SP: Moderna, 2011.

PASSOS, Francly Laura Correia Gomes dos. **A permanência dos alunos cotistas nos Cursos de Engenharia da Universidade Federal Rural de Pernambuco: um estudo de caso na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho-PE.** 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_8835355b4e6cfbe654b03a3d6c5da8fb. Acesso em: 20 de abr. 2025

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas.** Rev. Estud. Fem. v16. n.3. Florianópolis. Set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 20 de set. 2024.

RAMOS, Fabíola Leonor de Paula. **O desempenho dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia na oferta do ensino superior: uma análise a partir da experiência do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).** Dissertação de mestrado. UFRJ. 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5756>. Acesso em: 16 de set. 2024

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.
RAMACCIOTTI Bárbara Lucchesi; CALGARO Gerson Amauri. **Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito.** Publicação do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e7287>. Acesso em: 15 novembro. 2024.

RANIERI Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Direito, 2018. DOI: Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosusp/catalog/book/462. Acesso em 5 novembro. 2024.

RODRIGUES, Sandro José Abreu. **Assistência Estudantil: Percepção dos Discentes dos Cursos de Graduação do Instituto Federal do Espírito Santo Campus de Alegre**. Dissertação de mestrado Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola-Seropédica, 2020.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão**. Plures Humanidades, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/353>. Acesso em 07 de set. 2024.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em 07 de set. 2024.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Permanência na educação superior: desafios e perspectivas**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão Social**. I Seminário de Políticas Públicas do Município de Limeira. SP, Limeira, 24 de setembro de 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Educação, Trabalho e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades**. Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14035. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 2 jun. 2025.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 de out. 2025.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. **Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 56, n. 5, p. 603–631, set./out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SILVA, Juracy Resende Caetana. (Org.). **Institutos Federais**: Lei nº 11892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões. Brasília, DF: Editora IFRN, 2009.

Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1071/Institutos%20Federais%20Comentarios%20e%20Reflexoes%20-df?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 de nov. de 2024.

SILVA, Rosária de Fátima, e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. Educação em Questão, Natal, V. 20, nº 12, página, 31-50. maio/agosto.2006.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. **A implementação do PRONATEC e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado**. Educação e Pesquisa, v. 48, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/pLKbmV8cm7PC37ByM6XM6wb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 de novembro de 2025.

SOUZA, Celina Souza. **Políticas públicas – uma revisão da literatura**.

Sociologias. Ano 08, n.16, jul-dez., 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 30 de out.2024.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: os Institutos Federais em questão. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul.2017. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198116X2017000401067&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 de set. 2024

VASCONCELOS, Natália Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Revista da Católica, Uberlândia, 2010.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>.

Acesso em: 19 de nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

WU, Xun, et. al. **Guia de Políticas Públicas**: gerenciando processos. Brasília; ENAP, 2014.

ZANNETTE, Marcos Suel Zanette. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. Educar em Revista, n. 65, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 18 de dezembro de 2025.