Na luta por uma vida melhor: percepções sobre os efeitos do programa de assistência estudantil

In the pursuit of a better life: perceptions of the effects of the student assistance program

Maressa do Carmo Hubner Januário
https://orcid.org/0009-0005-6099-5411
Mestre em Administração. Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Brasil. maressa.januario@ifes.edu.br.

Fagner Carniel
https://orcid.org/0000-0002-7453-1993
Doutor em Sociologia Política. Professor na Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Brasil. fcarniel@uem.br.

Adonai José Lacruz
https://orcid.org/0000-0003-1575-3788
Doutor em Administração. Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e Programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil. adonai.lacruz@ifes.edu.br

RESUMO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado no Brasil com a finalidade de aumentar a permanência de jovens na educação pública federal, visando atender estudantes das camadas menos favorecidas e vulneráveis do país. O PNAES é operacionalizado pelas ações do Programa de Assistência Estudantil (PAE) nas instituições de ensino federal. No Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Ibatiba, o PAE é composto pelos auxílios alimentação, transporte, monitoria, didático/uniforme e financeiro. Esta pesquisa objetivou investigar qualitativamente os efeitos do PAE sobre a permanência estudantil no IFES – Campus Ibatiba, sob perspectiva analítica da Teoria da Reprodução de *Pierre Bourdieu*. Foram realizadas 49 entrevistas semiestruturadas com alunos e ex-alunos do ensino técnico integrado ao ensino médio, familiares dos alunos e ex-alunos, professores e técnicos administrativos, cujos dados foram analisados por meio de análise de conteúdo orientada pela noção bourdieusiana de capital. Os resultados sugerem contribuições positivas do PAE para a permanência estudantil, com efeitos no capital econômico e simbólico dos alunos. Ao final, são destacadas contribuições adicionais do PAE para a construção de certo "senso comunitário" em torno da busca pela permanência escolar de estudantes em situação de desigualdade social e vulnerabilidade.
Palavras-Chave: Programa Nacional de Assistência Estudantil; Permanência Escolar; Abandono Escolar; Desigualdades Sociais; Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The National Student Assistance Program (PNAES) was created in Brazil with the aim of increasing the retention of young people in federal public education, focusing on supporting students from the country's most disadvantaged and vulnerable backgrounds. PNAES is implemented through the actions of the Student Assistance Program (PAE) in federal educational institutions. At the Federal Institute of Espírito Santo (IFES) – Ibatiba campus, PAE consists of food, transportation, tutoring, didactic/uniform,

and financial assistance. This research aimed to qualitatively investigate the effects of PAE on student retention at IFES – Ibatiba campus, from a Bourdieusian analytical perspective. Forty-nine semi-structured interviews were conducted with current and former students of the technical high school, their family members, teachers, and administrative staff, whose data were analyzed through content analysis guided by Bourdieusian categories of capital. The results suggest a positive impact of PAE on student retention, affecting the economic and symbolic capital of the students. In conclusion, additional contributions of PAE are highlighted for building a certain "community sense" around the pursuit of school retention for students in situations of social inequality and vulnerability.
Keywords: National Student Assistance Program; School Retention; School Dropout; Social Inequalities; Sociology of Education

Recebido em 06/01/2026. Aprovado em 15/04/2026. Avaliado pelo sistema *double blind peer review*. Publicado conforme normas da ABNT.
https://doi.org/10.22279/navus.v18.2232

1 INTRODUÇÃO

Quem trabalha nas instituições de ensino ainda hoje precisa lidar com discursos públicos que contestam a legitimidade da educação pública e consideram docentes, estudantes e suas famílias como os principais responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. Foi contra essa lógica neoliberal e meritocrática, que individualiza o processo educacional e culpabiliza as pessoas por sua condição social e escolar, como observa Luckesi (2022), que os estudos críticos sobre as dinâmicas de acesso e permanência na educação brasileira têm procurado demonstrar, ao menos desde a década de 1980, a influência decisiva de fatores associados à organização dos sistemas de ensino e das políticas públicas sobre os desempenhos escolares. Ao recuperar esse debate, Lacruz e Carniel (2025) argumentaram recentemente que as atuais políticas de acesso à educação no Brasil nem sempre conseguem obter os resultados pretendidos, pois desconsideram o fato de que estudantes de camadas populares ou em situação de vulnerabilidade social enfrentam outras dificuldades intra e extraescolares que podem conduzir ao abandono escolar.

Enquanto servidora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) – Campus Ibatiba, a primeira autora observou cotidianamente a falta de recursos financeiros das famílias para pagamento de transporte escolar, para a alimentação de seus filhos em dias de contraturno ou mesmo para compra de material escolar e uniforme. Essas observações, embora não constituam, por si só, evidências empíricas sistematizadas, configuraram-se como elementos motivadores da presente investigação, ao sinalizarem certos obstáculos à permanência escolar. Dessa inquietação inicial, surgiu o interesse em analisar de forma mais sistemática os efeitos concretos do Programa de Assistência Estudantil (PAE), cujas ações operacionalizam nas unidades de ensino federais o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi criado com o intento de favorecer a permanência dos alunos na educação pública federal.

Desse modo, o problema de pesquisa que organiza a investigação está relacionado com a pergunta pela capacidade do PAE em colaborar com a permanência estudantil no IFES – Campus Ibatiba, considerando seus efeitos econômicos, sociais, simbólicos e culturais. Nesse sentido, traçamos os seguintes objetivos específicos: (i) descrever a implementação e o funcionamento dos auxílios estudantis no IFES – Campus Ibatiba; (ii) traçar o perfil socioeconômico e sociodemográfico dos beneficiados do PAE; (iii) capturar a experiência escolar e o capital cultural (herança familiar) dos beneficiados pelo PAE; e (iv) avaliar o impacto de redução da desigualdade no acesso ao ensino nos alunos menos favorecidos e mais vulneráveis. Espera-se, portanto, que este estudo contribua para adensar os debates acadêmicos a respeito do PNAES e, particularmente, problematizar os efeitos mais imediatos da gestão do PAE implementado no IFES - Campus Ibatiba.

O município de Ibatiba localiza-se na região Sul do Estado do Espírito Santo, com uma população aproximada de 25.380 pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022), e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,647, figurando na posição 73° entre os 78 municípios do estado (IBGE, 2010). A economia da região é voltada para a produção agrícola, principalmente a cultura cafeeira. Desse modo, comunidade escolar do IFES – Campus Ibatiba é formado predominantemente por famílias de trabalhadores rurais cujos filhos precisam auxiliar na atividade agrícola. Ao desconsiderar a origem social de seus estudantes, a

exemplo do que Bourdieu e Passeron (2018) já constataram no contexto francês da década de 1960, as instituições de ensino e as políticas educacionais acabam apagando as diferentes experiências e trajetórias familiares, submetendo todos os estudantes aos memos critérios e provações e, assim, reproduzindo as desigualdades culturais, econômicas e simbólicas reais existentes no cotidiano das comunidades escolares.

2 O PNAES E OS ESTUDOS SOBRE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Com o intuito de promover políticas educacionais voltadas ao acesso e a permanência estudantil, em 2007 a Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2007). Alguns anos mais tarde, em 2010, o Decreto nº 7.234 regulamentaria o referido programa, estimulando a ampliação dos mecanismos de inclusão na educação superior pública federal. À época de implementação e de realização do estudo, o PNAES era regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010). Posteriormente, a Lei nº 14.914/2024 instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2024), incorporando expressamente o PAE e ampliando sua regulamentação. A prioridade dessas normativas foi direcionada aos estudantes provenientes da rede pública de ensino, que atendessem aos critérios institucionais de vulnerabilidade socioeconômica. Ao analisar o teor desses dispositivos legais, evidencia-se o projeto de valorização de estudantes de grupos sociais menos favorecidos com o objetivo de reduzir disparidades sociais e econômicas no acesso à educação e à cultura no país. Além disso, conforme já constava no artigo 4º do decreto de 2010, a assistência estudantil também passaria a ser implementada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse sentido, no que tange ao investimento federal em educação, particularmente através do PNAES, enquanto política pública de âmbito federal, seria crucial avaliar a importância de se alcançar dois de seus objetivos, conforme estipulado no decreto: "democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal" (art. 2º, I) e "contribuir para a promoção da inclusão social pela educação" (art. 2º, IV). Para isso, ainda de acordo com o decreto, o PNAES prevê um conjunto de ações de assistência estudantil, como "moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (art. 3, § 1º, I a X).

A operacionalização dessas diretrizes ocorre, no plano institucional, por meio de programas específicos de assistência estudantil, como o Programa de Assistência Estudantil (PAE). A flexibilidade conferida ao programa permitiu ainda que cada instituição determinasse as ações mais adequadas às suas demandas locais. Desde então, tais ações têm sido executadas pelas próprias instituições de ensino, que deveriam se responsabilizar por acompanhar e avaliar o seu desenvolvimento.

No IFES – Campus Ibatiba, o PAE foi instituído em 2011 enquanto uma instância de operacionalização do PNAES, sendo composto pelos auxílios: alimentação, transporte, didático/uniforme, moradia, financeiro e monitoria. Atualmente, o setor que executa e monitora o programa na instituição é a Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar (CAM) – composta por profissionais de enfermagem e serviço social. Durante seus quase quinze anos de funcionamento, o programa atendeu anualmente, em

média, mais de 250 discentes da região (cerca de 45% dos discentes). Todavia, não há documentos disponíveis que monitorem e analisem a efetividade desses atendimentos e não foi identificado nenhum estudo acadêmico realizado sobre o funcionamento do programa na instituição.

Para que estudantes ingressantes possam pleitear os auxílios estudantis do PAE, é necessário que primeiro participem de uma seleção em sua instituição de ensino. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região do Centro-Oeste do Brasil, que abrangem os campi de Brasília, Goiânia, Urutaí, Campo Grande e Cuiabá, a pesquisa de Goin e Miranda (2022) relatou processos burocráticos que dificultam o acesso aos auxílios reivindicados. Além disso, como observam os autores, os recursos orçamentários eram escassos e a efetivação dos auxílios não costumava ser imediata, formando inclusive "filas de espera" na instituição. Na perspectiva de Goin e Miranda (2022), tal burocratização, somada à escassez de recursos, fez com que a implementação da política de assistência estudantil mantivesse um caráter meramente "assistencialista", não conseguindo se efetivar como um direito pleno à educação de qualidade. Diagnósticos como esse evidenciam as limitações do modelo de assistência estudantil focado em transferências pontuais e compensatórias, demonstrando seu caráter paliativo e a falta de impacto estrutural na superação das desigualdades educacionais.

Outro estudo recente, conduzido por Santos e Freire (2022) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), entrevistou 141 estudantes no período de 2013 a 2021, e constatou que 98,4% deles dependiam do PAE, destacando a alimentação como a principal necessidade – seguida pela busca de auxílio moradia e suporte psicológico. Esses auxílios, portanto, revelaram-se vitais para a continuidade daqueles estudantes na instituição, fortalecendo seus laços com a universidade e facilitando seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Santos e Freire (2022) evidenciam como as desigualdades observadas na origem social e nas condições objetivas e subjetivas dos estudantes acarretam uma série de consequências que reverberam em seus percursos formativos.

Essa perspectiva sobre os PAE, enquanto instrumento institucional do PNAES, foi corroborada pela pesquisa conduzida por Abreu e Ximenes (2021), que entrevistou oito universitários de baixa renda, pertencentes a diversos cursos de graduação, tanto na Universidade Federal do Ceará (UFC) quanto na Universidade Regional do Cariri (Urca). Desse modo, o estudo dos autores visou compreender as implicações psicossociais da pobreza na permanência de estuantes universitários, especialmente no que tange às políticas de assistência estudantil. Entre os principais desafios identificados, estavam: a escassez de recursos para subsistência, a distância da moradia em relação à universidade, a necessidade de conciliar estudo e trabalho, e a falta de acesso a materiais didáticos de qualidade. Portanto, ainda que essas políticas apresentem resultados efetivos, Abreu e Ximenes (2021) enfatizaram a sua insuficiência frente às atuais demandas apresentadas pelos estudantes.

Diante desse cenário, estudos acerca dos impactos das políticas de assistência estudantil praticadas pelas instituições federais de ensino no Brasil, como o proposto por esta pesquisa para o contexto do IFES – Campus Ibatiba, se mostram cada vez mais urgentes, pois detém o potencial de revelar de seus efeitos concretos sobre a redução das desigualdades educacionais no país. A pesquisa de Araújo et al. (2019) pode ser considerada um exemplo desses esforços. Ao mesclar abordagens quantitativas

e qualitativas, os autores traçam um panorama histórico da implantação do PAE no Instituto Federal do Ceará (IFCE), durante o período de 2011 a 2015, para compreender seus efeitos sobre a inclusão no ensino superior. Assim, verificou-se que os auxílios estudantis adquiridos durante a graduação possuem uma enorme repercussão sobre a taxa de permanência.

Em sentido oposto, a pesquisa de Andrade e Teixeira (2017) analisou a correlação de três variáveis a partir de uma amostra de 1.457 estudantes de graduação em cinco campi de uma universidade federal: a intenção de permanência no curso, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento psicossocial com as áreas de intervenção do PNAES. A partir do levantamento de dados, os autores revelam a baixa ou nenhuma correlação estatística significativa destas variáveis, destacando que o fortalecimento do programa de assistência estudantil e das condições estudantis em espaços universitários precisaria ultrapassar o simples repasse de recursos financeiros aos estudantes para se efetivar como uma ferramenta de transformação da educação superior brasileira (Andrade & Teixeira, 2017). Tal argumento reforça a necessidade de compreender em que condições institucionais, políticas e pedagógicas a assistência estudantil pode assumir um caráter estruturante, afirmando-se como direito social e não apenas como mecanismo compensatório.

Portanto, parece ser fundamental que novas pesquisas e avaliações contínuas sejam realizadas para aperfeiçoar a implementação do PNAES, garantindo que ele se torne uma ferramenta efetiva de transformação social e educacional. A análise detalhada e o acompanhamento dos impactos dessas políticas podem não apenas contribuir para a correção e otimização dos recursos disponíveis, mas também assegurar que as ações de assistência estudantil, operacionalizadas nas instituições de ensino por programas como o PAE, estejam alinhadas às realidades estudantis. Afinal, é imperativo que a educação superior no Brasil seja acessível e inclusiva, permitindo que estudantes de todas as origens socioeconômicas tenham a oportunidade de concluir seus estudos com dignidade e qualidade.

Apesar dos avanços recentes das pesquisas sobre assistência estudantil no Brasil, ainda persistem lacunas importantes que justificam a realização desta pesquisa. Em primeiro lugar, observa-se uma predominância de estudos voltados ao ensino superior, com menor atenção aos contextos do ensino médio técnico integrado, especialmente no âmbito dos Institutos Federais. Em segundo lugar, parte significativa das investigações privilegia abordagens quantitativas ou avaliações de impacto centradas em indicadores de desempenho e permanência, deixando em segundo plano as dimensões simbólicas, relacionais e subjetivas que atravessam a experiência estudantil. Por fim, ainda são escassas as análises que articulam os efeitos da assistência estudantil às dinâmicas de reprodução das desigualdades sociais a partir de referenciais sociológicos críticos. Nesse sentido, o presente estudo busca contribuir para o campo ao analisar de que modo o PAE é percebido como contribuindo para a redução das desigualdades nas condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

3 ARTESANIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

O trabalho crítico e reflexivo da pesquisa educacional talvez seja uma das maneiras mais efetivas de revelar as formas cotidianas de naturalização da violência simbólica e de perpetuação de uma ordem social assimétrica que legitima e valoriza privilégios sociais dominantes. Nesta

pesquisa, tal perspectiva sociológica orienta a análise dos efeitos institucionais do PAE sobre a permanência estudantil. Nesse sentido, os trabalhos de Pierre Bourdieu ampliaram significativamente o debate acadêmico e político a respeito dos limites da escolarização moderna, mas também do papel potencial da educação formal na promoção de ações mais justas e inclusivas de inserção social (e.g., Bourdieu, 1998; Bourdieu, 2004; Bourdieu & Passeron, 2008; Bourdieu & Passeron, 2018). Mobilizam-se aqui, de forma situada, especialmente as noções de campo, capital e habitus, em diálogo com o problema empírico investigado. A partir dessas análises bourdesianas realizadas no contexto francês das décadas de 1950 e 1960 acerca da cumplicidade dos sistemas de ensino com a reprodução das desigualdades sociais, concordamos com Praxedes (2015) ao observar que a obra de Bourdieu oferece tanto uma crítica contundente dos mecanismos que produzem a exclusão escolar das camadas populares quanto alternativas pedagógicas e de gestão educacional que poderiam ser mobilizadas para minimizar ou mesmo neutralizar a cumplicidade histórica da cultura escolar com as estruturas de poder e dominação.

O conjunto de pressupostos teóricos e ferramentas heurísticas desenvolvidos por Bourdieu ao longo de sua trajetória intelectual possibilitou um aprofundamento das pesquisas sobre o fenômeno educacional, especialmente no que tange às relações de aprendizagem mediadas por poderes instituídos e desigualmente distribuídos no conjunto das sociedades nacionais (Nogueira & Nogueira, 2002). Neste estudo, tais pressupostos são acionados como operadores analíticos para interpretar as narrativas dos sujeitos entrevistados. Essas relações, como demonstrou Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 2018) já em seus primeiros escritos sobre educação, são estruturadas por práticas de socialização primária, como aquelas que ocorrem no interior das famílias, e secundária, como as que se estabelecem nas relações em grupos sociais, no contato com os meios de comunicação, em ambientes profissionais e, sobretudo, nas esferas educativas formais.

Essa distinção é particularmente relevante para compreender como diferentes condições de origem incidem sobre as trajetórias de permanência dos estudantes analisados. Desse modo, o sociólogo francês pôde argumentar que nossos gostos e práticas culturais não são o resultado de escolhas individuais, mas o efeito de estruturas de poder e de distinção social moldadas tanto pelas posições de classe que ocupamos quanto pelo *habitus* que incorporamos e pelos capitais simbólicos que adquirimos em nossos processos de socialização (Bourdieu, 2011).

A teoria bourdieusiana se consolidou no Brasil como um referencial central para a análise das desigualdades educacionais, sobretudo por meio das noções de capital, *habitus* e campo (Oliveira & Silva, 2021). Neste estudo, a ênfase recai sobre a articulação entre diferentes formas de capital — econômico, cultural, social e simbólico — como operadores analíticos para compreender os efeitos do Programa de Assistência Estudantil (PAE) sobre a permanência estudantil. Parte-se do pressuposto de que tais capitais são desigualmente distribuídos entre os estudantes e condicionam suas trajetórias escolares.

Nesse sentido, a noção de *habitus* é mobilizada de forma complementar, permitindo interpretar como disposições socialmente constituídas orientam as percepções e práticas dos estudantes diante das oportunidades e limitações impostas pelo PAE. Já o conceito de campo educacional contribui para situar essas experiências em um espaço relacional estruturado por hierarquias e disputas, no qual diferentes formas de capital adquirem valor

específico. Assim, mais do que categorias descritivas, os capitais são aqui compreendidos como recursos que mediam as condições de permanência dos estudantes, possibilitando analisar em que medida o PAE atua na sua ampliação, compensação ou reconfiguração.

No contexto brasileiro, a apropriação da obra de Bourdieu tem permitido analisar de forma mais ampla as dinâmicas escolares, especialmente ao evidenciar que as trajetórias educacionais não se reduzem à dimensão econômica (Catani, Catani & Pereira, 2001). Em diálogo com essa perspectiva, esta pesquisa orienta sua análise para além dos efeitos materiais imediatos do PAE, buscando compreender como o programa incide sobre diferentes formas de capital mobilizadas pelos estudantes. Desse modo, o PAE é concebido não apenas como um mecanismo de transferência de recursos, mas como uma ação institucional que pode contribuir para a ampliação de capitais culturais, sociais e simbólicos, ao favorecer a permanência prolongada dos estudantes no espaço escolar. Tal permanência, por sua vez, possibilita o engajamento em práticas educativas, relações sociais e experiências de reconhecimento que reconfiguram suas formas de participação na comunidade escolar.

Para analisar essa hipótese, esta pesquisa, de abordagem qualitativa (Lacruz & Leite, 2023), investigou os efeitos do PAE sobre a permanência estudantil no IFES – Campus Ibatiba. A análise foi conduzida por meio das categorias bourdieusianas de capital, permitindo articular empiria e teoria de modo sistemático. Para tanto, foi orientado como estudo de caso (Stake, 1995). Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados em sua totalidade. A análise do conteúdo das entrevistas foi conduzida por meio do cotejamento com as noções de capital (econômico, cultural, social e simbólico). A estratégia analítica seguiu três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante e organização do *corpus* de entrevistas; (ii) codificação, na qual foram identificadas unidades de sentido recorrentes nas entrevistas; e (iii) categorização e interpretação, quando foram articulados os achados empíricos às categorias analíticas mobilizadas.

Tal procedimento permitiu identificar certos padrões nas narrativas dos diferentes grupos entrevistados, bem como apreender variações relacionadas às posições ocupadas no espaço social e institucional. Assim, foi possível reconhecer nas declarações de estudantes, familiares e profissionais da educação diferentes dinâmicas sociais, econômica e culturais que permeiam o ambiente escolar estudado.

Entendemos, portanto, que a utilização de entrevistas forneceu um meio eficaz para mergulhar nesse universo, permitindo-nos acessar as percepções, os valores e as experiências dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Ao adotar uma abordagem bourdieusiana, compreendemos que essas perspectivas expressam trajetórias sociais, ao mesmo tempo individuais e coletivas, que estão imersas em relações desiguais e multifacetadas de poder. Desse modo, os relatos foram interpretados não apenas como narrativas pessoais, mas principalmente como expressões situadas de diferentes posições e disposições no espaço social. Nesse caso, a opção de endereçar uma análise da totalidade dos discursos e as perspectivas teóricas de Bourdieu nos permitiu ir além da mera descrição e sistematização categórica dos discursos, fornecendo insights analíticos significativos para indagar as realidades subjacentes ao PAE e suas implicações para a formação da comunidade escolar no IFES – Campus Ibatiba.

Assim, a pesquisa[1] debruçou-se sobre o um conjunto diverso de narrativas para acessar perspectivas docentes, de profissionais que atuam como Técnicos Administrativos em Educação (TAE), de estudantes e de familiares de alunos e ex-alunos. No total foram realizadas 49 entrevistas – 11 delas com alunos e ex-alunos beneficiados pelo PAE, 11 com docentes da escola, 11 com TAE, 10 com familiares dos alunos e ex-alunos e outras 6 com membros da comissão gestora da assistência estudantil. A composição do *corpus* empírico buscou contemplar diferentes posições no espaço institucional e social, permitindo uma análise relacional das percepções sobre o programa.

A definição do número de entrevistas foi orientada pelo critério de saturação teórica, acompanhado progressivamente durante a coleta e a análise dos relatos. Foram consideradas a recorrência dos temas, a emergência de novos elementos e sua contribuição para o desenvolvimento das categorias analíticas. A saturação foi avaliada em relação ao conjunto do material empírico, considerando as especificidades e as diferenças entre os grupos entrevistados, e o encerramento da coleta ocorreu quando novas entrevistas deixaram de acrescentar elementos analíticos substantivos à compreensão do PAE.

Os dados sociodemográficos são tratados como elementos que compõem o espaço social no qual os agentes estão inseridos, favorecendo a compreensão da distribuição relacional de capitais entre os participantes e para situar as condições sociais de produção das narrativas.

Para uma melhor demonstração das características dos profissionais entrevistados, confeccionamos a Tabela 1 com os perfis dos docentes, TAE e membros da comissão gestora que participaram das entrevistas:

Tabela 1 – Perfis dos Docentes, TAE e Membros da Comissão Gestora

Entrevistado	Idade	Cor	Tempo de serviço
Entrevistado 21 - Docente	49	Branco	+ de 4 anos
Entrevistado 22 - Docente	35	Pardo	+ de 4 anos
Entrevistado 23 - Docente	41	Branca	+ de 4 anos
Entrevistado 24 - Docente	46	Branca	+ de 4 anos
Entrevistado 25 - Docente	48	Pardo	+ de 4 anos
Entrevistado 26 - Docente	34	Branco	+ de 4 anos
Entrevistado 30 - Docente	35	Pardo	+ de 4 anos
Entrevistado 32 - Docente	41	Branco	+ de 4 anos

[1] O projeto que orientou esta pesquisa foi submetido aos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, sendo aprovado, conforme determina Resolução n° 510/2016 do Ministério da Saúde.

Entrevistado 36 - Docente	37	Branco	+ de 4 anos
Entrevistado 38 - Docente	50	Branco	+ de 4 anos
Entrevistado 39 - Docente	45	Branca	+ de 4 anos
Entrevistado 11 - TAE	36	Pardo	+ de 4 anos
Entrevistado 26 - TAE	38	Branco	+ de 4 anos
Entrevistado 34 - TAE	34	Branco	+ de 4 anos
Entrevistado 35 - TAE	41	Branca	+ de 4 anos
Entrevistado 40 - TAE	37	Branca	+ de 4 anos
Entrevistado 41 - TAE	37	Branca	+ de 4 anos
Entrevistado 42 - TAE	30	Parda	+ de 4 anos
Entrevistado 44 - TAE	36	Branca	+ de 4 anos
Entrevistado 45 - TAE	45	Pardo	+ de 4 anos
Entrevistado 46 - TAE	37	Branco	+ de 4 anos
Entrevistado 48 - TAE	37	Pardo	+ de 4 anos
Entrevistada 6 - Membro da Comissão Gestora	40	Branca	+ de 4 anos
Entrevistada 8 - Membro da Comissão Gestora	57	Branca	+ de 4 anos
Entrevistada 12 - Membro da Comissão Gestora	37	Pardo	+ de 4 anos
Entrevistada 13 - Membro da Comissão Gestora	36	Branco	+ de 4 anos
Entrevistada 33 - Membro da Comissão Gestora	38	Branca	+ de 4 anos
Entrevistada 37 - Membro da Comissão Gestora	57	Branca	+ de 4 anos

Nota: A numeração dos entrevistados corresponde à ordem sequencial de realização das entrevistas, independentemente do grupo ao qual pertencem (docentes, técnicos-administrativos em educação e membros da comissão gestora).

Alguns dos docentes que participaram da pesquisa também ocupam funções de confiança na gestão do IFES – Campus Ibatiba, tais como: Coordenador de Curso, Diretor de Ensino, Diretor de Pesquisa e Extensão e Diretoria Geral. O que faz com que tenham um conhecimento panorâmico da organização administrativa do PAE na instituição. Essa posição estratégica contribui para a compreensão das dinâmicas institucionais de implementação do programa. Todos os entrevistados são servidores efetivos e possuem, em sua maioria, mais de 4 anos de experiência.

Na Tabela 2, apresentamos o perfil sociodemográfico dos alunos entrevistados:

Tabela 2 – Perfil sociodemográficos dos alunos entrevistados beneficiados com Assistência Estudantil no Ifes – Campus Ibatiba

Entrevistado	Idade	Série	Curso Técnico	Cor	Residência/ Origem	Faixa de Renda (salário mínimo *per capita*)
Entrevistado 1 - Discente	18	3°	Meio Ambiente	Parda	Ibatiba/Humaitá MG – Distrito	0,5 a 1
Entrevistado 2 - Discente	18	3°	Meio Ambiente	Branca	Ibatiba/ES / Lajinha Zona Rural	0,5 a 1
Entrevistado 3 - Discente	17	2°	Florestas	Branca	Ibatiba/ES Zona Rural	0,5 a 1
Entrevistado 4 - Discente	18	3°	Florestas	Pardo	Irupi/ES Zona Rural	0 a 0,5
Entrevistado 5 - Discente	17	3°	Florestas	Parda	Ibatiba/ES/ Zona Urbana	0,5 a 1
Entrevistado 10 - Discente	15	1°	Florestas	Parda	Ibatiba/ES/ Zona Urbana	0 a 0,5
Entrevistada 14 - Discente	17	3°	Florestas	Pardo	Prata de Lajinha/MG Distrito	0 a 0,5
Entrevistada 16 - Ex-aluna	18	-	Meio Ambiente	Branca	Ibatiba/ES Zona Urbana	0 a 0,5
Entrevistada 18 -Discente	16	1°	Meio Ambiente	Parda	Prata de Lajinha/MG Distrito	0 a 0,5
Entrevistada 20 - Ex-aluna	18	-	Meio Ambiente	Branca	Prata de Lajinha/MG Distrito	0 a 0,5
Entrevistada 47 - Ex-aluna	19	-	Florestas	Parda	Ibatiba/ES Zona Urbana	0 a 0,5

Nota: A numeração dos entrevistados corresponde à ordem sequencial de realização das entrevistas, independentemente do grupo ao qual pertencem (discente, ex-aluna).

Como se observa, os beneficiários entrevistados residem nos municípios de Lajinha, Irupi, Mutum e Ibatiba. Como já explicitado

anteriormente, o IFES - Campus Ibatiba recebe vários alunos de outros municípios vizinhos e do Estado de Minas Gerais. Foram em sua maioria meninas jovens (9), mas também entrevistamos alguns meninos (2). Suas idades variaram entre 15 e 19 anos. Tivemos representantes de todos os anos do curso técnico em florestas e meio ambiente integrado ao ensino médio. Contudo, optamos por realizar mais entrevistas com alunos do 3° ano, pois julgamos que esses alunos tinham mais experiência com a escola e maior tempo de recebimento dos auxílios estudantis. Tal escolha favorece a análise de trajetórias mais longas de permanência e dos efeitos acumulados do PAE.

Entre os entrevistados tentou-se equilibrar sua origem entre zona rural (3), distritos (4) e zona urbana (4) para que representassem bem as peculiaridades do corpo estudantil. Essa variação territorial permite observar como diferentes condições de acesso e mobilidade incidem sobre a permanência escolar. Os alunos que residem em locais mais distantes do IFES – campus Ibatiba são os do distrito de Prata de Lajinha, Município de Lajinha/MG, que percorrem de ônibus cerca de 70km diariamente, em torno de 1h diária à 1h e 40min. Em seguida, Barra do Recreio, Zona rural de Irupi/ES, cerca de 60 km de distância do Instituto, o que equivale a 1h ou 1h30min de ônibus. Ambas as estradas são de asfalto, sem pista dupla e com diversas curvas. As entrevistadas 1 e 2 optaram por residir em Ibatiba, pois entenderam que não havia ônibus ou outro meio de transporte para que conseguissem chegar ao IFES e assistir ao início das aulas.

Além disso, a exemplo do que ocorreu com os profissionais entrevistados, a maioria dos estudantes se percebe como parda (7) ou branca (4). Essa distribuição, embora apresentada aqui de forma descritiva, pode ser problematizada pelas dinâmicas contemporâneas de classificação racial no Brasil. A categoria "pardo", amplamente utilizada em levantamentos oficiais, não corresponde a um grupo homogêneo, sendo frequentemente atravessada por ambiguidades identitárias e por processos históricos de miscigenação e hierarquização racial. Nesse sentido, a predominância dessa autodeclaração entre os entrevistados pode indicar não apenas a composição demográfica da região, mas também formas situadas de identificação racial que, por vezes, atenuam ou desestimulam a identificação como "negro".

Do ponto de vista analítico, tal aspecto é relevante na medida em que as classificações raciais se articulam à distribuição desigual de capitais, influenciando trajetórias escolares, expectativas educacionais e formas de reconhecimento no espaço escolar. Ainda que a presente pesquisa não tenha como foco central as relações raciais, esse dado sugere a importância de considerar, em estudos futuros, como raça e classe operam de forma imbricada na produção das desigualdades educacionais e nas condições de permanência estudantil (Gonzalez, 2020). Tal invisibilização relativa da categoria "negra" pode, inclusive, ser interpretada como efeito de mecanismos simbólicos de classificação social que operam na própria escola, tensionando as formas de reconhecimento e pertencimento no espaço educacional (Carneiro, 2023).

Na Tabela 3 apresentamos os perfis sociodemográficos dos familiares dos alunos e ex-alunos beneficiados:

Tabela 3 – Perfil sociodemográfico dos familiares dos alunos e ex-alunos beneficiados com Assistência Estudantil no IFES – Campus Ibatiba

Familiar	Idade	Profissão	Cor	Residência	Faixa de renda (*salário*

					mínimo per capita)
Entrevistado 7 - pai de aluno	46	lavrador	Pardo	Irupi/ES Zona Rural	0 a 0,5
Entrevistado 9 - mãe de aluna	49	do lar/lavradora	Parda	Ibatiba/ES Zona Rural	0,5 a 1
Entrevistada 13 - mãe de aluna	49	do lar/lavradora	Parda	Lajinha/MG Zona Rural	0,5 a 1
Entrevistada 15 - mãe de aluno	52	Secretária de escola	Parda	Prata de Lajinha/MG Distrito	0 a 0,5
Entrevistada 17 - mãe de ex- aluna	39	Porteira	Branca	Ibatiba/ES Zona Urbana	0 a 0,5
Entrevistada 19 - mãe de aluna	34	Lavradora	Parda	Prata de Lajinha/MG Distrito	0 a 0,5
Entrevistada 25 - mãe de ex-aluna	37	Lavradora	Parda	Prata de Lajinha/MG Distrito	0 a 0,5
Entrevistada 31 - mãe de aluna	44	Do lar/lavradora	Negra	Humaitá/MG	0,5 a 1
Entrevistada 43 - mãe de aluna e ex-aluna	42	banheirista	Parda	Ibatiba/ES Zona Urbana	0 a 0,5
Entrevistada 49 - mãe de aluna	53	faxineira	Negra	Ibatiba/ES	0,5 a 1

Nota: A numeração dos entrevistados corresponde à ordem sequencial de realização das entrevistas, independentemente do grupo ao qual pertencem (pai de aluno, mãe de aluna, mãe de ex-aluna).

Os familiares entrevistados foram mães (9) em quase a sua totalidade. Apenas um pai participou da pesquisa (1) – o que acaba refletindo na própria composição da comunidade escolar, pois costumam ser mais mães do que pais que comparecem à escola. Esse dado também sinaliza a centralidade das relações de gênero nas relações entre família e escolarização. Outra característica a ser destacada é que é habitual no interior do Espírito Santo, e do Brasil como um todo, que as mulheres cuidem dos afazeres domésticos da casa e ainda auxiliarem os maridos no trabalho rural, como se percebe pelas respostas das profissões das entrevistadas: "do lar / lavradora". Trata-se também de um perfil relativamente jovem de entrevistadas, pois suas idades variam entre 34 e 53 anos. A maioria se percebe como parda (7) ou negra (2). Somente uma das

mães se declarou branca (1). As entrevistadas 43 e 17 afirmaram que são as únicas provedoras do lar, uma divorciada e a outra em uma relação instável com o pai de suas filhas. Quanto às demais entrevistadas, todas disseram estar casadas.

A profissão que mais apareceu nas entrevistas é a de lavrador(a), que é aquela pessoa que trabalha na roça, com plantação de café, milho ou feijão – um trabalho com renda irregular, pois depende do resultado da colheita. Outra profissão precarizada que apareceu nas entrevistas foi a de faxineira, que depende de quantas faxinas são realizadas semanalmente para compor a renda familiar. As profissões com carteira assinada e com renda regular foram as da entrevistada 43 (banheirista) e da entrevistada 15 (secretária de escola). Essas condições de trabalho permitem situar os estudantes em contextos de vulnerabilidade que tensionam sua permanência escolar.

Diante desse cenário de precarização das condições de trabalho, a participação de quase a totalidade dos familiares consultados para a pesquisa sugere que a escola conseguiu formar uma comunidade relativamente engajada em torno do PAE. Tal engajamento também será analisado, na seção seguinte, como um dos possíveis efeitos sociais do programa, para além de sua dimensão estritamente econômica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das categorias construídas na análise de conteúdo das entrevistas, foi possível identificar padrões recorrentes nas percepções dos diferentes grupos investigados. Durante a realização das entrevistas, notou-se que as declarações dos TAE e dos docentes do IFES – Campus Ibatiba se assemelharam entre si, ao passo que as entrevistas com estudantes e seus familiares também. Essa diferenciação de perspectivas pode ser interpretada como um efeito das posições ocupadas pelos sujeitos no espaço institucional. Os TAE, por exemplo, mostraram-se mais atentos a questões burocráticas ou organizacionais que envolvem o PAE. Os docentes entrevistados, também enfatizaram sua preocupação com a operacionalização do programa, mas ofereceram uma visão mais voltada para a dimensão prática ou pedagógica que envolve as condições de permanência de seus alunos no ambiente escolar. Os estudantes, por sua vez, ofereceram relatos, em geral, positivos a respeito do PAE para a sua permanência na escola. Essas mesmas expressões de relação de respeito ou gratidão pelo programa foram notadas nas entrevistas com os familiares, que demonstraram certo interesse de que o programa fosse mantido e até mesmo ampliado, garantindo assim um futuro melhor para seus filhos e outros jovens da comunidade escolar.

Tanto docentes quanto TAE, quando indagados sobre como percebiam o programa, teceram elogios ao PAE e ressaltaram a sua importância para permanência do alunado no IFES – Campus Ibatiba:

> (...) esse programa é importante porque ele aumenta a oportunidade de alunos carentes da região frequentarem a escola (Entrevistado 11 – TAE).
>
> (...) se eles não tivessem o auxílio, infelizmente não teriam como ou chegar à instituição.(Entrevistado 36 – Docente).

Alguns docentes relataram que, ao entrar em sala de aula, ficavam "orgulhosos" de ver seus alunos presentes, uniformizados e sem saber ao certo quais seriam os estudantes efetivamente atendidos pela assistência

estudantil. Essa era uma maneira de evitar a postulação de estereótipos que pudessem, na opinião desses docentes, causar algum "desconforto" para quem era beneficiário do PAE ou distorções no modo como se relacionavam com as turmas. Porém, disseram também que assim que um ou outro aluno sentia-se confortável para identificar-se como beneficiário do programa e narrar sua história, percebiam o quanto o PAE estava impactando a realidade daquela comunidade escolar, o que remete à dimensão simbólica relevante dessa política.

Durante as entrevistas com estudantes, também procuramos indagar sobre as suas dificuldades para permanecer na escola. Um dos alunos (Entrevistado 4 – Discente) enfatizou sua principal dificuldade como algo que estaria afetando sua subjetividade: "(...) Não fui diagnosticado, mas (...) os sintomas eram nítidos, eram sintomas fortes de ansiedade". Angústia, sofrimento emocional, falta de autoestima ou simplesmente "tristeza", como declarou outra aluna (Entrevistada 5 – Discente), estiveram sendo constantemente acionados durante as entrevistas como relatos de condições que atrapalham o engajamento com a escola: "(...) chorar estudando, assim, já aconteceu. Então, deu uma caidinha no emocional". Tais relatos evidenciam que a permanência estudantil não se reduz a condições materiais, sendo atravessada por dimensões simbólicas e subjetivas que afetam o engajamento escolar.

A existência de muitas disciplinas e o nível de exigência pedagógica, também foram destacadas como alguns dos principais desafios institucionais que poderiam estar favorecendo o abandono escolar. Uma das alunas, por exemplo, disse que: "Foi muito difícil me acostumar com o nível do IFES (...) do mesmo jeito que ele oferece um ensino maior, também te cobra muito mais do que outras escolas. Então, foi uma coisa que quase me fez desistir." (Entrevistada 2 – Discente). No entanto, a principal dificuldade enunciada pelos estudantes foi econômica. Como declarou uma aluna entrevistada:

> Eu preciso me alimentar. Já teve vez de eu ficar aqui o dia inteiro sem comer e passar mal, aconteceu algumas vezes, então assim ajuda muito (...) mas o transporte é mais crucial, digamos, pra minha permanência (Entrevistada 3 – Discente).

Entre os vários impactos materiais, simbólicos e subjetivos do PAE na vida dos estudantes do IFES – Campus Ibatiba, importa também destacar o modo como esse programa pôde transformar algumas trajetórias marcadas por inúmeras dificuldades em acessar e permanecer na escola. A história a contada por uma das ex-alunas, parece ser frequente entre muitas das jovens entrevistadas:

> Eu morava com minha mãe e minha irmã. A renda vinha apenas dela (...) mas ela passou por um período de doença. Então, era eu sempre que cuidava da minha irmã. Mesmo ela doente, ela trabalhava para fora para poder sustentar. E eu comecei a trabalhar também, junto com ela [Choro] (Entrevistada 16 – Ex-aluna).

A exemplo do que já foi amplamente documentado pelos estudos da área (eg. Magalhães, 2021; Macedo, 2021; Lacruz et al., 2024), o agravamento das desigualdades sociais durante a pandemia de Covid-19 também marcou a experiência estudantil do grupo de discentes do IFES – Campus Ibatiba. O depoimento de uma das alunas egressas enfatiza essas dificuldades do ponto

de vista de quem reside em áreas rurais e precisou se conectar às aulas remotas da melhor maneira que podia:

> Quando eu estava na roça, eu tinha que ir para o alto da lavoura para poder fazer as atividades que eu nunca achava que tinha sinal e quando tinha os dados móveis. Então, isso que dificultou um pouco a questão do ensino (Entrevistada 16 - Egressa).

Quem não conhece a realidade do local talvez não tenha noção das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, que precisam se adequar ao ritmo do trabalho rural e se expor a condições climáticas adversas – ora faz muito sol, ora chove muito, há insetos e animais peçonhentos que podem estar no solo. O "alto da lavoura" significa estar em uma altitude geralmente maior do que 700m, onde estão as condições ideais para o cultivo da cultura cafeeira. Além do que, precisaria comprar os dados móveis necessários para assistir e realizar as atividades on-line durante a pandemia. Tais situações levaram muitos estudantes da região ao abandono escolar. Os relatos sugerem que, para parte dos entrevistados, o auxílio financeiro do PAE constituiu uma condição relevante para a permanência escolar. O que demonstra o quão importante é o programa para estudantes em situação de vulnerabilidade social:

> Seria possível seguir estudando no IFES sem receber algum desses auxílios? (Entrevistadora).
>
> Não (Entrevistada 1 – Discente).
>
> Olha, o transporte seria bem complicado, porque eu preciso pagar a passagem todos os dias. Então, se fosse para mim tirar dinheiro do meu bolso para pagar a passagem todo dia, eu acho que não, não teria como. (Entrevistada 3 – Discente).
>
> Provavelmente, não. A gente também recebe o Bolsa Família lá em casa... e houve um corte, houve um corte em massa, né? (...) então a gente teve que "pelenga" bastante, porque esse ano também não foi ano de colheita de café. (Entrevistado 4 – Discente).
>
> Era muito difícil, porque eu tinha que vir para cá e ficar o dia inteiro aqui. Não tinha condição de ir em casa para poder voltar (...) e também que auxiliavam muitas coisas que a gente precisava para poder estudar aqui (...) por exemplo, de materiais, até mesmo do próprio alimento. (Entrevistada 16 – Ex-aluna).

Ao realizarmos a mesma pergunta aos familiares, pela reação dos entrevistados, foi evidente que não conseguiriam manter os filhos na escola sem o recebimento dos auxílios. Um dos entrevistados, inclusive, chegou a se emocionar e acabou chorando ao declarar:

> Rapaz, para mim, na realidade memo, ainda mais para a gente que toca lavoura aqui, a gente toca, toca a quarenta por cento, tem ano que a lavoura dá, tem ano que não dá. Infelizmente, sobre manter ele nas escolas, para mim é meio complicado mesmo. (Choro). (Entrevistado 7 – Pai de aluno).

Mesmo quem disse que, com "muito esforço", acredita que conseguiria manter sua filha na escola, observou que não saberia se a condição socioeconômica a possibilitariam continuar:

> Então, se não houvesse pelo menos esse auxílio que ela

> conseguiu, aí lógico que eu ia fazer de tudo para ela estudar, como ainda tenho feito hoje, que ela está na faculdade particular (...) seria com maior dificuldade. Não sei até quando que eu ia conseguir manter, né? (Entrevistada 17 – Mãe de ex-aluna).
>
> Eu sou faxineira. E sou mãe, sou dona de casa. Sou assim, de tudo um pouquinho (...) independente de auxílio ou não, entendeu? O auxílio ajuda? Muito. Ajuda em tudo, entendeu? Mas assim, se fosse à questão de não ter auxílio, continuaria sim. Mas o auxílio ajuda muito. Não falo só por mim (...) Porque em Ibatiba tem muitas pessoas que são carentes, tem muito mais carência. (Entrevistada 49 – Mãe de aluna).

Em situações tão difíceis de trabalho, em que algumas mães possuem renda irregular como diaristas, cuidam de sua casa ou dependem da lavoura para produzir suas condições de subsistência, nos chamou atenção o fato de ainda assim conseguirem tempo para atender a pesquisa e conversar sobre o PAE. Essas mulheres chegavam às entrevistas e aparentavam certa vergonha. O único pai que participou também falava pouco e mantinha os olhos distantes. Os horários das entrevistas costumavam se ajustar aos dos ônibus. Era uma distância considerável que tinham que percorrer para estar ali. Contudo, assim que as entrevistas começavam entendíamos que, apesar de tudo, estavam ali por suas filhas e filhos, porque percebiam o IFES como uma "conquista" e uma "oportunidade", porque não consideravam o PAE uma "perda de tempo". De fato, aquela postura e aqueles relatos indicam o desejo por "uma vida melhor" através da educação e percepção de que o estudo poderia ser uma ferramenta de ascensão social. Seria essa uma forma de fazer comunidade? Nos termos de Bell hooks (2013), talvez sejam justamente essas maneiras coletivas de imaginar o ensino escolar como um ambiente de possibilidades que esteja na base dos processos de configuração das comunidades pedagógicas.

Diante das múltiplas barreiras financeiras, emocionais e acadêmicas evidenciadas nas entrevistas, a fim de garantir sua permanência no Ensino Médio, é imperativo destacar que a assistência estudantil transcende a mera transferência de recursos financeiros. Nesse sentido, o PAE não apenas viabiliza condições materiais de permanência, mas também cria oportunidades de acesso a práticas escolares e culturais que tendem a ampliar os repertórios estudantis. Como observado por Dias e Sampaio (2023, p. 15), o conceito de assistência estudantil, sob uma perspectiva mais abrangente, abarca não apenas aspectos materiais como alimentação, moradia e transporte, mas também estratégias de apoio acadêmico, que englobam promoção à saúde, suporte pedagógico e psicológico, além do estímulo ao envolvimento comunitário em atividades esportivas, de lazer e culturais.

Alguns estudantes compartilharam suas dificuldades relacionadas à saúde, bem-estar emocional e adaptação à rotina de estudos no IFES – Campus Ibatiba. Tais práticas podem ser compreendidas como mecanismos concretos de ampliação do capital simbólico, ao favorecer o contato com atividades pedagógicas, culturais e formas de socialização escolar que não estão igualmente distribuídas entre os estudantes. Nesse contexto, o suporte pedagógico e o incentivo à participação em atividades de lazer, esportes e cultura desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade de vida desses alunos e na ampliação de seu capital cultural, conforme destacado por Bourdieu (1998, p.61):

> Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define atitude "culta"

> é determinante, a ação direta, sob forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc) permanece fraca: deixando de dar a todos através da educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir.

A escola, desse modo, atuaria como compensadora desta falta de incitação à cultura pela família. Sua principal função, nos termos de Bourdieu (1998, p.61), estaria relacionada com a difusão de capitais culturais[2] socialmente valorizados e necessários a qualquer projeto de mobilidade social.

> Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes que fazem o homem "culto", poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.

Portanto, não seria apenas o capital econômico capaz de distinguir socialmente as famílias, produzindo certos privilégios e potenciais sociais, mas também o capital cultural oferecido pela escola, pois ele possui relativo "valor" no interior das relações sociais e detém o potencial de autorizar ou restringir as formas de atuação das pessoas nas mais distintas esferas da vida social. Ao longo da análise, observa-se que o PAE contribui, ainda que de modo limitado e não homogêneo, para a ampliação desse capital cultural, especialmente ao possibilitar a permanência prolongada dos estudantes em um ambiente escolar que oferece experiências formativas diversificadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa indicam que o PAE atua como um importante suporte à permanência dos alunos no IFES – Campus Ibatiba. Entre os impactos mais significativos está o suporte financeiro fornecido. O auxílio transporte permite que os alunos cheguem e permaneçam no campus, enquanto o auxílio alimentação sustenta os alunos durante os dias de estudo ou até mesmo para compras essenciais. O auxílio moradia facilita a mudança para a cidade de Ibatiba quando o local de residência original não possui acesso a transporte público adequado. Além disso, o auxílio didático/uniforme cobre despesas com uniforme e material escolar.

Os estudantes beneficiados pelo PAE frequentemente provêm de contextos agrícolas e de ambientes familiares e comunitários que podem ter a sua sociabilidade caracterizada como interiorana. Como o IFES – Campus Ibatiba atrai alunos de várias localidades, é perceptível que seus estudantes carreguem para a escola os seus habitus de diferentes origens.

[2] De acordo com Bourdieu (1998, p. 74), o capital cultural pode existir de três formas: "[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais".

Conforme Bourdieu e Passeron (2018), ao ingressar no ambiente escolar, estudantes de camadas populares levam a bagagem cultural herdada de seus familiares e de suas origens, e passam a interagir de forma mais ou menos contrastante com os repertórios culturais legitimados pela escola. A partir desse conflito entre maneiras muito distintas de viver e de se relacionar com o conhecimento que a escola se apresenta e valoriza, quem permanece nela por causa do PAE habitualmente se sente em desvantagem.

Desse modo, foi interessante observar nas entrevistas como alunos e familiares que recebem auxílios para permanecer no IFES – Campus Ibatiba se esforçam para valorizar o PAE e, assim, sua própria presença nos espaços escolares. Percebem também que não se trata apenas de uma ajuda financeira, mas de uma ferramenta que pode mitigar as desvantagens simbólicas, sociais e culturais dos estudantes e, assim, oferecer condições para a mobilidade social familiar. Docentes e TAE, por sua vez, parecem compreender esses desejos e enxergar neles uma valorização da instituição e de seu trabalho pedagógico. Para isso, reclamam da organização administrativa do PAE, criticam a escassez de recursos orçamentários para o PNAES e apostam na igualdade de oportunidades pedagógicas que pode ser criada a partir dos auxílios como uma maneira de "compensar" desvantagens educacionais.

Importa registrar que este estudo teve limitações associadas ao alcance dos seus resultados. A opção de investigar o caso de um Instituto Federal de Educação, localizado no interior do estado, se por um lado, permite ampliar a compreensão do fenômeno sobre essa realidade particular; por outro, significa que as evidências produzidas não sejam tomadas como definitivas. Os achados do estudo podem, porém, ser úteis para orientar os esforços em compreender, ampliar e aprimorar os resultados do PAE. Ademais, numa realidade na qual diferentes programas (e.g., ação afirmativa para ingresso de alunos) e ações (e.g., Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) ocorrem concomitantemente, não se descarta que decorrências oriundas de outros programas possam influenciar a percepção acerca do PAE e vice-versa. Nessa direção, estudos de avaliação de impacto que possam testar a relação de causalidade do PAE na permanência dos alunos (e.g., Diferença em Diferenças) colaborariam para aumentar a compreensão dos efeitos do PAE na vida escolar.

Gostaríamos de encerrar este texto ressaltando esse forte senso comunitário que se criou em torno do PAE no IFES – Campus Ibatiba como um dos efeitos mais significativos desse programa, mas ainda pouco debatido pelos estudos sobre acesso e permanência estudantil no Brasil. Afinal, a exemplo do que observamos ao longo das entrevistas, essas formas de afinidade, empatia e reconhecimento ativadas por uma política de redistribuição parecem ter o potencial de ampliar as maneiras de valoração de si e do mundo escolar. O que pode facilitar a luta cotidiana por caminhos possíveis de resistência às múltiplas expressões de opressão e dominação e favorecer o estabelecimento de vínculos mais inclusivos, justos e amorosos nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. K. A; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**. São Paulo. v. 32, 23 jul. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/pBtyBfxJqkXbvzwVvcQprzS/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2022.

ANDRADE, A. M. J. DE; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 22, n. 2. p. 512-528, ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2022

ARAÚJO, S. A. DE L. et al. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 722–743, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/j/aval/a/CW7CvT8tqBYZs5wWp8V7WFs/?lang=pt. Acesso em 07 jun. 23.

BOURDIEU, P. Petrópolis: **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p. 74.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 201**0. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/1444. Acesso em: 30 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 03 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Casa Civil, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14914.htm. Acesso em: 30 out. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser. São Paulo: Zahar, 2023.

CATANI, A. M., CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, 63-85, 2001, Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qQmH5t7HNQR6Mp9dm3YkfwQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 29 set. 2024.

DIAS, C. E. S. B.; SAMPAIO, H. A constituição da assistência estudantil como campo científico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e10516, 2023. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10516. Acesso em: 30 jan. 2024.

GOIN, M.; MIRANDA, A. DE M. Atribuições privativas, estudo socioeconômico e serviço social: o trabalho profissional na assistência estudantil. **Revista**

Katálysis. Florianópolis, v. 25, p. 415-424, maio-ago. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/wGY3qxCbhNp4Gp9L47BhVnf/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, B. **Ensinares a Transgredir**: A Educação como Prática da Liberdade. Porto Alegre: Artmed, 2013.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/ibatiba/panorama. Acesso em: 15 nov. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/ibatiba/pesquisa/37/30255?tipo=ranking. Acesso em: 15 nov. 2022.

LACRUZ, A. J.; CARNIEL, F. Abandono Escolar na Educação Básica Brasileira: aplicação de modelo multinível. **REVISTA CIENTÍFICA EVOLUIR**, v. 2, p. 59-80, 2025. Disponível em: https://revistaevoluir.com.br/index.php/re/article/view/32. Acesso em: 30 out. 2026.

LACRUZ, A. J.; CARNIEL, F. PEZZIN, C.; LEMOS, K. R. Efeitos da Pandemia sobre o Abandono Escolar. **Navus**, Florianópolis, v. 14, p. 01-15, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.22279/navus.v14.2015. Acesso em 29 set. 2024.

LACRUZ, A. J.; LEITE, M. C. de O. **Organizando projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, nº 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt. Acesso em 29 set. 2024.

MAGALHÃES, R. C. da S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28, nº 4, p. 1263-1267. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?lang=pt. Acesso em 24 set. 2024.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, nº 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRJX7m/?lang=pt. Acesso em 29 set. 2024.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. F. da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07292, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HJ7s77xVF3GvzqwgLsFD7Wz/?lang=pt. Acesso em 24 set. 2024.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**.

Diadema: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, S. M. Dos; FREIRE, R. S. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas, v. 27, n. 2, p. 260-280, ago. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/LFMj3QJpFMfLYtKC436mpsH/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2022

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE, 1995.