



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PROFEPT- IFBA

JULIANA ALVES DE MORAIS

**GAMIFICAÇÃO, MOBILIDADE E SUAS APLICAÇÕES NA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL**

Salvador
2025

JULIANA ALVES DE MORAIS

**GAMIFICAÇÃO, MOBILIDADE E SUAS APLICAÇÕES NA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa 2: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz

Salvador
2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GAMIFICAÇÃO, MOBILIDADE E SUAS APLICAÇÕES NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

JULIANA ALVES DE MORAIS

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Jocelma Almeida Rios

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues

Membro Externo – Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 10/04/2025.

Em 09 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO VERA CRUZ DINIZ, Professor Efetivo**, em 10/04/2025, às 16:24, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **JOCELMA ALMEIDA RIOS, Professor Efetivo**, em 10/04/2025, às 16:24, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **SANNYA FERNANDA NUNES RODRIGUES, Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 16:36, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **4104588** e o código CRC **73FBC76B**.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

M827g Moraes, Juliana Alves de

Gamificação, mobilidade e suas aplicações na
assistência estudantil / Juliana Alves de Moraes;
orientador Marcelo Vera Cruz Diniz -- Salvador,
2025.

86 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) --
Instituto Federal da Bahia, 2025.

1. Gamificação. 2. Assistência estudantil. 3.
Serviço social. 4. Formação integral. 5. TIC. I.
Diniz, Marcelo Vera Cruz, orient. II. TÍTULO.

CDU 004:364.3

A Deus.

À minha amada avó (*in memoriam*).

Vó Toinha, você me ensinou que o único bem que ninguém pode nos tomar é o conhecimento. Se eu cheguei até aqui, devo muito a você. Sempre buscarei honrar o legado que você deixou e honrar a minha ancestralidade.

Obrigada pelo seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças ao longo da caminhada, por não me deixar sucumbir diante das dificuldades e por colocar pessoas maravilhosas no meu caminho.

À minha família, por ser meu alicerce e sempre me apoiar nos meus projetos. De forma especial, agradeço à minha mãe, Maria Félix, e à minha tia, Joselice Barros, pelas orações, amor e força incondicionais. Nos dias mais difíceis, vocês me confortaram com colo, afeto e incentivo. Amo vocês!

Aos meus tios e tias que sempre perguntavam como estava o mestrado e tornaram o caminho mais leve com brincadeiras e piadas internas, um tanto sagazes, que só nós sabemos. Agradeço de forma especial à tia Débora Cruz, que foi fundamental no início dessa trajetória.

Ao meu namorado, Mateus Bezerra, pela compreensão e incentivo na realização dos meus sonhos, especialmente deste. Houve momentos de choros, desabafos, medos e angústias, mas sua calma, seu apoio, seu incentivo e sua força me impulsionaram para chegar até aqui. Você faz parte desta conquista.

Ao querido amigo, Padre Robertinho, obrigada por ser um ombro amigo nos momentos mais delicados. Suas palavras de acolhimento, fé e força foram meu combustível repetidas vezes. Você sabia quando eu estava angustiada pelo timbre da minha voz ou até mesmo quando eu era monossilábica ao responder suas mensagens. Sua amizade é um presente de Deus.

Aos colegas de turma que desde o início foram solidários, amigos e companheiros, compartilhando afetos, dores, conquistas, medos e muitos sorrisos. Nossa colega, Vanice Alves, teve este sonho do mestrado interrompido pela covid-19, mas sempre foi e será lembrada por nós. A turma 04 do ProfEPT se chama “*Turma Vanice Alves*”, intitulada assim como forma de homenageá-la com muito amor, respeito e saudade.

Aos amigos e colegas do Ministério Público do Estado da Bahia que deixam o cotidiano laboral leve e agradável. A ambiência acolhedora da Promotoria de Justiça de Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência é única, que sorte a minha de trabalhar com vocês. Agradeço de forma especial à minha chefia imediata que sempre foi compreensiva diante das minhas necessidades.

À minha amiga e colega de profissão, Heloíza Carvalho, que me ajudou na construção da versão preliminar do Produto Educacional, gravando vídeos até na nossa viagem a trabalho. Obrigada por compartilhar suas habilidades artísticas, por me incentivar, me dar ânimo e por ouvir tantas vezes as angústias e as expectativas do mestrado.

À Yasmim Suzart, que me auxiliou com a plataforma de construção do Produto Educacional e ao longo da pesquisa sempre perguntava como eu estava.

À querida Ana Carla Pereira Sá, egressa do ProfEPT e doutoranda, saiba que você foi fundamental nesta reta final. Ainda não nos conhecemos pessoalmente, mas tive o privilégio de ter sua colaboração, de ouvir minhas angústias, de trocarmos e-mail altas horas da madrugada, de me consolar e me ensinar o caminho. Deus coloca anjos na nossa vida e você é um deles. Obrigada por tudo e por tanto.

Às amigas soteropolitanas, agradeço a compreensão por minhas ausências em tantos momentos de lazer. Outrossim, aos amigos de Pastos Bons e de outros Estados também. Sempre houve amigos que vieram passear em Salvador durante o mestrado e eu não pude dar atenção como eu gostaria. Teremos outras oportunidades.

Às professoras doutoras da banca examinadora, Sannyia Fernanda e Jocelma Rios que teceram contribuições riquíssimas na qualificação de forma gentil e construtiva, sem deixar de lado a rigidez acadêmica e técnica que essa atribuição exige. As orientações dadas naquele momento foram imprescindíveis para lapidar este trabalho.

Ao meu orientador, professor doutor Marcelo Vera Cruz Diniz, por suas contribuições ao longo dessa jornada. Sua paciência e compreensão diante de momentos delicados fizeram toda a diferença. Obrigada por compartilhar conhecimento neste processo de escrita. Que Deus abençoe você e sua família-!

Às especialistas, mestras, doutoras e pós-doutoras de várias partes do Brasil que avaliaram de forma criteriosa e técnica o meu produto educacional. Não tenho palavras para expressar e mensurar tamanha gratidão pela participação de vocês. A grande maioria sequer conheço, mas todas me deram seu sim e avaliaram em tempo hábil. Obrigada de todo o meu coração.

Sem mais delongas, obrigada a todas as pessoas que me acompanharam durante esta longa e árdua jornada. A vida só tem sentido quando temos com quem

compartilhar as dores, as delícias e, acima de tudo, as conquistas. Este é mais um sonho que realizo e meu coração transborda felicidade.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire (1979, p. 84).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....73

Gráfico 2.....73

Gráfico 3.....75

Gráfico 4.....75

Gráfico 5.....76

Gráfico 6.....76

Gráfico 7.....77

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ERE - Ensino Remoto Emergencial

IFs – Institutos Federais

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PAE – Política de Assistência Estudantil

PASES - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior

PNAES - Política Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFEPT – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RL - Revisão de Literatura

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

RESUMO

O presente trabalho aborda a discussão sobre as contribuições e benefícios da gamificação como estratégia de engajamento nos processos de trabalho atinentes à política de assistência estudantil no IFBA *campus* Salvador. A justificativa da escolha do tema se deu pela proximidade da autora com o Serviço Social, pelo fato de ser assistente social e pedagoga, áreas que dialogam e se complementam, somado ao interesse em trazer os elementos da gamificação como estratégia engajadora para a EPT, que ficou evidenciada com o uso massivo das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no e após o contexto pandêmico, que permitiu a continuidade do trabalho mantendo o distanciamento social. Para tanto, realizou-se pesquisa de intervenção, pesquisa exploratória com abordagem qualitativa a partir da realização de pesquisa bibliográfica, além de revisão de literatura, na perspectiva de responder ao questionamento central desta pesquisa: como engajar os estudantes do IFBA na compreensão da política de assistência estudantil, utilizando os recursos da gamificação como estratégia para otimizar e tornar mais atrativo o processo de seleção de bolsas e auxílios? A base bibliográfica desta pesquisa acadêmica foram *e-books*, livros, legislações, periódicos Capes e repositórios Scielo e Google Acadêmico. Por fim, foi desenvolvido como produto educacional o “Guia Digital: orientações sobre a política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”, que foi validado por especialistas. O objetivo deste guia prático é o de contribuir com o trabalho das assistentes sociais que executam essa política no âmbito dos Institutos e Universidades Federais, bem como a compreensão por parte dos estudantes do ensino médio integrado que a política de assistência estudantil é direito do cidadão e dever do Estado.

Palavras-Chave: Gamificação. Assistência estudantil. Serviço social. Formação integral. TIC.

ABSTRACT

This paper addresses the discussion on the contributions and benefits of gamification as an engagement strategy in work processes related to student assistance policy at the IFBA Salvador campus. The choice of this topic was justified by the author's close relationship with Social Work, as a social worker and educator—fields that interact and complement each other—added to her interest in incorporating gamification elements as an engagement strategy for EPT, which was evidenced by the massive use of Information and Communication Technologies (ICT) during and after the pandemic, which allowed work to continue while maintaining social distancing. To this end, intervention research was conducted, exploratory research with a qualitative approach based on bibliographic research, and a literature review, with the aim of answering the central question of this research: how can IFBA students be engaged in understanding student assistance policy, using gamification resources as a strategy to optimize and enhance the selection process for scholarships and grants? The bibliographical basis for this academic research was e-books, books, legislation, Capes journals, and Scielo and Google Scholar repositories. Finally, the educational product developed was the "Digital Guide: Guidelines on the Student Assistance Policy of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia," which was validated by experts. The objective of this practical guide is to contribute to the work of social workers who implement this policy within Federal Institutes and Universities, as well as to help integrated high school students understand that student assistance policy is a citizen's right and a duty of the state.

Keywords: Gamification. Student assistance. Social service. Comprehensive training. ICT.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 INTERLOCUÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Marcos legais e trajetória histórica da política de assistência estudantil até o Decreto nº 7.234/2010	20
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI FEDERAL Nº 14.914/2024 - POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	24
1.3 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL PARA VIABILIZAR DIREITOS NA ATUAL CONJUNTURA NEOLIBERAL	32
2 FORMAÇÃO INTEGRAL	36
4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DO SURGIMENTO ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	46
5.1. Trajetórias Metodológicas: métodos e técnicas da pesquisa.....	53
5.2 Considerações sobre a Revisão de Literatura	56
6 PRODUTO EDUCACIONAL	63
6.1 Guia Digital: orientações sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFBA.....	65
6.2 Validação do Produto Educacional	69
6.3 Análise dos dados (resultados e discussões)	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

As estratégias adotadas no contexto de emergência em saúde pública no ano de 2020 levou à paralisação de diversos serviços e ao fechamento das instituições de ensino, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Nem mesmo os países de primeiro mundo, que possuem tecnologia de ponta, estavam preparados para lidar com tamanho desafio.

A interrupção das aulas presenciais ocorreu de forma inusitada e abrupta. Todas as instituições de ensino e profissionais da educação tiveram que repensar as suas práticas e construir novas estratégias para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo jus à garantia do direito constitucional à educação: *“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).

A crise sanitária, portanto, evidenciou a lacuna deixada por não haver formação suficiente dos/as profissionais da educação, nos diversos níveis, para utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC conectadas à Internet, no suporte ao desenvolvimento de suas atividades laborais, mantendo o distanciamento social.

A justificativa da escolha do tema se deu pela proximidade da autora com o Serviço Social, pelo fato de ser assistente social e pedagoga, áreas que dialogam e se complementam, somado ao interesse em trazer os elementos da gamificação como estratégia engajadora para a EPT, que ficou evidenciada com o uso massivo das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no e após o contexto pandêmico, que permitiu a continuidade do trabalho mantendo o distanciamento social.

Para tanto, realizou-se pesquisa de intervenção, pesquisa exploratória com abordagem qualitativa a partir da realização de pesquisa bibliográfica, além de revisão de literatura, na perspectiva de responder ao questionamento central desta pesquisa: como engajar os estudantes do IFBA na compreensão da política de assistência estudantil, utilizando os recursos da gamificação como estratégia para otimizar e tornar mais atrativo o processo de seleção de bolsas e auxílios?

Assim, como resposta ao problema desta pesquisa, é apresentado o Produto Educacional “Guia Digital: orientações sobre a política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”, validado por especialistas, cujo objetivo é o de contribuir com o trabalho das assistentes sociais que executam essa política no âmbito dos Institutos e Universidades Federais, gamificando as orientações gerais sobre o processo de seleção dos estudantes para as bolsas ofertadas pela assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA, campus Salvador, utilizando as TIC.

Insta ressaltar que todas as validadoras foram Assistentes Sociais de diferentes espaços sócio-ocupacionais e a grande maioria atua no setor educacional. A escolha ocorreu pelo fato de a assistência estudantil ser operacionalizada por assistentes sociais, conforme previsão na legislação federal e no decreto normativo da política de assistência estudantil no âmbito do IFBA.

Após as considerações e sugestões feitas pela banca de qualificação, o tema e o produto educacional foram redimensionados, com ênfase para a gamificação, considerada como uma ferramenta atrativa, tecnológica e engajadora. Assim, pretende-se situar o estudante ingressante no IFBA sobre a assistência estudantil, cujo produto educacional consiste em um guia digital onde será demonstrado, a partir de uma apresentação, orientações acerca das especificidades da política de assistência estudantil.

Nessa direção, no intuito de compreender em linhas gerais o que é gamificação, Fadel e Ulbricht et al. (2014), aduzem que o termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos, sendo aplicada há muito tempo na educação, onde a criança podia ganhar estrelinhas ao executar tarefas. Ou seja, a utilização da gamificação se torna profícua e engajadora porque ela tem o potencial de não tornar as atividades enfadonhas, cansativas e desinteressantes para os estudantes.

Assim, o uso dos elementos de jogos com o objetivo básico de engajar e levar a resolver problemas e desafios considerados complexos, torna a atividade leve e prazerosa, além de atrelar recompensas a essas atividades, subindo de nível dentro da plataforma ou aplicativo utilizado. É também atrativa porque tem a capacidade de conectar o universo dos estudantes com a escola com foco na aprendizagem de forma

geral e, nesta pesquisa em particular, o escopo da gamificação e a sua aplicabilidade na dimensão técnico-operativa da política de assistência estudantil.

E, em termos práticos, a gamificação é utilizada no produto educacional, que consiste em um guia digital onde é explicada detalhadamente a política de assistência estudantil. Este guia foi produzido utilizando os recursos da plataforma Canva *on-line*, com apresentação escrita e em vídeo, onde a autora desta pesquisa verbaliza e explana cada tópico do documento. Foi utilizada linguagem simples e objetiva, de modo a elucidar da melhor forma possível o conteúdo para o público-alvo.

A apresentação em vídeo tem duração de 24 minutos e é possível acelerar a velocidade de reprodução, no canto inferior da tela, se assim o/a estudante desejar. Nela, são explanados termos frequentemente utilizados para a concessão de auxílios e bolsas, a exemplo do termo “vulnerabilidade socioeconômica”, com uso da gamificação na perspectiva de proporcionar o interesse e engajamento dos estudantes para compreender o processo de seleção, do perfil elegível, o profissional que executa, dentre outros aspectos elencados no guia, no contexto da política de assistência estudantil no contexto do IFBA *campus* Salvador.

Ao aplicar as dinâmicas de jogos em atividades cotidianas, pode-se obter como resultado um aumento de motivação e produtividade, com atenção para o impacto emocional que a gamificação pode proporcionar, o qual deve ser cuidadosamente planejado, considerando que existe a possibilidade de falha na execução das tarefas.

A utilização da mecânica dos jogos em ambientes de não-jogos consegue despertar atenção e interesse dos/as estudantes, especificamente aqueles que compõem o público-alvo da política de assistência estudantil. Gamificar possibilitará maior engajamento e participação mais efetiva na perspectiva de compreender as especificidades dessa política pública. O intuito do engajamento por meio da gamificação é o de evidenciar e contribuir para a compreensão dos/as estudantes de que a política de assistência estudantil é direito do cidadão e dever do Estado e não uma benesse.

Para tanto, a utilização de estratégias gamificadas pode configurar-se como um fator ainda mais atrativo para os/as estudantes, tendo em vista que cresceram num contexto em que a tecnologia e multimídia estavam muito mais presentes do que nas gerações anteriores. Isso justifica a proximidade e o interesse em fazer o recorte do

objeto de pesquisa para o trabalho desenvolvido por assistentes sociais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, desempenhando um importante trabalho com estudantes do ensino médio integrado.

Nesta perspectiva, a pergunta norteadora desta pesquisa foi: como engajar os/as estudantes do IFBA na compreensão da política de assistência estudantil, utilizando os recursos da gamificação como estratégia para otimizar e tornar mais atrativo o processo de seleção de bolsas e auxílios? Para tanto, utilizou-se a gamificação como forma de engajá-los/as, como estratégia *na “busca da produção de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados em sua essência para aprenderem algo que impacte positivamente a sua performance”* (Alves, 2015, p. 40).

Assim, o objetivo geral desta dissertação é o de contribuir com o trabalho das assistentes sociais que executam essa política no âmbito dos Institutos e Universidades Federais, gamificando as orientações gerais sobre o processo de seleção dos estudantes para as bolsas ofertadas pela assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFBA, campus Salvador, utilizando as TIC. Os objetivos específicos foram: possibilitar que os estudantes ingressantes no IFBA conheçam os primeiros passos no campus que se inicia com a matrícula, bem como os serviços e auxílios disponibilizados pela política de assistência estudantil e as condicionalidades para pleiteá-las no departamento pertinente; construir um guia digital gamificado voltado para os estudantes com as principais informações sobre a política de assistência estudantil nacional e sobre a política de assistência estudantil do IFBA; evidenciar que a política de assistência estudantil é direito do cidadão e dever do Estado.

Compreendendo a relevância e contribuição do recurso tecnológico para a prática profissional do Serviço Social no IFBA, torna-se possível otimizar o trabalho e o tempo despendidos no processo tradicional de orientar os estudantes sobre a assistência estudantil, contribuindo para a celeridade do processo, tornando o conhecimento sobre ele uma atividade engajadora, divertida e atraente, capaz de chamar a atenção dos estudantes o intuito de possibilitar compreendê-lo como direito do cidadão e dever do Estado.

Se o planejamento de gamificar as orientações gerais sobre a política para os estudantes ocorrer de forma adequada para o alcance dos objetivos propostos,

considerando as especificidades que eles apresentam, a mecânica dos jogos poderá promover um ambiente escolar atraente e propício para alcançá-los, posto que se trata de um recurso importante para a permanência e êxito dos estudantes no IFBA.

Postos a temática e objeto deste estudo, apresentar-se-á algumas categorias centrais de análise: a gamificação, a formação integral, a política de assistência estudantil e o serviço social. A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: o capítulo 1, intitulado de “Interlocução Teórica”, versa brevemente sobre o trajetória histórica dos dispositivos legais até a promulgação da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, materializada por meio da Lei Federal nº 14.914/2024 e está subdividido em: 1.1 Marcos legais e trajetória histórica da política de assistência estudantil; 1.2 O trabalho do assistente social para viabilizar direitos na atual conjuntura neoliberal; 1.3 Formação Integral; 1.4 Gamificação; 2 Breve histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil: do surgimento até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 3 Percurso Metodológico; 4 Produto Educacional e 5 Conclusão.

1 INTERLOCUÇÃO TEÓRICA

1.1 Marcos legais e trajetória histórica da política de assistência estudantil até o Decreto nº 7.234/2010

A política de assistência estudantil configura-se como um importante mecanismo com o objetivo de contribuir para a permanência e êxito de estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente. Sua finalidade é auxiliar, subsidiar, democratizar e prolongar a permanência dos jovens nas escolas. De acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace, a PNAES diz respeito a:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFEs, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (Fonaprace, 2012, p. 63).

Faz-se oportuno salientar que Fonaprace foi criado em 1987, com o objetivo de discutir, elaborar e propor ao MEC uma política de promoção e apoio ao estudante na rede federal superior. O documento de criação do Fórum se constrói em um contexto de retomada da democracia e realizou pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Instituições Federais de Educação durante as décadas de 1990 e 2000. Os resultados destas pesquisas indicaram parâmetros para definir melhor as diretrizes para a elaboração de programas e projetos a serem realizados nestas instituições (Fonaprace, 2012).

Fazendo um breve resgate histórico dos marcos legais garantidores do direito à educação, o primeiro instrumento a contemplar legalmente os/as estudantes das camadas mais pobres da população foi a Constituição Federal de 1934. Nesse documento, destaca-se o artigo 112, no parágrafo 3º, que *“dispõe sobre a gratuidade do ensino nas escolas públicas primárias e fornecimento gratuito do material escolar aos pobres”* (Brasil, 1934).

Nesta direção, três anos depois houve a previsão de fundos financeiros para a educação na Constituição Federal de 1937, no artigo 157 e, no parágrafo 2º, o instrumento legal estabeleceu que: *“parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios*

a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (Brasil, 1934, p. 140).

Mesmo com essa previsão constitucional em relação aos fundos financeiros, chama atenção o fato de que o ensino profissionalizante era dirigido apenas aos mais pobres. A primeira vez que essa modalidade de ensino foi situada na Constituição Federal de 1937, houve notoriedade às classes mais vulneráveis economicamente, expresso no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (Brasil, 1937, p. 19).

Houve a emergência das lutas sociais nos anos de 1980, que reivindicavam o direito a uma educação pública que atendesse às necessidades da classe proletária. Não por acaso, foi no final dessa década que foi aprovada a Constituição Federal de 1988, considerada a “Carta Magna” ou “Constituição Cidadã” pela efervescência e participação popular pós-regime ditatorial. Nessa conjuntura, havia a disputa de um projeto de educação profissional que trazia:

a discussão em torno do ensino médio e da educação profissional ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessavam o campo educacional. Só para mencionar um exemplo, enquanto uns pretendiam que o Brasil fosse o primeiro país capitalista a adotar a politecnia como princípio educativo no ensino médio e queriam ver os germens dessa pedagogia nas escolas técnicas existentes, outros cerravam fileiras na defesa dos sistemas de aprendizagem controlados pelo patronato, rejeitando o controle estatal e/ou a participação dos sindicatos de trabalhadores em sua gestão (Cunha, 2000, p. 244).

Tais disputas foram contempladas nas legislações posteriores, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fruto de debates intensos entre as forças conservadoras e progressistas. A educação está prevista no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “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, p. 107).

A Carta Magna assegurou ainda como dever do Estado, no artigo 208, o atendimento ao educando através da suplementação de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o Inciso VII, ampliando essa assistência para todas as etapas da educação básica (Brasil, 2015, p. 148). Por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ratifica o que outrora foi definido sobre a assistência ao estudante na Constituição de 1988.

Cinco anos após a LDB e 1996, foi aprovado o Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), por meio da Lei nº 10.172/2001. Trata-se de um plano com orientações e metas para a educação que deveriam ser cumpridas no prazo de até 10 anos. Neste Plano, há a orientação para que as instituições públicas de ensino superior estimulassem a adoção de programas de assistência estudantil: “como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (Brasil, 2001, p. 94).

Nesta direção, a política de assistência estudantil no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi inicialmente regulamentada no ano de 2010, por meio do Decreto nº 7.234, que “*dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil*”. O programa é executado no âmbito do Ministério da Educação, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

A PNAES oferece a possibilidade de receber recursos financeiros e materiais aos alunos que atendam às condicionalidades previstas no artigo 5º do referido decreto: “*estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior*” (Brasil, 2010). Além disso, a situação de vulnerabilidade social e econômica é priorizada nos processos de seleção dos *campi*, conforme previsão em edital específico.

Até a promulgação do Decreto nº 7.234/2010, houve mobilizações e lutas nas décadas anteriores, sendo emblemático os movimentos estudantis ocorridos na década de 1980, conforme pontuado por (Ferreira; Souza, 2019, p. 06):

O marco histórico dessas políticas está situado nos movimentos estudantis da década de 1980, representados pelas lutas da União Nacional dos Estudantes – UNE e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores em Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, que diagnosticaram a necessidade dos estudantes das instituições federais de ensino de serem atendidos com ações de política de permanência escolar.

Corroborando o exposto pelos autores, fez-se urgente naquele momento histórico da década de 1980, a implementação de políticas públicas vislumbrando a permanência e êxito dos estudantes. Assim, até a promulgação da PNAES, houve outros mecanismos legais já citados neste trabalho, que coadunam com a referida política, configurando-se como uma conquista de grande relevância institucional e social.

Com o Decreto 7.234/2010, os Institutos Federais de Educação começaram a receber recursos da PNAES, que desembocou em outra reivindicação, dessa vez, protagonizada pelos gestores da assistência estudantil: reivindicavam pela reconfiguração da política de assistência estudantil, no ano de 2013, em respeito às peculiaridades dos IFEs e por se tratar de instituições que ofertam a educação na modalidade básica de ensino.

O Movimento ocorrido no I Seminário de Gestores da Assistência Estudantil da Rede Federal (2013), propunha a alteração do texto da PNAES para atenção às características dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia considerando que *“o texto atual não é explícito com relação à participação dos estudantes, de todas as modalidades de ensino, da Rede Federal EPTC no PNAES, fato que tem gerado insegurança jurídica em nossas Instituições e em alguns casos inviabilizando ações da Assistência Estudantil”*, (IFMG, 2013, p. 04).

O decreto tem como foco os cursos de nível superior, no entanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não se limitam apenas a eles, mas ofertam a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, conforme destaca Ferreira e Souza (2019): cursos de formação inicial e continuada, cursos de educação profissional de nível médio, graduação e pós-graduação, *lato e stricto sensu*, atendendo uma diversidade de público e faixa etária.

Assim, o fato supracitado merece atenção da rede na perspectiva de conduzir a gestão da política de assistência estudantil observando essa peculiaridade, considerando o período em que não havia a PNAES regulamentada em lei, apenas

em decreto. Não há dúvidas sobre a sua importância, entretanto, a assistência estudantil enfrenta inseguranças e fragilidades na perspectiva de assegurar benefícios para estudantes provenientes de setores empobrecidos da sociedade, configurando-se como importante instrumento de combate à evasão. No tópico seguinte, serão feitas considerações sobre a recente conquista de segurança jurídica da PNAES, disposta na Lei Federal nº 14.914/2024.

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI FEDERAL Nº 14.914/2024 - POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Os primeiros auxílios para os/as estudantes ocorreram no início do século XX, mas de forma pontual e fragmentada. O Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto 19.851/1931), no título XIII, artigo quarto, ao discorrer sobre a vida social universitária destaca que:

As medidas de providência e beneficência serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nellas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recommendem, pela sua applicação e intelligencia, ao auxilio instituido (sic) (Brasil, Câmara dos Deputados, 2016).

Reconhece-se, assim, a existência de estudantes com dificuldades para permanência e êxito no elitizado Ensino Superior, já identificado no início da década de 1930. As primeiras iniciativas de apoio ao estudante estavam diretamente ligadas ao Ensino Superior. Esse processo ganhou força nos anos 1950, em um contexto de intensificação da industrialização. Contudo, suas origens remontam a 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil. Nesse período, a nobreza trouxe consigo o modelo europeu de universidade, que serviu como base para o desenvolvimento da educação no país naquele período histórico.

Situado esse preâmbulo histórico da trajetória da assistência estudantil, o intuito é demonstrar que desde o início do século XX havia o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes das camadas econômicas mais vulneráveis para a permanência no ensino. Tendo em vista que esta seção se propõe a discorrer sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil regulamentada em lei, a partir do parágrafo seguinte serão abordadas considerações sobre ela.

Após a extensa trajetória de lutas e reivindicações, 14 anos após a publicação do Decreto nº 7.234/2010 houve uma conquista recente: a sanção presidencial da Lei Federal nº 14.914/2024, que institui a PNAES como política de Estado no âmbito do Ministério da Educação, formalizando e ampliando os programas de apoio aos estudantes de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico-profissional, com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos.

Suas principais inovações em relação ao Decreto nº 7.234/2010 inclui a elevação do então Programa Nacional de Assistência Estudantil a política de Estado: enquanto o Decreto nº 7.234/2010 estabelecia o PNAES como um programa governamental, a Lei nº 14.914/2024 transforma-o em uma política nacional permanente, garantindo maior estabilidade e continuidade às ações de assistência estudantil, formalização e ampliação da PNAES. Isso confere maior estabilidade e articulação com outras políticas sociais, como a transferência de renda.

Outras inovações importantes são: ampliação dos objetivos, incluindo a democratização, a garantia das condições de permanência dos/as estudantes na educação pública federal, a minimização das desigualdades sociais e regionais, a redução das taxas de retenção e evasão, e o apoio a estudantes estrangeiros/as recebidos no âmbito de acordos de cooperação internacional.

A inclusão de novos programas e ações, a partir do detalhamento e instituição de programas específicos dentro da política de assistência estudantil, se configuram como importantes estratégias para viabilizar o direito à educação, como o Programa Estudantil de Moradia, o Programa Incluir de Acessibilidade, o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante, entre outros, visando atender de forma mais abrangente às necessidades dos/as estudantes.

A possibilidade de atendimento a estudantes de pós-graduação e de instituições estaduais e municipais prevista na lei, desde que haja disponibilidade orçamentária. A PNAES poderá atender também estudantes matriculados em programas presenciais de mestrado e doutorado das instituições federais, bem como estudantes de instituições de ensino superior públicas gratuitas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, por meio de convênios ou instrumentos congêneres.

E, como mencionado anteriormente, a articulação com outras políticas sociais da União, especialmente as de transferência de renda, visando potencializar os efeitos das ações de assistência estudantil e promover a inclusão social pela educação.

No artigo 1º, § 1º da Lei nº 14.914/2024, há orientação sobre a implementação da PNAES:

A PNAES será implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, com vistas ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio.

A lei endossa o tripé da universidade e dos institutos federais, de ensino, pesquisa e extensão, em que pese a implementação da PNAES deverá ocorrer de forma articulada a ele. A expansão, a interiorização e a democratização do acesso às instituições federais de ensino superior transformaram rapidamente o perfil estudantil, tornando-o mais diverso, com aumento da presença de alunos negros e das camadas economicamente mais pauperizadas. A PNAES, dentre outros aspectos, objetiva atender às novas demandas e viabilizar a permanência e êxito dos/as estudantes.

Nessa esteira, é fundamental oferecer condições para que os estudantes possam concluir seus cursos com qualidade, seja o ensino médio integrado, seja um curso de nível superior, sem que dificuldades financeiras se tornem um óbice para a conclusão. Ao ofertar condições mais equânimes para a permanência no ensino superior, a assistência estudantil reduz a evasão, amplia a inclusão e contribui para a formação de profissionais qualificados/as.

Mais do que um suporte individual, essa política se propõe a promover a transformação social e o desenvolvimento econômico, tornando a educação um caminho real para a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade menos desigual. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e garantir as condições de permanência, dentre outros objetivos da PNAES, está posto no art. 2º da Lei nº 14.914/2024:

Art. 2º São objetivos da PNAES:

- I – democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos;

- III - reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal;
- IV - contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes;
- V - apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países;
- VI - estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica;
- VII - estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil.

Conforme o exposto, para além dos auxílios financeiros, a PNAES objetiva ainda contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, apoiar estudantes estrangeiros/as (desde que recebidos/as no Brasil via acordos de cooperação técnica) e estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, dentre outros objetivos.

É indubitável a conquista da PNAES materializada na lei e válida em todo o território nacional. Entretanto, para a consecução dos seus objetivos, faz-se necessária previsão orçamentária e condições objetivas para sua efetivação no cotidiano institucional, sobretudo para a provisão dessas garantias para os estudantes. Sobre isso, Simone Lessa (2015), chama atenção para a ação limitada da assistência estudantil, caso ela não ocorra de forma articulada com outras políticas públicas:

A assistência estudantil pode ser uma política utilizada para ajudar a prover permanência com qualidade, pois reconhece as dificuldades na consolidação do direito à educação, em um país extremamente desigual. No entanto, não basta acessar este direito; é preciso efetivar esta dura conquista com políticas públicas que trabalhem a permanência com qualidade, coletivamente. Devemos entender a Assistência Estudantil como um direito na intenção de prover permanência, enfrentar desigualdades e a evasão, cientes de que aquela, isolada de outras políticas sociais, tem sua capacidade de ação limitada. (Lessa, 2015, p. 477)

Corroborando o exposto pela autora, não basta assegurar o acesso, mais que isso: é fundamental consolidar essa conquista por meio de políticas públicas que promovam a permanência de forma coletiva e estruturada. É nítido que sua eficácia depende da integração com as demais políticas sociais, pois, isoladamente, ela não consegue prover as condições necessárias para a permanência dos estudantes até a conclusão dos seus respectivos cursos.

Dentre essas políticas que devem ocorrer coletivamente, é oportuno citar algumas, a saber: a própria política de educação, a partir do fortalecimento da educação básica que será fundamental para formar a base dos estudantes, reduzindo dificuldades de aprendizado e garantindo maior preparo para a vida universitária; políticas de ações afirmativas, que oportunizam, por meio das cotas, maior diversidade no ensino superior, complementando as ações da assistência estudantil ao ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados.

Sobre as políticas afirmativas, Lessa (2015, p. 471), destaca que, se associada às cotas, a política afirmativa voltada para a população pobre, negra, indígena, deficiente, oriunda da escola pública, a assistência estudantil é potencializada, podendo ser um elemento importante de permanência e de combate à desigualdade. Outrossim, a política de cotas dialoga com a assistência estudantil, uma vez que busca garantir não apenas o ingresso, mas a permanência na perspectiva de conclusão dos respectivos cursos.

Além dessas políticas acima citadas, insta ressaltar: política de habitação e saneamento básico, política de mobilidade urbana e transporte, política de segurança pública, políticas de trabalho e renda, políticas de inclusão digital, dentre outras. Ao articular a assistência estudantil a essas e outras políticas públicas, cria-se uma rede de suporte mais abrangente, capaz de enfrentar os múltiplos desafios que afetam a permanência dos estudantes no ensino.

Essa integração fortalece a trajetória acadêmica, ampliando oportunidades e promovendo a inclusão. Dessa forma, torna-se possível não apenas combater a evasão, mas também corrigir desigualdades históricas, promovendo inclusão, transformando a realidade de milhares de estudantes e suas famílias, na perspectiva de consolidar o direito à educação como um caminho real para a equidade e a emancipação social.

Nesta direção de integração com outras políticas públicas, é importante frisar quem é o público destinatário da assistência estudantil. A Lei nº 14.914/2024 elenca expressamente no art. 5º os/as estudantes que fazem jus ao Programa de Assistência Estudantil e não se restringe apenas àqueles/as que estão matriculados/as nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia:

Art. 5º O Programa de Assistência Estudantil (PAE) destina-se a estudantes matriculados em cursos presenciais das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PAE serão desenvolvidas mediante a concessão de benefício direto ao estudante assistido pelo programa e direcionadas a:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - atendimento pré-escolar a dependentes;
- IX - apoio pedagógico;
- X - acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes:
 - a) com deficiência, nos termos da legislação;
 - b) com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação;
 - c) beneficiários de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação (Brasil, 2024, p. 02)

Dessa forma, é oportuno frisar que o programa é exclusivo para estudantes que frequentam cursos presenciais, ou seja, não se aplica a cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD). Isso ocorre porque os/as estudantes presenciais geralmente precisam de apoio para despesas como transporte, cultura, inclusão digital, fardamento, moradia e alimentação. Os/as estudantes atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil - PAE são aqueles/as matriculados em cursos de graduação, como licenciatura, bacharelado e tecnólogos da rede pública federal.

Além dos/as estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também podem ser beneficiados os estudantes oriundos das universidades, dos próprios Institutos Federais e outras instituições da rede federal que ofertam cursos técnicos, tecnológicos e de formação profissional, observadas as condicionalidades previstas na lei e/ou nos decretos normativos dos referidos *campi*.

A lei nº 14.914/2024 prevê ainda que o PAE deverá garantir a participação dos/as estudantes, por meio de suas entidades representativas, na formulação, na execução, no acompanhamento, no monitoramento e na avaliação de suas ações, para garantir a expectativa do direito à obtenção dos benefícios do programa (Brasil, 2024). Além disso, o PAE poderá prever a concessão de outros benefícios a seus destinatários cumulativamente com as ações de assistência estudantil previstas no artigo 5º.

Para ser considerado elegível a receber os benefícios do Programa de Assistência Estudantil, o estudante deverá atender ao menos um dos seguintes requisitos, sem prejuízo de outros suplementares estabelecidos pela instituição em que estiver matriculado: ser egresso da rede pública de educação básica; ser egresso da rede privada na condição de bolsista integral na educação básica.

Conforme o disposto em lei, os demais requisitos são: estar matriculado nas vagas reservadas de que trata a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas, de no mínimo 50%, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público; e ser integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A lei que dispõe sobre PNAES menciona ao longo da sua redação o termo vulnerabilidade socioeconômica com frequência, exatamente seis vezes ao longo do seu texto. Isso demonstra a principal característica do público destinatário da PNAES, que são estudantes elegíveis e prioritários de suas ações. Dentre eles e elas, estão: estudantes elegíveis para as ações do PAE; estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade; público prioritário para o alcance dos objetivos do Programa Bolsa Permanência; público prioritário a ser alcançado pelo Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES), por meio de restaurantes universitários populares.

A vulnerabilidade socioeconômica pode ser compreendida como o contexto de privações e desigualdades ocasionadas pela pobreza, expressa nas desigualdades das condições de renda, educação, saúde, habitação, trabalho, dentre outros. Significa o inaccessível ao que seria considerado básico para uma vida digna, por inoperância ou fragmentação das políticas públicas, perpassando a provisão desses serviços e os recursos disponíveis para oferecê-los.

Ademais, há ainda no texto legal o destaque para estudantes com deficiência (e na política de assistência estudantil do IFBA, estudantes com necessidades específicas); estudantes pretos/as e pardos/as, indígenas e oriundos/as de escola pública, o que demonstra o quanto a assistência estudantil é potencializada como instrumento transformador que contribui para a emancipação dos/as estudantes por

meio da educação, bem como para diminuir a distância promovida pelas desigualdades econômicas.

Diante do exposto, é mister afirmar que a política de assistência estudantil se configura como um dispositivo indispensável para viabilizar condições objetivas para os estudantes, na perspectiva da permanência e êxito nos cursos da rede federal de ensino. Dessa forma, a assistência estudantil busca promover a equidade, a inclusão e a transformação social por meio da educação. Por ser uma política operacionalizada por assistentes sociais, o tópico seguinte discorrerá sobre o trabalho do assistente social na perspectiva de viabilização de direitos.

1.3 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL PARA VIABILIZAR DIREITOS NA ATUAL CONJUNTURA NEOLIBERAL

O/a¹ assistente social é um profissional de nível superior, devidamente habilitado com graduação (bacharelado) em Serviço Social, cuja profissão é regulamentada pela Lei federal nº 8.662/1993. A profissão está inserida na divisão sociotécnica do trabalho e o seu principal objeto de atuação é a questão social, entendida como:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. (Iamamoto e Carvalho, 2011, p.84).

Ante o exposto, o assistente social atuará nas diversas refrações ou manifestações da questão social, a saber: pobreza, fome, vulnerabilidade social, desemprego, múltiplas violências, inacessibilidade à moradia digna, capacitismo, questões étnico-raciais, trabalho infantil, dentre outras mazelas sociais. O trabalho do assistente social de operacionalizar a assistência estudantil como mecanismo de permanência e êxito para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, configura-se como uma dessas expressões.

Nesta esteira, pode-se afirmar que o assistente social é o principal profissional a atuar diretamente nas refrações ou expressões da questão social, o que requer uma busca permanente de aperfeiçoamento e qualificação técnica. Iamamoto (2013), no artigo: “O Brasil das desigualdades: ‘questão social’, trabalho e relações sociais”, cuja conferência foi pronunciada no V Seminário Internacional de Política Social, em Brasília-DF, acerca do patrimônio intelectual e político, construído pelo serviço social brasileiro, aduziu que:

Avança-se no autorreconhecimento, por parte do assistente social, de sua condição de trabalhador assalariado, integrado ao trabalho coletivo, com

¹Faz-se referência à marcação de gênero social neste trabalho. Compartilha-se o entendimento quanto à importância de indicar os dois gêneros (masculino e feminino) ao longo do texto. Porém, por força da dificuldade que seria materializar esse intento às menções sempre que for cabível, optou-se por utilizar o padrão da língua formal.

atitude crítica e ofensiva na defesa das condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos [...]. A pauta temática da pesquisa indica uma profissão com profunda vocação histórica e uma inquietante agenda de debates, o que denota a fecunda interlocução do Serviço Social com o movimento da sociedade. Hoje o Serviço Social é reconhecido como área de conhecimento junto às agências públicas oficiais de fomento à pesquisa e inovação tecnológica, uma conquista absolutamente inédita no contexto latino-americano (*grifos nossos*). (Iamamoto, 2013, p. 336).

Corroborando o exposto, a autora evidencia a qualidade do trabalho realizado pelo assistente social, que historicamente busca capacitação profissional, objetivando uma atuação crítica e propositiva, com reconhecimento da centralidade do trabalho e dos trabalhadores. Importante salientar também a consciência de classe do assistente social enquanto trabalhador assalariado que vende sua mão de obra especializada, inserido na divisão sociotécnica do trabalho.

O assistente social é um profissional com formação generalista, que atua em diversos espaços sócio-ocupacionais, sendo a educação um desses espaços. O setor educacional como um campo de trabalho do serviço social não é algo novo, uma vez que a vinculação do Serviço Social com a profissão vem sendo forjada desde os primórdios da profissão, como uma das requisições da classe dominante quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise. (CFESS, 2012, p. 17).

Dessa forma, a inserção do assistente social na educação remonta à década de 1930, com aumento expressivo a partir da década de 1990 (Campos, 2012 apud CFESS, 2012). Segundo Libâneo (2012) e Young (2011, apud Dentz; Silva, 2015), “*percebe-se que o Serviço Social e Educação possuem uma história, um caminho de diálogo a ser construído*”. O Serviço Social, nesse contexto, pode desempenhar um trabalho de grande relevância ao atuar na viabilização de direitos, operacionalizando a política de assistência estudantil.

É mister salientar que a educação é parte constitutiva da vida em sociedade e do estudante, na condição de sujeito em processo de formação:

[...] pensar a educação como dimensão da vida social significa compreendê-la em sua relação com o trabalho, seguindo uma tradição de análise inaugurada por Marx, que toma o trabalho como fundamento ontológico do ser social. Não se trata aqui de uma primazia ou antecendência histórica, mas

de uma centralidade constitutiva da dinâmica da vida social enquanto uma totalidade histórica. O trabalho é a atividade fundante do ser social por ser a atividade que o distingue dos demais seres naturais, a partir da qual se instaura e se desenvolve sua própria humanidade como produção histórica e não como mero desenvolvimento da natureza (CFESS, 2012, p. 18).

No âmbito da categoria profissional, o Serviço Social brasileiro contemporâneo apresenta uma feição acadêmico-profissional renovada, voltada à defesa do trabalho e dos trabalhadores. Nessa direção social, a luta pelos direitos de cidadania que reconheça as efetivas necessidades e interesses dos sujeitos sociais, é hoje fundamental como parte do processo de acumulação de forças em direção a uma forma de desenvolvimento social inclusiva para todos os indivíduos sociais (Iamamoto, 2009, p. 18). Apesar dessa renovação acadêmica do Serviço Social brasileiro, a atuação profissional enfrenta diversos desafios, dentre eles, o de buscar garantir direitos na política de educação frente a conjuntura neoliberal.

Os recursos públicos direcionados para os investimentos em políticas sociais são considerados “desnecessários” na perspectiva da visão neoliberal, cujas conquistas sociais existentes são vistas como “gastos sociais excedentes”. Segundo a interpretação neoliberal, Iamamoto (2013) afirma que:

A contrapartida tem sido a difusão da ideia liberal de que o “bem-estar social” pertence ao foro privado dos indivíduos, famílias e comunidades. A intervenção do Estado no atendimento às necessidades sociais é pouco recomendada, transferida ao mercado e à filantropia, como alternativas aos direitos sociais que só têm existência na comunidade política. (Iamamoto, 2013, p.335).

Os influxos neoliberais na política de educação implicam a redução dos gastos públicos, que pode se manifestar de diversas formas, como cortes no financiamento para escolas públicas, redução das bolsas de estudo e subsídios educacionais, impactos no Programa Nacional de Assistência Estudantil, além do incentivo ao crescimento de instituições privadas de educação, fortalecendo a lógica da mercantilização do ensino. A intencionalidade por trás dessas medidas, muitas vezes está relacionada à crença de que a eficiência e a qualidade na educação podem ser alcançadas por meio da competição e da alocação de recursos pelo mercado, em oposição ao financiamento estatal direto.

Os defensores do neoliberalismo argumentam que a competição no mercado educacional, particularmente na esfera privada, pode levar a uma melhoria na

qualidade do ensino, incentivando a inovação e a eficiência. Todavia, essa abordagem pode potencializar sobremaneira as desigualdades sociais, uma vez que a educação de qualidade pode se tornar inacessível para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou inviabilizar a permanência e êxito deste segmento nos estabelecimentos de ensino.

Nesta direção, com uma intervenção estatal mínima na economia, as políticas sociais se tornam fragmentadas - e até mesmo inoperantes-, por conta da redução de investimentos, conforme já evidenciado, além da precarização do trabalho. Dessa forma, a ação sócio reguladora do Estado se retrai, conforme aponta Mota (2009, p. 59):

Orquestrada pela ofensiva neoliberal, a ação sócio reguladora do Estado se retrai, pulverizando os meios de atendimento às necessidades sociais dos trabalhadores entre organizações privadas mercantis e não-mercantis, limitando sua responsabilidade social à segurança pública, à fiscalidade e ao atendimento, através da assistência social, àqueles absolutamente impossibilitados de vender sua força de trabalho. A classe trabalhadora é também atingida pelos processos de privatização, inicialmente através da venda de empresas estatais, seguindo-se uma ampla ofensiva mercantil na área dos serviços sociais e de infraestrutura, tais como os de saúde, previdência, educação, saneamento, habitação, dentre outros, amparados pela liberalização da economia, sob a égide da liberdade de mercado e retração da intervenção do Estado.

Assim, os influxos neoliberais passam a colocar novas demandas para o trabalho desenvolvido pelo assistente social, exigindo do profissional uma atuação ainda mais crítica, criativa e propositiva, de forma a elaborar estratégias capazes de dar respostas às expressões da questão social que chegam ao Serviço Social, de forma particular, na política pública de educação.

Portanto, o neoliberalismo, ao redefinir os padrões de acumulação e os processos produtivos, traz novas exigências para a educação e para o processo produtivo na lógica mercantil. Frigotto e Ciavatta (2011) reafirmam que o sucesso do neoliberalismo dependia não só de uma investida no campo das ideias, mas também, na pretensão de criar um consenso conformista nas massas e reforçar a doutrina do livre mercado, da competição e da busca pelo sucesso individual. No item seguinte será abordada a formação integral, com reflexões sobre a educação de forma geral e sobre a educação profissional e tecnológica em particular, para além da lógica neoliberal.

2 FORMAÇÃO INTEGRAL

Discutir sobre a formação integral é condição *sine qua non* para educadores que vislumbram contribuir com a promoção de uma educação emancipatória. Conforme aduz Paulo Freire (1985, p. 125), a educação emancipatória envolve “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a desvelar a realidade criticamente”. Dessa forma, é mister pensar a educação para além da lógica neoliberal.

A formação integral na educação profissional e tecnológica é fundamental para preparar os alunos não apenas com habilidades técnicas específicas, mas também com competências socioemocionais, éticas e cognitivas necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ela não se restringe apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas abrange múltiplas competências essenciais para o sucesso pessoal e profissional dos/as estudantes em um mundo cada vez mais tecnológico, complexo, globalizado e dinâmico.

A ideia de formação integral remete à ideia de uma formação plena, que envolve múltiplas determinações, isto é, as várias dimensões constitutivas do sujeito que está em processo formativo. Nesse sentido, Appio, Ewald e Silva (2020, p. 12), afirmam que a formação integral:

Consiste em uma possibilidade de ação em que o sujeito se encontra por inteiro. Formar por inteiro implica levar em consideração as várias dimensões de um processo de formação integral. Os processos voltados para a formação integral implicam práticas pedagógicas que contemplam essa dimensão constitutiva da vida, ou seja, o ser por inteiro.

Coadunando o exposto pelos autores, depreende-se que a formação integral não se limita ao período de estudo formal. Ela incentiva uma mentalidade de aprendizagem contínua, preparando os estudantes para se adaptarem a mudanças e novas tecnologias ao longo de suas carreiras. Dialoga também com o desenvolvimento da dimensão ética, uma vez que proporciona o preparo para assumir responsabilidades e a compreensão do impacto das ações desenvolvidas no ambiente de trabalho, reverberando na comunidade onde está inserido e na sociedade em geral.

A formação numa perspectiva integral considera o indivíduo como um todo, levando em conta sua historicidade e experiências. Nada pode substituir a própria vida, uma vez que ela é basilar para cada decisão, configurando-se como fundamental

no processo. A relevância da formação integral reside na contribuição teórica e sócio-histórica que tais práticas subsidiam no e para o processo de construção do ser na sua totalidade.

Já a formação integrada, de acordo com Ciavatta (2014), significa integrar as dimensões estruturantes da vida: trabalho, ciência e cultura, permitindo novas perspectivas de vida para os jovens, possibilitando-os concorrer para a superação das desigualdades sociais. O exposto pela autora coaduna com o eixo técnico operativo do trabalho do assistente social, ou seja, o fazer profissional, que se dá na lógica de emancipar o usuário (neste caso, o estudante), por meio da educação e do trabalho.

Nessa esteira, faz-se oportuno situar as principais diferenças entre formação integral e formação integrada. Amorim (2015), no artigo “Educação Profissional e Formação Integrada do Trabalhador na Legislação Brasileira: avanços, retrocessos e desafios”, extraído dos anais do III Colóquio Nacional do Profept, realizado em Natal-RN, faz a distinção entre as duas categorias:

Se a educação integral está posta para as pessoas em desenvolvimento, crianças e adolescentes, a educação ou formação integrada está posta para o trabalhador, que se encontra numa condição de exercício de atividades produtivas que requerem cada vez mais qualificação profissional. Aquela atua na constituição do ser em suas múltiplas dimensões, está na formação do trabalhador de forma a integrá-lo crítica e conscientemente no mundo do trabalho, no qual ele se constitui como sujeito criativo e não mero reproduzidor de comandos. (Amorim, 2015, p. 3).

Na legislação brasileira em vigor, está prevista a educação em tempo integral, expressa na Lei nº 13.005, de 2014, PNE 2014-2024, na meta seis: *“oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica”* Moll (2014, apud Amorim, 2015), afirma que esta temática não é nova, advém da época do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, que, agora retoma o cenário de disputas políticas que envolvem a educação. A autora compreende que a defesa por uma escola de tempo integral e de qualidade é uma das formas de se superar o problema das desigualdades sociais e educacionais que marcam a história da sociedade brasileira.

É mister salientar que a categoria formação integral no âmbito da educação profissional e tecnológica, ladeia a categoria de emancipação humana no âmbito do

Serviço Social, complementando-se mutuamente. Esta, por sua vez, está prevista expressamente no Código de Ética do Assistente Social como um princípio fundamental, expondo a necessidade do “*reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais*”, (grifos nossos). Assim, para além da qualificação para o mundo do trabalho, a formação integral também oportuniza o estudante a realizar-se como sujeito agente:

A formação integral e a Educação Profissional e Tecnológica ocupam lugar de destaque nas discussões de pesquisadores e estudiosos preocupados e envolvidos com o tema. Essas discussões expressam a ideia de que **a Educação Profissional e Tecnológica prepara o estudante para além das necessidades do mercado de trabalho, ou seja, busca a realização pessoal e profissional do futuro trabalhador**. A ligação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a formação integral - enquanto projeto educacional - traz em sua dimensão histórica a luta incansável e o desejo de religar o humano ao mundo do trabalho, de modo que o estudante encontre sentido no que faz e que esse sentido o conecte com a vida em sua plenitude. (Appio; Ewald; Silva, 2020, p. 12). (grifos nossos).

Convergingo o exposto, Ramos (2008) faz a discussão sobre o trabalho no sentido ontológico, na condição de processo inerente à formação e à realização humana, não se restringindo apenas à venda da força de trabalho em troca de um salário, o trabalho também produz liberdade. É evidente que o trabalho possui uma configuração específica na sociedade capitalista, no entanto, o trabalho é [também] ação humana de interação com a realidade. Assim, é importante contextualizá-lo e entendê-lo como princípio educativo:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, **o que não se confunde com o “aprender fazendo”**, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (Ramos, 2008, p. 04). (grifos nossos).

Diante do exposto, a autora afirma que o trabalho como princípio educativo oportuniza o/a estudante, o ser social, dentre outros aspectos, a transformar sua realidade. Para tanto, faz-se necessário a oferta de condições objetivas na perspectiva da educação e uma delas é a Política de Assistência Estudantil. Trata-se de uma política educacional focalizada, cujo escopo é de realizar ações que contribuam para

minimizar as necessidades sociais, econômicas e pedagógicas, culminando para efetivar a formação integral dos estudantes.

A universalização da educação é um princípio democrático cada vez mais forte, devendo o Estado exercer o seu papel de estar a serviço da coletividade, sendo a Educação de qualidade prioridade nacional, como garantia inalienável do exercício pleno da cidadania, direito reconhecido na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, “a educação democrática, pautada no princípio da justiça social, é parâmetro para o desenvolvimento de uma Política de Assistência Estudantil” (Brasil, 2012, p. 6).

É importante ressaltar que a política de assistência estudantil deve ser desenvolvida e implementada de forma coletiva, ou seja, envolvendo não apenas o governo, mas também instituições de ensino, organizações da sociedade civil, comunidades locais e outros atores relevantes. A colaboração entre diferentes setores pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais abrangentes e eficazes na perspectiva de garantir a permanência dos estudantes na educação com qualidade.

Portanto, para efetivar o direito à educação em um país marcado pela desigualdade social, é essencial não apenas garantir o acesso, mas também implementar e fortalecer políticas públicas que assegurem a permanência, êxito e a qualidade da educação, reconhecendo e endereçando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo de sua trajetória educacional.

3 GAMIFICAÇÃO

Anterior à eclosão do contexto sanitário de emergência em saúde pública ocorrido no ano de 2020, o uso das ferramentas tecnológicas e dos ambientes virtuais de aprendizagem já era uma realidade, mas foi intensificado com o Ensino Remoto Emergencial - ERE durante a pandemia.

Todavia, grande parte dos/as docentes não estavam preparados/as para lidar de forma totalmente virtual com o ensino, que passou a ocorrer nos denominados Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. Assim, faz-se necessário compreender o que Pierre Lévy (1996) denomina de virtualização:

A virtualização pode ser definida como o movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma elevação à potência da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular (Lévy, 1996, p.7).

Na direção do conceito de virtualização elencado pelo autor, depreende-se que ela se configura como uma estratégia necessária para sanar questões dentro de um campo problemático. Vale salientar que, ao mesmo tempo em que a virtualização é considerada como uma solução para manutenção do ensino e dos demais processos de trabalho possíveis de serem executados dessa forma, ela também escancara as desigualdades sociais atinentes à tecnologia, uma vez que um percentual significativo de alunos não tem acesso à tecnologia no Brasil.

Nessa perspectiva da virtualização, tem-se a gamificação como possibilitadora de maior engajamento de indivíduos digitalmente. O termo gamificação deriva do inglês, *gamification*, foi usado pela primeira vez pelo pesquisador e designer de jogos britânico Nick Pelling (Medina, 2013 *apud* Alves, Minho; Diniz, 2014, p. 77). A gamificação consiste em utilizar a mecânica dos jogos em atividades que não estão dentro do contexto dos jogos (Salen; Zimmerman, 2012, McGonigal, 2011 *apud* Alves, Minho; Diniz, 2014, p. 77).

Fogg, (citado por Miranda, 2013 *apud* Alves, Minho; e Diniz, 2014, p. 78) estabeleceu um modelo de gamificação que se baseia na motivação, na capacidade

de completar a ação e o que a desencadeia. Desta forma, considerando os elementos presentes na mecânica dos games, como por exemplo, o desafio, objetivos, níveis, sistema de feedback e recompensa (Salen; Zimmerman, 2012; McGonigal, 2011) são criadas situações que mobilizam e engajam os sujeitos para a realização de determinadas ações.

Um exemplo bastante comum acerca do uso da recompensa para mobilizar e engajar pessoas é o de empresas que oferecem vantagens para fidelizar clientes, ou seja, ao atingir um determinado número de vezes por utilizar aquele serviço e/ou produto, o/a cliente ganhará brindes ou serviços em forma de recompensa. Uma pizzeria que concede uma pizza gratuitamente a cada 10 pizzas compradas, as companhias aéreas que dão upgrade de categoria para clientes que atingirem um determinado número de trechos voados e assim sucessivamente.

Mundialmente, a gamificação teve grande visibilidade a partir de Jane McGonigal, uma design de jogos mundialmente renomada, que aborda nos seus livros e eventos de tecnologia o potencial que os jogos têm de tornar o mundo melhor. Com o passar do tempo, a gamificação obteve uma expansão significativa para diversas áreas, dentre outras, a educação, oferecendo maneiras inovadoras de motivar e envolver as pessoas por meio de técnicas que antes eram predominantemente associadas aos jogos.

De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 77), a gamificação se constitui na utilização da mecânica dos *games* em cenário *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Trata-se do uso de estruturas e estratégias de jogos em ambientes variados, diversos do uso comum, valendo-se da inserção de regras, objetivos, metas, ranking, entre outros aspectos.

Nesta direção, é oportuno endossar que a gamificação não é considerada um jogo e tampouco é utilizada somente nos processos ligados à tecnologia, embora seja por meio dela que é mais propagada. A mecânica utilizada é basicamente o sistema de recompensas por realizar as tarefas propostas, com benefícios que permitem a ascensão do usuário naquela gamificação. Segundo Jane McGonigal (2012, p. 14):

Na sociedade atual, os jogos de computador e videogames estão satisfazendo as genuínas necessidades humanas que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não

consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de maneira pela qual a sociedade não está.

Diante do exposto por McGonigal (2012), depreende-se que a gamificação compreende aspectos como: missões, sistema de recompensas, engajamento e motivação e baseia-se na ideia de que elementos de design de jogos, como competição, recompensas, narrativas e desafios, podem ser aplicados em contextos para envolver, motivar e influenciar o comportamento das pessoas de maneira positiva.

Ao introduzir esses elementos de jogos, a gamificação pode aumentar o interesse das pessoas em participar de determinadas atividades. Isso pode tornar tarefas que *a priori* eram desinteressantes em atraentes e divertidas, incentivando o engajamento. Ao transformar conteúdos em experiências interativas e desafiadoras, a gamificação pode configurar-se como uma ferramenta facilitadora para a absorção de informações e promoção do desenvolvimento de habilidades.

O avanço tecnológico emergente foi importante para o desenvolvimento da gamificação na contemporaneidade. De acordo com Navarro (2013, p. 20), este cenário que proporcionou o desenvolvimento de ambientes gamificados:

Foi potencializado pelo avanço e difusão da tecnologia e dos dispositivos eletrônicos móveis, que possibilitou a aplicação de todos os recursos necessários para implementar ações e projetos de gamificação. Dentre eles: o alcance do indivíduo em qualquer lugar e horário; o cruzamento de informações, gerando respostas quantitativas e histórico de resultados; e a comparação desses resultados entre diferentes pessoas de um mesmo grupo ou comunidade (Navarro; 2013, p. 20).

Assim, a integração da tecnologia com os princípios da gamificação permite criar experiências mais imersivas e interativas, facilitando e contribuindo para o engajamento e a motivação dos estudantes. Dessa forma, a tecnologia desempenha um papel fundamental na gamificação, fornecendo ferramentas e recursos que aumentam a eficácia das estratégias de engajamento, permitindo a criação de experiências mais personalizadas, envolventes e adaptáveis às necessidades e preferências dos participantes.

A gamificação está presente no cotidiano de todas as pessoas, principalmente nos aplicativos de localização, nas telas dos smartphones e das *smart tvs*, com os

inúmeros aplicativos e *streamings* que são disponibilizados para os usuários dos sistemas. Neste prisma, a gamificação pode ser utilizada como uma potente estratégia capaz de conectar e aproximar ainda mais o universo dos estudantes com a escola e com a política de assistência estudantil, a partir de práticas pedagógicas gamificadas e de recompensas por realizar as tarefas propostas. Para Fardo (2013, p. 63):

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

O uso das práticas gamificadas proporcionam muitas vantagens para o aprendizado, no entanto, tem-se o desafio de ressignificar o sentido da tecnologia nas escolas, tendo em vista que nem todos os estudantes têm acesso à internet fora do ambiente escolar. É nítido que a mecânica dos jogos se configura como uma importante ferramenta para mobilizar e engajar os estudantes, cujo foco deste trabalho é sua aplicabilidade na política de assistência estudantil.

Situadas as possibilidades de utilizar a gamificação em ambientes *games* e *não gamers*, far-se-á o recorte para um cenário onde a mecânica dos jogos em situações que não são um jogo pode se configurar como importante estratégia para a política de assistência estudantil. Envolver, mobilizar e engajar os estudantes nessa política pública é basilar para garantir sua operacionalização e exequibilidade. Para além disso, os assistentes sociais (*e o corpo docente como um todo*), podem firmar parcerias com outras instituições na perspectiva de inserir os estudantes na cultura digital, de forma a alcançar e explorar esse universo tão rico de possibilidades.

Nesta direção, é importante que os profissionais que executam a política de assistência estudantil reflitam na perspectiva de compreender que os estudantes de hoje não são mais os mesmos, no sentido de que é preciso inovar e aproximar a realidade deles com metodologias gamificadas para elucidar o que é a assistência estudantil. Por serem nativos digitais, eles sabem utilizar diversas funcionalidades de um smartphone, por exemplo, sendo algo natural e que faz parte do seu cotidiano.

É mister salientar que o ambiente escolar é repleto de diversidades e lidar com seres tão diferentes, demanda abordagens também diferentes e não uma padronização. Assim, ao afirmar que a atual geração pode ser considerada como nativos digitais, faz-se imprescindível considerar também que muitos estudantes não têm a mesma facilidade de acesso aos dispositivos eletrônicos que outros dispõem, considerando o fator de vulnerabilidade socioeconômica presente na vida de muitas famílias.

Como já exposto, a gamificação não é utilizada apenas em processos ligados à tecnologia, mas é através dela que tem sido mais propagada. Embora ela seja uma importante ferramenta de ensino e o contexto atual impulse o uso das tecnologias, é preciso compreender até onde seu uso traz benefícios.

Impulsionar os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico faz-se relevante nesse contexto, por isso, é oportuno suscitar a reflexão: ao fazer uso da gamificação, o/a professor/a ou o/a assistente social estará(ão) motivando a criatividade dos alunos ou limitando ao inseri-los em determinado padrão?

É importante ter cautela no sentido de não tornar a competitividade exacerbada, uma vez que podem ser acionados gatilhos de ansiedade. Estudantes com dificuldade de desempenho, por exemplo, podem se sentir excessivamente pressionados por alguma gamificação. Daí a importância do ato de planejar a metodologia a ser utilizada nessas estratégias.

Ao utilizar a gamificação para que se tenha mais motivação ao realizar determinadas tarefas, não significa que resolver o real problema fará com que a atividade seja pouco atrativa e enfadonha. Aplicando dinâmicas de jogos a atividades cotidianas, pode-se obter um aumento de motivação e produtividade, todavia, por outro lado, pode se tornar um instrumento de fuga e dominação.

Para a utilização adequada e salutar da gamificação, o impacto emocional deve ser cuidadosamente planejado, pois existe a possibilidade de os estudantes falharem na conclusão de uma tarefa. Essa falha pode ocasionar ansiedade, o que em certo grau é aceitável, porém, é importante observar e adotar os devidos cuidados para que essa ansiedade não se torne uma frustração com efeito duradouro.

Dialogando com a Educação Profissional e Tecnológica, Saviani (1994), ao abordar a escola na sociedade moderna, afirma que a produção centrada na cidade e

na indústria implica que o conhecimento, a ciência, que é uma potência espiritual, se converta, através da indústria em potência material, sendo a indústria o processo pelo qual se incorpora a ciência como potência material no processo produtivo. O trabalho, como princípio educativo, remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Neste prisma, vale ressaltar a reflexão trazida pelo mesmo autor acerca do que se chama de “Segunda Revolução Industrial” ou “Revolução da Informática” ou ainda, “Revolução da Automação”, onde ele faz a reflexão de como pode ser descrito esse processo:

Ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso também se diz que estamos na "era das máquinas inteligentes". Em consequência, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral. Parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação (Saviani, 1996, p. 12).

Assim, ele chama atenção para o fato de que essa tendência tem se apresentado cada vez mais forte com a proposta de universalização do ensino médio, bem como a universalização do ensino superior, na visão dos empresários, tida como necessária e principal pelo fato de proporcionar ao educando uma formação geral e o desenvolvimento do pensamento abstrato, capaz de manejar conceitos. Outrossim, deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

É imprescindível refletir sobre a possibilidade de os aspectos negativos ocorrerem, para que o uso da gamificação seja planejado de forma a minimizar os riscos para a saúde mental dos estudantes. Acerca dessa dualidade da gamificação, Santos (2017) considera que a gamificação virá então, ao mesmo tempo, suprir as demandas de redes como a da educação, na tentativa de acessar a nova geração e conversar na mesma linguagem, influenciando, controlando e utilizando dos indivíduos para seus fins.

4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DO SURGIMENTO ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A relação entre trabalho e educação existe desde o início das civilizações e se redimensionou a partir da organização do sistema feudal, por meio da relação entre proprietários das terras e dos que os serviam, conforme Silva e Ciasca (2021, p. 73). Com o passar dos anos, o sistema evoluiu para o modelo capitalista, tendo sua ascensão com a produção industrial, onde aumentou a necessidade de trabalhadores no chão da fábrica.

Até o século XIX não existiam propostas sistemáticas de experiências de ensino no campo da educação profissional, isto é, não havia currículo e normas a serem seguidos. Existiam atividades mais espontâneas, ligadas diretamente ao processo de trabalho. Dessa forma, prevalecia a educação propedêutica voltada para a elite e sua formação como dirigentes. A Educação Profissional e Tecnológica é diferente da educação propedêutica, ou seja, enquanto esta é voltada para o ensino da cultura e das artes, aquela é voltada para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Neste prisma, evidencia-se a divisão de classes para os destinatários da educação naquele período. Coadunando com a realidade brasileira atual, Silva e Ciasca (2021) chamam atenção para os destinatários da educação profissional no Brasil de hoje, que são jovens e adultos. Possui como finalidade formar profissionais de nível médio/técnico/científico/tecnológico voltados a atuação no mercado de trabalho e pode ser ofertada de forma paralela ao ensino médio ou integrada, após a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior (Brasil, 1996 *apud* Silva; Ciasca, 2021, p. 74).

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, inicia-se um processo de educação voltada para indígenas num primeiro momento e, posteriormente para as pessoas negras, que se caracterizava como uma educação de aculturação, onde eram ensinadas práticas rudimentares, ligadas diretamente ao trabalho manual.

Vale ressaltar que esse ensino objetivava a substituição da cultura indígena e africana pela cultura europeia cristã dos jesuítas. Ademais, havia ainda a educação voltada para a elite colonial, onde eram ensinadas arte, cultura e áreas correlatas, de modo que os preparasse para dar continuidade aos estudos na Europa, ingressando

no ensino superior. Logo, prevalecia a educação propedêutica voltada para as elites e sua formação como dirigentes.

De acordo com Canali (2010, p.24), com a necessidade de integrar ao sistema produtivo, o ensino básico qualificou os trabalhadores para operacionalização de maquinário, por meio da integração de qualificação mínima ao currículo. No tocante às tarefas mais específicas, foram criados cursos profissionais dispostos no interior das fábricas e do sistema de ensino. Consideravam os padrões escolares, porém, atendendo as necessidades de produção. Assim, surgiram as escolas profissionais e as de formação geral.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, deu-se início à criação de um ambiente propício à sua adaptação, começando a criar uma vida cultural na sociedade, podendo ser citadas como as primeiras iniciativas nesse sentido alguns cursos isolados e construção das primeiras bibliotecas. Também foram criadas importantes instituições - como as escolas superiores - que contribuíram, em especial, para o desenvolvimento profissional do país em diversas áreas como a medicina, matemática, comunicação, artes, arquitetura, engenharias, direito, dentre outras (Silva; Ciasca, 2021).

Acerca dos indícios do que hoje pode se caracterizar como as origens da educação profissional no Brasil, Ramos (2014) faz o recorte histórico para o período de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas:

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE). Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. (Ramos, 2014, p. 24).

Corroborando o exposto pela autora, a gênese da educação profissional no Brasil possui um caráter discriminatório, segregacionista e até mesmo com o discurso de caridade, pois direcionar a educação profissional às pessoas pobres significava oportunizá-las a deixar de praticar ações que contrariavam os bons costumes. As instituições que foram criadas para esse ensino - das primeiras letras e de ofícios-,

tinham propostas direcionadas para a iniciação dos ofícios em carpintaria, sapataria, tornearia, dentre outros.

Nesse contexto de educação profissional, ao longo do século XIX foi pensando em como buscar o trabalhador e quem seria “formado” nesses ofícios para o trabalho manual. Portanto, os pobres e órfãos eram as pessoas que tinham o perfil esperado, uma vez que à burguesia cabia o trabalho intelectual. Pode-se considerar que a marca da gênese da educação profissional no Brasil é a ausência do Estado, tendo em vista que as instituições para formar esses trabalhadores eram criadas pela iniciativa privada.

Nessa direção, a formação técnico-profissional era compreendida como um meio de busca pelo progresso (o lema da bandeira nacional possui essa base no positivismo). A partir de então, a história do desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro foi marcada pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital (Ramos, 2014, p. 25), assim:

A criação das Escolas de Aprendizizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira.

Corroborando o exposto, depreende-se que as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram de grande importância para a educação do Brasil, assim como para o desenvolvimento da economia, que demandava trabalhadores com qualificação. A obrigatoriedade da oferta do ensino profissional nos estabelecimentos de educação no Brasil ocorreu a partir do ano de 1927. Silva e Ciasca (2021, p. 80) apontam que em 1930, surgiu a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que posteriormente passou a ser superintendência, em virtude da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir de então, as Escolas de Aprendizizes e Artífices passariam à subordinação desses órgãos.

Nesta direção, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelo dualismo estrutural. Enquanto um ramo de ensino levava à profissionalização e vedava o ingresso no ensino superior, o outro era voltado para a formação propedêutica, já de forma a preparar os estudantes para o ensino superior.

Atinente a essa lógica capitalista de “educar” para o trabalho, considerando a dualidade do ensino, Kuenzer (1985), em *Pedagogia da Fábrica*, faz uma reflexão acerca da pedagogia capitalista que educa o trabalhador para se submeter à dominação exercida pelo capital e educa-o para enfrentar essa dominação:

[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação e, portanto, de humanização e desumanização (Kuenzer, 1985, p. 11).

Pela primeira vez a educação foi prevista na Constituição Federal, tendo sido esta novidade advinda com a promulgação da Constituição de 1934, prevista como direito do cidadão e dever do Estado. Pouco tempo depois foi promulgada uma nova Constituição, em 1937, no contexto do Estado Novo. Segundo Cordões e Moraes (2017, p. 42), essa nova carta convergia ao privado deixando a normatização do ensino público muito solta e, por mais que pautasse a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, diluía esse dever por parte do Estado.

A educação profissionalizante constituía-se pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Tinha o mesmo nível e duração do colegial e não habilitavam para o ingresso ensino superior, caracterizando-se como a grande marca do período: a de uma educação que barrava o ingresso no ensino superior.

Essa realidade sofreu uma mudança positiva no início da década de 1950, período em que foi publicada uma lei que permitia o ingresso do estudante no ensino superior, desde que fosse comprovada a proficiência. Trata-se da Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950, que impactou positivamente a EPT, reformulando sua compreensão:

Art. 1º Aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acordo com a legislação vigente, fica assegurado o direito à matrícula no curso clássico, bem como no científico, estabelecidos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, desde que prestem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. [...]

Art. 2º Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos termos do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acordo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provém, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos. (*Sic*) (Brasil, 1950, p. 01).

Já no final dessa década, especificamente no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram por uma nova mudança, dessa vez, adquirindo um status de autarquia e recebendo autonomia de gestão e autonomia didática. Foi a partir daí que essas Escolas Industriais Técnicas passaram a se chamar de Escolas Técnicas Federais, justamente por ter um forte viés voltado para a indústria, ante às necessidades da época.

Outro fato importante foi a promulgação da Lei nº 4.024/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, no período do governo de João Goulart. Essa legislação foi considerada uma vitória inestimável para a educação profissional e técnica, visto que tinha um capítulo que versava sobre o tema e, principalmente, estabeleceu a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

Dando prosseguimento às reformas, em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/71 - Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, obrigando a oferta do ensino profissional integrado a esse último nível. Ela torna o ensino médio obrigatoriamente profissionalizante, impactando diretamente as relações educacionais do país, isto é, todos os estudantes deveriam concluir o ensino médio com formação para um ofício.

O sentido dessa obrigatoriedade era uma estratégia que visava o interesse do governo militar em preparar mão de obra para o chamado “milagre econômico”, que estava atrelado à industrialização do país. Logo, para sustentá-lo, era preciso de mais sujeitos com formação técnica, para trabalhar na indústria. Por outro lado, há grandes manifestações reivindicando o acesso à universidade.

Ainda nesta mesma década, houve a criação dos CEFET em 1978, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho, em substituição às Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais. Atualmente possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Na década seguinte, no ano de 1982, a Lei nº 7.046/1982 restabelece a modalidade de educação geral. Observa-se que declina a obrigatoriedade do ensino médio obrigatoriamente profissionalizante, retrocedendo ao modelo anterior de 1971: o da dualidade estrutural do sistema de relações de classes, com escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, porém, mantém-se a possibilidade de ingresso no ensino superior.

É mister salientar que a atual Constituição Federal em vigor foi promulgada nesse período, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, no ano de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”. Oito anos depois, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. Nela, a educação profissional se apresenta como uma modalidade educacional que perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades e apresenta os seguintes cursos: I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No ano seguinte, em 1997, foi assinado o Decreto 2.208, que regulamentava o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Considerando diferentes interpretações, ele impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante ao ensino médio, ao tempo que dava maior abertura à oferta da educação profissional por parte da iniciativa privada. Esse decreto viria a ser revogado em 2004 pelo Decreto nº 5.154.

Com a ascensão do governo do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, a educação profissional no Brasil começou a ganhar mais força. A Rede Federal começou a se expandir pelo interior dos estados e diversas unidades educacionais foram entregues à população de diferentes municípios espalhados pelo país.

Em 2004, o Decreto 5.154, além da oferta concomitante e subsequente, possibilitou que a educação profissional técnica de nível médio fosse articulada e integrada ao ensino médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (Brasil, 2004, p. 02).

Esse decreto promoveu uma nova reorganização do ensino profissional no país, visto que revogou o Decreto 2.208/97 e abriu espaço para posteriores avanços nessa área.

Finalmente, no ano de 2008, houve a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, em substituição aos

então CEFET, aglomerando outras escolas federais existentes. Vale salientar que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares 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.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo denominado apresenta o caminho percorrido no processo de elaboração desta dissertação, abordando aspectos que explicitam seu advento e as perspectivas que a conduziram. Dessa forma, o percurso se divide nos seguintes tópicos: 5.1. Trajetórias Metodológicas: métodos e técnicas da pesquisa; 5.2. Considerações sobre a Revisão Sistemática de Literatura- RSL.

5.1. Trajetórias Metodológicas: métodos e técnicas da pesquisa

Diante da expansão do acesso dos estudantes ao ensino médio integrado na rede federal de ensino, das dificuldades enfrentadas por eles, ¹perpassando as mais diversas expressões da questão social, quais sejam: dificuldade econômica das famílias, desafios para a permanência e êxito, questões relativas à habitação, transporte escolar, aspectos biopsicossociais, dentre outras demandas advindas dessa conjuntura, a pesquisa nesta área se configura como importante contribuição para dirimir tais expressões.

Nessa perspectiva, sua contribuição se materializa como subsídio para fundamentar a elaboração e execução de políticas públicas, contribuir para a criação e adoção de estratégias gamificadas nos processos educacionais, identificar necessidades e potencialidades dos estudantes e do serviço social na educação, dentre outros. Destarte, a presente pesquisa possui natureza bibliográfica, qualitativa e exploratória. Configura-se como exploratória na medida em que busca se aproximar do objeto e compreender seus limites, principais características e componentes. Gil (2008, p. 27) aponta que:

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos.

Nessa primeira etapa de delimitação do tema, à medida que se avançou na fase exploratória e posteriormente na pesquisa bibliográfica sobre a gamificação, foi possível constatar que, apesar das pesquisas acerca das aplicações da gamificação e sua relação com o engajamento e a aprendizagem já serem discutidas, a influência das TIC para contribuir com os processos pedagógicos configura-se como forte e

profícua, tendo em vista a sua aplicabilidade e contribuição na política de assistência estudantil. Ressalta-se ainda que a tecnologia está presente em todo o contexto escolar, especialmente neste período demandante de sua aplicabilidade e utilidade.

Ademais, esta pesquisa consiste também em pesquisa de abordagem qualitativa, propondo um aprofundamento na compreensão de objeto a ser estudado. Sendo assim, “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009).

Nesta direção, Minayo (2010) aponta que a abordagem qualitativa tem como foco os significados, valores, atitudes, representações, relações e mediações dos participantes. Proporciona um olhar detalhista e diferenciado sobre o tema pesquisado, refletindo sobre os contextos e sentidos de causa e efeito das realidades estudadas indo além da quantificação de dados (Ternoski; Costa; Menon, 2022).

A autora afirma ainda que a pesquisa qualitativa proporciona a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado de uma sociedade, tendo-se respeito pela diversidade existente Minayo (2010, p. 57). Assim, define o método qualitativo como o método:

[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; PARGA NINA et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos

Segundo Ludke e André (2015) *apud* Silva *et al*, (2022), os dados coletados em uma pesquisa com abordagem qualitativa são, em sua maioria, descritivos, o que exige do pesquisador sensibilidade e discernimento para extrair da realidade estudada os aspectos essenciais para a compreensão do problema em estudo. Entende-se, assim, que a pesquisa qualitativa demonstra a visão de mundo, as concepções, sentimentos e pensamentos tanto do pesquisador, quanto dos participantes pesquisados.

Com base nos preceitos da abordagem qualitativa, as problemáticas sociais da contemporaneidade passaram a ser compreendidas por diferentes olhares não

restritos à descrição da realidade por técnicas de quantificação (Silva et al, 2022). Insta salientar que, por se tratar de um programa de pós-graduação em educação, a pesquisa qualitativa pode acarretar:

Contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (Zanette, 2017, p. 159 *apud* Silva et al., 2022).

Ante o exposto, depreende-se que a pesquisa qualitativa é capaz de fornecer elementos para compreender o contexto social que permeia os estudantes e os demais atores envolvidos neste processo. Outrossim, essa perspectiva de apreender a ciência fomenta novas metodologias capazes de lançar olhares mais atentos, críticos e criativos sobre a diversidade educacional da contemporaneidade. Assim, as principais características da pesquisa qualitativa configuram-se como:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Nesta senda, a presente pesquisa seguirá as diretrizes da linha de pesquisa que versa sobre Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica e se encaixa no Macroprojeto 6 – Organização de Espaços Pedagógicos na EPT. Para a consecução dos objetivos propostos, procedeu-se à revisão sistemática de literatura, revisão de literatura e a validação por pares do produto educacional, cujas etapas foram realizadas numa perspectiva de proporcionar engajamento para os estudantes a partir dos elementos inerentes à gamificação. A adoção da abordagem de validação por pares objetiva garantir que, por meio das avaliações e interpretações dos especialistas, o produto educacional esteja em consonância com a pesquisa, com o referencial teórico utilizado e com os objetivos pedagógicos, visando obter validação para este objeto de estudo.

Dessa forma, caracteriza-se como ponto fulcral que a pesquisa explore os padrões de validade e confiabilidade aplicados no estudo, na perspectiva de obter resultados consolidados e interpretações fidedignas. Assim, de acordo com Moreira

(2016, p.35), “[...] a validade é um indicador de adequação, associado à precisão de uma determinada medida, isto é, o grau em que um instrumento de medição realmente captura a variável que se propõe a medir”.

Corroborando o exposto, a segurança, a qualidade e o grau de confiabilidade são critérios basilares na avaliação de instrumentos de pesquisa científica. Eles são complementares e contribuem para garantir a robustez e confiança dos resultados obtidos.

A partir desses apontamentos, a presente seção descreveu o percurso metodológico desta dissertação, detalhando os métodos e técnicas utilizados na pesquisa em subseções, sendo uma delas as considerações acerca da Revisão Sistemática de Literatura, onde serão especificadas as fontes de dados escolhidas e os estágios associados à realização da revisão, que será abordado a seguir.

5.2 Considerações sobre a Revisão de Literatura

A perspectiva da revisão de literatura se caracteriza como o principal método para síntese de estudos científicos com propriedades adequadas, sendo uma revisão metodologicamente rigorosa dos resultados da investigação, favorece a evidência existente para um problema a ser pesquisado, oportunizando ideias inovadoras ao proporcionar o reconhecimento de lacunas a serem avaliadas por estudos primários adicionais (Brereton *et al* 2007, p. 39).

As pesquisas voltadas ao foco deste estudo serão analisadas, por compreender que o intuito aqui é situar abordagens teórico-metodológicas no sentido de engajar os estudantes por meio de um guia digital gamificado, com vistas a contribuir com a operacionalização da política de assistência estudantil. É também demonstrar para os estudantes como a gamificação pode contribuir para uma melhor compreensão sobre os auxílios e bolsas disponibilizados no processo seletivo de forma a dinamizá-lo e torná-lo mais atrativo; e como os elementos da gamificação poderão ser utilizados para engajar e mobilizar esses estudantes na perspectiva de compreender a assistência estudantil como direito do cidadão e dever do Estado.

O percurso traçado para desenvolver a Revisão de Literatura do presente estudo, intitulado: “Gamificação, mobilidade e suas aplicações na assistência estudantil” inclui caracterizar os estudos selecionados, discorrer sobre pontos

convergentes com os objetivos propostos neste, a qualidade deles, identificando conceitos relevantes, comparando as análises apresentadas e concluindo acerca do que a literatura propõe e informa enquanto estratégias de intervenção.

As fontes de dados escolhidas para a pesquisa foram:

- Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>);
- Repositório Scielo - (<https://search.scielo.org/>);
- Repositório Google Acadêmico – (<https://scholar.google.com.br/>).

Os estágios associados à realização da revisão e os critérios de inclusão e exclusão dos dados selecionados foram os seguintes: 1 Identificação da pesquisa; 2 Pesquisas publicadas em língua portuguesa; 3 Temporalidade de publicação: pesquisas publicadas nos últimos dez anos; 4 Os produtos tecnológicos como temas de indexação: qual(is) pesquisas selecionadas promoveram mudança na realidade por meio da gamificação? 5 Avaliação da qualidade do estudo; 6 Extração de dados; 7 Síntese de dados.

Delimitar e descrever esses estágios da pesquisa foi fundamental, pois permitiu situar acerca dos critérios escolhidos e do que convergiu com esta pesquisa. Dessa forma, discorrer sobre eles, bem como sobre a revisão de literatura é uma etapa importante que consiste em publicizar os resultados obtidos na pesquisa. Desse modo, o protocolo da revisão sistemática abordará termos e a periodicidade específica acima descrita, que são aquelas publicadas nos últimos dez anos, na perspectiva de contribuir de forma relevante com o estudo na atualidade educacional em relação à temática.

Esta pesquisa adotou em sua estratégia de busca o seguinte descritor: “gamificação e assistência estudantil” que deveria estar presente no título, resumo ou contexto do texto. O descritor foi pesquisado apenas em língua portuguesa, em trabalhos publicados no Brasil.

As pesquisas nas bases de dados ocorreram entre os meses de novembro de 2023 a abril de 2025. Nessa busca, esperava-se encontrar publicações sobre gamificação aplicada na assistência estudantil, entretanto, os trabalhos abordam: a gamificação numa perspectiva de ensino; a gamificação na perspectiva da

interdisciplinaridade, Programa Nacional de Assistência Estudantil e outros trabalhos sobre a assistência estudantil, com foco na permanência e êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica.

Essa busca foi feita no intuito de traçar o panorama das pesquisas científicas no campo da gamificação e assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros, a fim de identificar quais são as abordagens, o que foi e está sendo produzido sobre a temática, considerando a intensificação do uso das TIC pós-pandemia da Covid-19, como parte de uma das etapas da revisão de literatura no processo de construção deste trabalho.

A consulta utilizada para a busca nas bases de dados seguiu um padrão de busca, conforme o Quadro 01:

Quadro 01 – Bases de Dados, Links e Padrão de Busca

Bases de dados	Links	Padrão de busca
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/	“gamificação e assistência estudantil”
Base de dados Scielo	https://search.scielo.org/?q=gamifica%C3%A7%C3%A3o+e+assist%C3%Aancia+estudantil&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl	“gamificação e assistência estudantil”
Google acadêmico	https://scholar.google.com.br/?hl=pt	“gamificação e assistência estudantil”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Logo após a aplicação dos campos de busca nos bancos de dados, não retornou nenhum documento com o padrão de busca “gamificação e assistência estudantil” na íntegra, excetuando-se trabalhos que abordam a política de assistência estudantil, a gamificação e o assistente social como principal profissional executor do processo de seleção de bolsas.

Dessa forma, a partir desse ponto, optou-se por analisar seis trabalhos com relevância significativa para a construção e elaboração desta pesquisa. A justificativa para escolher o quantitativo de “seis” trabalhos ocorreu por ser considerado adequado para identificar e correlacionar a assistência estudantil, a gamificação e, por vezes, o Serviço Social como área profissional que operacionaliza a política.

Ademais, os outros trabalhos identificados na busca possuem semelhanças para além do título com os que foram selecionados.

Para tanto, realizou-se uma leitura atenta e criteriosa dessas publicações, que foram analisadas e divididas com relação a sua natureza, em artigo científico e trabalho de conclusão de curso de especialização, conforme situadas no quadro a seguir.

Quadro 02 – Produções selecionadas com abordagens sobre a gamificação e política de assistência estudantil no Brasil 2014 a 2024

Nº	Autor(es)/ano	Título	Universidade /Revista/Evento/Tipo de Trabalho	Tipo de pesquisa	Bases de Dados / Endereço eletrônico
T1	Lessa (2017)	A política de Assistência Estudantil: entre êxitos e incompletudes	UFRJ / Revista / Artigo científico	Qualitativa Bibliográfica	Google Acadêmico https://revistas.ufrj.br/index.php/p-raiavermelha/article/view/10164
T2	Soares, Amaral e Ferreira (2022)	Políticas de assistência estudantil e educadores não docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Revista / Belo Horizonte / Artigo científico	Qualitativa Quantitativa Exploratória Pesquisa Documental	Scielo https://www.scielo.br/j/edur/a/YmMz5GCMLgWxstCMt8NZj3J/
T3	Alves, Minho e Diniz (2014)	Gamificação: diálogos com a educação	Revista / São Paulo / Artigo científico	Qualitativa Empírica Pesquisa Ação	Google Acadêmico http://repositorio.senaiba.fieb.org.br/handle/fieb/667

Nº	Autor(es)/ano	Título	Universidade /Revista/Evento/Tipo de Trabalho	Tipo de pesquisa	Bases de Dados / Endereço eletrônico
T4	Navarro (2013)	Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto a pós-modernidade	USP / Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu)	Qualitativa Bibliográfica	Google Acadêmico https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=Gamifica%C3%A7%C3%A3o%3A+a+transforma%C3%A7%C3%A3o+do+conceito+do+termo+jogo+no+contexto+da+p%C3%B3s-modernidade&btnG=
T5	Soares (2020)	Assessoramento estudantil na EAD por meio da ABP e Gamificação: questionando a ausência de orientação educacional ativa no ensino superior	Revista / Rio de Janeiro/ Artigo científico	Bibliográfica Exploratória	Google Acadêmico https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/504/367
T6	Rocha e Oliveira (2023)	Critérios para divisão de recursos financeiros e orçamentários na execução da Política de assistência estudantil em instituições da rede federal de educação: uma revisão sistemática de literatura	Revista/ IF – Sertão Pernambucano/ Petrolina	Revisão Sistemática de Literatura	Google Acadêmico https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/781/494

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Por meio da leitura dos textos selecionados, obteve-se subsídios teóricos para uma compreensão macro no que diz respeito a elementos indispensáveis para a utilização da abordagem quantitativa quanto qualitativa, vislumbrando, portanto, perspectivas para aplicação da gamificação na política de assistência estudantil no contexto educacional brasileiro no âmbito dos institutos federais.

Ao realizar a busca nas bases de dados elencadas no “Quadro 2”, observa-se, ainda, que os documentos selecionados foram extraídos do Portal de periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Scielo, com predominância maior no Google Acadêmico. Ademais, verifica-se também nos trabalhos selecionados, uma predominância do tipo de pesquisa bibliográfica.

Como já citado anteriormente, não foi localizado nenhum trabalho com o padrão de busca “gamificação e assistência estudantil” na sua integralidade, retornando dados das duas categorias separadamente. Sobre gamificação, foram encontradas teses de doutorado, dissertação de mestrado, trabalho de conclusão de curso e artigos publicados em revistas. As teses e dissertações são numa perspectiva aprofundada de *softwares* especializados com finalidade específica e, embora sejam de relevância científica inquestionável, não seriam profícuos para o objeto de estudo desta pesquisa, razão pela qual optou-se basicamente pela escolha de artigos científicos.

O mesmo fundamento é aplicável em relação às dissertações e teses sobre assistência estudantil, sendo o foco predominantemente nos determinantes sociais que traçam o perfil dos estudantes aptos a serem candidatos e posteriormente contemplados com as bolsas ofertadas, bem como o aprofundamento nas refrações da questão social no âmbito do serviço social, sem relação alguma com a mecânica dos jogos inerente à gamificação.

Nessa perspectiva, os trabalhos selecionados constantes no “Quadro 02” perpassam algumas categorias de análise, a saber: surgimento, definição, utilização e vantagens da gamificação; políticas de assistência estudantil no âmbito dos Institutos Federais; a gamificação e suas aplicações para além dos jogos na contemporaneidade; a gamificação na educação e suas diversas possibilidades, a exemplo do assessoramento estudantil e aspectos econômicos e financeiros na perspectiva de critérios para divisão de recursos.

Dessa forma, esses trabalhos científicos demonstram as diversas possibilidades de utilização da gamificação que perpassam os jogos, a dinâmica imbuída nesse processo e a mecânica deles em ambientes de não-jogos, proporcionando engajamento, entretenimento, mobilidade, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio e contribuindo para tornar esse processo dinâmico, prazeroso e atrativo.

Conforme já mencionado, o objetivo aqui não é de aprofundar a proposta de cada trabalho, mas identificar possibilidades de utilização da gamificação que dialogam e perpassam a educação, particularmente a assistência estudantil. Considerando a proposta do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, de uma dissertação e um produto educacional, o item a seguir descreverá o produto educacional apresentando neste trabalho, que consiste na elaboração de um Guia Digital que aborda a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e a Política de Assistência Estudantil do IFBA, voltado para orientar e contribuir para a compreensão dessas políticas pelos estudantes.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Os mestrados profissionais brasileiros foram instituídos no ano de 1995, por meio da Portaria nº 47, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e com posterior regulamentação expressa na Portaria nº 80/1998, do Ministério da Educação. No ano de 2019, a Portaria CAPES nº 60/2019, passou a dispor sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Insta ressaltar que a CAPES é um sistema de avaliação continuamente aperfeiçoado, que serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais.

Nessa esteira, a elaboração de produtos educacionais no Brasil é um requisito essencial dos programas de Mestrado Profissional. Esses produtos englobam materiais de diferentes formatos, como *e-book*, guia digital, sequência didática, aplicativo computacional, jogos, vídeos, manuais, cartilhas, dentre outros. Esses produtos são desenvolvidos com base em pesquisas acadêmicas realizadas durante o curso, embora sejam conceitualmente distintos das dissertações. Seu principal objetivo é a aplicação em ambientes educacionais, oferecendo suporte para análise e uso pela comunidade discente e docente, contribuindo para a melhoria e resolução de problemas no âmbito institucional.

No campo do ensino, o Produto Educacional representa um resultado concreto derivado de uma pesquisa, podendo ser desenvolvido individualmente ou em grupo. Sua criação deve buscar responder a uma questão ou solucionar um problema da prática pedagógica, alinhando-se à linha de pesquisa do programa. Ele materializa a conexão entre formação e pesquisa aplicada, evidenciando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É concebido como uma construção que reúne diferentes saberes, práticas e experiências pedagógicas. Essa construção não é aleatória, ela ocorre de forma sistematizada ao longo do processo investigativo e formativo do mestrando. Do ponto de vista epistemológico, o produto educacional é expressão do conhecimento produzido ao longo da pesquisa — um saber que emerge da prática, da reflexão crítica e da interação entre teoria e realidade educacional.

Corroborando o exposto, Freitas (2021, p. 02) endossa a necessidade de compreender que “[...] o Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento

físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de elementos internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados”. A jornada de elaboração do Produto Educacional transcende a materialização do resultado, visto que, por trás de sua elaboração, há uma intencionalidade crítica, propositiva e com embasamento teórico que a sustenta.

Em termos práticos, espera-se que o Produto Educacional seja útil para determinadas realidades, na perspectiva contribuir e/ou dirimir refrações da questão social e problemas educacionais que perpassam o cotidiano institucional. Ele materializa o percurso investigativo, traduzindo-se em uma proposta concreta que visa transformar contextos educativos. Apesar de o Produto estar diretamente associado à dissertação, sua leitura e aplicabilidade devem ser independentes, ou seja, para utilizá-lo, é prescindível a leitura da dissertação.

Nesse prisma, Leite (2018) afirma que a elaboração de um material educativo deve partir de uma prática pedagógica real e que o produto não deve ser um mero apêndice da dissertação, mas deve estar em perfeita articulação com o texto. Assim, o Produto Educacional configura-se como um produto educativo aplicado em condições reais, seja em sala de aula, seja em outros espaços pedagógicos.

Sobre material educativo, Zabala (1998) aduz que um material educativo deve ser capaz de promover nos sujeitos o desenvolvimento de capacidades cognitivas, socioemocionais, interpessoais e atitudinais. Dessa forma, as capacidades cognitivas relacionam-se ao pensamento, raciocínio e aquisição de conhecimento. Incluem habilidades como memória, atenção, resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico. As capacidades socioemocionais referem-se à forma como o estudante gerencia suas emoções, desafios e a como se relaciona socialmente.

As capacidades interpessoais estão relacionadas à interação e comunicação com os outros, englobando colaboração, trabalho em equipe, negociação e o desenvolvimento de relações saudáveis, dentre outras. E as capacidades atitudinais compreendem os comportamentos e posturas adotadas diante de diferentes situações. Abrangem aspectos como ética, comprometimento, responsabilidade e proatividade.

Em síntese, nessa perspectiva, o estudante será estimulado a fazer uso de, pelo menos, uma dessas capacidades, principalmente a capacidade cognitiva, à

medida que ele será oportunizado a adquirir conhecimento a partir do produto educacional. Dialogando com Zabala (1998), abordar a assistência estudantil de forma prática no produto educacional, de modo que os estudantes possam compreendê-la e utilizá-la enquanto estratégia de permanência no ensino, dentre outros aspectos, converge com o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Dessa forma, o Produto Educacional foi elaborado utilizando elementos da gamificação. A linguagem utilizada foi simples e objetiva, no sentido de contribuir para a compreensão do estudante, bem como com o cotidiano institucional no âmbito da assistência estudantil. Na seção a seguir, está apresentado o Produto Educacional, seu objetivo e as estratégias utilizadas na sua construção.

6.1 Guia Digital: orientações sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFBA

O Produto Educacional elaborado durante esta pesquisa consiste em um guia digital, intitulado: “Guia Digital: orientações sobre a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFBA”, cujo objetivo é possibilitar que os estudantes ingressantes no IFBA conheçam os primeiros passos no *campus* - que se inicia com a matrícula -, bem como os serviços e auxílios disponibilizados pela política de assistência estudantil e as condicionalidades para pleiteá-las no departamento pertinente.

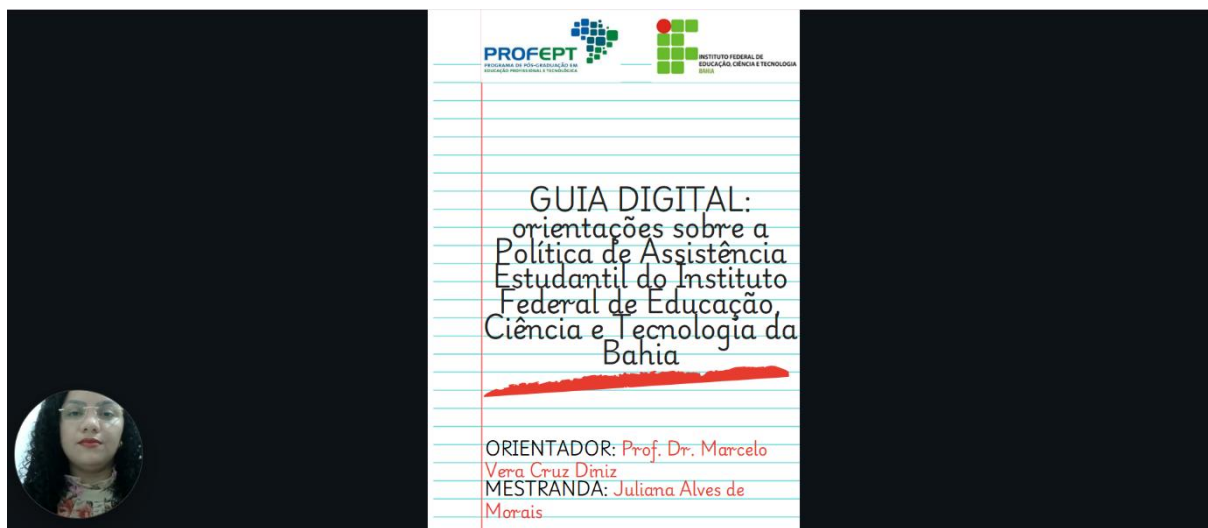
Este Produto Educacional se encontra hospedado na plataforma Canva de forma pública, acessível a todos os usuários interessados. Link para acesso ao produto educacional:

https://www.canva.com/design/DAGiYjKXajl/KIBmXDvWpbrAgDvhXFWVDQ/view?utm_content=DAGiYjKXajl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view

Ao abrir o hiperlink acima, o usuário será direcionado para a apresentação em vídeo do guia didático, onde a autora deste trabalho apresenta o conteúdo de cada página detalhadamente. A partir das considerações feitas pela banca de qualificação, a proposta do produto foi redimensionada, de forma que a estrutura e metodologia

aqui utilizadas atenderia à demanda estudantil sobre a política de assistência estudantil nacional e local, cuja estrutura inicial se configurou no formato a seguir.

Figura 01 – Capa e início da apresentação em vídeo do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria (2025).

O guia digital é composto por uma apresentação em formato de cartilha digital, com apresentação e explicações em vídeo, com a imagem da apresentadora localizada no canto inferior esquerdo da tela. O usuário pode ativar o recurso de legenda, bem como acelerar a reprodução de exibição do vídeo, da forma que ficar mais confortável para assisti-lo.

Além dos estudantes, o guia também pode ser utilizado pelos servidores do IF, na perspectiva da apreensão das rotinas institucionais e da política de assistência estudantil como um direito do cidadão e dever do Estado. Muito embora já existam orientações e manuais sobre o tema, este terá o diferencial de contar com elementos da gamificação (apresentação em vídeo), com a nova lei que trata a PNAES e a com Política de Assistência Estudantil do IFBA.

Ademais, configura-se também como estratégia para promover o engajamento dos estudantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do IFBA. Outrossim, considerando que é abordada a PNAES sancionada recentemente pela Lei nº 14.914/2024, e que esta pode beneficiar estuantes de graduação e de pós-

graduação das instituições federais de ensino, o guia digital também poderá ser utilizado pela comunidade escolar de outros *campi* Brasil afora.

No desenvolvimento do guia digital são apresentados os conceitos sobre a PNAES, seus principais objetivos e o conceito de vulnerabilidade socioeconômica, dentre outras informações sobre o público elegível aos auxílios e bolsas. De forma geral, discorre acerca dos estudantes que têm direito à política, por meio de informações que ampliem e favoreçam o conhecimento. Nesse sentido, a fim de orientar o leitor quanto aos conteúdos apresentados neste guia orientador, apresentam-se, a seguir, as seções que o compõem, organizadas de forma a facilitar a compreensão e a utilização do material proposto.

Figuras 02 e 03 – Organização e estrutura do sumário do guia digital

SUMÁRIO	
Apresentação.....	02
Orientações para matrícula.....	05
O que é a Política Nacional de Assistência Estudantil ?	07
Quem tem direito à assistência estudantil?.....	07
Quais os principais objetivos da PNAES?.....	10
Como se inscrever no processo seletivo para a concessão de bolsas?.....	11
Como ocorre a Assistência Estudantil no âmbito do IFBA?.....	12
Qual departamento o estudante deve procurar para participar da seleção?	13
Quais os auxílios e bolsas disponibilizados?.....	14
O que é o Programa de Atenção para Pessoas com Necessidades Específicas?.....	15
Quais são as atividades desenvolvidas pelo programa?.....	16
O que é o Programa de Acompanhamento Pedagógico.....	17
SUMÁRIO	
Quais são as ações desenvolvidas pelo programa?.....	18
O que é o Programa de Acompanhamento Social?.....	20
Princípios e Objetivos do Programa de Acompanhamento Social.....	21
Execução do do Programa de Acompanhamento Social.....	22
Programa de Assistência a Viagens.....	23
Programas Complementares.....	25
Programa de Mobilidade Acadêmica.....	27
Financiamento e Orçamento.....	28
Considerações Finais.....	30
Referências.....	31

Fonte: Elaboração própria (2025).

A estrutura do guia digital foi elaborada contendo o detalhamento necessário para o encadeamento dos conceitos abordados, desenvolvimento do tema e diagramado na perspectiva de proporcionar melhor visualização e compreensão do conteúdo. Assim, o guia digital orientador de caráter informativo, configura-se como material pedagógico, que utiliza linguagem verbal (por meio da apresentação em vídeo) e linguagem imagética clara e objetiva, com o propósito de promover o engajamento do estudante/usuário ao utilizá-lo. Sua concepção também dialoga com o conteúdo da pesquisa.

A forma como o conteúdo foi estruturado partiu da fundamentação geral, que é a Política Nacional de Assistência Estudantil, para o particular, isto é, a Política de Assistência Estudantil do IFBA, regulamenta em documento normativo. Ademais,

houve o cuidado de trazer conceitos de termos utilizados com frequência pelos profissionais de Serviço Social, na perspectiva de tornar a compreensão fácil e didática.

Portanto, vislumbra-se que o guia digital, como produto educacional e material educativo construído para auxiliar na resolução de um problema que perpassa o cotidiano de muitos estudantes e que dissemina informações na perspectiva de ampliar o que já é conhecido e/ou dirime dúvidas. Elucida ainda que a assistência estudantil é direito do cidadão e dever do Estado e não uma benesse ou favor.

6.2 Validação do Produto Educacional

Com o objetivo de validar o produto educacional intitulado: “Guia Digital: orientações sobre a política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”, e, para avaliar a sua eficácia e relevância, foi elaborado um questionário *on-line* por meio do Google Forms aplicado a um público-alvo composto por 14 especialistas da área, sendo que todas as pessoas possuem graduação em Serviço Social.

O questionário *on-line* foi elaborado contendo 13 questões, com 08 questões objetivas e 05 questões subjetivas e dividido em 03 seções, que serão apresentadas a seguir:

Figura 04 – Seção 01: Apresentação do Questionário

Prezada Assistente Social,

Este questionário tem como objetivo avaliar o “Guia Digital: orientações sobre a política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”, desenvolvido enquanto produto educacional na finalização do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sua validação é imprescindível para garantir a qualidade e a adequação do produto educacional desenvolvido. Solicitamos gentilmente sua colaboração na avaliação dos itens deste questionário.

O link de acesso ao Guia Digital estará disponível na próxima seção do questionário. Por gentileza, leia atentamente cada item e responda a opção que reflete da melhor forma sua avaliação.

Caso deseje, utilize o espaço destinado a observações ao final de cada seção para um feedback adicional.

Neste prisma, agradecemos sua valiosa contribuição.

Cordialmente,

Juliana Alves de Moraes – Orientanda ProfEPT IFBA;

Marcelo Vera Cruz Diniz – Orientador ProfEPT IFBA.



Fonte: Elaboração própria (2025).

A seção de apresentação foi planejada para tornar claro o objetivo do questionário, enquanto na seção 02 foi disponibilizado o link para assistir à apresentação do guia digital *on-line* na plataforma Canva.

Figura 05 – Seção 02: Apresentação do Questionário

Seção 2 de 3

Link para assistir a apresentação

Para acessar a apresentação do Guia Digital, clique no link a seguir:

https://www.canva.com/design/DAGiYjKXajl/KlBmXDvWpbrAgDvhXFWVDQ/view?utm_content=DAGiYjKXajl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view

Observação: caso tenha dificuldades de acesso ao produto educacional ou quaisquer dúvidas, gentileza entrar em contato com a pesquisadora Juliana Alves de Moraes no e-mail: juliana1315alves@gmail.com.

Após assistir à apresentação, favor avançar para a participação na pesquisa, respondendo às próximas perguntas.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Importante salientar que os participantes da pesquisa só conseguiam avançar para as perguntas subsequentes após responderem às questões da seção, visto que todas as perguntas foram sinalizadas como obrigatórias, com exceção das questões subjetivas. Ainda na seção 2, as perguntas foram na direção de traçar o perfil do avaliador, onde constavam informações sobre a maior titulação, instituição onde atua e tempo de atuação como Assistente Social, conforme consta a seguir:

Figura 06 – Seção 02: Perfil do avaliador

A imagem mostra a interface de uma seção de questionário com um fundo amarelo claro. Há três blocos de perguntas, cada um com um fundo branco e uma borda arredondada. O primeiro bloco contém quatro opções de resposta com botões de rádio: 'Especialização', 'Mestrado', 'Doutorado' e 'Pós-doutorado'. O segundo bloco tem o título 'Instituição onde atua' e uma caixa de texto com o placeholder 'Sua resposta'. O terceiro bloco tem o título 'Tempo de atuação como Assistente Social' com uma estrela vermelha e cinco opções de resposta com botões de rádio: '1 a 5 anos', '6 a 10 anos', '11 a 15 anos', '16 a 20 anos' e '21 anos ou mais'.

Fonte: Elaboração própria (2025).

As seções foram estruturadas de forma prática e intuitiva, visando facilitar tanto a compreensão quanto o engajamento dos especialistas participantes. As questões apresentadas mantiveram um formato padronizado, com alternativas de resposta de múltipla escolha, favorecendo a uniformidade na coleta e análise dos dados. Essas alternativas foram dispostas em cinco opções, quais sejam: concordo totalmente; concordo parcialmente; neutro; discordo totalmente e discordo parcialmente. Houve perguntas objetivas apenas com duas alternativas: sim e não, a exemplo da primeira pergunta da seção 03. Exceto a seção 02 que já foi apresentada, segue abaixo todas as perguntas utilizadas no questionário de validação.

Seção 03: análise do produto educacional

- Você conseguiu assistir à apresentação do Guia Digital antes de responder este questionário?
- O objetivo principal do Guia, de “possibilitar aos estudantes ingressantes no IFBA de conhecer os primeiros passos no campus, bem como de conhecer os serviços e auxílios disponibilizados pela política de assistência estudantil e as condicionalidades para pleiteá-las”, delimitado no tópico “Apresentação”, está em consonância com o conteúdo apresentado?
- O Guia possibilita ao estudante compreender e conhecer de forma geral a Política Nacional de Assistência Estudantil e a Política de Assistência Estudantil do IFBA?
- Você considera o formato de apresentação utilizado como estratégia para engajar e ensinar os estudantes sobre a assistência estudantil?
- A linguagem utilizada na apresentação do Guia é clara e de fácil compreensão?
- Você considera útil e pertinente a utilização do Guia para os estudantes conhecerem melhor o que é a política de assistência estudantil?
- Você considera adequado abordar a Política Nacional de Assistência Estudantil e posteriormente aprofundar a Política de Assistência Estudantil do IFBA?

Após responder essas questões, o avaliador avança para a pergunta final de caráter subjetivo e não obrigatório. Ao respondê-la (ou não), ao clicar em “enviar” aparecerá uma mensagem de agradecimento e o questionário é encerrado.

Figura 07 – Seção 03: pergunta subjetiva

Há algum aspecto que você gostaria de destacar que não foi contemplado nas perguntas anteriores? Em caso positivo, detalhe. Sinta-se à vontade para discorrer sobre sugestões, elogios ou críticas.

Sua resposta

Voltar Enviar Limpar formulário

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os dados e resultados obtidos por meio do questionário de validação foram analisados com base na Escala Likert, uma ferramenta amplamente utilizada para mensurar opiniões, atitudes e percepções dos participantes. Caracteriza-se habitualmente por utilizar perguntas fechadas com respostas pré-definidas, consistindo em uma escala composta por uma série de afirmações, às quais os respondentes atribuem níveis de concordância, discordância ou neutralidade, proporcionando uma análise quantitativa das respostas.

A técnica da escala Likert é consagrada em pesquisas qualitativas, com amplo reconhecimento por mensurar opiniões e percepções dos respondentes de maneira ampla e pormenorizada. Para Lucian (2016), a quantidade de respostas não interfere na confiabilidade de um instrumento com escala do tipo Likert. Dessa forma, na perspectiva de compreender as respostas dos especialistas que responderam à pesquisa, utilizou-se a escala Likert de cinco pontos: concordo totalmente; concordo parcialmente; neutro; discordo totalmente e discordo parcialmente. A intencionalidade a partir do uso dessa tipologia da escala Likert objetiva mensurar o nível de confiabilidade do produto educacional, por meio da tabulação das respostas dos especialistas que responderam à pesquisa.

Para assegurar a qualidade do processo de validação, os especialistas receberam instruções detalhadas para avaliar o conteúdo dos itens com base em seu grau de concordância. A combinação de dados quantitativos e qualitativos permitiu uma análise criteriosa da validade do produto educacional, considerando dados e qualitativos que orientam melhorias futuras.

6.3 Análise dos dados (resultados e discussões)

Na perspectiva de validar o produto educacional, diversas especialistas de diferentes regiões do país foram convidadas para participar da pesquisa. Considerando que a validação do produto educacional está diretamente relacionada com a Política Nacional de Assistência Estudantil e com a Política de Assistência Estudantil do IFBA, as quais são operacionalizadas por assistentes sociais, o principal critério de escolha foi de que todas essas pessoas tivessem formação superior em Serviço Social.

Essas especialistas foram contactadas por ligação telefônica, mensagem de texto e e-mail, cujos contatos foram disponibilizados por outros pesquisadores e por profissionais que atuam nos Institutos Federais. Como todas as especialistas são do sexo feminino, a menção a elas ocorrerá respeitando o gênero. Após esse contato, as participantes receberam por e-mail o link do formulário on-line hospedado no *Google Forms*, por meio do qual foi possível realizar a análise e validação do produto. Essa estratégia facilitou a participação das pessoas de Estados diferentes porque se torna acessível, rápida e eficaz por ser on-line, que culminou em 100% de adesão no processo de validação.

Nesta seção serão situadas informações acerca do perfil das validadoras, no sentido de caracterizá-las. Essas informações incluem: formação acadêmica, maior titulação, tempo de atuação profissional e instituição onde atua. A análise dos dados fornecidos pelas especialistas validadoras é essencial para a robustez e qualidade técnica das avaliações realizadas.

A diversidade de suas titulações acadêmicas, tempo de experiência e atuação profissional contribuem significativamente para a compreensão das múltiplas perspectivas e saberes envolvidos no processo de validação. Essa heterogeneidade enriquece a análise dos resultados e fortalece a legitimidade do produto educacional ao garantir que sua avaliação reflita diferentes olhares e contribuições qualificadas.

Insta ressaltar que houve adesão de 100% das validadoras, perfazendo um total de 14 (quatorze) especialistas que responderam à pesquisa. A partir da análise do gráfico 1, é nítido que a maior parte das validadoras possuem Mestrado como maior titulação, perfazendo 57,1% (oito validadoras), seguido de 7,1% que possui doutorado (uma validadora), 14,3% possuem pós-doutorado (duas validadoras) e 21,4% possuem especialização (três validadoras). Desse total, três mestras são egressas do ProfEPT e atuam nos IFs do Piauí e de Pernambuco.

Essa heterogeneidade de titulações do perfil das validadoras apresentada no gráfico 1 expressa uma pluralidade de perspectivas e de saberes inerentes a cada uma delas, o que aprofunda, qualifica e dá robustez à análise do objeto investigado, ampliando a compreensão de suas múltiplas dimensões. As análises perpassam a bagagem de experiências e práxis profissional que refletem na avaliação realizada a

partir do questionário, o que enriquece o processo de validação e fornece parâmetros e *feedbacks* para aperfeiçoar o produto educacional.

Maior titulação

14 respostas

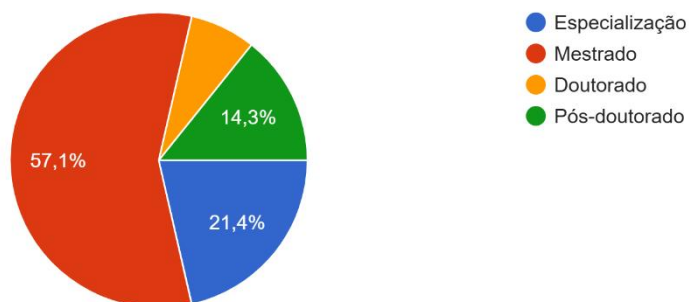


Gráfico 1: Maior titulação das validadoras

Fonte: Elaboração própria (2025).

De acordo com as informações contidas no gráfico 2, observa-se que todas as validadoras possuem vasta experiência de atuação profissional. Ademais, mais da metade delas possuem de 16 a 20 anos de tempo de atuação (28,6%) e 21 anos ou mais de atuação perfazem o mesmo percentual (28,6%) de experiência profissional. Todas essas validadoras exercem a profissão atualmente, cuja expertise, aliada à formação profissional, é condição *sine qua non* para validar e fortalecer a importância do produto educacional.

Tempo de atuação como Assistente Social

14 respostas

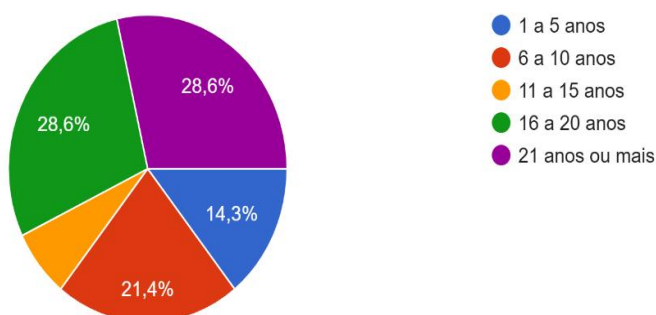


Gráfico 2: Tempo de atuação como assistente social

Fonte: Elaboração própria (2025).

6.4 Resultado da Validação

A etapa de validação do Produto Educacional é um dos pontos fulcrais desta pesquisa, pois foram obtidas respostas acerca da sua relevância, contribuição e aplicabilidade no cotidiano dos estudantes. Nesta seção serão detalhados os resultados obtidos a partir da avaliação realizada pelas validadoras, por meio do questionário do Google Forms. Além das perguntas objetivas, houve espaço para sugestões e demais considerações pertinentes para o aperfeiçoamento do guia digital.

As assistentes sociais se dispuseram a avaliar e validar o produto educacional, de forma voluntária, com ciência da natureza do trabalho. Houve, por parte da pesquisadora que escreve este trabalho, cautela para que o questionário não se tornasse longo e enfadonho, ao mesmo tempo com atenção para que as perguntas contemplassem o rigor necessário para validar o produto. Um aspecto surpreendente foi o retorno de todas as 14 especialistas convidadas para a validação, com 14 respostas ao questionário.

No questionário foi perguntado quais as instituições onde essas profissionais atuam. Das 14 especialistas que responderam, 11 são profissionais assistentes sociais lotadas em Institutos e Universidades Federais, nos Estados do Piauí, Bahia, Pernambuco, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, perfazendo o total de 78% que atua diretamente e/ou convive com a política de assistência estudantil no seu cotidiano laboral. As demais, atuam no Tribunal de Justiça do Paraná e no Ministério Público do Estado da Bahia.

Faz-se oportuno salientar que, para responder ao questionário, o pré-requisito era o de assistir ao vídeo de apresentação do produto educacional, com o link disponibilizado no Google Forms. Dessa forma, após assistir à apresentação, a primeira pergunta objetiva da seção 3 foi: *“você conseguiu assistir à apresentação do Guia Digital antes de responder este questionário?”*. Todas as validadoras responderam que sim. O tempo de apresentação é de 24 (vinte e quatro) minutos e o usuário dispõe de algumas funcionalidades interessantes, a saber: acelerar a reprodução do vídeo, ativar legendas e assistir em tela cheia.

Em seguida, a pergunta seguinte era sobre o alcance do objetivo geral do produto educacional: *“O objetivo principal do Guia, de “possibilitar aos estudantes ingressantes no IFBA de conhecer os primeiros passos no campus...”?*”. O resultado

foi positivo, visto que 92,9% (noventa e dois vírgula nove por cento) respondeu que concorda totalmente, conforme é observado no gráfico 3.

O objetivo principal do Guia, de “possibilitar aos estudantes ingressantes no IFBA de conhecer os primeiros passos no campus, bem como de conhe...tá em consonância com o conteúdo apresentado?
14 respostas

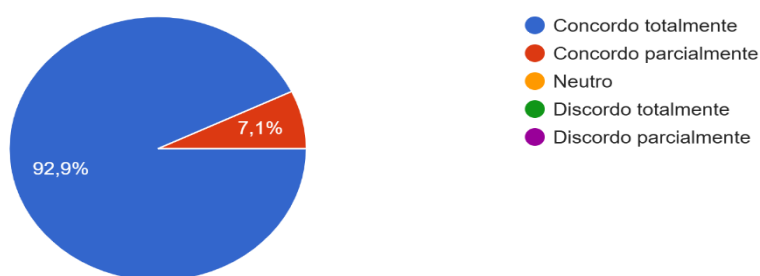


Gráfico 3: O objetivo geral do guia está em consonância com o conteúdo apresentado?

Fonte: Elaboração própria (2025).

O gráfico 4 demonstra a percepção das validadoras acerca do Guia Digital. Foi perguntado se ele possibilita ao estudante compreender e conhecer de forma geral a PNAES e a Política de Assistência Estudantil do IFBA. Houve resposta positiva nesse sentido, pois 92,9% (noventa e dois vírgula nove por cento) respondeu que concorda totalmente.

O Guia possibilita ao estudante compreender e conhecer de forma geral a Política Nacional de Assistência Estudantil e a Política de Assistência Estudantil do IFBA?
14 respostas

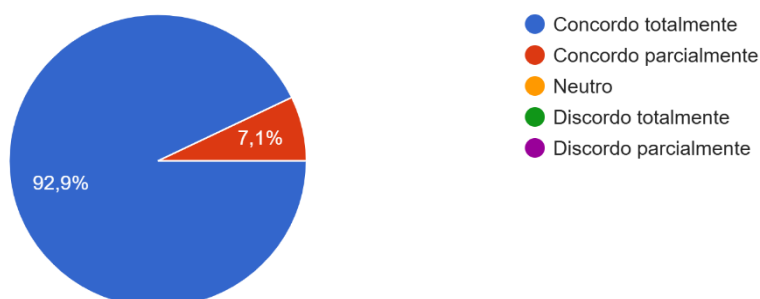


Gráfico 4: Compreensão sobre a PNAES e a PAE do IFBA

Fonte: Elaboração própria (2025).

Outrossim, a pergunta seguinte foi sobre a gamificação utilizada na apresentação do guia digital. Foi questionado se as avaliadoras consideraram o formato utilizado como estratégia para engajar e possibilitar a compreensão dos estudantes sobre a assistência estudantil. Conforme pode ser visualizado no gráfico 5, o total de 71,4% concordou parcialmente e 28,6% concordou totalmente.

Você considera o formato de apresentação utilizado como estratégia para engajar e ensinar os estudantes sobre a assistência estudantil?

14 respostas

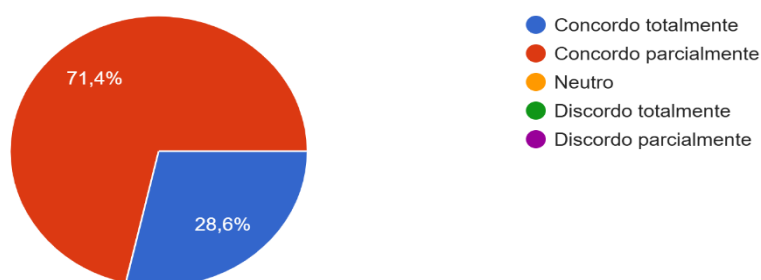


Gráfico 5: Formato de apresentação enquanto estratégia de engajamento

Fonte: Elaboração própria (2025).

No gráfico 6 consta a percepção das validadoras sobre a linguagem utilizada na apresentação do guia digital. Foi perguntado se era clara e de fácil compreensão. Nesse sentido, 71,4% respondeu de forma positiva, concordando totalmente.

A linguagem utilizada na apresentação do Guia é clara e de fácil compreensão?

14 respostas

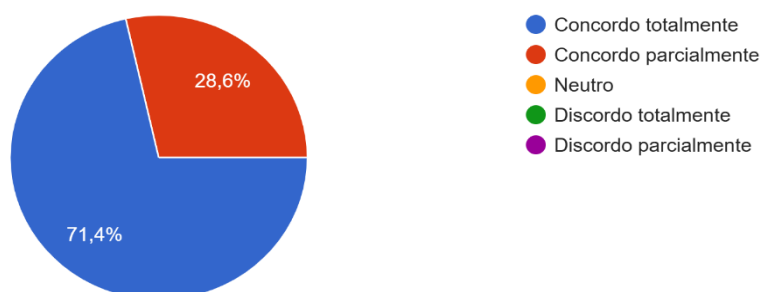


Gráfico 6: Clareza da linguagem utilizada na apresentação

Fonte: Elaboração própria (2025).

O gráfico 7 demonstra o resultado acerca da utilidade e pertinência do Guia Digital para os estudantes conhecerem melhor a política de assistência estudantil. A resposta foi totalmente positiva, ou seja, 100% das avaliadoras consideraram útil e pertinente para o fim que se propõe. Outrossim, a outra resposta 100% positiva diz respeito sobre a forma de abordar a PNAES e a política de assistência estudantil do IFBA. A pergunta foi no sentido de saber se as avaliadoras consideraram adequado abordar a Política Nacional de Assistência Estudantil e, posteriormente, aprofundar a Política de Assistência Estudantil do IFBA. Todas as validadoras responderam que sim.

Você considera útil e pertinente a utilização do Guia para os estudantes conhecerem melhor o que é a política de assistência estudantil?

14 respostas

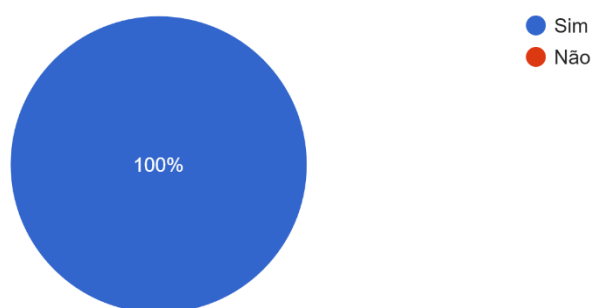


Gráfico 7: Utilidade do guia para os estudantes conhecerem a assistência estudantil
Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, como já mencionado, a última pergunta foi de cunho subjetivo, onde foi perguntado se havia algum aspecto que as validadoras gostariam de destacar que não foi contemplado nas perguntas anteriores. Em caso positivo, foi solicitado para que elas detalhassem. Ademais, foi disponibilizado o espaço para discorrerem sobre sugestões, elogios ou críticas.

Dessa forma, houve apontamentos, elogios e sugestões para aperfeiçoar o produto educacional por parte de algumas delas. De forma a preservar o sigilo das avaliadoras, elas serão mencionadas por números: avaliadora 1, avaliadora 2 e assim sucessivamente. Nesta senda, a avaliadora 1 teceu o seguinte comentário:

“O guia é uma excelente iniciativa e contribui para o acesso ao direito à educação e à permanência dos(as) estudantes nessa esfera. Outrossim, foi primordial conversar com as legislações durante a apresentação, articulando os programas ofertados e as leis, visto que o guia contribui para socializar direitos, conforme preconiza o projeto ético-político do Serviço Social. Ademais, convém pontuar a excelente oratória da mestrand, que permitiu que as informações fossem transmitidas de forma nítida e objetiva. Como contribuição para a melhoria do guia, sugiro gendrar a linguagem da apresentação escrita, assim como colocar elementos de movimento e ilustrações no arquivo, de forma a torná-lo mais dinâmico”, (Avaliadora 1).

De acordo com o exposto, a avaliadora considerou que o produto educacional está fundamentado, dialogou com as legislações e elogiou a apresentação em vídeo. Em relação à linguagem gendrada, que consiste na utilização dos artigos “o, a, os, as” em todo o texto, de forma a contemplar os dois gêneros, “[...] a linguagem gendrada, portanto, enfatiza o uso do gênero gramatical feminino e surge como uma maneira de deslocar o masculino como referência universal da humanidade”, de acordo com a cartilha sobre linguagem não excludente, do Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina (2025, p. 18).

Entretanto, a opção de usar ao longo do texto a forma padrão da língua portuguesa, está justificada na nota de rodapé da seção 1.3 deste trabalho:

‘Faz-se referência à marcação de gênero social neste trabalho. Compartilha-se o entendimento quanto à importância de indicar os dois gêneros (masculino e feminino) ao longo do texto. Porém, por força da dificuldade que seria materializar esse intento às menções sempre que for cabível, optou-se por utilizar o padrão da língua formal’.

A avaliadora 2 chamou atenção para a necessidade de organização coletiva: “apenas salientar a necessidade de incentivo à organização coletiva discente para exigência do cumprimento de seus direitos, em razão do Orçamento Geral da União (OGU) estar em constante disputa”.

A organização dos estudantes é importante para reivindicar as necessidades da categoria, bem como o fortalecimento da luta política, movimento bastante comum as instituições de ensino federais. Outrossim, essa observação demonstra a propriedade e conhecimento por parte da validadora em relação a este aspecto que, por vezes, é pouco lembrado.

A avaliadora 3 observou que foram enfatizadas especificidades do Serviço Social no produto educacional: “na página 28 há o detalhamento do financiamento e orçamento o que poderia ser resumido e quem quisesse mais detalhes acessa a própria política. Esse guia será disponibilizado apenas em vídeo ou poderá ser baixado em PDF ou impresso apenas para leitura? Sugiro a possibilidade de baixar apenas o texto para consulta rápida e prática, pois nem sempre é possível o acesso ao vídeo”.

Tais observações são muito oportunas e demonstra o destaque atribuído às especificidades do Serviço Social que, por sua vez, podem não chamar muito a atenção dos estudantes. Sobre a sugestão de disponibilizar o guia em texto, este estará disponibilizado em anexo ao final desta dissertação, bem como será disponibilizado também na página do IFBA, de forma pública, às pessoas que demonstrarem interesse de obtê-lo, por download.

Outrossim, a avaliadora 4 se sentiu contemplada e não propôs alterações: “sinto-me contemplada e considero o Guia um instrumento relevante para contribuir com o acesso à informação sobre o campus e sobre a política de assistência estudantil”. Por fim, a avaliadora 5 fez considerações na mesma perspectiva: “um produto de grande qualidade, o qual será muito útil no processo de trabalho da Assistência Estudantil”.

Conforme o exposto, considerando as avaliações objetivas e subjetivas das especialistas, ficou nítido que o produto educacional obteve validação positiva pelas assistentes sociais validadoras, configurando-se como instrumento profícuo para ser utilizado no âmbito da política de assistência estudantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada neste trabalho é dotada de relevância, pertinência e contribuições para a otimização do processo de trabalho dos assistentes sociais que atuam no âmbito da política de assistência estudantil. Embora existam pesquisas sobre a gamificação e sobre a assistência estudantil, relacioná-las no mesmo trabalho é uma proposta ousada e desafiadora.

Os profissionais de serviço social que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se deparam cotidianamente com o desafio de selecionar o estudante mais necessitado, isto é, aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dentro de um universo com muitos estudantes neste perfil.

Dessa forma, para que a dimensão técnico operativa do assistente social se efetive no cotidiano institucional, faz-se necessário contribuir para a compreensão dos estudantes sobre este processo, o que será possível a partir da utilização do Produto Educacional e da leitura deste trabalho. Outrossim, pela natureza do produto educacional e de sua aplicabilidade prática, seu uso pelos estudantes será de grande valia para compreender as especificidades da política de assistência estudantil, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito local.

Os desafios da pesquisa consistiram na dificuldade de encontrar literatura específica sobre gamificação e assistência estudantil na mesma publicação e na definição da metodologia da etapa de validação do Produto Educacional. Entretanto, a adesão da participação por parte das validadoras foi surpreendente, haja vista que todas elas participaram e avaliaram a proposta em tempo hábil, tecendo considerações que enriqueceram o trabalho.

A partir da avaliação criteriosa das assistentes sociais que validaram o Produto Educacional, será de fácil alcance para os estudantes dos Institutos Federais, é possível afirmar que ele contribuirá para a otimização do trabalho realizado no IFBA campus Salvador e demais *campi* Brasil afora, de modo a tornar a compreensão dos estudantes sobre a política de assistência estudantil mais fácil e atrativa, com linguagem simples e clara. Assim, é possível afirmar que o objetivo geral foi alcançado.

É indubitável que as Tecnologias da Informação e Comunicação são dinâmicas e estão em constante evolução. Sua utilização tem facilitado as atividades cotidianas

de forma geral e, no contexto educacional, uma das formas de utilizá-la é na perspectiva de dirimir problemas, tornar mais fáceis a execução de tarefas e a compreensão de conteúdos necessários na dimensão pedagógica.

Portanto, a utilização do guia digital que detalha a política de assistência estudantil contribuirá também, dentre outros aspectos, para a permanência e êxito dos estudantes do IFBA, com a participação ativa na dinâmica do cotidiano escolar, a partir da inserção e/ou intensificação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, fomentando essa participação, visando a integração de todos no contexto sociocultural em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al (org). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

APPIO, Célia Regina; EWALD, Izilene Conceição Amaro; SILVA, Valdelino de Cavelho. A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: alguns apontamentos. Metodologias e aprendizado, vol. 1, 2020. Disponível em: <[https:// webcache.googleusercontent.com/search? q=cache:8p9Sjd-7OCwJ: HTTPS ://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/ metapre /article /download/1100/935/3568&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8p9Sjd-7OCwJ:HTTPS://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/download/1100/935/3568&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em 23 de junho de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição Federal de 1934. Brasília: Câmara dos Deputados, Biblioteca Digital, 1937.

_____. Constituição Federal de 1937. Brasília: Câmara dos Deputados, Biblioteca Digital, 1937.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta da Política de Assistência Estudantil do IFPE. Recife: IFPE, 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 02 de agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, n. 137, p. 5, 20jul. 2010.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SANTA CATARINA. Psicologia e linguagem não excludente: cartilha orientativa. Conselho Regional de Psicologia 12ª Região (CRP-12). Disponível em: <<https://site.crp-sc.org.br/crp-12-lanca-cartilha-sobre-linguagem-nao-excludente/>>. Acesso em 21 de mai de 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. CFESS, 2013 n. 3. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília-DF, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na erradicação do industrialismo. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, nº121, p. 7-31, 2015.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul

FERREIRA, Maria Cristina Afonso; SOUZA, Maria de Fátima Matos. A visão dos alunos da educação profissional de nível médio sobre as políticas de permanência estudantil no IFPA. Universidade Federal de Santa Maria. Revista Educação, núm. 44, pp. 1-22, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rony. Produtos Educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? In Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v.5, nº 2, 2021.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. ANDIFES. – UFU, MG, PROEX, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 35.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG. I Seminário de Gestores da Assistência Estudantil da Rede Federal, 2013.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1. 10 pag. 2018.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A política de Assistência Estudantil: entre êxitos e incompletudes. Revista Praia Vermelha, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p. 461-483, Jul./Dez. 2015.

LUCIAN, R. Repensando o Uso da Escala Likert: Tradição ou Escolha Técnica? Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (PMKT on-line), ISSN

2317-0123. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 12-28, jan.-abr. 2016. Disponível em: https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2022/01/2_Repensando-o-Uso-da-Escala-Likert-Tradicao-ou-Escolha-Tecnica-PORTUGUES.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

MCGONIGAL, J. Realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MOTA, Ana Elisabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. *In*: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.51-67.

NAVARRO, Gabrielle. Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto a pós-modernidade. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação - CELACC-USP, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/125459/mod_resource/content/1/gamificacao.pdf. Acesso em 19 de nov de 2023.

SILVA, Carlos Correia da. Assistência estudantil e ensino médio integrado: um estudo sobre as relações entre o Programa de Incentivo ao Esporte e Lazer e a permanência escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25210>. Acesso em 02 agosto de 2022.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Artmed: Porto Alegre-RS, 1998.