

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

EDNA MARIA COIMBRA DE ABREU

**A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO: avaliação do
processo de implementação**

São Luís
2012

EDNA MARIA COIMBRA DE ABREU

**A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO:**

avaliação do processo de implementação.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de mestra em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Souza

São Luís
2012

Abreu, Edna Maria Coimbra de

A assistência ao estudante no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão : avaliação do processo de implementação / Edna Maria Coimbra de Abreu. – São Luís, 2012.

194 f.: il.

1. Educação Profissional e Tecnológica – Maranhão 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. 3. Assistência Estudantil – Maranhão I. Título

CDU 377(81)

EDNA MARIA COIMBRA DE ABREU

**A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO:**

avaliação do processo de implementação.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de mestra em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Souza

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Salviana de Maria Pastor Santos Sousa
Orientadora

Profa. Dra. Valéria Ferreira Santos de Almada Lima

Profa. Dra. Maria Virgínia Moreira Guilhon

À minha família, que me dá inspiração e força para seguir em frente e tornar meus sonhos realidade.

A meus pais, que apesar do pouco acesso à educação formal, ensinaram-me a valorizá-la e construíram o alicerce para esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que tudo pode e que me permitiu trilhar este caminho.

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio e colaboração de várias pessoas. Agradeço imensamente o carinho e a amizade dos que se dispuseram a ser solidários neste momento tão especial.

Agradeço inicialmente aos que me ajudaram a dar os primeiros passos na direção desta conquista: Carlene Moreira Durans, que tão gentilmente me orientou na elaboração do projeto de pesquisa; Profa. Helena Sales, por me ajudar a tentar decifrar a língua inglesa; Profa. Maria das Neves Ramalho Pereira, que desde o início corrigiu meus erros gramaticais e Profa. Lélia Cristina Silveira de Moraes, por elucidar minhas dúvidas iniciais acerca da Política de Educação Profissional. A disponibilidade e o despreendimento com que me ajudaram e incentivaram foram fundamentais para que eu chegasse a este momento.

À equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas agradeço a oportunidade de partilhar do seu conhecimento. Em especial, destaco a Professora Salviana Maria Pastor Santos Souza que pacientemente me orientou na elaboração deste trabalho. Sua serenidade foi minha inspiração nos momentos de maior turbulência.

Aos colegas das turmas de Mestrado e Doutorado de 2010, agradeço a convivência enriquecedora. Aprendi muito com todos. Dentre esses, dedico um agradecimento especial a Márcia Pimenta e Glaucejane Galhardo da Cruz de Castilho (Glauce) pela amizade construída nesse convívio. À Glauce agradeço ainda e imensamente ter contado com sua disponibilidade para dividir as alegrias, dúvidas, angústias e conquistas vivenciadas no processo de construção desta dissertação. Seu apoio foi fundamental e sem ele, com certeza, teria sido mais difícil.

Devo um agradecimento ao IFMA – Campus Monte Castelo, por ter permitido, através de sua Direção, a realização desta pesquisa.

Minha gratidão a todos os servidores da Coordenadoria de Assistência ao Educando pela forma com que se dispuseram a participar da pesquisa e expuseram sua experiência de trabalho no IFMA, compartilhando

dificuldades, dúvidas, anseios, decepções e, principalmente, esperança na possibilidade de mudança e construção de uma Política de Assistência Estudantil realmente comprometida com os interesses dos estudantes: Alexsandra de Sousa Aick, Ângela Maria Ribeiro Ramos, Conceição de Maria Ribeiro Veiga Parente, José Carlos Costa Araújo Júnior, Lucélia Santos Gomes, Luciana de Fátima Sopas Rocha, Maria Aparecida Costa, Maria Aparecida Silva Abreu Barreto, Mariene Silva de Sousa, Paloma Regina Coelho e Sandra Santos da Silva. Igualmente agradeço ao Pró-Reitor de Planejamento da Instituição, Professor Francisco Roberto Brandão Ferreira, pela relevante contribuição na contextualização da Assistência Estudantil em nível nacional e local.

Destaco um agradecimento especial às companheiras de trabalho e amigas, Ângela Maria Ribeiro Ramos e Maria Aparecida Silva Abreu Barreto. Apesar do volume de trabalho e da redução da equipe no momento, agradeço seu apoio solidário ao meu afastamento. Além disso, o que construímos nesses anos de convívio nos tornou mais que colegas de trabalho e mais que amigas.

Agradeço imensamente ao Sr. Francisco das Chagas Silva Melônio, servidor do Serviço de Apoio ao Aluno, pela contribuição fundamental no momento da coleta de dados junto aos alunos. A disponibilidade e o empenho demonstrados são exemplos do comprometimento que caracteriza seu exercício profissional.

Meus agradecimentos também ao amigo Santiago Sinézio Andrade Filho, que com solicitude me orientou e ajudou a compreender os mistérios da estatística. Foi uma ajuda e tanto!

Minha família é minha fonte de inspiração e força, a todos devo um agradecimento mais que especial. Agradeço a meus filhos, Anna Paula, Érica Luíza e João Felipe, que além do apoio emocional e incentivador, contribuíram através de ações concretas durante todo o curso e para a realização deste: Anna Paula, valeu pela revisão gramatical dos artigos e por me socorrer no trato com a linguagem; Érica, você foi um braço forte na digitação e por me ajudar a decifrar os segredos da informática; João, obrigada pela ajuda na digitação e pelas pedaladas à xerografia. Aos três agradeço pela colaboração na sistematização dos dados da pesquisa.

Ao meu marido, José de Oliveira Ramos, sou grata pelo carinho e apoio constantes, e pela paciência e suporte nas minhas ausências. Sem eles não teria sido possível. Obrigada também por ainda me surpreender!

A meus irmãos, pela presença constante em minha vida. Em especial à minha irmã Maria Cléa, sempre pronta a atender às minhas solicitações de apoio durante a realização deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer, de modo muito especial, aos alunos do Campus Monte Castelo. Afinal, são eles a razão do “por quê” e do “para quê”. De modo especial agradeço aos 90 alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que gentilmente participaram da pesquisa. Os agradecimentos são extensivos aos pais, que autorizaram a participação dos alunos menores de idade, e aos professores que liberaram seus alunos para responderem os questionários.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

Paulo Freire.

RESUMO

Estudo avaliativo do processo de implementação da Política de Assistência ao Estudante no contexto do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão. As transformações econômicas e sociais contemporâneas provocam mudanças no mundo do trabalho, estabelecendo novas demandas para a Política de Educação Profissional e Tecnológica. O Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica fundamenta-se no princípio da *inclusão social* e se consolida através da criação dos Institutos Federais de Educação. O processo avaliativo busca referências empíricas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Monte Castelo, e centra sua análise nas condições de acesso e no alcance das ações da Política de Assistência ao Estudante, assim como na dinâmica dos serviços oferecidos e em alguns produtos dessas ações. As categorias que fundamentam a análise são: educação profissional, inclusão social e assistência estudantil. Considera-se que o processo de implementação do PNAES no IFMA/Monte Castelo tem promovido a ampliação das ações referentes à assistência estudantil. Acredita-se que os critérios e instrumentos utilizados no Campus Monte Castelo estão de acordo com os objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, entretanto, a ampliação das ações ainda não atende toda a demanda existente. Considera-se que as condições objetivas para realização das ações são determinantes do seu êxito. Assim, apesar de alguns avanços significativos em termos de resultados, a avaliação aponta que problemas de ordem infraestrutural estão comprometendo a condução dessa política no Campus Monte Castelo.

Palavras chave: Avaliação, Políticas Públicas, Educação Profissional, Assistência Estudantil.

ABSTRACT

Evaluative study of the implementation process of the Student Assistance Policy in the context of the Expansion Plan of Vocational and Technological Education in Maranhão. It starts with the perspective that the economic and social transmutation cause changes in the contemporary world of work, setting out new demands for the Common Professional Education and Technology. Also the Expansion Plan of Vocational and Technological Education is based on the principle of social inclusion and strengthened through the creation of the Federal Institutes of Education. The evaluation process seeks empirical references at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, Monte Castelo Campus, and focuses on access conditions and scope of the shares of the Student Assistance Policy, as well as the dynamics of the services offered and some products of these actions. The categories that underlie the analysis are: professional education, social inclusion and student assistance. It is considered that the implementation process of the PNAES (IFMA, Monte Castelo Campus) has promoted further actions relating to student assistance. It is believed that the criteria and instruments used in the Monte Castelo campus are consistent with the objectives of the National Student Assistance, however, further actions have not yet meet all the demand. It is considered that the objective conditions for conducting such activities are crucial to its success. Thus, despite some significant advances in terms of results, the evaluation indicates that infrastructural problems of order are compromising the conduct of that policy in the Monte Castelo Campus.

Keywords: Evaluation, Public Policy, Professional Education, Student Assistance.

LISTA DE SIGLAS

AE	– Assistência Estudantil
ANDIFES	– Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAE	– Coordenadoria de Assistência ao Educando
CEFET	– Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEMAR	– Companhia Energética do Maranhão
CF	– Constituição Federal
CONIF	– Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCES	– Diretórios Centrais dos Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	– Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FIC	– Formação Inicial e Continuada
FDE	– Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	– Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FORPLAN	– Fórum de Planejamento e Administração
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IF	– Instituto Federal
IFCE	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
IFMA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
GE	– Gestor
GT	– Grupo de Trabalho
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	– Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	– Ministério da Educação
NHB	– Necessidades Humanas Básicas
PAC	– Plano de Aceleração do Crescimento

PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	– Plano Nacional de Formação Profissional
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES	– Plano Nacional de Assistência Estudantil ou Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNQ	– Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA/FIC	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QAS	– Questionários Aplicados aos Alunos
RFEPCT	– Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	– Serviço Nacional do Comércio
SENAI	– Serviço Nacional da Indústria
SESI	– Serviço Social da Indústria
SESU	– Secretaria de Ensino Superior
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIASS	– Sistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	– Sistema de Seleção Unificada
SPAE	– Servidores que efetivam a Política de Assistência Estudantil
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conhecimento das ações da Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE)	113
Figura 2 - Distribuição dos Alunos que compõem o universo da pesquisa por nível/modalidade de ensino	126
Figura 3 - Cobertura dos Projetos de Assistência Social	128
Figura 4 - Relação entre a demanda e o número de alunos do Campus Monte Castelo atendidos pelos projetos eletivos de Assistência Social....	129
Figura 5 - Cobertura dos projetos eletivos de Assistência Social	130
Figura 6 - Alcance do Projeto Isenção de Taxa	131
Figura 7 - Utilização das ações/serviços de assistência estudantil.....	132
Figura 8 - Tempo de permanência no Projeto Bolsa de Assistência ao Aluno	137
Figura 9 - Avaliação dos alunos a respeito da qualidade dos serviços	142
Figura 10 - Avaliação dos alunos em relação à quantidade dos serviços oferecidos	142
Figura 11 - Avaliação dos alunos a respeito do atendimento recebido	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Forma de conhecimento das ações da CAE.....	113
Tabela 2 - Alcance da divulgação junto aos alunos	114
Tabela 3 - Conhecimento dos procedimentos para acesso aos programas, projetos e serviços de assistência estudantil.....	115
Tabela 4 - Conhecimento dos critérios de elegibilidade utilizados nos processos seletivos	117
Tabela 5 - Opinião dos alunos sobre os instrumentos utilizados para seleção aos projetos com limitação de vagas	118
Tabela 6 - Compreensão a respeito dos critérios de elegibilidade	122
Tabela 7 - Opinião dos alunos a respeito dos critérios de elegibilidade.....	123
Tabela 8 - Dificuldade para ter acesso aos serviços.....	125
Tabela 9 - Atendimentos realizados nos projetos e serviços de Assistência ao Estudante	127
Tabela 10 - Relação entre a demanda e o número de alunos atendidos pelos projetos eletivos de Assistência Social.....	128
Tabela 11 - Frequência com que os alunos utilizam a Bolsa Alimentação	133
Tabela 12 - Opinião dos alunos a respeito da capacidade dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil atenderem suas necessidades	134

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	32
2.1	A relação educação e trabalho numa sociedade capitalista.....	32
2.2	Velhas e novas demandas para a educação profissional e tecnológica no Brasil.....	41
2.3	O Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação: fundamentos, princípios e diretrizes.....	60
2.3.1	Uma incursão no debate contemporâneo a respeito da “inclusão social”: buscando elementos para reflexão e análise.....	60
2.3.2	Os Institutos Federais de Educação no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	74
3	AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DO PLANO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	85
3.1	A assistência estudantil na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a configuração das ações dessa política no IFMA.....	85
3.2	As demandas e mudanças decorrentes da expansão da rede federal	96
3.3	As condições de acesso aos programas, projetos e serviços de assistência estudantil no IFMA - Campus São Luís Monte Castelo	111
3.4	O alcance das ações de assistência estudantil no Campus Monte Castelo.....	125
3.5	A dinâmica dos projetos e serviços que compõem as ações da assistência estudantil no IFMA – Campus Monte Castelo: avaliando as condições concretas de funcionamento	139
3.6	Alguns resultados da implementação do PNAES no IFMA/Campus Monte Castelo.....	156

4	CONCLUSÕES	165
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE	180
	ANEXO	193

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se uma dissertação de mestrado que tem como objetivo avaliar a implementação da política de assistência ao estudante no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. As reflexões realizadas nesse sentido têm como referência empírica as ações dessa política no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São Luís Monte Castelo e partem do pressuposto de que as definições acerca das políticas públicas devem ser compreendidas a partir de sua inserção histórica e social.

A opção por esse tema de estudo deve-se também à inserção profissional da autora no IFMA, Instituição que efetiva a Política de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Maranhão e que, portanto, vivencia as contradições que caracterizam o processo de expansão da Rede, bem como, a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Tais contradições têm contribuído para alimentar as reflexões e questionamentos realizados ao longo do seu exercício profissional.

A Educação Profissional vive uma expansão sem precedentes na história do país e tem sido evidente a ação do Estado Brasileiro no sentido de concretizar essa expansão, fato que se insere no bojo das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais em nível mundial. Desde a criação das escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, até o ano de 2003, foram criadas 140 Escolas Técnicas no Brasil. A expansão da rede, iniciada em 2006 e consolidada em 2007, propôs a criação de 214 escolas da rede federal até o ano de 2010. Segundo dados oficiais, o investimento do Ministério da Educação (MEC) na expansão da educação profissional e tecnológica é de R\$ 1,1 bilhão. Atualmente, são 354 unidades e quase 400 mil vagas em todo o país. Até o primeiro semestre de 2012 serão entregues 81 novas unidades. A previsão até 2014 é que seja alcançado o número de 562 unidades. (EXPANSÃO..., [201-])

Nessa perspectiva, então, a Rede Federal de Educação Tecnológica passa por um processo de mudança. Foi com base no Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que foi criado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica visando a ampliação dessa rede. A concepção de educação profissional e tecnológica contida no referido Plano é de uma

[...] política pública estratégia de Estado, bem como condição de desenvolvimento humano, compromisso com a redução das desigualdades sociais e regionais, vinculada a um projeto de nação soberana e de desenvolvimento sustentável, articulada a outras políticas públicas, e com a meta de incorporar a educação básica como direito e requisito mínimo dos trabalhadores (BRASIL, 2006).

Esse Plano de Expansão nos remete à origem da Educação Profissional ao direcionar essas novas instituições para as periferias das grandes cidades ou cidades do interior, regiões onde, segundo o referido documento, se situam os “contingentes menos favorecidos” da população. A criação dos cursos deve levar em consideração as potencialidades do mercado de trabalho local. Por outro lado, reafirma-se a sua articulação orgânica com os acontecimentos econômicos, políticos e sociais que fazem parte desse processo, o que a configura como uma prática social e historicamente determinada e determinante.

No bojo dessa expansão e como uma das ações mais importantes foram criados em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que deveriam agregar de forma voluntária os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas de um mesmo Estado. Esses Institutos são criados com a responsabilidade de viabilizar de forma articulada a educação superior, básica, profissional e tecnológica. Assim, a Educação Profissional deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, com prioridade aos cursos da Educação Profissional Técnica integrados ao Ensino Médio.

Na ótica do governo, “os Institutos Federais respondem à necessidade de institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública” (INSTITUTO..., 2008, p.22), que deve estar articulada a outras políticas em prol do desenvolvimento local, regional e da nação. Por outro lado, a proposta de criação dos Institutos Federais traz uma perspectiva de inclusão social ao conceber a educação profissional e tecnológica “[..] como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros” (INSTITUTO..., 2008, p.21).

Nesse contexto, no Maranhão, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia foi criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. A expansão nesse estado alcançou a marca de 18 (dezoito) Campi em 2011. O campus São Luís Monte Castelo é o mais antigo e o que conta com melhor estrutura e maior número de alunos e de servidores.

A compreensão do momento atual requer uma retrospectiva histórica da Educação Profissional na realidade brasileira, fato que evidencia a conotação assistencialista que sempre a caracterizou. Desde a sua origem, foi direcionada para as classes trabalhadoras, tendo como um dos fundamentos nesse processo a Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação teria o poder de promover o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos, pensamento que ganhou novo impulso na atualidade. Essa destinação da Educação Profissional para uma parcela específica da população revela a dicotomia entre educação profissional e educação propedêutica, que historicamente caracterizou a Política Educacional Brasileira, cuja explicação está no cerne da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, advinda da relação capital versus trabalho.

Essa concepção nos leva a refletir acerca da relação entre educação profissional e assistência social, visto que ambas surgiram como forma de enfrentamento das expressões da questão social. Dessa forma, a Política de Assistência ao Estudante não deve ser vista dissociada da Política de Assistência Social, pois as duas possuem objetivos comuns e uma relação orgânica com a realidade na qual estão inseridas. Para Vasconcelos (2010, p.402):

A trajetória da Assistência Estudantil no Brasil está conectada com a trajetória da Política de Assistência Social, pois ambas despotam a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal [...] que representou um marco histórico no que tange às questões referentes à inclusão dos direitos políticos e sociais dos cidadãos.

Assim é que, num estudo que pretende analisar questões referentes à Política de Assistência Estudantil no contexto de uma política educacional, considera-se necessário destacar aspectos importantes do processo de construção histórica da Política de Assistência Social na sociedade brasileira.

Historicamente, a assistência social esteve em evidência na agenda pública como forma de enfrentamento das manifestações da questão social decorrente dos antagonismos de classes inerentes às sociedades capitalistas. No processo de construção histórica da assistência social como política pública no Brasil, essa esteve sempre articulada às relações entre as classes sociais, assumindo configurações específicas em momentos históricos diferentes e inserindo-se no seio das relações entre Estado e sociedade. Desse modo, ao mesmo tempo em que a assistência social é decorrência da luta dos trabalhadores

por seus direitos atende, também, aos interesses das classes dominantes, contribuindo para dar maior legitimidade às ações do Estado.

Os anos de 1980 foram marcados por intensas lutas pela redemocratização do país e pela ampliação dos direitos sociais. Nesse contexto, “pudemos acompanhar o surgimento das propostas que objetivavam a transformação do padrão conservador das políticas sociais na direção de um modelo redistributivo” (STEIN, 1997, p.9).

É consenso entre diversos autores que a Constituição de 1988 representou um marco histórico para a Assistência Social e um avanço relevante para o sistema de proteção social do Brasil, pois essa passa a ser considerada como parte da política de seguridade social. Pela Constituição a assistência social compõe com a saúde e a previdência social o “tripé da seguridade”, e conjuntamente devem agir em prol da proteção social.

Para Yazbek (1995, p.10), “a inclusão da assistência social na seguridade traz a questão para um campo novo: o campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal.” Ao ser instituída como direito, deixa de ser vista como um favor concedido pelo Estado benfeitor e pode ser reclamada como um serviço que deve ser bem prestado, ou seja, “[...] se converte em direito reclamável pelo cidadão, devendo não mais ser encarada como concessão de favores, mas sim como prestação devida de serviços” (STEIN, 1997, p. 12). Na verdade, a conotação de favor orientou o Sistema Brasileiro de Proteção Social até metade da década de 1980, daí o predomínio de práticas clientelistas e medidas assistenciais de caráter residual, que pouco contribuíam para reduzir a pobreza.

A intensa mobilização política e as lutas sociais que caracterizavam a década de 1980 visavam à ampliação e universalização dos direitos sociais. Nesse contexto surgiram novos sujeitos sociais, inclusive partidos políticos o que levou, também, à ampliação do conceito de cidadania, que foi adotado pela Constituição de 1988. Apesar das contradições internas e de ter priorizado muitos interesses dos setores dominantes, essa Constituição representou também muitas conquistas da mobilização e luta dos trabalhadores e setores progressistas.

No caso da Assistência Social, sua inclusão no campo da seguridade “supõe que os cidadãos tenham acesso a um conjunto de certezas e seguranças que cubram, reduzam ou previnam os riscos e as vulnerabilidades sociais” (SPOSATI, [200-?], p.24). Paiva (2006, p. 13) pontua que a partir dessa inserção a

Assistência Social “tem como desafio responder de maneira decisiva [...] às necessidades sociais da população brasileira”. Desse modo, essa Constituição lançou as bases para a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 7 de dezembro de 1993, cujo objetivo principal era regulamentar a Assistência Social como direito constitucional, representando outro marco importante na história da Assistência Social no Brasil.

Com relação à educação, o Art. 205 do Capítulo III da Constituição de 1988 diz que “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” (VASCONCELOS, 2010, p.403).

A Lei que regulamenta a Política de Assistência Social a define em seu Art. 1º como Política de Seguridade Social, direito do cidadão e dever do Estado. No Art. 2º trata dos objetivos da Assistência Social, entre eles “o amparo às crianças e adolescentes carentes” e “a promoção da integração ao mercado de trabalho”. O parágrafo único desse artigo diz que:

A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais (BRASIL, 1993, p.1).

Nesse sentido, um dos princípios que regem a Política de Assistência Social é a “universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas” (BRASIL, 1993, p.2). Assim sendo, no contexto da Política de Educação, a Assistência Social teria como propósito assegurar condições favoráveis ao exercício do direito à educação. Segundo Pereira (1991), a Assistência Social deve se constituir um “elo orgânico” entre as demais políticas socioeconômicas: “[...] ela é a condição necessária para que as políticas de atenção às necessidades sociais, engendradas pelos mecanismos excludentes do mercado de trabalho, se efetivem como direito de todos” (1991).

Em termos de assistência estudantil, a concepção contida na proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil feita pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e aprovado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) é de que a Política de Assistência Estudantil

[...] é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2007).

É importante registrar que, embora não se tenha conseguido uma vasta literatura a respeito da Assistência Estudantil nas instituições responsáveis pela Educação Profissional no país, sabe-se, pela própria experiência profissional nesse contexto, que tais Instituições, historicamente, têm desenvolvido ações e serviços voltados para a assistência aos estudantes, dentre os quais, alguns de caráter universal, como a Assistência Médica, Odontológica e Psicológica, e outros, como alguns programas de Assistência Social, que são focalizados para estudantes “em situação de vulnerabilidade social”.

Assim como para o movimento social, de um modo geral, a década de 1980 foi marcante, também para a organização e luta dos estudantes por seus direitos, inclusive pela assistência estudantil. Certamente têm relação com esse movimento, as iniciativas no âmbito das Instituições Educacionais que contribuíram para colocar a assistência ao estudante em evidência na agenda pública nesse período. Também para a Assistência Estudantil a década de 1990 trouxe as consequências da redução de investimentos decorrente da reforma do Estado o que atingiu principalmente as políticas de corte social.

A aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no ano de 2007 é, então, resultado desse processo que teve um impulso durante os anos de 1980 e ganhou força na década de 2000, com a articulação do FONAPRACE e da ANDIFES, em resposta às lutas dos estudantes, culminando com essa aprovação. Outra ação importante no âmbito dessa política e que concretamente a instituiu como política pública foi a publicação, no dia 19 de julho de 2010, do Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal” (BRASIL, 2010, p. 1).

A condução da Política de Assistência ao Estudante no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica tem vivenciado alguns dilemas ao longo de sua história. Essas instituições, historicamente, têm tido uma prática voltada para a assistência ao estudante, fato que possui relação com a

própria gênese e história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Tomando como referência o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), essas instituições possuem um setor responsável pela execução dessas ações, que já passou por diversas modificações, inserindo-se nos processos de mudança da própria instituição e da Política Educacional. Atualmente são desenvolvidas pela Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE), que faz parte do Departamento de Assuntos Estudantis, o qual, no organograma institucional está diretamente ligado à Diretoria Geral do Campus.

A regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº 7.234/2010, certamente coloca novas perspectivas para a Assistência ao Estudante. Na verdade, as novas formas de acesso às Instituições Federais de Ensino Superior, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que provocam o deslocamento dos estudantes do seu local de origem, e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica colocam novas demandas e exigem a ampliação e/ou reestruturação das ações empreendidas até então.

Diante do exposto, conclui-se que a Política de Assistência ao Estudante vive um momento peculiar, com perspectivas favoráveis à sua expansão no interior da Rede de Educação Profissional e Tecnológica.

Desse modo, considerando que a expansão da educação profissional e tecnológica prevê o desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão social e redistribuição de benefícios sociais; e que, segundo entendimento contido no Plano Nacional de Assistência Estudantil, na política de educação a assistência social tem o papel de mobilizar recursos para garantir a permanência e percurso dos estudantes no processo de formação profissional, é que esboçamos os seguintes questionamentos: os programas e projetos de assistência estudantil desenvolvidos no IFMA estão contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica? As ações desenvolvidas possibilitam a *inclusão* dos segmentos considerados marginalizados ou excluídos? Ou ainda, a execução dos Programas e Projetos de Assistência Estudantil no IFMA estão cumprindo com o princípio II da LOAS: “Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas”?

Partindo desses questionamentos e levando-se em conta que um dos aspectos que podem contribuir para a compreensão do alcance do objetivo de uma política pública é a forma como essa política está sendo efetivada em determinado contexto institucional é que este estudo tem como objetivo **avaliar o processo de implementação dos programas, projetos e serviços que compõem a assistência estudantil no IFMA e suas contribuições para o acesso e permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica no contexto da expansão da rede federal.**

Na perspectiva de concretizar a avaliação, aprofundar a análise e obter uma visão mais aproximada da realidade definiu-se como objetivos específicos deste estudo: identificar as novas demandas que estão sendo colocadas para os profissionais do IFMA a partir da implantação do Plano de Expansão da Rede Federal; analisar se os mecanismos de acesso e os critérios de elegibilidade estão possibilitando a participação dos estudantes nas ações da Política de Assistência ao Estudante no IFMA; verificar em que medida os estudantes do IFMA estão sendo atingidos pelos programas, projetos e serviços da assistência estudantil; averiguar e analisar, no âmbito da assistência ao educando, as mudanças que estão ocorrendo para atender ao processo de expansão da educação profissional e tecnológica; comparar a proposta da Política de Assistência ao Estudante com a prática desenvolvida no IFMA e verificar se as ações assistenciais desenvolvidas no IFMA estão possibilitando o acesso real dos estudantes a recursos que os tornam alcançáveis pela Política de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta dissertação as reflexões desenvolvidas para fundamentar a análise apoiam-se num aporte teórico constituído pelas seguintes categorias: educação profissional, assistência estudantil e inclusão social.

A educação profissional e a assistência estudantil, contextualizada em articulação com a Política de Assistência Social, como políticas de Estado são categorias fundamentais para a análise e compreensão do objeto na sua totalidade e com todas as suas determinações históricas. Apreender as novas demandas para a educação profissional e tecnológica no Brasil, assim como a importância e a função da assistência estudantil nesse contexto, requer sua inserção sócio-histórica, visto que ao mesmo tempo em que sofrem determinações do modo de produção vigente contribuem para sua sustentação e estão no cerne da questão a ser estudada.

Entender o papel do Estado na reprodução das relações que se estabelecem ao nível da produção é fundamental para a compreensão dessas duas categorias.

A concepção de educação profissional aqui adotada, passa pelo entendimento de que é através do trabalho que o homem produz suas condições de existência e a história de sua sociedade. Portanto, é nesse processo que vão surgindo e se estruturando as profissões, o que significa que sofrem determinações e mediações históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais.

Dessa forma, a educação profissional configura-se um processo educacional que visa o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma profissão, mas que também possibilite o desenvolvimento do trabalhador e cidadão em sua totalidade.

Sousa (2004, p.25) pontua que “trabalho e educação são, portanto, os dois vetores fundamentais na constituição do campo ocupacional e assumem configurações históricas diferenciadas que só podem ser compreendidas se situadas e datadas”. Fundamentando-se em Deddeca (1998, apud SOUSA, 2004, p.26), essa autora coloca que:

A educação profissional é parte de um conjunto de medidas relacionadas à maneira como o processo de trabalho é estruturado num dado contexto histórico. Nesse conjunto se inclui a organização de máquinas e de homens em uma base produtiva, de um lado. E, de outro, a organização do Estado, das instituições empresariais e de trabalhadores, bem como suas formas de pactuação.

Nessa ótica, a contextualização da educação profissional deve considerar que, estando inserida numa determinada sociedade, a forma de organização dessa política está dialeticamente articulada às novas necessidades educacionais colocadas pelo mundo do trabalho. Além disso, levando em conta as relações de dominação e exploração inerentes ao capitalismo e as questões sociais que surgem nesse processo, a educação profissional tem tido historicamente uma perspectiva de inclusão dos sujeitos envolvidos. Na conjuntura atual, essa perspectiva se traduz na busca de uma ideia abstrata de empregabilidade, o que atribui aos processos educativos e ao trabalhador a grande responsabilidade pela inserção desse trabalhador no mundo do trabalho.

Desse modo, no propósito de tentar desvendar as nuances que permeiam o objeto deste estudo, faz-se mister buscar compreender também a concepção de inclusão social, percebendo-a em articulação dialética com o significado de exclusão, visto que essa relação está contida no Plano de Expansão da Rede

Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como na proposta de criação dos Institutos Federais de Educação.

Nesse sentido, o entendimento aqui adotado é de que essa dialética se insere nas contradições da sociedade capitalista e como tal, não se constitui uma “nova questão social”. O acirramento do processo de acumulação, no qual se intensifica a exploração do capital sobre o trabalho, produz novas e mais eficientes formas de exploração do trabalhador, do que decorrem outras expressões/manifestações da “velha questão social”. Por outro lado, entende-se que o aumento dessa exploração reduz as possibilidades de acesso aos direitos sociais básicos, além de ocasionar a perda de direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores. Assim, a concepção da relação inclusão/exclusão deve ser pensada em articulação com a questão da cidadania.

Como se viu, no contexto vivenciado atualmente pela educação profissional e tecnológica, a Assistência ao Estudante é colocada como instrumento que irá contribuir para a inclusão dos estudantes nos processos educativos, assim como para sua posterior inserção no mundo do trabalho.

Constitui-se, portanto, como política pública, um direito dos estudantes e deve ser vista em articulação com a Política Educacional e a Política de Assistência Social, pois consiste em “um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos” que norteiam as ações institucionais que visam possibilitar o acesso, a permanência e a conclusão da trajetória acadêmica dos estudantes. Essas ações, além de se concretizarem em serviços voltados para o atendimento de necessidades sociais que podem obstaculizar essa trajetória, devem proporcionar experiências que contribuam para uma formação que perceba o homem na sua totalidade.

Com o intuito de avaliar os programas, projetos e serviços da Assistência ao Estudante do IFMA e suas contribuições para o acesso e permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica no contexto da expansão da rede federal, pretende-se realizar um estudo avaliativo que compreende a avaliação como um momento, ou, conforme Silva (2008, p. 92), um “movimento” do processo das políticas públicas. Nessa ótica, a avaliação possui uma relação dialética com os outros momentos/movimentos que fazem parte desse processo, sendo, portanto, fundamental para o planejamento e execução de determinada política.

Avaliar supõe um julgamento, não significa apenas mensurar, medir ou comparar, mas significa analisar, julgar determinada ação com fundamento em

determinado valor. A avaliação se efetiva sustentada e orientada por numa concepção teórico-metodológica. Dessa maneira, a concepção aqui adotada é de que a avaliação, como prática constitutiva das políticas públicas, possui as seguintes dimensões: uma dimensão técnica, que oferece os fundamentos para a decisão dos formuladores quanto à pertinência dos programas para a realidade onde são desenvolvidos, assim como orientá-los com relação à continuidade ou redimensionamento das ações, conforme o seu grau de eficiência, eficácia e efetividade; uma dimensão política, o que a caracteriza como uma prática não neutra, porque, situando-se num contexto no qual coexistem interesses divergentes, sofre influências dos mesmos em situações e momentos diversos, e é orientada por uma intencionalidade e uma dimensão acadêmica, através da qual contribui para a produção de conhecimento científico.

No propósito de melhor avaliar o objeto de estudo, pretende-se utilizar o método dialético, que, na perspectiva de Marx, permite a construção da realidade por meio da superação da aparência, visando desvendar a essência dos fenômenos investigados. A utilização desse método permite a ruptura com visões unilaterais da realidade, pois, na perspectiva dialética, não existem abordagens fixas, uma vez que as práticas sociais inserem-se num contexto histórico e sofrem constantemente influências das transformações da realidade.

Através do método dialético, Marx demonstra que a realidade social não se apresenta imediatamente na sua essência, o que se identifica, no imediato, são expressões do real. Assim, é necessário ir além das aparências, buscar a essência do que se pretende investigar. O que é aparente, visível numa primeira aproximação, deve ser desvendado através dos nexos internos que constituem o real, que não estão visíveis, mas compõem uma totalidade dinâmica e em constante movimento. Compreender esse movimento e desvendar o real: esse deve ser o objetivo do investigador. Nesse sentido, a avaliação se efetiva

a partir de aproximações sucessivas com a realidade, de modo a possibilitar movimentos articulados capazes de superar a aparência e desvendar a essência dos fenômenos, no caso, o objeto da avaliação [...] partindo do abstrato ao concreto, com o uso articulado de diferentes procedimentos de pesquisa e informações provenientes de diferentes fontes, com realce para as informações prestadas pelos diferentes sujeitos do processo de política ou do programa avaliado, privilegiando-se aqui os usuários, maiores interessados nesse processo (SILVA, 2008, p. 159-160).

Essa perspectiva de avaliação leva em consideração as determinações históricas e contextuais da realidade na qual acontece, concebendo-a uma

totalidade concreta e contraditória; considera os diferentes sujeitos e interesses que fazem parte do processo das políticas públicas; valoriza a dimensão política da avaliação e reconhece a necessidade de sua articulação com a dimensão técnica; rejeita a ideia de neutralidade na avaliação; entende que o processo avaliativo tem compromisso com a mudança da realidade; articula abordagens quantitativas e qualitativas de avaliação; confere importância à análise crítica da política (SILVA, 2008) e enfatiza a publicização dos resultados como “momento político privilegiado da avaliação” (GOMES, 2001, p.27), visto que possibilita o acesso da sociedade a informações que podem instrumentalizá-la para a participação e o controle democrático das políticas públicas.

Diante do que foi exposto, entende-se a avaliação como um importante elemento de gestão de políticas públicas, e como tal pode desempenhar relevante papel no exercício da participação e do controle democrático por parte da sociedade. Dessa forma, nesta proposta de estudo, pretende-se realizar uma abordagem crítica com o objetivo de avaliar se a Política de Assistência ao Estudante está contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes no Instituto Federal de Educação do Maranhão até a conclusão do curso, pois esse é o propósito definido para essa política no contexto do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse intuito, como modalidade de avaliação, opta-se por uma avaliação de processo, cujo foco é o desenvolvimento das políticas públicas no propósito de identificar obstáculos que possam ocorrer no curso de sua implementação. Esse tipo de avaliação é importante e necessário, pois possibilita a identificação de fatores que facilitam a implementação, podendo ser repetidos, ou que se constituem obstáculos ou determinantes de possíveis fracassos, para que sejam corrigidos. Desse modo, permite a escolha de alternativas que favoreçam uma reorientação qualitativa do programa ou do projeto.

Na concepção de Silva (2001, p.82), a avaliação de processo tem como questão central o funcionamento do programa ou projeto e baseia-se principalmente no critério da eficácia, que tem como propósito avaliar em que medida os objetivos propostos em relação à população alvo estão sendo alcançados. “A avaliação de processo é um exame crítico da implementação, cujo êxito depende do envolvimento de todos os sujeitos” (SILVA, 2001, p.82) e deve levar em consideração o contexto no qual o programa ou projeto é desenvolvido.

O critério da eficácia refere-se ao desempenho institucional, no sentido de avaliar a capacidade administrativa no alcance dos objetivos e resultados propostos. Cohen e Franco (1993, p.102) pontuam que “operacionalmente, eficácia é o grau em que se alcançam os objetivos e as metas de um projeto da população beneficiária, em determinado período de tempo, independente dos custos implicados”. A avaliação de processo utiliza também o critério da eficiência, que define a dimensão econômica e expressa a relação entre os custos e os benefícios do programa ou do projeto.

Com base nesse entendimento, como uma primeira aproximação do objeto de estudo e levando-se em conta os elementos levantados na problematização, faz-se uma pesquisa bibliográfica visando aprofundar as categorias que consideramos fundamentais para a sua apreensão: educação profissional, inclusão social e assistência estudantil, entendendo-se que o referencial teórico é elemento metodológico essencial em qualquer processo investigativo.

Sendo esta uma proposta de avaliação de processo, na qual pretende-se dar ênfase à dimensão qualitativa, a avaliação dos programas, projetos e serviços que compõem a assistência estudantil no IFMA e suas contribuições para o acesso e permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica no contexto da expansão da rede federal baseia-se no critério da eficácia, na perspectiva de verificar se as ações têm contribuído para o alcance dos objetivos propostos, ou seja, se está havendo adequação entre meios e fins.

Assim, entendendo-se que a avaliação não é um fim em si mesma e que, portanto, deve oferecer respostas que contribuam para a melhoria dos aspectos quantitativos e qualitativos da política avaliada, e que a preocupação com o alcance dos objetivos visa o atendimento das necessidades e demandas da comunidade, na perspectiva de mudança da realidade vivida, considera-se neste processo avaliativo as seguintes dimensões: acesso, cobertura, serviços oferecidos e produto.

Entende-se que a análise e compreensão do modo como está se dando o acesso dos estudantes à política avaliada requer a consideração dos seguintes indicadores: existência de mecanismos de divulgação dos programas, projetos e serviços; clareza e amplitude da divulgação das informações acerca dos mecanismos de acesso e critérios de elegibilidade; conhecimento dos estudantes a respeito dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil existentes no IFMA; adequação entre os critérios de elegibilidade e os objetivos da Assistência

Estudantil e suficiência e pertinência dos instrumentos utilizados nos processos seletivos.

Partindo do número de alunos que compõe o corpo discente do Campus Monte Castelo, a análise da cobertura dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil no âmbito institucional considera como indicadores: o nível de aceitação desses programas, projetos e serviços pela população estudantil; a utilização das ações da Assistência Estudantil pelos alunos; o percentual de alunos atendidos pelas ações da assistência estudantil em relação ao total de alunos e à demanda por essas ações; e um período de permanência nos projetos igual ou superior a 80% da vigência dos mesmos, assim como os motivos que ocasionam o desligamento.

A avaliação dos serviços oferecidos por essa política se dá a partir da análise da suficiência e qualidade dos projetos e serviços que compõem as ações da Assistência Estudantil; da organização administrativa e funcional do processo de gestão; das condições materiais adequadas de atendimento aos alunos; dos recursos humanos disponibilizados para esse atendimento; da satisfação e compromisso dos profissionais com relação ao trabalho desenvolvido; das condições adequadas de trabalho da equipe profissional; da satisfação de, no mínimo, 80% dos estudantes em relação à quantidade e qualidade dos serviços oferecidos e da adequação entre as ações desenvolvidas e os objetivos da Política de Assistência Estudantil.

A avaliação da última dimensão definida, que é o produto dessas ações, se efetiva na perspectiva de identificar possíveis resultados obtidos com a implementação dessa política, a partir dos seguintes indicadores: ampliação das ações referentes à Assistência Estudantil; ampliação do número de alunos assistidos; porcentagem de alunos assistidos que concluem o curso.

Além da pesquisa bibliográfica, que corresponde à revisão da literatura, para maior familiaridade e aprofundamento das categorias que permitem melhor compreender o tema em análise, este estudo se efetivou, ainda, através da pesquisa documental, que se traduz na consulta de material interno à organização, além de outros documentos relacionados e pertinentes ao estudo, no intuito de obter os elementos legais e ideológicos, bem como de identificar as concepções e linhas de ação que orientam a formulação da política, contidos nos documentos oficiais; e da pesquisa de campo, realizada junto ao Campus São Luís – Monte Castelo que

implantou pioneiramente a referida expansão no Maranhão, além de viabilizar a implantação e desenvolvimento dos Programas, Projetos e Serviços de Assistência ao Estudante nesse contexto.

Assim, a coleta de dados é realizada através da aplicação de questionários com questões abertas e semiabertas a 90 alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹ e entrevistas semiestruturadas com os gestores, Assistentes Sociais e outros profissionais do quadro institucional que trabalham diretamente com a assistência estudantil, perfazendo um total de 12 profissionais. Com relação aos alunos, percebe-se que o método apropriado para tal feito é a coleta sistêmica dos dados com escolha aleatória simples de 10% do universo total desses alunos. Esse valor da amostra de 10% é plenamente justificável, pois o universo estudado é homogêneo, garantindo uma amostra significativamente representativa da população. A amostra foi definida também pela estratificação dos turnos, considerando que o universo já está naturalmente dividido em turnos matutino, vespertino e noturno. Assim, foram aplicados 51 questionários a alunos do turno matutino, 17 do vespertino, 11 dos que estudam no matutino e no vespertino e 11 do noturno. Como a amostra foi coletada pelo processo aleatório simples não teve critério de exclusão.

É necessário esclarecer ainda que as ações referentes a Assistência ao Estudante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, além dos programas, projetos e serviços desenvolvidos pela Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE), envolvem, também, atividades gerenciadas por outros setores, tais como as Bolsas de Iniciação Científica, Bolsas Técnicas, ajuda de custo para viagens de estudo, Bolsa do Proeja e Mulheres Mil. Contudo, as ações que se constituem objeto deste estudo são as que são coordenadas e desenvolvidas pela CAE.

A sistematização do estudo através da presente dissertação inclui, além desta introdução, um segundo capítulo, no qual se procura desenvolver reflexões acerca das mudanças no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento do capitalismo, e as novas demandas para a educação profissional e tecnológica.

¹ A opção somente por alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se deu em função do tempo disponível para realização da pesquisa e levou em consideração também o fato desse aluno ser o que permanece mais tempo no instituto diariamente.

Tomando-se como ponto de partida para essas reflexões o entendimento de que é através do trabalho que os homens produzem suas condições de existência e da sociedade onde vivem e que é nesse processo que surgem e se estruturam as profissões, bem como os processos educativos que contribuem para o desenvolvimento e a consolidação dessas profissões, apresenta-se uma configuração dessa política educacional na atualidade, quando se vivencia a implantação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No terceiro capítulo, é realizada uma análise da Política de Assistência ao Estudante no contexto do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Essa análise parte da contextualização da assistência estudantil na Rede Federal de Ensino na perspectiva de compreender as demandas e mudanças decorrentes dessa expansão.

Este capítulo apresenta ainda a análise de uma realidade concreta, na qual se reflete a respeito das condições de acesso e do alcance dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil. Analisa-se, também, a dinâmica dos projetos e serviços que compõem as ações dessa política no IFMA, buscando perceber possíveis resultados e implicações para o acesso e permanência dos estudantes na Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Para finalizar, apresentam-se algumas conclusões a respeito do tema.

2 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo faz-se uma contextualização das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, no momento atual do capitalismo mundial, que vivencia um processo de reestruturação produtiva e das demandas e mudanças referentes à Educação Profissional e Tecnológica decorrentes desse processo.

Nesse sentido, inicia-se com uma reflexão acerca da relação entre educação e trabalho numa sociedade capitalista, entendidos esses como práticas sociais historicamente construídas e eixos fundamentais na constituição do campo ocupacional. Em seguida, faz-se uma retrospectiva histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil, destacando-se as demandas que vêm sendo colocadas para essa política ao longo do seu desenvolvimento e a relação dessas demandas com as transformações econômicas e sociais vivenciadas pela sociedade brasileira.

A configuração do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva de compreender seus fundamentos, princípios e diretrizes, requer uma incursão no debate contemporâneo a respeito da “inclusão social”, visto que essa se constitui princípio e propósito dessa política. Para finalizar, apresenta-se uma contextualização dos Institutos Federais de Educação no processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

2.1 A relação educação e trabalho numa sociedade capitalista

Tomando como ponto de partida o entendimento aqui exposto de que a realidade social é uma totalidade complexa e contraditória de relações construídas historicamente, ressalta-se que é através do trabalho que os homens produzem suas condições de existência e da sociedade onde vivem, em cujo contexto surgem e se estruturam as profissões, bem como os processos educativos que contribuem para o desenvolvimento e a consolidação das referidas profissões.

Desse modo, assim como o trabalho, a educação é, também, concebida como uma prática social e, como tal, possui determinações históricas e sociais, visto que se insere no contexto das relações sociais, assumindo características

específicas em momentos e realidades distintas. Como prática social, a educação se manifesta nos vários espaços da sociedade, estando articulada com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. (FRIGOTTO, 2003, p.21).

Segundo Sousa (2004), trabalho e educação são os dois vetores fundamentais na constituição do campo ocupacional e “assumem configurações históricas diferenciadas que só podem ser compreendidas se situadas e datadas” (SOUSA, 2004, p. 28). Assim é que, diante do propósito desse trabalho, torna-se necessário buscar compreender como tem se efetivado historicamente a relação entre trabalho e educação numa sociedade capitalista.

Na concepção de Kuenzer (2002), nas relações de produção se efetiva de forma implícita um projeto pedagógico que objetiva a formação de trabalhadores. É no e para o trabalho concreto que o trabalhador vem sendo educado. A necessidade de exploração pelo trabalho determina “o saber necessário e as formas convenientes que devem caracterizar o trabalhador no modo de produção capitalista”. É no processo de trabalho que se encontra o “fundamento da pedagogia do trabalho capitalista” (KUENZER, 2002, p.12). Daí buscar-se no contexto do sistema de produção o entendimento de como se viabiliza o processo de educação do trabalhador.

Isso significa que as formas de organização do trabalho estão relacionadas ao processo produtivo e sofrem determinações das relações de produção e, por conseguinte, são determinantes da qualificação necessária em determinado momento e da forma como se define e se efetiva o processo de educação da força de trabalho.

Nogueira (1993) aponta que o processo de produção capitalista tem dupla determinação: é processo de trabalho, cujos produtos possuem valores de uso, e é processo de valorização do capital, o que se concretiza através da extração de um sobretrabalho, que tem como suporte o processo de trabalho. Nas sociedades capitalistas “o processo de valorização do capital tem primazia sobre o processo de trabalho” (NOGUEIRA, 1993, p.94).

Ainda segundo essa autora, no processo de produção artesanal o trabalhador (artesão) detinha o controle do processo de produção como um todo. No processo de cooperação simples há uma perda parcial desse controle, mas as atividades sustentam-se ainda numa base artesanal. Na manufatura a divisão do

trabalho fundamenta-se em dois princípios: o parcelamento do trabalho e a especialização do operário. Entretanto, apesar da perda da visão de conjunto e da separação entre trabalhadores qualificados e não qualificados e da hierarquização de trabalhadores, não ocorrem mudanças profundas na base técnica nem no instrumental de trabalho.

Porém, foi a introdução de máquinas no processo de produção que ocasionou profundas mudanças na base técnica da produção – a chamada “Revolução Industrial”, que se baseia na utilização de princípios mecânicos e insere-se no propósito de valorização do capital na produção de mais-valia, através do aumento da produtividade do trabalho.

No capitalismo, o trabalho assume a forma de mercadoria, visto que o trabalhador vende sua força de trabalho como forma de garantir sua sobrevivência e é através da exploração do trabalho assalariado que se efetiva a geração de mais-valia. Assim, o aumento da produtividade sustenta-se no aumento da exploração da força de trabalho, consolidando a perda do controle do processo de trabalho e do processo de produção como um todo e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Para Marx, a introdução de máquinas na produção aumenta a separação entre o trabalho de concepção e o de execução (NOGUEIRA, 1993, p.98).

Essa divisão do trabalho produz uma mudança essencial em relação à qualificação do trabalhador: o artesão precisava de muito tempo para ter conhecimento aprofundado do processo de trabalho como um todo; com a divisão do trabalho, o trabalhador precisa conhecer apenas uma atividade específica, o que reduz suas necessidades de qualificação. “Começa aí a história da desqualificação do trabalhador” (KUENZER, 2002, p.40). Em decorrência desse processo,

paralelamente a um pequeno número de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o saber sobre o trabalho, se desenvolve uma imensa massa de operários desqualificados, que não dominam mais que o conhecimento relativo à sua tarefa parcial e esvaziada de significado pela simplificação do processo produtivo, cuja função é a eterna geração de mais-valia (KUENZER, 2002, p.47).

A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, que se traduz na dicotomia entre teoria e prática, conduz à existência de dois tipos de ensino: um para transmitir a teoria, o saber científico sobre o trabalho e que é restrito a uma minoria; e outro destinado aos trabalhadores, que enfatiza o saber prático, preparando-os para tarefas de execução.

Essa dualidade dos processos educativos nas sociedades capitalistas está relacionada aos interesses antagônicos que caracterizam as relações entre as classes que as constituem e às condições para reprodução ou superação dessas relações, daí dizer-se que o campo educativo se configura como espaço de luta hegemônica, “na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes” (FRIGOTTO, 2003, p.25).

Fundamentando-se em Gramsci, Mochcovitch (2001, p. 20) caracteriza a hegemonia como “o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade”. Isso porque a dominação econômica requer uma dominação político-ideológica que tem como principal agente o Estado. Essa dominação se dá através da repressão (pela força) e do consenso (dominação ideológica).

A educação tem um papel relevante na constituição da concepção de hegemonia desenvolvida por Gramsci². Para esse estudioso, a superestrutura é formada pela sociedade política (o Estado propriamente dito) e pela sociedade civil. A sociedade política representa o momento de força e coerção, enquanto a sociedade civil constitui-se uma rede complexa de elementos ideológicos em função dos quais a classe dominante exerce sua direção intelectual e moral sobre a sociedade. É na sociedade civil que se dá a produção, difusão e reprodução das ideologias e onde se concretiza a luta pelo poder ideológico.

Para Gramsci, portanto, na sociedade civil, a classe dominante exerce sua hegemonia, mas é também onde se dá a luta pela construção de uma contra-hegemonia. Para a consolidação dos dois processos, a escola e a educação são colocadas como meios essenciais.

No entendimento de Nogueira (1993), Marx e Engels consideravam o acesso ao conhecimento técnico um aspecto fundamental no âmbito da luta de classes pela relação direta com a questão do poder no interior da fábrica.

² Ao referir-se à concepção de Gramsci a respeito da inserção da educação na luta hegemônica, deve-se levar em consideração que o mesmo, entre outros temas, dedicou-se à questão da educação numa perspectiva marxista e fez uma reelaboração do conceito marxiano de Estado, ampliando a concepção da superestrutura.

São os conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção no seu todo que permitirão aos trabalhadores controlar esse processo – controle do qual foram historicamente expropriados. O que significa que o controle do saber dentro da fábrica constitui o ponto nevrálgico do controle do processo de trabalho pelos trabalhadores (NOGUEIRA, 1993, p. 91).

Nessa concepção, a educação constitui-se importante arma na luta de classes, além do acesso ao saber, os trabalhadores devem buscar “controlar o processo de produção/reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos [...] a ideia de união do ensino com o trabalho é, antes de tudo, uma tese política” (NOGUEIRA, 1993, p. 91).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a luta hegemônica estabelecida no campo educativo está relacionada à disputa pelo controle hegemônico do progresso técnico. Daí porque o interesse das classes dominantes em subordinar as práticas educativas e de formação profissional às leis do mercado, seja na perspectiva do adestramento/treinamento, conforme necessidade do taylorismo/fordismo, “cuja habilidade cognitiva fundamental é a memorização” (KUENZER, 2002, p.2), seja na perspectiva da polivalência e formação geral e abstrata, necessárias à acumulação flexível, pois essa subordinação tem assumido formas e conteúdos diversos, de acordo com o momento vivenciado pelo capitalismo.

Para Mészáros (1981, p. 260),

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção não se perpetuam automaticamente.

Em contrapartida, a perspectiva da classe trabalhadora está relacionada ao desenvolvimento de potencialidades que permitam a apropriação do saber produzido socialmente e, a partir da possibilidade de melhor compreensão da realidade, conseguir impor seus interesses. A busca do consenso se dá através da difusão de uma concepção de mundo articulada aos interesses dos trabalhadores.

O embate se concretiza na luta para que esse progresso técnico seja colocado a serviço do atendimento das necessidades e interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, os processos educativos e de qualificação humana

devem ser capazes de possibilitar o desenvolvimento das condições omnilaterais³ do ser humano, ampliando sua capacidade de trabalho para satisfação dessas necessidades e da construção da sociedade. “O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas)” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Ao capitalismo interessa sistemas educacionais dualistas: “escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2003, p. 34). Segundo esse autor, embora não tenham se dedicado especificamente à questão educacional, Marx e Engels criticam a perspectiva unilateral da subordinação da escola ao capital. Em suas obras aparece “uma concepção omnilateral de educação e de qualificação humana” (FRIGOTTO, 2003, p. 35).

Na concepção de Gramsci (apud MOCHCOVICH, 2001, p. 55), essa diferenciação contribui “para perpetuar as diferenças sociais”. Para ele, a função ideológica vai além da superestrutura, pois as práticas ideológicas estão organicamente relacionadas à produção econômica.

Diante do exposto, constata-se que existe uma relação orgânica entre o processo de produção e de trabalho e os processos educacionais ou de formação humana. Essa relação é caracterizada por interesses e concepções antagônicas que se manifestam na disputa pelo poder hegemônico nesse campo, que por sua vez insere-se no contexto da luta de classes.

Nas sociedades capitalistas, historicamente, têm predominado sistemas de ensino com uma estrutura dualista e segmentada, ainda que assumam formas diferenciadas em momentos e realidades específicas. Entretanto, à luz da concepção gramsciana de educação, que enfatiza a possibilidade de transformação social, entende-se que a escola e os processos educacionais podem contribuir para “a elevação cultural das massas” (MOCHCOVICH, 2001, p.8). Nessa perspectiva, o acesso ao saber científico e a apropriação do conhecimento podem contribuir para fortalecer os interesses e as lutas das classes populares.

Tal entendimento fundamenta-se na concepção do trabalho com o “princípio educativo”, visto que é através dele, como direito (estabelecer um meio

³ Na perspectiva marxista, o desenvolvimento das condições omnilaterais objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, a produção unilateral, por sua vez, visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado.

para garantir sua produção e reprodução) e dever (todos devem colaborar na produção), que os homens aprendem historicamente os mecanismos para produção e reprodução da sociedade.

Assim, o trabalho é criador da realidade humana, é a partir do que se constroem as relações e as sociedades, e, nesse contexto, a educação é “uma prática constituída e constituinte destas relações” (FRIGOTTO, 2003, p. 47).

É a partir da visão do trabalho, como criador da realidade humana, que Marx e Engels “postulam a união do trabalho manual, industrial, produtivo, com o trabalho intelectual” (FRIGOTTO, 2003, p. 32). Daí a crença na possibilidade de superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e, conseqüentemente, da dicotomia entre teoria e prática nos processos educativos, na perspectiva de construção da hegemonia do trabalho, postulada por Gramsci. A qualificação humana, então,

diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Nessa ótica, o trabalho está relacionado a todas as dimensões da vida humana e permeia toda sua existência, entretanto assume formas históricas que variam no tempo e no espaço. Assim, é necessário destacar “a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte de da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2010, p. 60).

Com base no exposto, entende-se que as mudanças que estão ocorrendo na economia em nível mundial e que configuram um novo momento no desenvolvimento do capitalismo, repercutem em todas as áreas da vida humana e colocam novas demandas em relação às práticas educacionais na atualidade. Compreender essas demandas requer uma reflexão a respeito de tais mudanças.

As transformações em nível mundial se dão em três eixos: a reestruturação produtiva, a mundialização do mercado com ênfase no capital financeiro e o neoliberalismo, que orienta ideologicamente o processo visando eliminar resistências e criar o ambiente propício às mudanças.

A reestruturação produtiva se pauta no modelo japonês (ou toyotismo) que tem como característica a flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos

e dos mercados e, segundo Teixeira (1998, p. 64-65), “traz todas as condições ideais requeridas para superar a crise de acumulação fordista: flexibilização da produção, intensificação do trabalho, modelo cooperativo de organização sindical, desverticalização da produção, etc”.

Na verdade, ocorre uma mudança na base técnica do processo produtivo, havendo a substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível, pautada não somente na microeletrônica associada à informatização, como também na microbiologia e na engenharia genética, qualificada por muitos como uma nova revolução Industrial.

Essa mudança de paradigma ocasiona a construção de novas relações de trabalho, havendo também uma flexibilização dessas relações, o que contribui para o enfraquecimento da resistência da classe trabalhadora na luta contra sua exploração pelo capital. Essas novas relações de trabalho visam garantir a produção da mais-valia e a crescente acumulação de capital, bem como o acirramento do domínio e exploração do capital sobre o trabalho.

Entre as novas formas de contratação adotadas destacam-se a subcontratação ou terceirização, trabalho domiciliar, por tarefas, parcial, havendo também uma ênfase à informalidade, práticas que configuram um processo de precarização do trabalho e que têm como objetivo a obtenção de maiores lucros com menores custos, atendendo à exigência do consenso neoliberal de redução dos custos salariais como forma de garantir o crescimento e a estabilidade econômica. Conforme Teixeira (1998, p. 67), “as novas formas de produção de mercadorias, postas pela reestruturação produtiva, são, na verdade, formas sociais engendradas pelo capital para administrar suas contradições internas”.

As mudanças no mundo do trabalho passam a exigir um novo tipo de trabalhador. A flexibilização instaurada pelo modelo japonês requer trabalhadores com múltipla qualificação e que sejam habilidosos na condução técnica e gerencial do seu trabalho, passando a ideia de uma aparente autonomia no processo de trabalho. Mas, segundo Angeli (2008), essa forma de organização do trabalho possui uma hierarquia e autoridade mais invisível e mais efetiva.

O modelo de acumulação flexível caracteriza-se então pela flexibilidade dos processos de trabalho, o que requer novas formas de disciplinamento da força de trabalho através do desenvolvimento de subjetividades que atendam às novas exigências da produção e da vida social. Nesse sentido, “à educação cabe

assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, através do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível” (KUENZER, 2007), visto que o trabalhador transitará por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, pois nesse novo modelo a venda da força de trabalho assume múltiplas formas de materialização.

Para atender às exigências da nova configuração do processo produtivo precisa-se de profissionais polivalentes, o que será possibilitado por uma educação de caráter mais geral que lhe dê capacidade de raciocínio lógico, pensamento abstrato, análise de problemas e tomada de decisão, trabalho em equipe, autonomia, iniciativa e responsabilidade pela empresa, o que cria a ilusão de participação na gestão empresarial. Um trabalhador com essas características requer uma educação mais geral, e, além de capacidade técnica, ele deve ter novos comportamentos e atitudes.

Sabe-se que, historicamente, no desenvolvimento das sociedades capitalistas, a ideologia cumpre importante papel no sentido de mascarar os antagonismos de classe através da naturalização das desigualdades. Sabe-se também que a educação tem sido utilizada como suporte ideológico dessa dissimulação. O ideário neoliberal, que sustenta ideologicamente a globalização/internacionalização da economia, visa mascarar as contradições inerentes ao modelo de acumulação flexível. Daí porque é necessário procurar entender como a produção e a reestruturação produtiva influenciam a educação profissional que, no atual contexto, é vista como forma de desenvolver habilidades e usar as inovações tecnológicas.

Ressalta-se que essa nova realidade requer um trabalhador cujas capacidades intelectuais permitam sua adaptação ao modo de produção flexível. Segundo Kuenzer (2002, p.3), se todos tivessem acesso a esse tipo de formação “mudaria radicalmente o eixo da formação de trabalhadores”, entretanto a grande maioria fica alijada desse processo, o que contribui para o crescimento da exclusão e para a divisão da classe trabalhadora.

2.2 Velhas e novas demandas para a educação profissional e tecnológica no Brasil

A contextualização do Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, na realidade atual da sociedade brasileira, requer uma breve retrospectiva histórica da Política Educacional Brasileira. Um primeiro ponto a considerar-se está na própria origem da Educação Profissional no Brasil, ou seja, quando e por que foi criada. Como responsabilidade do Estado, a formação profissional no Brasil começou em 1909 com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais do país, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Entretanto, as práticas educativas voltadas para a educação profissional remontam à própria origem da sociedade brasileira.

As práticas educativas no Brasil não passaram a existir a partir da chegada dos portugueses. Ao se abordar essa questão dois pontos devem ser considerados: ao chegarem aqui os portugueses encontraram uma população nativa que tinha seu modo de viver e de produzir sua existência; e as práticas educativas não se restringem ao âmbito das instituições educacionais.

Com relação aos indígenas, suas práticas educativas diferiam muito do padrão de educação europeu trazido pelos portugueses, isto é, não tinham as marcas repressivas desse modelo de educação. Em geral se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência. Além disso, foram os primeiros a ensinar as artes e ofício de tecelagem, cerâmica, adornos e armas de guerra, construção, além das técnicas de cultivo.

No período da colonização portuguesa, predominou nos dois primeiros séculos a economia açucareira, sustentada no sistema escravocrata de produção. Era nos engenhos que se efetivava todo o processo de produção do açúcar, assim como as práticas educativas informais que preparavam para o trabalho. “A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuição de tarefas para os aprendizes” (CUNHA, 2005, p.32). A força de trabalho nos engenhos era constituída basicamente por negros escravizados, embora houvesse também o aprisionamento de índios e sua utilização em atividades acessórias (CUNHA, 2005, p.30). Negros e índios desenvolviam atividades manuais e as que exigiam esforço físico.

A expansão da agroindústria açucareira e o aumento da atividade de mineração em Minas Gerais ocasionaram o crescimento das áreas urbanas e, conseqüentemente, do setor de comércio e de serviços. O crescimento populacional dessas áreas ampliou também o consumo de produtos artesanais, aumentando a demanda para sapateiros, ferreiros, pedreiros e carpinteiros, entre outros trabalhos especializados.

Segundo Cunha (2000, p.90), “desde o início da colonização, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura”. Isso acontecia em decorrência da rejeição das atividades por serem desenvolvidas por negros e índios, tais como as de ferraria, carpintaria, tecelagem e as relacionadas à construção. O fato de ser desenvolvido por negros e índios transformava-o em trabalho “indigno”, “vil”, desqualificava-o para os homens livres. A rejeição não era pelo trabalho em si, mas pelo fato de ser realizado por quem era.

Devido a isso, a aprendizagem e o exercício desses ofícios adquiriram caráter compulsório, imposto a quem não tinha direito de escolha. Nesse contexto é que menores órfãos ou abandonados, ou de famílias muito pobres, eram enviados aos arsenais do exército ou da marinha para aprenderem um ofício e trabalharem como artífices.

Ao abordar a questão da educação nesse período é imprescindível mencionar o trabalho realizado pelos jesuítas. A vinda dos padres jesuítas para o Brasil, em 1549, fazia parte do projeto de dominação da colônia pela metrópole. Nesse sentido, as práticas educativas tinham como propósito o fortalecimento ideológico do Estado e a consolidação da posse das terras por Portugal, assim como a propagação e manutenção da hegemonia da Igreja Católica nos domínios portugueses. Às expedições colonizadoras era recomendado que convertessem os

[...] indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. [...] o esforço de transformar índios em bons cristãos significava, também, instruí-los nos hábitos de trabalho dos europeus, com os quais se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexíveis às demandas da colônia e, conseqüentemente, às necessidades da metrópole (COSTA; LIMA, 2008, p.5).

Manfredi (2002, p. 68) aponta que “os colégios e as residências dos jesuítas, sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas oficinas’ de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial”. O encaminhamento das crianças para as oficinas era de acordo com as inclinações que manifestavam

(CUNHA, 2005, p.34). Mas os jesuítas desenvolviam também uma educação propedêutica destinada aos colonizadores, instruindo seus filhos em retórica, filosofia e teologia, visando seu ingresso nas universidades portuguesas (COSTA; LIMA, 2008, p.6). Instala-se ainda nesse período o dualismo característico da educação brasileira, marcante em toda a sua história e que é decorrente da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, ao qual é conferida maior importância.

Os jesuítas permaneceram no Brasil até 1759, quando foram expulsos dos domínios portugueses, em razão de problemas políticos com a coroa. Essa expulsão existente desmontou o sistema educacional e “a rearticulação das iniciativas privadas e confessionais de educação” (MANFREDI, 2002, p.74) se deu no decorrer do processo histórico brasileiro. No processo de rearticulação empreendido, as primeiras instituições públicas de ensino foram de nível superior. Havia poucos colégios de nível secundário, entre eles o São José, no Rio de Janeiro, que deu origem à criação do Colégio Pedro II, em 1837.

Em termos de Educação Profissional, continuava a prática de encaminhar, de forma compulsória órfãos e abandonados, os “desvalidos da sorte”, para os arsenais militares visando a aprendizagem dos ofícios que os homens livres não queriam devido a já mencionada desqualificação e discriminação.

Em termos de escola, em 1809 foi criado o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, cujo objetivo era abrigar os órfãos vindos com a família real os quais em Portugal, eram atendidos pela Casa Pia de Lisboa. O objetivo desse tipo de escola era “[...] promover a força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p.75).

No período imperial, as ações referentes à Educação Profissional eram decorrentes de ação do Estado ou de organizações da sociedade civil, ou, ainda, da ação conjunta dessas duas esferas, na qual o Estado atuava como financiador (prática ainda muito comum na atualidade).

Cunha (2000) e Manfredi (2002) informam que no período de 1840 a 1856 dez governos provinciais criaram as Casas de Aprendizizes Artífices (mantidas somente pelo estado) e adotaram o modelo, os ofícios, a hierarquia e a disciplina dos arsenais militares. Crianças e jovens em condições miseráveis eram encaminhadas para essas casas, onde, além da instrução primária, aprendiam algum ofício. Dentre os estabelecimentos desse tipo o mais importante foi o Asilo

dos Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, que recebia meninos de 6 a 12 anos que viviam em situação de mendicância. Os homens livres que não eram submetidos à formação profissional compulsória buscavam aperfeiçoamento em instituições particulares.

O crescimento da produção manufatureira no Brasil, que se intensificou a partir da metade do Séc. XIX, aumentou a demanda por profissionais qualificados nos ofícios e artes da época. Para atender a essa demanda foram estruturadas sociedades mantidas pelos sócios ou por doações de benfeitores com o objetivo de criar e manter escolas de ofício. Essas sociedades deram origem à criação dos Liceus de Artes e Ofícios. O primeiro foi o do Rio de Janeiro, criado em 1858. Até 1886 foram criados ainda: o de Salvador (1872), Recife (1880), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Apenas os escravos não tinham acesso aos cursos dessas escolas. O primeiro curso para mulheres foi criado em 1881 no Rio de Janeiro, que em 1882 criou também o curso comercial.

Com base nesse breve histórico acerca da construção da Educação Profissional no Brasil, observa-se que desde sua origem essa modalidade de educação vem marcada com um cunho assistencialista e compensatório, visto que tem como propósito tirar da condição de miséria os “desvalidos da sorte”, que passariam a ter uma pobreza digna. Por outro lado, visa também o preparo da força de trabalho necessária para o desenvolvimento das forças produtivas, além de cumprir uma função ideológica e política ao disciplinar os setores populares, pois as situações de extrema pobreza poderiam causar revoltas contra a ordem estabelecida.

O fim do período imperial e o início do regime republicano compreenderam uma época marcada por significativas mudanças socioeconômicas, decorrentes da abolição da escravatura, da consolidação do projeto de imigração e da expansão da economia cafeeira. A economia do Brasil ainda se sustentava fundamentalmente no modelo agroexportador, entretanto configurava-se uma nova realidade socioeconômica, decorrente do processo de industrialização e urbanização que se instaurava no país.

A emergência e a expansão do processo de industrialização trouxeram uma modernização tecnológica, necessária para a nova fase do processo produtivo, e impulsionaram a ampliação de serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. Essa nova realidade originou o surgimento de novos ofícios e novas

necessidades de qualificação profissional, assim como a geração de novas iniciativas voltadas para a instrução básica e profissional da população.

De acordo com Cunha (2000, p. 92), foram os positivistas os primeiros a se manifestarem em relação à formação da força de trabalho nesse contexto, principalmente a respeito da aprendizagem de ofícios manufatureiros.

Nesse sentido, sob orientação de líderes positivistas, foi entregue ao então Ministro da Guerra, Benjamin Constant, um memorial com propostas para regulamentar as relações trabalhistas com os operários, inclusive a aprendizagem de ofícios. Segundo o memorial, essas medidas eram direcionadas a necessidades da produção, pois a indústria moderna precisava de profissionais qualificados; e a necessidades do Estado, pois para que os operários cumprissem seus deveres na produção era preciso que tivessem condições adequadas e satisfatórias. Assim, era preciso eliminar “os impedimentos materiais e suas repercussões morais” (CUNHA, 2000, p.92) ao cumprimento desses deveres.

Nessa concepção, a eliminação da miséria e a consequente “dignificação da pobreza” seria obtida pela criação de um subsídio salarial, possibilitado através de ações que garantissem a reprodução do trabalhador e sua família, assegurando o cumprimento do seu dever como trabalhador e, conseqüentemente, a ordem e o progresso do país.

As propostas do memorial não foram aceitas pelo governo, mas influenciaram o Decreto nº 1.313/1891, que, entre outras medidas, regulamentava o trabalho de menores, limitando a idade, o turno e a carga horária de trabalho dos aprendizes. Depois desse decreto, o de nº 722/1892 transformou o Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto de Educação Profissional.

Mas a medida referente à educação profissional mais importante nesse período foi a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices pelo Presidente da República, Nilo Peçanha. Essas escolas passaram a compor um sistema escolar, pois possuíam legislação, currículos, metodologia, estrutura e condições de ingresso específicos e válidas para todo o território nacional.

O Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 escolas, uma em cada estado da federação, institucionalizando um sistema de ensino público para a Educação Profissional. A finalidade educacional dessas instituições era

a formação de operários e de contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de

trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais (MANFREDI, 2002, p.84).

As escolas foram instaladas nas capitais dos estados, com exceção da do Rio de Janeiro, instalada em Campos, e da do Rio Grande do Sul, em Pelotas. O referido decreto tinha como objetivo “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Na verdade, as classes dirigentes viram na educação profissional uma forma de acalmar os movimentos de contestação social e política sob orientação anarco-sindicalistas que estavam surgindo, e, também, como instrumento para a emancipação econômica, social e política do país. Nesse sentido, a implantação de uma política, de caráter marcadamente assistencialista, se deu, não somente pela necessidade de qualificação de mão de obra, mas também pelo controle social dos filhos das classes proletárias. Amorim (2008, p. 1) defende que “tais escolas procuravam contemplar, antes a necessidade de disciplinar, pelo trabalho, os filhos dos ‘desfavorecidos da fortuna’ do que atender as demandas da crescente indústria nacional”.

A partir da criação dessas escolas ocorreu uma ampliação e diversificação do ensino profissional nos diversos estados, sendo que São Paulo foi o que mais se destacou. Já em 1911 pôs em funcionamento as primeiras escolas voltadas para o ensino das “artes industriais”, espalhando-as posteriormente pelo interior do estado.

Enquanto a formação profissional era destinada aos “desfavorecidos da fortuna”, as elites tinham acesso ao ensino primário, secundário e superior, o que, segundo KUENZER (2000, p.27)

evidencia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo⁴] como a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

⁴ Com base no Taylorismo, que coloca que a decomposição do processo de trabalho, através da fragmentação de tarefas, aumentaria de modo radical a produtividade, Ford propôs e implantou a racionalização de tecnologias e uma divisão do trabalho, modelo que se caracteriza pela produção em série e pela separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, uns pensam, planejam e outros executam, perdendo o controle pelo processo de produção como um todo.

Na verdade, a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, decorrente da divisão social do trabalho, está no cerne da relação entre educação profissional e educação básica e na dificuldade de integração entre as mesmas, que se verifica nas diversas reformas da política educacional brasileira.

Os anos de 1920 foram marcados por intensas lutas políticas e sociais decorrentes do crescimento da organização dos trabalhadores urbanos e dos movimentos militares, e pela reaproximação do Estado com a Igreja Católica, concretizada através de ações como a reintrodução do ensino religioso nas escolas e o financiamento de entidades católicas pelo Estado. Nesse contexto, ocorreram uma série de debates na Câmara dos Deputados sobre a expansão do ensino profissional, mas foi somente na constituição de 1937 que as chamadas escolas vocacionais e pré-vocacionais foram tratadas como dever do Estado.

A década de 1930 também é considerada um marco para a política educacional, visto que, concretamente, foi nesse período que se iniciou o processo de industrialização no país, havendo um deslocamento da economia agro-exportadora para a industrial, o que exigiu a ampliação do quadro de escolas superiores para a formação dos recursos humanos demandados pelo processo produtivo.

Segundo dados do Ministério da Educação, houve uma relevante expansão do ensino profissional nessa década e dentre as ações concretas nesse sentido destaca-se a adoção de “uma política de criação de novas escolas industriais e novas especializações nas escolas existentes” (BRASIL, 2009, p.4). A partir da Constituição de 1937, que foi a primeira a tratar do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no seu artigo 124 que “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 2009, p.4), foi assinada ainda nesse ano a Lei Nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.

Na década de 40, com a intensificação do processo de industrialização, a Reforma Capanema veio legitimar a dualidade de um tipo de educação para formar trabalhadores e outro para formar intelectuais. Em 1942 o governo decretou a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942). O

Ensino Secundário possuía um currículo mais extenso, com ênfase à cultura geral, permitia o acesso ao Ensino Superior e era destinado à preparação das “individualidades condutoras da nação”, o que não era o caso do Ensino Industrial, destinado desde sua origem aos “menos favorecidos”.

É importante registrar que nesse período, conhecido na história do país como Estado Novo, houve um cerceamento e enquadramento institucional das associações de trabalhadores no campo da formação profissional. Foi montado um sistema corporativo que desestruturou as iniciativas dos trabalhadores e originou um sistema gerido pelos sindicatos patronais, o conhecido “Sistema S”, formado inicialmente pelo SENAI (1942) e SENAC (1943).

Com o fim do Estado Novo em 1945, aumenta a participação popular no cenário político e evidencia-se uma demanda pela quebra da estrutura dualista da educação. Várias leis e decretos foram criados entre 1950 e 1960 na perspectiva de unificação entre educação propedêutica e educação profissional, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961. Essa lei estabelece a equivalência entre o ensino profissionalizante e o propedêutico, mas mantém a separação entre os dois, reforçando a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas haviam sido transformadas em autarquias e denominadas Escolas Técnicas Federais.

No período de 1964 a 1985, intensificaram-se as relações entre trabalho e educação, isso porque o regime militar optou por um modelo de desenvolvimento ligado ao capital internacional, o que levou à modernização da estrutura produtiva e ao endividamento externo. Nesse período ocorreram várias e profundas mudanças na Política de Educação Profissional, o que está ligado ao projeto de desenvolvimento (INSTITUTO..., 2008, p.14), visto que a Ditadura Militar difundiu no país a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a Lei Nº 5.692/71 determinou a obrigatoriedade de profissionalização para o Ensino Médio. Entretanto, segundo Kuenzer (2000 p.29)

isso se devia ao fato de que o Brasil vivia uma expectativa de ingresso no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia; a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente do nível técnico.

Então, a perspectiva de crescimento econômico através da industrialização e a consequente necessidade de mão de obra para garanti-lo, levou o governo a procurar “formar técnicos sob regime de urgência” (BRASIL. MEC, 2008, p.14) e houve interesse em conferir maior importância ao Ensino Profissional. No entanto, a falta de preparo logístico do sistema educacional para garantir o funcionamento adequado dessa profissionalização, bem como as resistências generalizadas e por diversos motivos, dos segmentos ligados à educação (inclusive dos proprietários de escolas privadas que não queriam aumentar os custos e reduzir os lucros), levou ao fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, que culminou com sua extinção em 1982, através da Lei Nº 7.044.

Um aspecto a ser ressaltado, é que as reformas educacionais dos anos de 1970 foram inspiradas na teoria do Capital Humano, que tinha como princípio básico a crença de que a educação teria o poder de promover o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos.

Outro fator a se considerar é a importância dos movimentos sociais como sujeitos na construção da Política de Educação Profissional e da sociedade. Mesmo no período militar houve uma intensificação dos movimentos sociais urbanos em prol dos direitos sociais básicos, inclusive por educação. Mas foi nos anos de 1980, num contexto de abertura política e de redemocratização do país, que se fortaleceram os movimentos e se intensificaram as lutas pelos direitos sociais, culminando com a Promulgação da Constituição de 1988, considerada um marco no âmbito educacional, pois foi “a primeira a criar instrumentos jurídicos com a finalidade de assegurar seu cumprimento” (OLIVEIRA, 2003, p. 41).

Com relação à educação profissional, em 1994, a Lei Federal de nº 8.984 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e propôs a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), com a função de ministrar também cursos de nível superior, que são implantados em âmbito nacional somente em 1999.

Na segunda metade da década de 1990, desencadeou-se um movimento nas instituições federais de educação profissional e tecnológica visando uma reforma curricular que levasse à construção de uma nova pedagogia institucional que considerasse as demandas sociais locais e regionais. Mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9.394) aprovada em 1996 e o Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos 39 a 42 da nova LDB referentes à Educação Profissional,

orientados pelos mesmos princípios que nortearam a implantação do Estado Mínimo, a respeito do qual falaremos mais adiante, não atenderam aos anseios desse movimento.

Conforme se viu até o momento, as reformas da Política Educacional no Brasil estiveram sempre relacionadas às transformações econômicas e sociais e aos interesses em jogo na sociedade, estando inseridas na totalidade histórica da realidade brasileira. Assim, ao pensar-se a Política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil nos anos de 1990, deve-se levar em consideração que as mudanças na economia mundial, aliadas às transformações da base técnica e organizacional do processo produtivo, com base no modelo de acumulação flexível e à luz da ideologia neoliberal, colocam novas demandas em relação à qualificação do trabalhador, assim como exigem uma redefinição do papel do Estado com relação às políticas públicas. É na década de 1990 que “o Brasil, por razões específicas, acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na nova ordem mundial [...]” (FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000, p.19). É nessa década, também, que se intensifica no Brasil a intervenção de organismos internacionais no campo educacional (OLIVEIRA, 2003, p. 42).

Sendo concebido como um ser social e histórico, o Estado é um todo concreto, complexo e contraditório, que se situando nas lutas entre as classes sociais, exerce um papel de mediador no desenvolvimento das forças produtivas e das relações que se estabelecem na produção. Sua participação nesse contexto, principalmente no que se refere à economia, depende do momento conjuntural do desenvolvimento do capitalismo.

Fatos como a desagregação do leste europeu e movimentos de integração econômica e política entre países, levaram a uma rearrumação da ordem internacional, o que aumentou a distância tecnológica entre o primeiro e o terceiro mundo, o que se reflete na produtividade e no crescimento econômico. As relações internacionais contemporâneas constituem-se um complexo jogo de interesses, cuja participação e resultado dependem do poder econômico e político dos países e blocos.

Segundo Chesnais (1996) a economia mundial é caracterizada por relações de dominação e dependência entre os Estados. Para Santos (2002) outra decorrência desse processo é a subordinação dos Estados Nacionais a instituições

financeiras como Banco Mundial, FMI, Organização Mundial do Comércio, gerando o endividamento dos Estados e o agravamento das desigualdades.

Essas novas relações internacionais são decorrentes da emergência de uma nova divisão social do trabalho, baseada na “globalização da produção” ou “mundialização do capital”, que se refere a uma nova configuração do capitalismo mundial, orientada pelo consenso neoliberal. Em meados da década de 1980 os Estados Centrais do sistema se reuniram em Washington e definiram as diretrizes para a economia mundial, as políticas de desenvolvimento e o papel do Estado na economia no que ficou conhecido como o “Consenso de Washington”.

Santos (2002) apresenta como principais características dessa economia mundial: predomínio do sistema financeiro e do investimento em escala global; processo de produção flexível; avanço tecnológico nas áreas de informação e comunicação; desregulação das economias nacionais; predomínio de agências financeiras multilaterais e a emergência dos atuais grandes capitalistas transnacionais.

Em relação ao Estado, é necessário pontuar que as mudanças na divisão internacional do trabalho e na economia alteraram a forma política do sistema mundial. A interferência internacional na regulação estatal não é nova, mas o impacto atual da “globalização” parece novo porque essa interferência tem abrangência muito ampla e exige mudanças drásticas na intervenção do Estado.

Essa interferência torna-se mais evidente no campo da economia com a imposição de políticas de ajustamento e estabilização econômica em países periféricos como condição para renegociação da dívida externa. Entre essas imposições destacam-se: abertura dos mercados, privatização das empresas estatais, redução da regulação do Estado na economia, redução dos gastos com políticas sociais, tornando-as compensatórias e focalizadas, privatização de serviços de bem-estar social, restrição de critérios para assistência social, expansão de “terceiro setor”, entre outras. O consenso neoliberal exige ainda a redução de custos salariais para garantir o crescimento e a estabilidade econômicos, daí a desregulação do mercado de trabalho e a flexibilização da relação salarial, configurando novas relações de trabalho, que têm como objetivo obter maiores lucros com menores custos, e o aumento do desemprego em nível mundial.

Segundo Bering (2008, p.129) “o neoliberalismo em nível mundial configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza

claramente regressiva, dentro da qual se situa a contra-reforma do Estado”. É importante lembrar que nos anos de 1980 o Brasil viveu um processo de redemocratização, havendo um fortalecimento dos movimentos sociais e intensificação das lutas pelos direitos sociais, culminando com a promulgação da Constituição em 1988.

Economicamente, a década foi marcada pelo aprofundamento da crise desencadeada pela alta do petróleo, no final da década de 1970, havendo um processo crescente de endividamento externo durante os anos de 1980, bem como um acirrado processo inflacionário. Essa situação insere-se no contexto mundial e “diante da possibilidade de colapso financeiro internacional, impõe-se o discurso da necessidade de ajustes e dos planos de estabilização em toda a região. Na verdade, tratou-se de parte de um ajuste global, reordenando as relações entre o centro e a periferia no mundo do capital” (BERING, 2008, p.136).

Do ponto de vista econômico, o Brasil chega aos anos de 1990 corroído pela inflação e sem solução para a questão do endividamento, com um reduzido investimento público e privado e com uma gravíssima situação social. É nesse contexto que tomam força as políticas sob orientação neoliberal no Brasil, através de medidas para atrair o capital financeiro internacional e promover a desregulamentação da economia, bem como a redefinição do papel do Estado no desenvolvimento de políticas sociais, dentre outras exigências impostas pelo Consenso de Washington visando garantir o processo de reestruturação produtiva.

Ainda tendo como referência o pensamento de Bering (2008), segundo o qual a Constituição de 1988 representaria em alguns aspectos propostas de uma reforma democrática do Estado, o que se delineou sob o ideário neoliberal nos anos de 1990 foi uma contra-reforma do Estado Brasileiro, iniciada no governo de Collor de Melo, que “implementou uma reforma administrativa desastrosa, sob o argumento de diminuir o setor público, desarticulando-o” (BEHRING, 2008, p.152). No entanto, foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso que se deu a implementação da “Reforma do Estado”, “estratégia mais importante do ajuste estrutural brasileiro no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização” (BEHRING, 2008, p.167).

A proposta de redução do Estado à luz do neoliberalismo considera que a intervenção estatal através das políticas sociais constitui-se uma ameaça à

concorrência privada, responsabilizando o estado de Bem-Estar (*Welfare State*)⁵ pelo agravamento da crise econômica e limitando sua atuação quanto às políticas públicas e na economia. Daí os cortes nos gastos direcionados para o social e até mesmo a extinção de programas de cunho social.

Com relação ao Estado, a explicação neoliberal concentra no Estado de Bem-Estar a responsabilidade pela crise contemporânea. Segundo Fiori ([2010?], p.12), a crise do *Welfare State* é uma

crise de governabilidade dos Estados pressionados, segundo os conservadores, por um excesso de demandas democráticas e por um Estado de Bem-Estar Social cada vez mais extenso, pesado e oneroso, o responsável central, segundo eles, da própria crise econômica que avançou pelo mundo todo a partir de 1973/75.

Na verdade, as críticas ao Estado de Bem-Estar Social foram anteriores às crises e vinham tanto da direita quanto da esquerda. Enquanto os novos conservadores viam o *Welfare State* como responsável pela crise dos Estados democráticos, a esquerda o considerava responsável pela cooptação e desmobilização do processo organizativo da classe trabalhadora.

As idéias neoconservadoras foram politicamente vitoriosas e difundidas no mundo inteiro, “orientaram os projetos neoliberais de reforma dos Estados que acabam atingindo em cheio os Estados de Bem-Estar Social, desacelerando sua expansão ou desativando muito de seus programas” (FIORI, [2010?], p. 13). É a já mencionada tese do Estado mínimo, cuja redução atinge diretamente as políticas sociais.

A contra-reforma do Estado Brasileiro, pensada e conduzida por Bresser Pereira, parte do entendimento de que as causas da crise estão no próprio Estado: na insolvência fiscal, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público. Diante disso, tornou-se necessário fazer uma reforma do Estado, para que o mesmo pudesse recuperar sua legitimidade (governabilidade) e sua capacidade financeira e administrativa de governar (*governance*). Considera que a crise do Estado é principalmente crise de governança, pois deixa de ser um agente de desenvolvimento e transforma-se em obstáculo.

⁵ *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar, também conhecido como Estado-providência, é considerado agente da promoção social e organizador da economia. Nessa concepção o Estado é responsável pela regulamentação da vida social, política e econômica do país, cabendo ao mesmo a garantia de serviços públicos e proteção à população.

Para Bresser Pereira (apud BEHRING, 2008), “é possível enfrentar a crise a partir do paradigma social liberal, que preconiza um Estado pequeno e forte com as seguintes tarefas: garantir a propriedade e os contratos, promover o bem-estar e os direitos sociais e realizar uma política industrial e de promoção de exportações”. Essa visão exemplifica de forma bastante concreta o vínculo orgânico existente entre Estado e capital e revela os interesses de classe presentes nessa proposta de “reconstrução” do Estado.

A proposta de Bresser Pereira, segundo ele mesmo, coloca-se como uma proposta consistente à crise do Estado e aponta alguns caminhos: ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado – abertura comercial e privatizações; reforma da previdência social; inovação dos instrumentos de política social e reforma do aparelho do Estado, visando o aumento de sua eficiência através da adoção de elementos de gestão empresarial.

Nesse contexto, o Plano Diretor da Reforma do Estado representou a incorporação dessa proposta como proposta de governo, reiterando a concepção de que a crise da década de 1980 foi uma “crise do Estado que se desviou de suas funções básicas, do que decorre a deterioração dos serviços públicos, mais o agravamento da crise fiscal e da inflação” (BEHRING, 2008, p.177). A proposta de reforma gerencial contida nesse plano visava à qualidade e à produtividade no serviço público através do controle de resultados e da descentralização, elegendo a superação da crise fiscal como elemento central para enfrentamento da crise do Estado.

Nessa perspectiva, o Plano propõe uma redefinição do papel do Estado através da transferência para o setor privado de atividades que podem ser controladas pelo mercado e descentralização para o “setor público não-estatal” de serviços que embora possam não ser exercidos pelo Estado, devem ser subsidiados por ele, tais como: educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Através dessa descentralização ocorre a chamada “publicização”, que traz consequências diretas para as políticas sociais e se concretiza através da parceria com a sociedade civil em nível de financiamento e controle de sua execução.

Ainda segundo Bresser Pereira, a ampliação de direitos sociais prevista na Constituição de 1988 engessou o aparelho do Estado, limitando sua capacidade operacional, além de aumentar o custo da máquina, já que estabelece “privilégios” e aumenta as despesas. O Plano prevê a Reforma do Estado nas seguintes direções:

“a mudança na legislação, inclusive as reformas constitucionais; a introdução de uma cultura gerencial; e, por fim, a adoção de práticas gerenciais” (BEHRING, 2008, p.183). Nessa ótica, isso aumentaria a *governance* do Estado Brasileiro que voltaria a agir como impulsionador do desenvolvimento.

O Estado possui uma relação orgânica com as classes sociais, situando-se nas relações que se estabelecem no processo de produção e reprodução das sociedades e, desse modo, sendo um ser social e histórico, sofre determinações da sociedade na qual está inserido. Pensando dessa forma, fica evidente que a reforma ou contra-reforma do Estado no Brasil desencadeada a partir do anos de 1990 não é um caminho natural, como quiseram nos fazer crer seus idealizadores, representa uma escolha político-econômica para inserção do país na dinâmica internacional. Os motivos apresentados para justificá-la serviram para mascarar as implicações dessa opção, bem como a desresponsabilização do Estado com relação às políticas sociais.

Segundo Montaño (2003), o processo de reestruturação do capital, orientado por princípios neoliberais, provoca mudanças na sociedade visando sua sustentação, entre elas: novas formas de contrato de trabalho, as reformas do Estado e a configuração de uma nova forma de tratar a *questão social*, através do chamado “terceiro setor”.

O desmonte dos *Welfare State* não aconteceu da mesma forma nos diversos países, mas alguns elementos foram comuns: “remercantilização” da força de trabalho, contenção ou desmontagem dos sindicatos, desregulação dos mercados de trabalho e privatização de muitos serviços sociais. Os programas públicos de proteção social foram reduzidos a níveis mínimos e direcionados para setores específicos das populações mais pobres, expressando a ênfase à seletividade e à focalização. Há um processo de responsabilização do indivíduo por sua proteção, além do fortalecimento de grupos privados e maior autonomia e poder aos setores voluntários (Terceiro Setor).

Nesse contexto, em que o Estado se exime da obrigação de garantir os direitos sociais a todos, entende-se que as políticas públicas de corte social no neoliberalismo perdem seu caráter universalizante, tendo em vista que sua focalização direciona-se seletivamente para os setores empobrecidos e possui caráter compensatório. Convém ressaltar que as políticas públicas são construídas socialmente, o que significa que sofrem múltiplas determinações da realidade na

qual estão inseridas, ao mesmo tempo em que seu desenvolvimento interfere nessa realidade.

A redução do Estado se concretiza através da privatização, cortes de gastos, eliminação de programas e redução de benefícios, focalização para grupos carentes e descentralização em nível local. A esse respeito Montañó (2003) coloca que no projeto neoliberal existem três tipos de resposta à *questão social*: como responsabilidade ainda do Estado sustenta-se na descentralização e focalização das políticas sociais para as populações mais carentes; como processo de privatização da seguridade e das políticas sociais e assistenciais, leva à re-mercantilização dos serviços sociais (transformados mercadoria e oferecidos a quem pode pagar); e a re-filantropização, que se traduz na transferência da assistência para organizações da sociedade civil (terceiro setor), com práticas voluntárias, filantrópicas e caritativas, é a chamada “publicização”.

Com relação ao “terceiro setor”, é necessário ressaltar que o Estado transfere recursos públicos para garantir o funcionamento das referidas organizações, configurando o que se conhece como “parceria entre o Estado e a sociedade civil”. Essa parceria cumpre uma função ideológica ao passar a idéia de que o Estado não diminuiu suas responsabilidades, apenas está utilizando mecanismos mais eficientes para cumprir sua função, o que além de baratear os custos, mascara a privatização.

Como se viu, as reformas da Política Educacional no Brasil estiveram sempre relacionadas às transformações econômicas e sociais. Como política pública esteve sempre direcionada para expressões da questão social, tais como: desemprego, analfabetismo, falta de qualificação, pobreza, entre outras. Além disso, historicamente predominou nessas reformas a visão da educação como redentora das desigualdades sociais e propulsora do desenvolvimento.

Dessa forma, a chamada “Reforma da Educação Profissional”, regulamentada pelo Decreto nº 2.208, “é implantada dentro do ideário do Estado Mínimo” (INSTITUTO..., 2008, p.15). Orientada por princípios neoliberais, demarca o favorecimento dos interesses das classes dominantes e gera grande insatisfação no seio do movimento pela educação. Esse decreto expressou a opção pela separação entre Educação Profissional e Ensino Médio, consolidando uma dualidade historicamente presente na educação brasileira, apesar de algumas tentativas de superá-las.

Foram definidos três níveis de ensino no que diz respeito à Educação Profissional: o Básico, destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores e sem exigência de escolaridade prévia; o Técnico, para alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio; e o Tecnológico, que corresponde a cursos de nível superior, mas com um caráter mais técnico que o bacharelado.

As reformas educacionais dos anos de 1990 inserem-se no contexto da Reforma do Estado Brasileiro, apresentando as características impostas às políticas sociais: focalizadas, compensatórias e emergenciais, com ênfase à descentralização e à privatização. No caso da Educação Profissional, a adoção de uma política de descentralização e privatização leva à pulverização de programas e projetos de caráter assistencialista nas esferas federal, estadual e municipal, desenvolvidos pela iniciativa privada, sistema S (SENAI, SENAC, SESI) e por organizações da sociedade civil.

Dentre as ações governamentais no âmbito da educação profissional, destaca-se a implementação do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), que posteriormente foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), voltado para a qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos através de cursos de curta duração, sem nenhuma relação com educação básica e sem um plano de formação continuada.

No interior das Instituições Federais de Educação, vivenciaram-se as implicações desse processo, tanto em nível do currículo, no qual houve um distanciamento entre educação profissional e educação propedêutica, e a ênfase ao desenvolvimento de competência, quanto nos danos à estrutura organizacional das instituições, sucateadas pela redução de investimentos e de recursos humanos (através dos programas de demissão voluntária e não realização de concursos para ocupação de vagas), além da campanha de desvalorização do serviço público, parte da estratégia de privatização.

Verifica-se nessa e nas demais reformas da educação brasileira a concepção de educação como redentora dos problemas sociais e propulsora do desenvolvimento. Essa visão cumpre importante função ideológica ao vincular a educação e a elevação da escolaridade à superação das desigualdades sociais: passa a idéia de que é a baixa escolaridade que impede o desenvolvimento e que o desemprego e a pobreza são decorrentes de falta de capacitação do trabalhador,

transferindo para esse a responsabilidade pela condição de desempregado e de pobre e mascarando as determinações do processo produtivo.

O que se verifica nesse contexto é que há uma retomada e renovação da teoria do capital humano. Nessa perspectiva, a educação é vista como estratégia para resolução dos problemas da pobreza, redenção econômica e redução das desigualdades entre os países. Desse modo, seria então determinante da inserção desses no processo de globalização da economia. Entretanto, não é qualquer educação ou qualificação, mas que se desenvolvam as competências e habilidades, valores e atitudes necessárias ao atual momento do capitalismo, que preparem os indivíduos para a “empregabilidade”. Segundo Florencio ([2010?], p. 3) “novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais que são imprescindíveis para a operação dos novos dispositivos organizacionais”.

Mas o que seria essa “empregabilidade”? Para Forrester (1997, p. 118).

Uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade”, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado “de um emprego a outro”, ele terá uma “garantia razoável”, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual.

Como se viu, a crença na empregabilidade encobre as verdadeiras causas das desigualdades sociais e transfere para os indivíduos a responsabilidade pelo processo escolar, por sua formação e condição de empregado, passando a ideia de que o desemprego e a *exclusão* são decorrentes da falta de preparação do trabalhador. Diante disso, esse se vê impelido a buscar a qualificação em várias áreas, visando garantir sua multifuncionalidade e adequação à lógica flexível. Isso acaba gerando uma frustração, visto que o desemprego é estrutural e o uso capitalista da tecnologia aumenta o desemprego, levando essa massa de trabalhadores precariamente qualificados a engrossar as fileiras do exército industrial de reserva. E a instabilidade é uma constante ameaça para os que estão empregados.

Na verdade, ocorre uma fragmentação da classe trabalhadora: uma pequena parte, altamente qualificada, apta para atuar na lógica flexível devido às várias competências que possui; e outra parte, a grande maioria, que, devido à baixa

escolaridade e falta de qualificação ou qualificação precária, vai sendo descartada e submetida a essa lógica, já que lhe é imposta a precarização e flexibilização das relações de trabalho, configurando uma intensa exploração.

Considerando-se que é o poder hegemônico que define qual a qualificação necessária e qual o perfil de homem e trabalhador mais produtivo, percebe-se uma sintonia entre governo e empresários no discurso referente à relação entre educação e processo produtivo/globalização. A baixa escolaridade é enfatizada como um obstáculo ao desenvolvimento, assim como a defesa da educação básica ganha destaque nos discursos oficiais. Para Frigotto (2003, p. 145),

[...] tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão [...].

Nos anos 2000, o governo do Presidente Lula, através do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, cumprindo um compromisso de campanha com os setores progressistas, revogou o anterior (Decreto nº 2.208/97) e trouxe de volta a possibilidade de integração entre educação profissional e ensino médio ao dispor no seu art.4º que: a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos, no § 2º do art. 36 e art. 40 do parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394 de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. O § 1º desse artigo diz que:

[...] a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental [...], concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio [...], e subsequente, oferecida somente a quem tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004a).

Ainda nesse ano, foi firmado o Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica: por uma profissionalização sustentável, através do qual foi estabelecida uma proposta de agenda mínima entre o Ministério da Educação, Conselhos de Dirigentes e Sindicatos dos Setores Educacionais públicos e privados (BRASIL, 2004c).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam algumas inconsistências acerca dessa possível integração até mesmo nos próprios documentos que a orientam. Segundo os mesmos, os setores progressistas, que lutavam por mudanças na Educação Brasileira, esperavam por uma transformação que

proporcionasse uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e não a criação de uma lei específica para a educação profissional. Contraditoriamente a essa proposta de integração, o ensino médio ficou sob a competência da Secretaria de Educação Básica e a educação profissional, a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC.

Apesar dos avanços conquistados com a aprovação do Decreto nº 5.154, não se chegou ao desejado pelos educadores, assim é que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1095), o Parecer nº 39/2004, que trata da implantação desse Decreto,

[...] apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, considera que os conteúdos do Ensino Médio e os da Educação Profissional de Nível Técnico são de 'naturezas diversas'. Restabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional.

Dessa forma, mantém-se a ênfase na formação por competências visando à empregabilidade, característica do governo anterior e exigência do atual momento do desenvolvimento do processo produtivo. Convém ressaltar que o processo de globalização que ocorre a nível mundial, baseado fundamentalmente na economia de mercado, provoca mudança em todas as áreas, colocando novas demandas e exigindo novas posturas dos diversos setores da sociedade. Observa-se no país um constante processo de reformulação das políticas a cargo do estado, como as educacionais, que tendem a orientar-se pelos mesmos princípios: flexibilização, descentralização, produtividade, qualidade e competitividade.

2.3 O Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação: fundamentos, princípios e diretrizes

2.3.1 Uma incursão no debate contemporâneo a respeito da “inclusão social”: buscando elementos para reflexão e análise.

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica, bem como a concepção dos Institutos Federais de Educação, fundamentam-se e têm como um

dos princípios norteadores de suas ações a perspectiva de “inclusão social”, o que a caracteriza como uma política compensatória, que tem o propósito de contribuir para reduzir as desigualdades sociais.

Embora, como se viu nesta exposição, tal perspectiva não seja novidade na história da educação profissional brasileira, ela é amplamente evidenciada na referida proposta, estando expressa em diversos momentos, inclusive quando aponta que

o papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (INSTITUTO..., 2008, p. 16).

Ao se referir à relação dos Institutos Federais com o desenvolvimento local e regional, o documento que apresenta a concepção e diretrizes desses Institutos pontua que essa relação “objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito de bens sociais e, em especial, à educação” (INSTITUTO..., 2008, p. 17).

Diante do exposto e no intuito de melhor compreender as concepções e os princípios que fundamentam e orientam a criação desses Institutos, faz-se necessário considerar algumas reflexões/discussões em pauta e evidência no debate contemporâneo a respeito do que significa essa “inclusão social” no contexto atual vivenciado pelas sociedades capitalistas. Nas últimas décadas esse é um tema amplamente debatido nos mais diversos âmbitos, entre os quais o meio acadêmico/científico, político, religioso, ONGs e movimentos sociais, além de estar em constante evidência na mídia, sendo abordado sob as mais diversas conotações e referindo-se a variadas situações e abrangências.

Entende-se que a abordagem do significado da *inclusão social* nos dias atuais requer uma referência ao entendimento a respeito do significado de *questão social* e à forma como se gestou esse entendimento. Segundo Netto (2000) o termo *questão social* começou a ser utilizado por volta de 1830 para designar o pauperismo que assolava a população trabalhadora na Europa Ocidental quando da emergência do capitalismo urbano-industrial, destacando que isso ocorreu num momento em que a sociedade tornava-se capaz de produzir mais riqueza. O uso

dessa expressão é decorrente dos “desdobramentos sociopolíticos” (NETTO, 2000) desse pauperismo, ou seja, começou a ser usada quando os trabalhadores começaram a protestar contra as condições de pobreza em que viviam.

Carvalho e Iamamoto (1983, p. 77) colocam que

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 além da caridade e da repressão

Nessa ótica, a *questão social* se gesta no bojo da contradição fundamental do modo de produção capitalista, expressando os interesses antagônicos que permeiam a relação capital *versus* trabalho. Ao mesmo tempo em que expressa a desigualdade imposta pela relação de dominação de uma classe sobre a outra no processo de acumulação de capital, expressa também o movimento de resistência e luta dos trabalhadores contra essa dominação e essa desigualdade.

A esse respeito, Raichelis informa que

foram as lutas sociais que transformaram a *questão social* numa questão política e pública transitando do domínio privado das relações entre capital e trabalho para a esfera pública, exigindo a intervenção do Estado no reconhecimento de novos sujeitos sociais como portadores de direitos e deveres, e na viabilização do acesso a bens e serviços públicos pelas políticas sociais (RAICHELIS, 2006, p.15).

Como vimos, a constituição da *questão social* se insere nas relações de classes, estando no seio das lutas inerentes ao processo de produção de riquezas e acumulação de capital. Por outro lado, possui determinações históricas e sociais, o que significa que assume diferentes configurações e manifestações em sociedades e momentos históricos diferentes. Na verdade, a *questão social*, constituída nas relações de exploração e dominação de classe, se evidencia no cotidiano das sociedades através de suas várias expressões, tais como: o desemprego, a fome, o analfabetismo, as condições e a falta de moradia, a falta de assistência à saúde, a violência, a mendicância, entre outras tantas.

Este estudo parte do entendimento de que a *questão social* é “indissociável do processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras, o que se encontra na base da exigência de políticas sociais públicas” (IAMAMOTO, 2001, p.11). Nessa ótica, a *questão social* é produzida socialmente, devendo ser vista como uma totalidade concreta, social e

historicamente construída, visto que “a caracterização da ‘questão social’, em suas manifestações já conhecidas e em suas expressões novas, tem de considerar as particularidades histórico-culturais e nacionais” (NETTO, 2000, p.41).

Nesse contexto, no qual o Estado é chamado a intervir na busca de respostas às diversas expressões da *questão social*, é importante ressaltar que esse é aqui concebido como um ser social e histórico, situado no tempo e no espaço e que, portanto, sofre determinações da sociedade nos seus diversos momentos históricos. Desse modo, numa sociedade capitalista o Estado possui uma relação orgânica com as relações entre as classes sociais, pois, segundo Farias (2001, p.26) “é no contexto de uma formação econômica e social que se apreende o conjunto dos aspectos do Estado como um ser social e histórico”.

Ao se pensar a Política de Educação Profissional nesse contexto deve-se levar em consideração que “a análise da *questão social* é indissociável das configurações assumidas pelo trabalho [...]” (IAMAMOTO, 2001, p.12) e que a Educação Profissional tem tido um papel de destaque no âmbito das respostas do Estado às expressões da *questão social* nesse contexto, visto que é direcionada para a qualificação de profissionais que atendam às novas demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento econômico.

Na visão de Leal (2004, p.3), a emergência da *exclusão social* como tema de estudo ocorreu na década de 1960 na França, através das obras de René Lenoir (Os excluídos: um francês sobre dez), Pierre Massi (Os dividendos do progresso) e J. Kanfler (Exclusão Social: estudo da marginalidade nas sociedades ocidentais). Pontua a autora que os dois últimos se referiam “à sobrevivência de uma população à margem do progresso econômico e da partilha de benefícios da sociedade industrial” (LEAL, 2004, p. 3).

Segundo essa autora, a partir da década de 1970, com a crise econômica e o aumento do desemprego nos países centrais, começa haver uma mudança no tratamento da questão, surgindo a idéia de uma “nova pobreza”. Com o agravamento da crise e do desemprego, a noção de exclusão social ganha maior destaque na década de 1990, inclusive no Brasil. No período de 1950 a 1970 predominava no país a noção de marginalidade ao se referir ao fenômeno da pobreza, cujas análises se concentravam em duas orientações: a culturalista, que enfatizava os traços psicossociais e teve como um de seus expoentes Gunnar Myrdal; e a estruturalista, que concebia a marginalidade como uma questão

relacionada às contradições do capitalismo e tinha como um de seus representantes Lúcio Kowarick (LEAL, 2004, p.4), cuja noção de marginalidade está relacionada com a exclusão de benefícios existentes nas sociedades urbano-industriais. Segundo ele, os segmentos marginalizados fazem parte do exército industrial de reserva. Ainda nessa perspectiva Pereira (1984) destaca que as definições de marginalidade se referem à falta de integração a uma dimensão da sociedade e para Paoli (1974) a questão da marginalidade expressa alguma forma de exploração da força de trabalho.

A partir da década de 1980, principalmente nos anos de 1990, a noção de marginalidade passa a ser substituída pela expressão “exclusão social”, usada com grande frequência e diversidade de situações e significados. São muitos os autores que se dedicam ao estudo dessa categoria, agrupados por LEAL em três grandes vertentes: a visão integracionista, a visão da contradição e o ponto de vista dos direitos.

Na visão integracionista a exclusão social é vista “como um processo de ruptura sucessiva de laços sociais” (LEAL, 2004, p. 5). Essa concepção sofre maior influência dos estudiosos franceses e vê o problema como um fenômeno novo em seu significado. A autora destaca como representantes desse grupo os brasileiros Escorel e Nascimento, e os franceses Castel, Paugam, Schnaper e Xiberras.

Para Escorel (1999, p. 67), então, a exclusão social se caracteriza como

um processo porque fala de um movimento que exclui, de trajetórias ao longo de um eixo inserção/exclusão, e que é potencialmente excludente (vetores de exclusão ou vulnerabilidades). Mas é, ao mesmo tempo, um estado, a condição de exclusão, o resultado objetivo de um movimento

Castel (1998, p.58) utilizando o termo “marginal” se refere a alguém que “rompeu as ligações com a sua comunidade de origem. É um “desfiliado”. A preferência pelo termo “desfiliação” é justificada pelo autor por considerar que a “exclusão é estanque. Designa um estado, ou melhor, estados de privação” (CASTEL, 2009, p. 26), enquanto o termo “desfiliação” dá uma ideia de processo, de percurso. Conforme esse autor, a exclusão não é a mesma coisa que marginalização, mas pode levar a ela, ou seja, “a marginalidade é o efeito de processos combinados de exclusão” (CASTEL, 1998, p. 59).

Apontado como um dos teóricos mais reconhecidos desse tema, Castel relaciona a exclusão social com o enfraquecimento da condição salarial, decorrente das transformações econômicas e do avanço tecnológico que caracterizam o atual

momento do capitalismo e que ocasionam a precarização do trabalho e do emprego. Segundo esse autor, a condição de assalariado funciona como “suporte de identidade social e de integração comunitária” (CASTEL, 2009, p. 415), embora essas sejam definidas a partir de sua posição na hierarquia salarial. Para Castel, a condição salarial “assegura direitos, dá acesso a subvenções extratrabalho (doenças, acidentes, aposentadorias) e permite uma participação ampliada na vida social: consumo, habitação, instrução e até mesmo, a partir de 1936, lazer” (CASTEL, 2009, p. 416).

Para o autor, nessa perspectiva, cabe aos indivíduos a busca de melhores condições salariais como forma de alcançar uma posição mais favorável à ampliação de sua participação nas várias esferas da vida social, pois há uma articulação entre o nível de participação e a condição salarial. Em razão disso, depende de cada um o alcance de uma posição melhor, o que significa que a promoção social decorre do esforço pessoal.

Na relação salarial que caracteriza a forma fordista de produção, o salário “comanda amplamente o modo de consumo e o modo de vida dos operários e de suas famílias” (CASTEL, 2009, p. 419). Além disso, o ritmo da produção é ditado por uma disciplina que permeia essa relação, que é também regida por um aparato legal que constitui o contrato de trabalho.

Sem dúvida, a crise que se instalou e aprofundou no mundo a partir dos anos de 1970, trouxe sérias consequências para a questão do emprego. Sobre esse aspecto, viu-se que as transformações econômicas decorrentes dessa crise e que objetivaram assegurar a continuidade do sistema capitalista de produção, trouxeram consigo mudanças no mundo do trabalho e do emprego. Nesse contexto, o desemprego é “apenas a manifestação mais visível” (CASTEL, 2009, p. 514), embora, com certeza, não seja a única.

Para Castel, a precarização do trabalho é uma característica ainda mais importante e que se configura através da queda do trabalho estável e da adoção de novas formas de emprego: parcial, temporário, terceirizado, entre outras (CASTEL, 2009, p. 514). A diversidade e a falta de continuidade das formas de emprego e a flexibilidade das possibilidades de atuação, colocam em xeque a estrutura da relação salarial e exigem disponibilidade de adaptação (CASTEL, 2009, p. 516-517).

Essa disponibilidade de adaptação está relacionada à preparação para assumir qualquer tipo de emprego e desenvolver qualquer tipo de atividade. Daí a

busca desenfreada por qualificação como forma de obter a polivalência necessária ao mercado de trabalho altamente competitivo. “A corrida à eficácia e à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos (...) a formação permanente pode funcionar como seleção permanente (...) isso leva à invalidação de trabalhadores, como os idosos, por exemplo” (CASTEL, 2009, p. 519).

A ênfase à precarização do trabalho “permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produzem o desemprego e a desfiliação” (CASTEL, 2009, p. 516). Partindo dessa constatação é que o autor afirma que essa realidade configura o surgimento de uma “nova questão social” que possui três características básicas: a “desestabilização dos estáveis”, caracterizada por uma mobilidade descendente na qual os considerados integrados e seguros passam a se sentir ameaçados pela oscilação da sociedade salarial; “a instalação da precariedade” no emprego e no aumento do desemprego e um déficit de lugares ocupáveis na estrutura social”, relacionando à questão da utilidade social e do reconhecimento público, gerando o que Castel denomina como “supranumerários”, considerados como “não integráveis”, “não forças-socias” (CASTEL, 2009, p. 526-530).

Na concepção desse autor, essa realidade compromete a identidade através do trabalho. Os outros círculos de relações onde acontece a busca de uma identidade coletiva através da integração com a comunidade, tais como a família, o bairro, a vizinhança e as associações, também sofrem influências da deterioração da condição salarial, ocasionando uma fragilização dessas relações e dos vínculos que dão suporte à inserção na sociedade.

Existe uma relação de complementariedade entre o que se passa num eixo de integração pelo trabalho (emprego estável, emprego precário, expulsão do emprego) e a densidade da inscrição relacional em redes familiares e de sociabilidade (inserção relacional forte, fragilidade relacional, isolamento social) (CASTEL, 2009, p. 532). Destaca ainda que o que chamou de desfiliação “(...) não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas também à ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido” (CASTEL, 2009, p. 536).

Sob este enfoque, ao se referir à questão da inclusão, Castel prefere o termo “inserção social” e, considerando que nesse momento de grande fortalecimento do liberalismo, há uma mudança no modo de intervenção do Estado,

faz uma distinção entre políticas de integração e políticas de inserção. As políticas de integração

[...] são animadas pela busca de grandes equilíbrios, pela homogeneização da sociedade a partir do centro. São desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. É o caso das tentativas para promover o acesso de todos os serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial (CASTEL, 2009, p. 538).

As políticas de inserção, com ações voltadas para os que não tem condição de “adaptar-se às exigências da sociedade salarial” (CASTEL, 2009, p. 540),

[...] obedecem a uma lógica de *discriminação positiva*: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas. Porém, se certos grupos, ou certas regiões, são objeto de um suplemento de atenção e de cuidado, é porque se constata que tem menos e são menos, é porque estão em situação deficitária. (...) As políticas de inserção podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimentos de reequilíbrio para recuperar a distância em relação a uma completa integração (um quadro de vida decente, uma escolaridade “normal”, um emprego estável etc.) (CASTEL, 2009, p. 538).

Segundo Demo (1998, p. 10-11), na concepção de Paugam a exclusão social abrange preocupações referentes à propriedade do emprego, ausência de qualificação, incerteza do futuro, privação material, degradação moral, desilusão com o progresso, entre outras. Para Demo, Paugam faz distinção entre precariedade e exclusão, definida essa como um fenômeno novo, o que configura o surgimento de um “novo paradigma” de pobreza, no qual o debate sobre a sociedade desigual “não é mais suficiente para explicar os fenômenos de ruptura e de crise identitária que caracterizam o processo de exclusão” (DEMO, 1998, p. 11). Nessa perspectiva a concepção de exclusão ultrapassa a questão da desigualdade e se refere a uma crise nos liames de coesão da sociedade levando à perda do senso de pertença e a um sentimento de abandono que leva à falta de capacidade de reação.

A visão da contradição concebe a exclusão como inserção precária decorrente das contradições do funcionamento da sociedade. Dentre os autores que se destacam nessa abordagem, Sawaia (1999, p. 9) enfatiza a exclusão como parte de uma contradição. Segundo ele, não é possível pensar só um dos lados dessa relação e ela faz parte do funcionamento da sociedade:

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e

dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema.

Leal também situa Santos (2001 apud LEAL, 2004, p.7) nessa perspectiva. Na visão de Santos vê a exclusão como “uma consequência das contradições da acumulação capitalista”. Na atual fase do capitalismo a exclusão de riquezas e de participação política decorre principalmente do desemprego e da falta de proteção social, agravada pela crise do Estado Providência que impossibilitou o acesso aos serviços sociais.

Nessa vertente situam-se também autores que questionam o surgimento da exclusão social como conceito, mas utilizam a expressão como significado de pobreza (DEMO, 1998) ou como uma nova forma de desigualdade social (MARTINS, 1997).

Para Martins, a sociedade capitalista nasce com os excluídos, só que com a nova dinâmica do capitalismo essa exclusão está mais evidente por estar se tornando um estado permanente e isso compromete sua condição humana. No Brasil “há políticas de inclusão precária e marginal [...] incluem pessoas [...] em termos daquilo que é conveniente e necessário a mais eficiente e necessária reprodução do capital” (MARTINS, 1997, p.20).

Demo (1998) não crê na exclusão como uma nova questão social. Segundo ele, estamos numa nova fase do capitalismo, mas a questão social é a mesma, porque o capitalismo é o mesmo e as concepções marxistas ainda são capazes de explicá-lo. O que ocorre é o agravamento ou o surgimento de novas expressões da questão social, como por exemplo, o acirramento da desagregação familiar e da exploração do trabalho, isso porque “é impraticável um aumento da produtividade sem a pauperização do trabalhador, por conta do fenômeno da mais-valia” (DEMO, 1998, p. 37). Outro ponto a considerar é que o agravamento da pobreza atinge de forma mais contundente os países centrais, por isso é visto como algo novo.

Para esse autor se os considerados excluídos constituem uma ameaça à ordem social, na verdade não devem ser vistos como excluídos, pois fazem parte do sistema, mesmo que se sintam inúteis, são funcionais a ele. Além disso, se a exclusão atinge a maioria da população torna-se contraditório considerar essa

maioria excluída (DEMO, 1998, p.20). A extrema concentração de riqueza e poder que caracterizam o atual momento do capitalismo contribuem para o agravamento de pobreza e evidenciam novos fatores dessa condição, mas “não forja uma nova questão social, mas ‘curte’ um novo momento, a velha exploração capitalista” (DEMO, 1998, p. 21). De outro lado, se a economia globalizada tem como um dos suportes do seu crescimento a redução de gastos com a força de trabalho, não há como inserir toda a População Economicamente Ativa.

Martins prefere usar o termo contradição à exclusão, pois a sociedade exclui para incluir de outra forma e segundo suas normas, e se refere a uma nova desigualdade. Na realidade atual, a ascensão social através do estudo ou da poupança tem suas possibilidades reduzidas. Entretanto, ressalta que essa “nova desigualdade” se refere ao acesso material, pois os valores de consumo, competição e individualismo são comuns às diferentes classes sociais, configurando o que ele chama de “uniformidade ideológica” (LEAL, 2004, p.4).

Para Carvalho (2008, p. 16), há uma redefinição das formas de dominação do capital e isso produz uma “coletividade de despojados”, cujo acesso aos direitos foi impossibilitado. Vive-se o processo de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, previsto por Marx. Na nova ordem capitalista, caracterizada pela mundialização do capital, a lógica excludente é mais ampla, num movimento que exclui inclusive territórios. O processo de dominação é intensificado pela extrema vulnerabilização do trabalho, há um agravamento da questão social que leva a “processos de exclusão ou inclusões precárias degradantes” que comprometem a dignidade da pessoa humana.

No último grupo concentram-se os autores que concebem a exclusão social como a não-cidadania, o que se traduz no não acesso aos direitos. Dessa forma, nessa visão, a noção de cidadania se opõe ao entendimento de exclusão social e um de seus expoentes mais importantes é T. H. Marshall, segundo o qual o acesso aos direitos civis, políticos e sociais é condição para um mínimo de participação na vida social (LEAL, 2004, p.10). Essa visão não se opõe às anteriores, podendo complementá-las ou não. Leal aponta ainda Sposati e Pochmann como representantes dessa visão, destacando que os mesmos têm em comum a construção de um índice de exclusão social.

Entende-se que essa abordagem da questão requer uma referência aos direitos que, na concepção dos estudiosos, concretizam o exercício da cidadania,

com ênfase aos direitos sociais básicos. Busca-se fundamento no pensamento de Potyara Pereira (2000), que relaciona esses direitos à satisfação das necessidades humanas básicas. Essa autora considera que as Necessidades Humanas Básicas - NHB possuem como natureza mais profunda a *universalidade* e a *objetividade*, ou seja, os seres humanos nos mais diversos lugares e culturas têm necessidades básicas que são comuns. Necessidades essas que, ao não serem satisfeitas, causam prejuízos à vida das pessoas, impedindo ou pondo em risco a possibilidade objetiva de viverem física e socialmente em condições de poder expressar a sua capacidade de participação ativa e crítica.

As Necessidade Humanas Básicas definidas como *objetivas* e *universais* que devem ser satisfeitas de forma concomitante são: saúde física e autonomia. A *saúde física* “[...] porque sem a provisão devida para satisfazê-la os homens estarão impedidos inclusive de *viver*”. (PEREIRA, 2000, p. 69). Mas os seres humanos são mais do que a dimensão biológica e isso coloca em “relevância o imperativo de se considerar a intencionalidade da ação humana como parte integral e intrínseca da sua essência e, por conseguinte, constitutiva do básico à sua existência” (PEREIRA, 2000, p. 70). Daí porque a autonomia é outro elemento fundamental. Ter *autonomia* “não é só *ser livre para agir* como bem se entender, mas, acima de tudo, é *ser capaz de eleger objetivos e crenças, valorá-los* e sentir-se *responsável* por suas decisões e por seus atos” (PEREIRA, 2000, p., 71, grifo do autor). É o que o faz capaz de fazer suas próprias escolhas e conduzir suas ações. Desse modo, está articulada à “capacidade do indivíduo de eleger objetivos e crenças, de valorá-los com discernimento e de pô-los em prática sem opressões” (PEREIRA, 2000, p. 70).

Nessa linha de reflexão, a autora retoma o pensamento de Hayec, segundo o qual as ações públicas nesse sentido deveriam ser somente para garantir a sobrevivência física de pessoas incapacitadas para o trabalho; a visão de Rawls, que propõe a construção de um sistema de normas de justiça material, sustentado no princípio da liberdade (relacionado aos valores políticos e jurídicos das sociedades capitalistas, inclusive de propriedade privada) e no princípio da equidade e de justiça (mais para quem precisa mais e igualdade de oportunidades), priorizando o princípio da liberdade; e a ótica de Habermans, que enfatiza a possibilidade de universalizar interesses particulares mediante o diálogo e acredita que as normas devem proteger as liberdades individuais e o bem-estar dos outros e da comunidade.

Na concepção de Pereira, as Necessidades Humanas Básicas possuem uma dimensão natural e uma dimensão social e devem fundamentar as ações direcionadas à sua satisfação, sendo utilizadas como parâmetro para a formulação de políticas nesse sentido e como “referência para a definição de direitos sociais” (PEREIRA, 2000, p.182). Historicamente, a satisfação dessas necessidades tem se constituído campo de disputa de interesses divergentes, o que influencia na forma como são percebidas e nas respostas pensadas para sua satisfação. Para isso, é necessário que sejam transformadas em questões sociais pelos interessados. Esse entendimento é importante quando se pensa a exclusão social como o não acesso aos direitos, o que se traduz na falta de condições para satisfação dessas Necessidades Humanas Básicas,

Fundamentando-se em Marx, Sposati (1998) não considera a exclusão social como um novo fenômeno, mas como inerente ao processo de acumulação capitalista. Relacionando a exclusão com a questão da universalidade de direitos, o que a coloca em oposição à concepção de cidadania, a autora pontua que “a impossibilidade de universalização do emprego é a primeira grande e universal manifestação de exclusão social sob o capitalismo” (SPOSATI, 1998, p. 1).

Nessa ótica, a evidência do tema na atualidade se deve à perda de direitos, rompendo com o patamar de cidadania conquistado e com a responsabilidade social e pública assumida pelo Estado a partir da Segunda Guerra. “O conceito de exclusão social hoje se confronta diretamente com a concepção de universalidade e com elas a dos direitos sociais e da cidadania. A exclusão é a negação da cidadania” (SPOSATI, 1998, p. 3).

A autora distingue exclusão social de pobreza, pois a primeira se refere também à discriminação e estigmatização: embora o pobre possa ser discriminado por sua condição, “a exclusão inclui até mesmo o abandono, a perda de vínculos, o esgarçamento das relações de convívio, que necessariamente não passam pela pobreza” (SPOSATI, 1998, p. 4). Distingue também pobreza e desigualdade: a pobreza se refere ao padrão de vida dos pobres (parte da sociedade) e a desigualdade a padrões de vida relacionados a toda a sociedade (p. 10).

Na concepção dessa autora, as novas formas de exclusão são relativas à forma de distribuição dos acessos, definindo quatro aspectos a serem considerados no processo de inclusão aos mínimos sociais da cidadania, para os quais aponta

uma série de indicadores: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade.

O processo de vulnerabilização intensificado pelo agravamento da questão social se concretiza pela “destituição e desconstrução de direitos” (CARVALHO, 2008, p.19). No Brasil, sabe-se que ao caráter universalista da Constituição de 1988, que estabeleceu o Estado Democrático de Direito, contrapôs-se a reforma do Estado, que, orientada por princípios neoliberais, priorizou a seletividade e a focalização, através de medidas compensatórias.

No âmbito educacional, as propostas de combate à exclusão inserem-se numa disputa política entre projetos sociais e educacionais contraditórios e orientados por concepções diferentes, o que resulta numa diversidade de ações promotoras de inclusão social.

As análises que fundamentam essas ações às vezes são superficiais e não conseguem ir além da realidade empírica, pois não buscam as verdadeiras razões que colocam as pessoas na condição de excluído ou incluído (RIBEIRO, 2006, p. 158). No entendimento dessa autora o conceito de exclusão é limitado e usado de forma indiscriminada. Tal limite reside no fato de ocultar os interesses de classes, visto que não consegue ir à essência do problema.

Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sobre controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social (RIBEIRO, 2006, p. 159).

Historicamente, as políticas referentes à educação profissional no Brasil têm tido o propósito de resolver os problemas da pobreza e da desigualdade social, como se a educação por si só pudesse garantir uma sociedade mais justa e igualitária. No atual momento, a ênfase a essa política é no sentido de garantir a tal empregabilidade, na perspectiva de possibilitar a inserção no mundo do trabalho, o que acaba responsabilizando o indivíduo por sua “não-inclusão”.

A esse respeito, Paiva (2002) adverte que com a transferência da responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos do social para o individual,

torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar a clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos grupos às instituições e seus objetivos (PAIVA, 2002, p.58).

Aliado a isso, é atribuído à educação um caráter indenizatório, o que significa que “a educação deve adotar estratégias e políticas capazes de gerar apoios qualificados e diferenciados àqueles que tiveram desvantagens, efetivando seu potencial de desenvolvimento humano” (SPOSATI, 2000, p. 31). Nessa perspectiva, a educação é vista então como meio para possibilitar o acesso à cidadania.

Por outro lado, ao analisar as novas relações entre educação e trabalho, Kuenzer (2005) conclui que no mundo do trabalho está ocorrendo um processo de “exclusão includente”, visto que os trabalhadores são excluídos do mercado de trabalho formal e submetidos a formas precarizadas de inclusão, caracterizadas pela perda de direitos e super exploração do trabalho. No contexto educacional, ao contrário, ocorre um processo de “inclusão excludente”, no qual as estratégias de inclusão não possibilitam aos indivíduos uma formação de qualidade, o que acaba justificando sua exclusão do mundo do trabalho.

Diante do exposto questiona-se: que concepções orientam a perspectiva de inclusão social contida no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e na proposta de criação dos Institutos Federais de Educação? E qual o papel da Política de Assistência ao Estudante nesse contexto?

Como se viu, o modelo de acumulação flexível vigente no atual momento do capitalismo mundial se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, o que coloca novas demandas para a educação. Na concepção de Kuenzer,

para atender a essas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade de formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, [...]. Para que essa formação flexível seja possível, torna-se necessário [...] uma formação geral adquirida através da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (KUENZER, 2007, p.1).

Segundo essa autora, estão lançadas as bases para a proposta de superação da dualidade estrutural entre teoria e prática, cabendo à educação propiciar o domínio de conhecimentos que fundamentem as práticas sociais e propiciem o desenvolvimento das competências necessárias à continuidade da aprendizagem. Por outro lado, não se pode esquecer que essa flexibilidade se refere também a uma permanente movimentação de uma força de trabalho desqualificada e que se submete ao trabalho temporário e precarizado. Para esse segmento, a

qualificação se viabiliza por meio de treinamentos rápidos no decorrer de sua movimentação na cadeia produtiva. Isso significa que, na realidade, não há uma superação da dualidade, ela apenas adquire outra lógica, pois permanecem dois tipos de formação profissional para atender a diferentes demandas do modelo de acumulação flexível do capital.

2.3.2 Os Institutos Federais de Educação no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Diante do exposto, percebe-se que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se insere no contexto das transformações em curso na atualidade, o que configura a presença dos interesses das classes dirigentes nas definições acerca da atual Política de Educação Profissional e Tecnológica do Estado Brasileiro. A ênfase ao desenvolvimento de competências visa à empregabilidade do trabalhador, reforçando a ideia de que é a baixa escolaridade que impede o desenvolvimento e que o desemprego é decorrente da falta de capacitação do trabalhador.

Como vimos já no início do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva foram tomadas medidas importantes no âmbito da Política de Educação Profissional e Tecnológica, entre elas a publicação do Decreto Nº 5.154/04, que veio substituir o Decreto Nº 2.208/97. Ainda em 2004 as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica adquiriram autonomia para criarem e implantarem cursos nos diversos níveis de educação profissional e tecnológica.

Na ótica desse governo, a partir de 2003 instala-se uma política que prioriza a responsabilidade social como fio condutor de suas ações e, reconhecendo a potencialidade estratégica dessas instituições, pretende articular a educação profissional e tecnológica a um novo projeto de nação. Nesse sentido,

a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação da política de educação no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (INSTITUTO..., 2008, p. 16).

Desse modo, considerando a visão difundida pela ideologia dominante de que o desemprego é decorrente da falta de qualificação dos trabalhadores e de que a escolaridade e, portanto, a educação tem o poder de viabilizar a inserção das pessoas no mundo do trabalho, bem como o desenvolvimento econômico do país, a expansão da educação profissional e tecnológica insere-se no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e é uma alternativa para atender às demandas por educação profissional e tecnológica.

A primeira fase dessa expansão foi iniciada no ano de 2006 e teve como objetivo a implantação de instituições federais de educação profissional e tecnológica em estados da federação que ainda não as possuíam, além de outras, localizadas em periferias de grandes cidades e em municípios distante de áreas urbanas. Os cursos deveriam estar “articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho” (INSTITUTO..., 2008, p. 17). A segunda fase começou em 2007 com o tema: “uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, com o propósito de implantar 150 novas unidades de ensino, criar 180 mil vagas na educação profissional e tecnológica e a meta de alcançar 500 mil matrículas até 2010.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao direcionar essa expansão para o interior do país através da definição de cidades-pólo, apresenta como propósito “consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional” (INSTITUTO..., 2008, p.17). Esse propósito se insere no processo de descentralização da indústria e atende aos interesses da acumulação capitalista (não é por acaso o grande empenho do governo brasileiro em expandir a Educação Profissional por todos os recantos do país), contudo a consideração das demandas locais e regionais na definição dessa política pública vinha sendo uma reivindicação dos movimentos pela educação desde a década de 1990.

Conforme apontam os documentos oficiais, a criação e implementação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia constitui-se a ação mais importante do processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Segundo o documento que apresenta sua concepção e diretrizes, os Institutos Federais representam a materialização de um novo projeto de Educação Profissional e Tecnológica e “permitirão que o Brasil atinja condições estruturais

necessárias ao desenvolvimento educacional e econômico” (INSTITUTO..., 2008, p.5).

Ao apresentar o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, em abril de 2007, o Ministério da Educação considera a criação desses Institutos como um dos pilares de sua ação. Desse modo, faz parte do conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica, em andamento a partir do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre elas a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Está relacionada às medidas para ampliação dos cursos técnicos, principalmente do ensino médio integrado, para elevação da titulação dos profissionais da rede e para que a formação para o trabalho esteja ligada à elevação da escolaridade (INSTITUTO..., 2008, p. 9).

Nesse contexto, a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Os Institutos federais configuram-se como autarquias de regime especial e no Art. 2º dessa Lei, são definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos desta Lei” (BRASIL, 2008, p.1).

Foram criados 38 Institutos Federais em todo o país, que foram constituídos em cada estado pela integração voluntária entre os Centros Federais de Educação, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas. No Maranhão o Instituto Federal foi criado “mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras” (BRASIL, 2008, p.2).

As finalidades e características dos Institutos Federais que constam no Art. 6º da referida Lei são as seguintes:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver

a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, p.4).

A concepção de educação profissional e tecnológica baseia-se

[...] nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é necessário à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (INSTITUTO..., 2008, p. 9).

Nessa concepção, através da criação dos Institutos Federais a Educação Profissional e Tecnológica afirma-se como política pública e, como tal, sustenta-se no compromisso com o todo social e na articulação com outras políticas, na perspectiva de causar impactos na realidade onde está inserida, “contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária” (INSTITUTO..., 2008, p. 10).

Para o Governo Federal,

essa modalidade de educação vem sendo considerada como fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade de desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros [...]. O Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. [...]. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (INSTITUTO..., 2008, p. 21).

No documento que expõe a concepção e as diretrizes dos Institutos Federais de Educação, esses são vistos como bens públicos, que concebidos e criados em função da sociedade e na perspectiva de sua transformação, “respondem à necessidade da institucionalização definitiva da Educação Profissional como política pública” (INSTITUTO..., 2008, p.22). É como política pública que “assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e as comunidades locais” (INSTITUTO..., 2008, p. 21).

O documento pontua que historicamente essas instituições foram direcionadas pelos governos ao atendimento às necessidades do mercado em favor do crescimento econômico. Também faz parte de sua história o desenvolvimento de ações voltadas para a “inclusão social”, mesmo quando não definidas por uma política de governo. Reconhece então, no interior dessa política, a existência de uma correlação de forças entre os setores que a colocavam a serviço da acumulação capitalista e um movimento interno que a via como possibilidade para a criação de oportunidades e redução das desigualdades.

Na atualidade, a criação dos Institutos Federais, segundo o próprio governo, passa pela “superação desses contrapontos”, sua instituição como política pública prevê uma projeção mais ampla para a educação pública, que atuando como uma rede social, é fundamental “na concretização de um projeto viável de nação” (INSTITUTO..., 2008, p. 23).

Sendo assim, sua função mais importante é

a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (INSTITUTO..., 2008, p. 23).

Nessa ótica, a relação dos Institutos com a realidade na qual estão inseridos tem como objetivo a busca de soluções para a situação de “exclusão” que assola o país. Essa exclusão “se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação” (INSTITUTO..., 2008, p. 24). Percebe-se a grande ênfase que é conferida a essa política como promotora de inclusão social, baseando-se na crença

de que o acesso à educação possibilita o acesso ao trabalho e, conseqüentemente, aos direitos sociais.

Nessa relação, os Institutos devem procurar “estabelecer um vínculo entre o local e o global” (INSTITUTO..., 2008, p. 24) de modo que suas ações contribuam para a construção de uma identidade baseada no pertencimento territorial. Essa compreensão pauta-se no entendimento de que “o território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, isto é, a partir do momento em que é pensado juntamente com atores que dele fazem uso” (INSTITUTO..., 2008, p. 24).

No momento atual do capitalismo, em que a busca acirrada da produtividade amplia a competitividade entre os países e a rapidez da informação ganhou dimensões inimagináveis, o lugar ganha um novo significado no processo produtivo, visto que as condições oferecidas nos lugares são determinantes dessa competitividade. Nesse contexto, os Institutos Federais são idealizados como espaços fundamentais para que sejam criadas as condições para o desenvolvimento local e regional e como instrumentos importantes para a melhoria da qualidade de vida da população.

Cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. [...] A razão de ser dos Institutos Federais [...] está associada à conduta articulada no contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva do seu lócus; à busca de maior inserção da mão-de-obra qualificada neste mesmo espaço; [...] (INSTITUTO..., 2008, p. 25).

Com relação ao desenho curricular, considerando que oferecem diferentes níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica, os Institutos propõem e validam a verticalização do ensino.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (INSTITUTO..., 2008, p. 27).

Segundo essa referência, essa ampla abrangência favorece uma flexibilidade para a criação de itinerários de formação através da integração entre os diversos níveis, além da possibilidade de educação continuada a partir da consideração da dinâmica do processo produtivo. Essa integração deve ser trabalhada na perspectiva de construção de metodologias que favoreçam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando um espaço privilegiado para a construção de saberes.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (INSTITUTO..., 2008, p. 28).

A proposta curricular de integração entre o ensino médio e a formação técnica através do Ensino Médio Integrado pretende superar a concepção dualista e fragmentada de escola, contribuindo para a construção de uma nova identidade para essa etapa da educação básica.

Com relação à formação de profissionais da educação na área de formação geral, há uma ênfase na formação de professores para as ciências da natureza (Química, Física e Biologia) e Matemática. No que se refere à formação de professores para as disciplinas profissionalizantes, cujas tentativas de resolver o problema da defasagem foram ineficientes, torna-se urgente a instituição de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes.

Na concepção dos Institutos a respeito da educação profissional e tecnológica, o trabalho educativo deve propiciar a sintonia entre o trabalho acadêmico e a realidade concreta, no sentido de que a apropriação do conhecimento e das tecnologias promova o desenvolvimento nacional, local e regional sustentável, estimulando os sujeitos para a reflexão e a pesquisa. Isso na perspectiva de superação das dicotomias ciência/tecnologia e teoria/prática e visando a instalação da pesquisa como princípio educativo (INSTITUTO..., 2008, p. 31).

Segundo o referido documento que informa a concepção e diretrizes dos Institutos Federais, diante da revolução tecnológica que ocorre na atualidade, da qual o Brasil participa com “relevante conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica” (INSTITUTO..., 2008, p. 32), a educação profissional e tecnológica assume um papel fundamental no processo de crescimento que o Brasil vivencia. As mudanças na base técnica do processo produtivo, com ênfase na microeletrônica, estabelecem um novo paradigma no mundo do trabalho, embora persistam ainda práticas características do modelo de produção taylorista/fordista. Essas mudanças evidenciam no Brasil a “carência de trabalhadores qualificados” para atender às novas demandas, fato que atinge diretamente a educação profissional e tecnológica.

Esse entendimento baseia-se em dados de 2007 do IPEA, segundo os quais apenas 18,3% dos que buscam trabalho no Brasil possuem qualificação adequada ao perfil atual dos empregos, o que revela que a formação através da educação profissional e tecnológica é ainda tímida. Segundo Pochmann e outros (2007 apud INSTITUTO..., 2008, p. 33), “há uma desconexão entre a realidade do mundo do trabalho e a realidade do sistema de formação”. Com relação à educação, utiliza com suporte dados do IBGE, cujos números revelam que cerca de 30% de pessoas entre 18 e 25 anos no Brasil não atingiram 8 anos de estudo.

As necessidades do mundo da produção e do trabalho sempre foram determinantes das políticas voltadas para a formação profissional, entretanto, na perspectiva dos Institutos, essas políticas, pautadas na relação entre educação e trabalho, devem extrapolar o aspecto econômico e buscar articulação com as políticas de inclusão em andamento no país. Nesse contexto, os formuladores dessa política defendem que a educação “deve incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva” (PARANÁ, 2006, apud INSTITUTO..., 2008, p. 34). “Isso significa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas de educação profissional e tecnológica” (INSTITUTO..., 2008, p. 34).

A concepção adotada pelos Institutos Federais é de que a educação para o trabalho é

potencializadora do ser humano enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma

prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação, [...] de uma sociedade mais democrática e inclusiva (INSTITUTO..., 2008, p. 34).

Observa-se que a ênfase à perspectiva inclusiva nos documentos e discursos oficiais, não está desvinculada da articulação da expansão da educação profissional e tecnológica com as transformações econômicas, em cujo contexto é colocada como impulsionadora do desenvolvimento econômico. Conforme o Termo de Metas e Compromissos, firmado em maio de 2010 entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação/SETEC e os Institutos Federais de Educação⁶, “considera-se que o alcance da REDE em todo o território é fator decisivo para o desenvolvimento do país” (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p. 5).

Esse Termo de Metas e Compromissos tem como objetivo a reestruturação e expansão da Rede Federal e a implementação dos Institutos Federais e destaca que “as instituições federais de educação profissional e tecnológica, ao longo dos cem anos de existência, oferecendo educação pública e gratuita, cumprem o papel de promover a inclusão, visando à diminuição das desigualdades sociais” (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p. 5). Dessa forma, ainda segundo o referido documento, por ter conquistado destaque no cenário educacional do país, a expansão dessa rede requer o fortalecimento da estrutura existente, no intuito de garantir a ampliação da oferta com qualidade.

Tal documento fundamenta-se em dados do Banco Mundial para analisar a relação entre o aumento da escolaridade e a ampliação da renda do trabalhador: “quatro anos de estudo ampliam em 33% a renda de um trabalhador, com oito anos de estudo, o impacto chega a 55% e, com 12 anos, a renda mais que duplica, alcançando 110%” (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p. 5). Partindo desse pressuposto, baseia-se ainda em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD/IBGE/2005 a respeito da escolaridade dos brasileiros, que constata um baixo nível de escolaridade dos trabalhadores brasileiros quando aponta que, naquele ano, 47,6 milhões de pessoas ainda não haviam concluído o ensino fundamental no país.

⁶ As diretrizes para elaboração do Termo de Metas e Compromissos foram construídas e aprovadas pelo Conselho de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), com base em estudos realizados pela Comissão de Indicadores do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), em articulação com a SETEC/MEC.

Dados mais recentes, da PNAD 2007⁷ apontam que de

159,4 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade, 6,0 milhões, 3,8% dessa população, freqüentavam algum curso de educação profissional e 29,6 milhões não freqüentavam, mas frequentaram anteriormente [...], desse total, a maioria (81,1%) estava no segmento da qualificação profissional. O curso técnico de nível médio representava 18,2% do total e a graduação tecnológica 0,7% (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p. 6).

Nesse contexto, a assinatura de um Termo de Metas e Compromisso entre a SETEC e os Institutos Federais reafirma o compromisso de “ampliar a capacidade de a REDE atender às demandas gerais e específicas do cenário sócio-educacional, científico e tecnológico do Brasil” (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p. 6), cujos objetivos são:

I – Garantir condições objetivas físicas, materiais e humanas, na implementação dos Institutos Federais, tendo em vista a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação profissional científica e tecnológica; II – Consolidar a REDE de Educação Profissional Científica e Tecnológica, respeitando as particularidades de cada instituição, visando o desenvolvimento local e regional (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p. 7).

Nesse intuito, os Institutos Federais devem buscar condições estruturais que garantam o cumprimento de seus objetivos na realidade onde está inserido, ou seja, devem contribuir para o desenvolvimento educacional e socioeconômico. O acordo entre a SETEC e os Institutos destaca novamente a necessidade do fortalecimento de políticas de inclusão, na perspectiva de que essa expansão possa

repercutir de modo imperativo nas condições de vida de grupos em desvantagem social. Espera-se com os Institutos Federais atender cada vez mais aos alunos oriundos de camadas mais pobres da população. Por isso, faz-se necessário promover ações afirmativas voltadas à democratização do ingresso, à permanência e êxito e à inserção sócio-profissional dos egressos. Nesse sentido, é preciso assegurar a implementação de políticas de assistência estudantil, a fim de atender às necessidades básicas de alimentação, material didático-pedagógico, transporte, apoio psico-pedagógico, saúde, moradia, esporte, cultura, lazer, inclusão digital, dentre outras condições (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p. 9).

No Maranhão, onde, como se referiu anteriormente, o Instituto foi criado a partir da integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica e as Escolas Agrotécnicas, essa instituição agrega hoje 18 unidades: Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Centro Histórico, Codó,

⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Aspectos Complementares da Educação Profissional de Jovens e Adultos e Educação Profissional – PNAD/2007.

Imperatriz, Maracanã, Monte Castelo, Pinheiro, Santa Inês, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Timon e Zé Doca.

Segundo o Plano de desenvolvimento Institucional – PDI/2009-2013 do IFMA, a configuração dessa instituição “pressupõe a materialização de um processo de expansão que está sustentado numa ação integrada e referenciada na ocupação e no desenvolvimento do território, tomado como um espaço de prazer, de trabalho e de humanidade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 11).

Observa-se que sob alguns aspectos a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação é conceitualmente avançada. De outro lado, a argumentação preponderante reforça a concepção da educação profissional e tecnológica como mola propulsora do desenvolvimento do país e promotora de inserção profissional na perspectiva da inclusão social. De fato, não se pode negar que

a educação pode possibilitar benefícios individuais e sociais; existe uma relação entre escolaridade e empregabilidade; a educação é um direito ao qual todos devem ter acesso; há exigências de escolaridade para absorção do indivíduo pelo mercado de trabalho; a educação é necessária para inserção no mercado de trabalho (LIMA, 2010, p.327)

Entretanto, é certo também que não há garantia de emprego para todos, isso porque, como abordado anteriormente, embora a ideologia dominante diga o contrário, não é a falta de qualificação dos trabalhadores que gera o desemprego, mas esse, assim como o processo de precarização do trabalho, decorrem da crise endógena do capitalismo e do seu processo de reestruturação.

Por outro lado, há que se considerar que a sociedade capitalista se funda nas relações contraditórias que se estabelecem entre as classes sociais que a constituem e que a construção de uma política não é apenas resultado da ação do Estado visando a legitimação dos interesses dominantes, mas também resulta da luta da classe trabalhadora pelos seus direitos. Desse modo, entende-se que a expansão da educação profissional vem atender também aos anseios da classe trabalhadora por educação e por profissionalização. Como e se de fato isso está ocorrendo é algo que ainda precisa ser analisado.

3 AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DO PLANO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo realiza-se uma avaliação da Política de assistência ao estudante no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A análise parte de uma contextualização da Assistência Estudantil nessa rede de ensino, com destaque para uma configuração das ações dessa política no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Em seguida busca-se identificar e analisar as demandas e mudanças relativas à assistência estudantil, decorrentes da mencionada expansão. A análise fundamenta-se também em referências empíricas que resultam de um processo investigativo realizado no IFMA, Campus São Luís Monte Castelo. As reflexões centram-se na análise das condições de acesso e do alcance das ações da Política de Assistência ao Estudante, assim como da própria dinâmica dos serviços oferecidos e do produto dessas ações.

3.1 A assistência estudantil na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a configuração das ações dessa política no IFMA

No Brasil, a partir da Constituição promulgada em 1988, a educação foi consagrada como dever do Estado e direito universal e inalienável do cidadão. Essa concepção da educação como direito de cidadania representa não só uma conquista do movimento social que marcou a década de 1980, mas também vem atender aos detentores do poder econômico e financeiro, que têm, historicamente, atribuído à educação a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento da produção.

Como se viu, numa sociedade capitalista, a relação entre educação e trabalho é permeada pelas contradições inerentes a essa sociedade, situando-se no jogo de forças e interesses entre as classes que a constituem, configurando-se um campo de luta hegemônica. Em relação à Constituição de 1988, é sabido que,

apesar do embate entre forças e interesses opostos, essa constituição representou um avanço em termos de reconhecimento e afirmação de direitos sociais. Entretanto, sabe-se, também, que a realidade brasileira é caracterizada por um alto índice de concentração de riquezas e, conseqüentemente, de desigualdade social, cujas manifestações configuram o que se conhece como “*questão social*”, entendida esta como expressão da contradição capital *versus* trabalho.

Segundo Castel (2009, p.30), é a partir da *questão social* que uma sociedade se questiona sobre sua coesão social e “tenta conjurar os riscos de sua fratura”, o que inclui questionar sua capacidade de existência como totalidade. A *questão social* é “expressão das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas na dinâmica contraditória das relações sociais capitalistas” (RAICHELIS, 2006, p.17), onde uma classe é destituída de seus direitos. Desse modo, assume configurações diferentes em momentos e realidades distintas e se traduz na falta de condições dignas para que essa classe satisfaça suas necessidades, o que concretamente se expressa pelo não acesso ao trabalho, à saúde, à educação e à moradia, entre outros direitos que lhe são negados. Assim, a *questão social* está na base da luta contra as desigualdades, bem como na origem das respostas do Estado a essa luta (RAICHELIS, 2006, p.18).

No Brasil, as expressões da *questão social* estão evidentes sobretudo , nas diferentes formas de materialização da desigualdade. Dados dessa realidade podem ser evidenciados pelo Censo Demográfico Brasileiro de 2010.

Na população de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, do país, a parcela dos 10% com os maiores rendimentos ganharam 44,5% do total de rendimentos e a dos 10% com os mais baixos, 1,1%. O contingente formado pelos 50% com os menores rendimentos obteve 17,7% do total de rendimentos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Os dados referentes à distribuição de pessoas por classes de rendimentos demonstram, além da concentração de renda e desigualdade social, que esses fatores se evidenciam também na diferenciação entre o meio rural e o urbano. Pessoas sem rendimento ou que possuem renda mensal de até um salário mínimo atingem um percentual de 60,9% na área urbana e chegam a 85,4% na rural. Os rendimentos acima de 5 salários mínimos atingem apenas 1,0% no meio rural e 6,0% no urbano. Acima de 10 salários mínimos apenas 1,9% na área urbana

e 0,3% na rural (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

As desigualdades regionais que caracterizam a realidade brasileira também estão bem expressas no Censo Demográfico de 2010. Enquanto o percentual de pessoas de 10 anos ou mais de idade sem rendimento na região Norte e Nordeste ultrapassam os 40% (45,4% e 42,3% respectivamente), na região Sul é de 29,9%. Entre os que recebem mais de 5 salários, 2,6% estão no Nordeste e 3,1% no Norte, enquanto 6,7% estão no Sul e 7,3% no Sudeste. Outra disparidade é percebida quando se compara o rendimento médio mensal domiciliar (dos que possuem rendimento domiciliar): os 10% com maiores rendimentos médios, esse chega a R\$ 9.501,00; R\$ 295,00 é o rendimento médio dos 10% com menores rendimentos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

O exame desses dados nos leva a refletir sobre o pensamento de Castel, segundo o qual as manifestações da *questão social* na contemporaneidade estão relacionadas ao enfraquecimento da condição salarial. Esse enfraquecimento resulta do processo de precarização do trabalho e do emprego que caracterizam o atual momento do capitalismo mundial (CASTEL, 2009, p. 495).

De fato, numa sociedade que se sustenta na concentração de renda e na desigualdade social, onde tudo é transformado em mercadoria visando à obtenção de lucro, a condição salarial está diretamente relacionada às possibilidades de participação na vida social. Assim, quanto menor a renda familiar, menores as condições de satisfação das necessidades da população e mais difícil o acesso aos direitos sociais.

Desse modo, ao se abordar questões referentes à educação, outro indicador relevante, e que também retrata a desigualdade social no Brasil, é a alfabetização, considerada pelo próprio IBGE como “o primeiro passo para o acesso à informação escrita e a níveis de educação mais elevados” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Os dados do Censo 2010 revelaram a existência de 14,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais que não sabiam ler e escrever no país, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 9,0%. Quando se considera a faixa de 15 anos ou mais, essa taxa foi de 9,6%. As disparidades regionais novamente são evidenciadas: é no Nordeste que se concentra o maior número de analfabetos, 53,3% do total. É também no meio rural que está o maior contingente de analfabetos: na região Nordeste, por exemplo, a

taxa de analfabetismo de pessoa de 10 anos ou mais é de 29,8% na área rural e 13,3% na área urbana. No Sul, na área rural é 8,2% e na urbana, 4,1%.

Esses dados aqui expostos demonstram o perverso padrão de distribuição de renda no Brasil e a conexão existente entre os diversos indicadores sociais. É nas regiões onde o rendimento mensal domiciliar *per capita* é mais baixo que ocorrem as taxas mais altas de analfabetismo, uma evidência concreta de que o fator econômico interfere nas possibilidades de acesso aos direitos sociais, em especial (devido ao objeto deste estudo) à educação.

Outro dado digno de atenção em relação a essa questão é que, segundo esse Censo, ainda é significativo o índice de crianças e adolescentes que não frequentam a escola: 3,1% na faixa etária de 7 a 14 anos e 16,7% entre 15 e 17 anos. Em termos regionais, nesta faixa etária, os maiores percentuais foram nas regiões Norte (18,7%) e Sul (18,6%) e o menor no Sudeste (15%).

Esses dados demonstram que apesar do caráter universal preconizado para a educação, historicamente, esse não tem sido um direito exercido por todos os brasileiros. Realmente, tendo como referência a Constituição Federal de 1988⁸, Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O Art. 206 dessa Constituição trata dos princípios que devem fundamentar o ensino. O primeiro princípio consta no Inciso I desse artigo: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Entretanto, dados divulgados pela PNAD em 2009 informam que 41% dos estudantes não concluem o ensino fundamental no Brasil: de 100 alunos que ingressam na primeira série, somente 59 concluem a oitava série, 41 abandonam durante o percurso. Dos que ingressam no ensino médio, 74% conseguem concluí-lo, isto é, de 100 alunos, 26 não chegam ao final dessa etapa. Quando se avalia a educação básica como um todo, verifica-se que dos alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental, somente 40% concluem o ensino médio, levando em torno de 13,9 anos para isso. As diferenças regionais novamente se evidenciam: no Norte, 27% dos estudantes concluem a educação

⁸ Conhecida como “Constituição Cidadã” por ter proporcionado uma ampliação dos direitos sociais.

básica, em 15,1 anos (em média); no Sudeste, o índice de conclusão é de 49% e tempo gasto é em média de 12,7 anos. Entre a população adulta jovem (25 a 34 anos), 24% concluíram o ensino médio e apenas 6%, o ensino superior. Dos jovens entre 18 e 24 anos, 12,1% estão no ensino superior, índice bem abaixo dos indicadores mundiais e latino americanos (47% na Argentina e 21% no Chile, por exemplo) (SANTOS; SAMPAIO, [201-?], p.5).

Nesse contexto, acredita-se que essas condições socioeconômicas podem interferir no acesso ao sistema educacional e no percurso escolar dos alunos, colocando em xeque os princípios que regem a referida Constituição e a tal “igualdade de oportunidades”, tão propagada nos discursos oficiais. Os índices de evasão demonstram que, apesar das ações afirmativas que vêm sendo implantadas na perspectiva de democratizar o acesso, não há uma garantia de permanência até conclusão do curso.

Em algumas situações nem mesmo garante o acesso, como exemplo disso cita-se o Projeto de Isenção de Taxa de Inscrição aos processos seletivos do IFMA direcionado aos alunos de escolas públicas e bolsistas de escolas particulares. A isenção tem como objetivo contribuir para o acesso, mas ao obter o direito de não pagar a taxa de inscrição, o candidato tem que passar por um processo seletivo, que avalia seu conhecimento, no qual, ao submeter-se a uma prova, geralmente não está competindo em condições de igualdade com os que vêm de boas escolas particulares e estão em busca de um bom Ensino Médio (gratuito) que os preparem para ingressar nas Universidades Públicas. Por outro lado, para alguns que conseguem aprovação, é importante registrar que provavelmente isso não teria sido possível sem a isenção da taxa de inscrição.

É certo que, não estando as Instituições Federais de Educação desvinculadas do todo social, as condições socioeconômicas dos seus alunos refletem as condições de vida a que a maioria da população brasileira é submetida. Na perspectiva de obter subsídios para fundamentar a elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil, o FONAPRACE realizou duas pesquisas em nível nacional para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das IFES, uma entre 1996 e 1997 e outra entre 2003 e 2004. Esta última apontou, entre outras coisas, que “84,4% dos estudantes das IFES dependem do ensino público e gratuito para garantir os estudos” (BRASIL.MEC/FONAPRACE, 2007, p. 4).

Segundo esse diagnóstico, “as condições socioeconômicas dos estudantes de graduação das IFES refletem uma situação semelhante aquela a que é submetida a população brasileira” (FÓRUM DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2007, p. 5). Destaca ainda que dificuldades referentes à alimentação, transporte, saúde, falta de material didático, inclusão digital, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, entre outras, são fatores que contribuem para a evasão e a retenção. Para Alves,

em razão das condições objetivas da luta pela sobrevivência, que obriga grande parte da população a optar pelo trabalho, a política educacional no Brasil mostra-se atualmente atravessada por um forte traço assistencial, com programas focados nos diferentes segmentos das classes subalternizadas (ALVES, acesso em 2009, p. 2).

Sendo a dualidade uma característica marcante da política de educação brasileira, com um tipo de educação direcionada para as elites dominantes e outra para os filhos dos trabalhadores, a história da Educação Profissional e Tecnológica demonstra que desde sua origem esteve relacionada a práticas assistenciais direcionadas aos estudantes. A partir de sua criação foi focalizada para os setores marginalizados (órfãos pobres, “deserdados da sorte”, etc.) e para os filhos dos trabalhadores. Segundo Piva, “a grande maioria das instituições nasceu com alunos em regime de internato” (PIVA, 2011, p. 3), o que exigia, considerando a quem era destinada, a existência de uma estrutura para sua manutenção.

Apesar dessa relação intrínseca da Educação Profissional com práticas assistenciais, pouco se obteve em termos de referências históricas sistematizadas a respeito da assistência estudantil nesse contexto. A estrutura das instituições que deram origem aos Institutos Federais, contudo, revelam a existência de ações nesse sentido desde os seus primórdios, marcadas pelo caráter filantrópico e assistencialista que predominaram na assistência social durante muito tempo.

A instituição da Assistência Social como direito e como política pública através da Constituição Federal de 1988 reforçou a possibilidade de superação da prática filantrópica e clientelista. Também para a Assistência aos Estudantes os anos de 1980 representaram um período de intensa mobilização e luta pelo seu reconhecimento como política pública. Como tal, entende-se que a Assistência Estudantil também se constitui um direito, fruto de muita luta dos estudantes, pois, como já se viu, na sociedade brasileira, o acesso às Instituições de Ensino não garante a conclusão dos estudos. Nesse sentido, a luta dos estudantes por uma

Política de Assistência Estudantil está articulada à luta mais ampla pelo direito à educação.

Na perspectiva difundida pelo Estado, diante de uma dívida social acumulada por séculos, a assistência estudantil resulta da necessidade de criar condições de justiça social para compensar os setores submetidos a difíceis e desiguais condições de existência. O próprio Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica revela essa concepção ao pretender, através da criação dos Institutos, a incorporação de “setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (INSTITUTO..., 2008, p. 23). Daí a criação de mecanismos que, na sua concepção, pretendem assegurar a permanência dos estudantes até que alcancem seus objetivos. É isso que, na atualidade, justifica a ênfase conferida à assistência estudantil na agenda pública e sua articulação com a perspectiva de inclusão social contida nesse Plano de Expansão.

Assim é que, os avanços e recuos dessa política sofrem influências do momento e da realidade onde se situam. Araújo e Bezerra (2007, p.3) informam que a Assistência Estudantil tem sua origem na década de 1930, mas seu reconhecimento como política foi a partir de 1970. Entretanto, foi na década de 1980, quando o Brasil vivenciava um processo de redemocratização, que surgiram dois sujeitos políticos importantes no âmbito das discussões sobre as questões educacionais, e mais especificamente sobre a Assistência Estudantil, colocando-a em evidência na agenda pública, embora mais voltada para a Educação Superior: o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES). A transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica inseriu essas instituições nesse contexto⁹.

As organizações estudantis sempre foram sujeitos importantes no debate e luta pela Assistência Estudantil como direito. Aliás, nesse período tomou força a concepção de que era um direito a ser garantido aos estudantes. Segundo

⁹ É importante registrar que na Escola Técnica Federal do Maranhão, somente no final da década de 1980 foi criado um setor específico de Serviço Social. Antes fazia parte da Subcoordenadoria de Saúde e Assistência Social, que era coordenada por uma Médica. Acredita-se que essa mudança não está dissociada do reconhecimento da Assistência Social como direito e como Política Pública de Seguridade Social a partir da CF de 1988.

BARRETO et al (2005), a União Nacional dos Estudantes tem uma posição histórica a respeito da Política de Assistência Estudantil:

O acesso ao ensino superior não pode ser pensado de forma dissociada da temática da permanência. Por isso defendemos a construção e execução de um plano nacional de assistência estudantil, contemplando questões como transporte, alimentação e moradia (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2004 apud BARRETO; BEZERRA, 2005, p. 2).

As entidades que representam os estudantes secundaristas também têm uma história de luta em favor dos interesses dos estudantes, e entre eles a Assistência Estudantil, fato que ocorre em nível mais amplo, mas que se concretiza na luta cotidiana no interior das instituições. Os Institutos Federais de Educação possuem uma peculiaridade, que é a coexistência de dois níveis de ensino (médio e superior) e a assistência é direcionada para todos os estudantes.

Na década de 1990 a Assistência Estudantil sofreu os reflexos da reforma do Estado, quando o redimensionamento de suas funções com relação às políticas públicas de corte social atingiu em cheio as Instituições Federais de Educação, que sofreram um verdadeiro sucateamento, tanto pela desvalorização e redução dos recursos humanos quanto pela falta de investimento financeiro. Com relação à Assistência Estudantil, a redução de recursos impôs maior focalização e em alguns momentos inviabilizou a execução de alguns projetos e comprometeu a qualidade dos serviços. Alguns exemplos dessa realidade no então CEFET-MA podem ser citados: era comum o Serviço Odontológico suspender o atendimento por falta de material ou porque não havia recursos para mandar consertar o equipamento; o Projeto Auxílio Transporte passou a ser custeado pela Caixa Escolar (ainda existente na época) porque os recursos institucionais tornaram-se insuficientes para financiá-lo; falta de medicamentos básicos no Serviço Médico, entre outros.

Segundo Vasconcelos (2010, p.6), inexistia uma política efetiva de Assistência Estudantil nesse período. Apesar disso e das limitações já mencionadas, os serviços continuavam sendo oferecidos, mesmo que de forma precarizada e longe de atender à demanda, visto que a situação de crise e o modelo econômico adotado contribuíram para aumentar as desigualdades, agravando as manifestações da questão social, fato que se expressava no cotidiano das instituições públicas de ensino e que gerava insatisfação no seio da comunidade estudantil.

No que se refere à Assistência aos Estudantes, havia uma discussão em nível nacional, acirrada a partir dos anos de 1980, em torno de uma Política de

Assistência Estudantil, que envolvia o FONAPRACE, a ANDIFES, a UNE e alguns parlamentares que abraçavam a causa pelos mais variados motivos. As citadas pesquisas acerca do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das IFES Brasileiras realizadas pelo FONAPRACE inserem-se nesse contexto e seus resultados foram levados em consideração na elaboração de um Plano para implantação de um Programa Nacional de Assistência Estudantil, aprovado pela ANDIFES em 2007.

A aprovação desse Plano (PNAES) é considerada resultado de um esforço conjunto de dirigentes, docentes e discentes, de uma luta que se iniciou ainda nos anos de 1980, e representa um grande avanço para a instituição da Assistência Estudantil como direito.

Araújo e Bezerra (2007, p.5) pontuam que apesar da articulação nesse sentido e da representatividade desses sujeitos, a participação dos estudantes deixou a desejar. O aumento da participação das entidades estudantis nesse processo é fundamental para fortalecimento da Assistência Estudantil como direito de cidadania.

No IFMA, a assistência ao estudante é prestada através das ações da Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE), criada com a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 1989. Atualmente, essa Coordenadoria é composta pelo Serviço Médico, Serviço Odontológico, Serviço de Psicologia, Serviço de Nutrição e Serviço Social (pode haver uma variação desses serviços entre os Institutos, mas é basicamente essa a composição). A função dessa Coordenadoria é articular uma ação conjunta no sentido de possibilitar aos estudantes o acesso a todos esses serviços, visto que são direitos e como tais, devem ser exercidos. A coordenação das ações é feita pelo Serviço Social, no caso do IFMA essa determinação consta no Regimento da instituição, e acredita-se que está relacionada à luta interna dos profissionais de Serviço Social nesse sentido e ao reconhecimento da Assistência Social como política pública, pois essa conquista foi obtida logo após a promulgação da Constituição de 1988.

A equipe profissional responsável pela assistência ao estudante no IFMA é composta por Assistentes Sociais (sendo uma a Coordenadora), Psicólogos, Médicos, Cirurgiões-Dentistas, Nutricionistas, Técnicos em Enfermagem e Assistentes em Administração. Com o Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, esses profissionais fazem parte da equipe básica formada para cada

campus no estado, justificada pela preocupação com a inclusão social contida nesse plano e a percepção da Assistência Estudantil como instrumento para a permanência dos estudantes até a conclusão do curso.

Entre as ações desenvolvidas por essa Coordenadoria, algumas são direcionadas para todos os alunos, como a Assistência Médica, de Enfermagem, Odontológica, Psicológica e Nutricional. Ou seja, para ter acesso a esses serviços basta ser aluno da Instituição e ter a necessidade e a iniciativa de procurá-lo. Entretanto, alguns projetos desenvolvidos pelo Serviço Social, que envolvem a transferência de recursos financeiros, são focalizados para alunos que pela condição financeira possuem mais dificuldade em se manter no Instituto até conclusão do curso.

Entre esses projetos destaca-se o de Isenção do Pagamento de Taxas de Inscrição aos Processos Seletivos, mencionado anteriormente, que tem como objetivo a democratização do acesso aos cursos do IFMA e é destinado a estudantes oriundos da rede pública de ensino e a bolsistas de escolas particulares.

Outro projeto de destaque é o da Bolsa de Assistência ao Estudante, um projeto de transferência de renda que visa contribuir para a permanência e conclusão dos estudos e abrange alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Superior (AMARAL; NASCIMENTO, [201-], p.3). Através deste projeto os alunos selecionados desenvolvem atividades em meio expediente e recebem uma bolsa, cujo valor é definido anualmente com base no salário mínimo.

Essa situação configura um dos dilemas da gestão da Assistência Social: apesar da crença de que essa se constitui um direito universal e que, segundo o Art. 203 da Constituição de 1988, deve ser destinada a quem dela necessitar, a limitação de recursos impõe o princípio da seletividade e, nesse processo, a situação financeira é definida como critério determinante para inclusão nos projeto. A esse respeito Raichelis (2006, p.6) coloca que

a situação de pobreza de seus beneficiários é condição de acesso aos serviços. [...] a pobreza não se resume à ausência de renda, mas envolve um conjunto de elementos que expressa sua complexidade e multidimensionalidade, entre os quais a destituição de poder, trabalho e informação, a ausência nos espaços públicos, o (não) acesso aos serviços públicos básicos (RAICHELIS, 2006, p.27).

A realização deste estudo prevê, como recurso metodológico, a pesquisa de campo na perspectiva de buscar fundamentos para compreensão e análise do objeto. Entre os sujeitos pesquisados estão os profissionais que viabilizam a Política

de Assistência Estudantil no IFMA. Ao se referir à questão da seletividade, SPAE8¹⁰ reforça essa visão de contradição entre a proposta de universalidade e a seletividade que caracteriza as Políticas de Assistência:

Quando você fala de universalidade você pensa em todos. A gente sabe que a Política de Assistência envolve recursos e o recurso que é destinado à assistência é muito limitado [...]. Essa é a grande contradição da Política de Assistência [...], vai ser difícil atingir essa universalidade. Tem um quantitativo muito grande de pessoas que não tem acesso a nada [...]. O que teria que mudar era a distribuição de renda, o acesso ao trabalho (informação verbal¹¹).

Com relação aos referido projetos, um dos critérios de elegibilidade é a renda *per capita*, cujo valor limite, definido pelo IFMA há cinco anos, para acesso aos projetos, é de um salário mínimo e meio, com base em alguns programas do governo que já adotavam esse valor. A redefinição desse patamar, que antes era $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, se deu na perspectiva de ampliar o alcance dos projetos de assistência estudantil desenvolvidos na Instituição. A esse respeito, o Decreto nº 7.234/2010 determina no seu Art. 5º que

serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente 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, p.2).

Com relação à participação dos sujeitos no processo de gestão, há que se considerar o contexto institucional. Considerando o caráter disciplinador com que foi criada e desenvolvida a Educação Profissional, durante muito tempo, nas instituições que a executavam, predominaram formas de gestão “verticalizadas e hierarquizadas” (SANTOS, [2010?], p.2). Eram instituições com forte rigidez disciplinar, cujos fundamentos podem ser advindos de sua própria origem nos arsenais militares. É importante registrar que alguns Diretores das então Escolas Técnicas Federais permaneceram por mais de 20 anos à frente da Instituição, principalmente no período da Ditadura Militar.

Mas o processo de democratização iniciado nos anos de 1980 e a ênfase à descentralização que caracterizou os processos de gestão a partir dos anos de

¹⁰ Para referência aos sujeitos da pesquisa será utilizada a sigla **SPAE** para identificar os Servidores que trabalham na Coordenadoria de Assistência ao Estudante e que, portanto, atuam diretamente na efetivação da Política de Assistência Estudantil. O número que acompanha a referida sigla significa a ordem em que o Servidor foi entrevistado. Para identificação dos Gestores será utilizada a sigla **GE** e para referência aos questionários aplicados aos alunos, será usada a sigla **QAS**.

¹¹ Será utilizada esta expressão para indicar as Informações obtidas através de entrevista com servidores.

1990 tiveram seus reflexos nessas instituições. Assim, é que durante esse período a participação dos sujeitos na gestão tanto da instituição quanto da assistência ao estudante passou por várias mudanças. Atualmente existem alguns espaços que viabilizam a participação da comunidade escolar nas decisões, como a existência de alguns Conselhos e a Semana Pedagógica, na qual toda a comunidade escolar é convidada a participar semestralmente do planejamento pedagógico. Em 2009 e 2010 essa comunidade participou do processo de construção do Projeto Pedagógico do IFMA. Claro que nem sempre isso acontece de forma harmônica, visto que a disputa de interesses e de poder está sempre presente no âmbito institucional.

Observa-se, tanto na gestão da Instituição quanto na gestão da Assistência ao Estudando, a necessidade de maior participação dos estudantes nas decisões e na condução dos processos. Apesar disso, essa participação acontece basicamente em nível de reivindicações de melhorias do processo pedagógico e dos serviços oferecidos. O depoimento de SPAE1 a respeito da participação estudantil na Política de Assistência ao Estudante no Campus Monte Castelo exemplifica bem essa colocação:

Acho que o aluno deveria participar mais de algumas decisões [...] da Política de Assistência, de algum programa, digamos. Mas, por exemplo, a Nutrição está sempre fazendo pesquisa com os alunos com relação à qualidade da alimentação servida [...]. Em relação ao funcionamento, à qualidade, mas não com relação à política em si, ao programa em si (SPAE1, informação verbal)

Acredita-se que criar mecanismos mais eficientes para viabilizar essa participação nas decisões e no controle da Política de Assistência ao Estudante se constitui uma necessidade e um desafio.

3.2 As demandas e mudanças decorrentes da expansão da rede federal

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou a se concretizar no segundo mandato do Governo Lula. Para Moraes e Lima (2011), dois acontecimentos políticos que o antecederam e estão relacionados a essa expansão devem ser considerados: a reforma da Educação Superior e a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A adesão das instituições da

rede ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e as articulações políticas para acordos e alianças nos estados e municípios, “são reveladoras das condições sociais e políticas em que transcorreu o processo de expansão da rede federal” (MORAES; LIMA, 2011, p.10).

Essa expansão é um fato que vem se concretizando de forma rápida e que vem provocando várias mudanças nas instituições já existentes. O ritmo dessas mudanças tem sido superior ao processo de construção de uma infraestrutura que dê o suporte necessário ao funcionamento institucional e isso ocasiona uma série de problemas, cuja resolução tem se constituído um dilema e um desafio para gestores e servidores, que repentinamente viram-se imersos nesse processo acelerado de crescimento institucional.

Sabe-se que as definições acerca das políticas públicas envolvem sujeitos e interesses diversificados e que as decisões tomadas dependem da correlação de forças em determinado contexto. Segundo Silva (2008, p. 90), “uma política se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente”.

Na concepção dessa autora é no processo de implementação que ocorre a materialização da política. Dessa forma, compreende-se que apesar da relação entre interesses contraditórios e da consequente existência de conflitos em todos os momentos das políticas públicas, é na implementação, quando efetivamente se dá a execução das ações, que esses se tornam mais evidentes. Isso acontece porque é nesse momento que se pode perceber de forma mais clara e concreta a coerência entre essa execução e as metas e objetivos propostos, e os problemas decorrentes dessa relação, caracterizando o que Arretche se refere como “um campo de incertezas” (ARRETCHE, 2001, p.48).

No caso da expansão da Educação Profissional e Tecnológica, entre os problemas evidenciados no processo de implementação pode-se citar que a maioria dos campi foi implantada antes da construção da estrutura física, começando a funcionar em espaços cedidos pelos municípios ou pelo estado, geralmente sem as condições adequadas, faltando, em algumas situações, até espaço para alojar alguns serviços e funcionários. Um exemplo referente à assistência estudantil foi a realização de concurso e nomeação de odontólogos sem que houvesse o equipamento imprescindível para o funcionamento do Serviço Odontológico, adquirido posteriormente. O pensamento de SPAE1 é expressão dessa realidade:

O problema é que essa ampliação veio numa rapidez absurda, prá cumprir um objetivo... por questões políticas, sem se preocupar com a estrutura que a gente tinha prá receber, enfrentar essa ampliação. E agora a gente tá sofrendo as consequências da ampliação que tá aí, principalmente nós do Campus Monte Castelo (SPAÉ1, informação verbal).

Como já se abordou no primeiro capítulo deste trabalho, a expansão da Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação têm como fundamento para condução de suas ações uma perspectiva de inclusão social, concepção que está amplamente demarcada no marco regulatório que deu suporte à estruturação da Rede e, principalmente, no livreto que expõe as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais.

Diante da concentração de renda e das desigualdades sociais que caracterizam a realidade brasileira, a educação profissional e tecnológica é pensada no contexto dessa expansão como “um fator estratégico para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros” (INSTITUTO..., 2008, p. 21). Nesse sentido, tem como propósito o combate às desigualdades sociais através de ações que possibilitem a incorporação de setores historicamente alijados do desenvolvimento do país (INSTITUTO..., 2008, p. 23). Isso revela que essa expansão é concebida como mecanismo de resgate de uma dívida social com esses setores.

Partindo do entendimento de que as desigualdades sociais se refletem nas possibilidades de acesso à educação; de que a educação possibilita o acesso ao mercado de trabalho e é fator de desenvolvimento econômico para o país; e de que a educação profissional e tecnológica é potencializadora do ser humano, o Plano de Expansão da Rede propõe que esta modalidade de ensino, além de ser, em si, uma política promotora de inclusão social, esteja articulada a outras políticas de inclusão social em andamento no país.

Tendo como base a distinção feita por Castel entre políticas de integração e políticas de inserção, pode-se dizer que o Plano de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, em sua concepção, se situa como uma política de integração, visto que se constitui uma “tentativa para promover o acesso de todos aos serviços públicos, à instrução” (CASTEL, 2009, p. 538), na perspectiva de redução das desigualdades sociais. Entretanto, possui também características de políticas de inserção ao direcionar as ações para determinadas áreas territoriais e setores populacionais em situação de vulnerabilidade social.

Assim sendo, o alcance do objetivo de promover a “inclusão social” requer a adoção de medidas que levem à criação das condições objetivas necessárias a sua concretização. A criação dessas condições passa pela “institucionalização e consolidação, no âmbito da política de educação, de ações e iniciativas que configurem uma política pública centrada no atendimento às condições de acesso e permanência do corpo discente nos distintos níveis e modalidades de ensino” (MORAES; LIMA, 2011, p. 11).

A partir desta constatação, a Assistência Estudantil é concebida como estratégia para redução dos efeitos das desigualdades sociais, que comprometem o desempenho e o percurso acadêmico de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados. Dentro deste intento é aprovado em 2007 o Plano Nacional de Assistência Estudantil, com o objetivo de “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (FÓRUM DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2007, p. 11).

Cabe registrar que a aprovação desse plano teve como suporte legal a própria Constituição Federal de 1988, que, entre outros, define como princípio “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, I); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que no seu Art. 3º determina que “O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola (...)” (Lei nº 9.394, 1996, Art. 3º, I); o Plano Nacional de Educação (2001), que prevê “a adoção de programas de assistência estudantil tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001); a Lei Nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), que enfatiza a questão da responsabilidade institucional no desenvolvimento de políticas de inclusão social e de atendimento de estudantes e egressos; o Decreto Nº 6.096/2007, ao instituir o REUNI, que coloca como objetivo “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (Art. 1º) e define como uma diretriz a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (Art. 2º).

Essas referências legais demonstram a relevância que vem sendo dada à assistência estudantil como política de inclusão no sistema educacional. Mas, há

outro argumento para essa ênfase que deve ser pontuado: os altos índices de evasão e retenção expressam a ineficiência do sistema e o tornam muito caro. Nessa linha de pensamento, a Política de Assistência Estudantil é vista também como “uma questão de investimento no contexto das IFES” (FÓRUM DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2007, p.6). Isso porque quanto mais tempo o estudante permanece na instituição, maior o gasto do Estado com ele. Se ele se evade é um investimento perdido. À Assistência Estudantil, então, caberia otimizar o período de permanência no sistema educacional de forma que esse aluno tivesse o menor custo possível para o Estado.

O processo de construção do Plano Nacional de Assistência Estudantil teve como base os seguintes consensos: a democratização do acesso requer a expansão da rede e a democratização da permanência exige a manutenção e ampliação dos programas existentes; as políticas devem se voltar para a cidadania dos estudantes; a assistência deve fazer parte de um projeto acadêmico; as condições de vida dos estudantes devem ser consideradas; e grande contingente de jovens não tem acesso à educação (FÓRUM DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2007, p. 4). Como já foi destacado, as pesquisas a respeito do perfil socioeconômico dos estudantes realizadas pelo FONAPRACE pretenderam justamente buscar fundamentos para os dois últimos consensos citados.

Num recorte mais específico desse Plano, foram definidas como áreas estratégicas de ação: a permanência; o desempenho acadêmico; a cultura, o esporte e o lazer; e assuntos da juventude. As metas a serem alcançadas foram a implantação do Plano em 2007 e a criação do Fundo de Assistência Estudantil, cujo financiamento seria garantido anualmente com 10% do orçamento anual de OCC (Outros Custeios e Capitais) das IFES. Os princípios que o regem são:

I – a afirmação da educação superior como uma política de Estado; II - gratuidade do ensino; III – igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES; IV – formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; V – garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; VI – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII – orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII – defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos; IX – pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central (FÓRUM DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2007, p. 10).

Apesar da proposição de implantar esse Plano em 2007, somente em 19 de julho de 2010 foi promulgado o Decreto Nº 7.234, que dispõe sobre o Programa

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no qual institui os seguintes objetivos no seu Art. 2º:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

O referido decreto, no § 1º do Art. 3º define que as ações do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, p.1-2).

Segundo o Art. 1º desse Decreto, “o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, p.1). Em relação ao âmbito de atuação dessa política, o Art. 4º determina que

as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010, p.2).

Não obstante a inclusão dos Institutos Federais no campo de atuação da política de assistência estudantil e da ressalva às suas especificidades, considera-se que não foi dada a devida importância a essas especificidades no referido Programa, pois ao mencionar somente os “jovens da educação superior pública federal” (Art. 1º), deixa dúvidas quanto à extensão do atendimento aos estudantes dos outros níveis de ensino que compõem o corpo discente dos Institutos Federais. O que se deseja pontuar é que se esse Programa abrange os Institutos Federais, deveria deixar claro que esses objetivam a verticalização do ensino e, portanto, oferece diferentes níveis de ensino e possui públicos distintos. Essa diversidade dá origem a diferentes demandas.

É preciso observar então, que além dos jovens adultos, prioritariamente atendidos pela graduação, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas modalidades Integrada e Concomitante ao Ensino Médio abrange, fundamentalmente, adolescentes; na modalidade Subsequente ao Ensino Médio são

atendidos principalmente adultos trabalhadores (o que não significa que estejam inseridos no mercado de trabalho). Há que se considerar também os Programas voltados para adultos com defasagem de escolaridade em relação à idade e que buscam uma profissionalização, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o de Formação Inicial e Continuada articulada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA FIC), o Programa Mulheres Mil e, mais recentemente, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹². Além desses, os Institutos oferecem Cursos de Pós-Graduação.

No esforço de aproximação da realidade, a partir de uma contextualização do objeto de estudo, as concepções teóricas e as análises documentais que vêm fundamentando as reflexões já empreendidas neste trabalho, denotam a ocorrência de processos de mudanças no seio institucional, especificamente no âmbito das ações referentes à assistência estudantil.

Essas mudanças atingem a instituição como um todo e compreendem desde a ampliação dos níveis e modalidades de ensino até a estrutura física e organizacional. Antes dessa expansão o antigo CEFET era constituído por duas unidades, uma em São Luís e outra em Imperatriz. Atualmente a estrutura possui 18 campi e continua em processo de ampliação.

As mudanças referentes ao ensino sustentam-se num desenho curricular que enfatiza a formação por competências e que tem como propósito a verticalização do ensino através de uma articulação entre os diversos níveis; a integração entre a educação profissional e a educação propedêutica, visando a superação da dualidade estrutural, através da Educação Profissional Técnica

¹² O PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, foi instituído pela Portaria Nº 9, de 30 de junho de 2009. Esse Plano constitui-se “uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas, sob a diretriz particular de elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no âmbito do território nacional. A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial e os cursos na modalidade a distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB”. O PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, foi criado no dia 26 de Outubro de 2011 com a sanção da [Lei nº 12.513/2011](#) pela Presidenta Dilma Rousseff, e “tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Para tanto, prevê uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira que juntos oferecerão oito milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis nos próximos quatro anos” (Disponível no Portal do MEC).

integrada ao Ensino Médio; a capacitação continuada de trabalhadores em articulação com as demandas do processo produtivo; e programas de “Educação Inclusiva”, como o “Mulheres Mil” e o PROEJA, entre outros objetivos.

Essas mudanças não estão dissociadas do que já foi abordado a respeito da relação entre educação e trabalho no atual momento do capitalismo. Os processos educacionais possuem uma relação orgânica com as formas de organização do trabalho necessárias ao processo produtivo. Daí é que continua a ênfase à formação por competências visando à empregabilidade e à capacidade de adaptação, características coerentes com o modelo de acumulação flexível.

Percebe-se certa unanimidade entre os servidores sujeitos da pesquisa com relação ao reconhecimento da existência dessas mudanças no contexto institucional, embora o nível de compreensão seja diversificado. Na opinião de

SPAE 8

[...] antigamente a gente tinha uma demanda mais específica, voltada para cá. Com esse Plano de Expansão, atingiu outras áreas de educação, que não foi só educação presencial. Hoje nós temos diversas formas de ensino: o “Mulheres Mil”; nós temos cursos da Vale (300 alunos); o PROEJA; temos a Educação à Distância [...]. Aqui no Monte Castelo nós temos 2 Pólos, que é o Pólo de Alcântara e o de Bacabeira, que vai começar agora e já veio o trabalho para cá (SPAE8) (informação verbal).

A questão que se coloca é que, concretamente, a expansão da Rede e do seu escopo de atuação vem ocasionando o surgimento de novas demandas para a assistência ao estudante nos Institutos Federais de Educação. Embora não exista um marco legal específico para a Política de Assistência Estudantil nesses Institutos, em que pese as considerações feitas sobre a pouca relevância com que são citados no PNAES, atualmente as ações institucionais referentes à assistência estudantil são orientadas por esse programa.

No desafio de identificação, análise e compreensão desses processos, a percepção dos sujeitos envolvidos na política é um elemento imprescindível de ser considerado. Sabendo-se que o Plano de Expansão ocasionou surgimento de novas demandas para a Assistência Estudantil, percebe-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil como uma resposta do Estado a tais demandas. A esse respeito cita-se a concepção do **GE1**, segundo a qual o PNAES foi subdividido em dois grandes eixos:

O primeiro eixo é a garantia das políticas públicas e aí entra a questão da condição socioeconômica do nosso alunado, entra a linha de trabalho junto a benefícios de alimentação, moradia, de deslocamento. E aí você cria

mecanismos internos, com resoluções aprovadas nos seus respectivos Institutos, para garantir em forma de bolsa [...] a moradia, o deslocamento, a alimentação e a assistência social como um todo [...]. O outro eixo [...] perpassa o modelo de um aluno menos carente [...] que também necessita de alguns impulsos na área da pesquisa, da extensão e do próprio ensino e aí entram as bolsas de iniciação científica, de monitoria, de extensão, do PIBIC e PIBIC Júnior, das inovações tecnológicas, das bolsas técnicas. Não que o aluno do primeiro eixo não possa ter acesso ao segundo, mas você tem que dotar de condições o primeiro eixo, para que ele possa estar num grau de nivelamento pra concorrer em pé de igualdade. Ele não pode concorrer a uma bolsa de iniciação científica se está com fome (GE1, informação verbal).

Essa visão revela mais uma vez a preocupação com a redução das desigualdades sociais e o entendimento de que, diante dessas desigualdades, algumas ações devem ser focalizadas para quem delas precisa, o que está coerente com o princípio constitucional que fundamenta a Política de Assistência Social.

Entre as novas demandas surgidas, destaca-se que o novo modelo de seleção para a Graduação, através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que foi adotado pelo IFMA a partir de 2009, no qual há um deslocamento de estudantes entre os estados brasileiros, colocou a necessidade de pensar a questão da moradia. Ressalta-se ainda que a saída do estudante do seu contexto familiar pode contribuir para agravar as condições de satisfação de suas necessidades básicas, como alimentação e transporte, entre outras. No caso específico do IFMA, esse modelo foi adotado também para a seleção à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em âmbito estadual, pressupondo um deslocamento entre vários municípios maranhenses.

As mudanças relativas à Assistência Estudantil têm como ponto de partida a destinação de maior investimento financeiro para essa Política. Assim, entre as ações concretas de fomento à Assistência Estudantil no IFMA, além da ampliação dos recursos, constata-se, também, a implantação dos seguintes Projetos: Bolsa Alimentação, Auxílio Moradia e Auxílio Transporte. Outra ação ampliada é a distribuição de ajuda de custo para alunos que realizam viagens de estudo. Sobre essa questão, **SPAE9** expressa a seguinte opinião: “Surgiram novos projetos, auxílio transporte e moradia. Veio justamente por causa da ampliação, alunos vieram de outros locais para estudar aqui. A Assistência Estudantil acompanhando a realidade do ENEM” (SPAE9, informação verbal).

Embora a questão da alimentação seja uma necessidade evidenciada no IFMA em momento bem anterior à expansão, a consolidação e ampliação das modalidades Integrada e Concomitante ao Ensino Médio; o fato de que muitos

alunos fazem curso técnico no IFMA e ao mesmo tempo cursam uma graduação na própria instituição ou em outra Universidade; bem como a forte presença de estudantes trabalhadores no contexto institucional, entre outros fatores, reforçam essa demanda e consolidam a constatação de que o seu atendimento é fundamental ao processo educacional.

Dentro deste cenário, no qual os Institutos Federais se ressentem de uma política de assistência estudantil voltada para sua realidade específica, algumas articulações em nível nacional têm sido realizadas na perspectiva de construção dessa política.

O já mencionado Termo de Metas e Compromissos assinado em 2010 entre a SETEC e os Institutos Federais de Educação ao estabelecer como meta a “Conclusão Média dos cursos técnicos de nível médio e de graduação” (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p.10), também expressa uma concepção da educação como redentora dos problemas sociais. Para alcançar essa meta deverá atingir uma

taxa de 90% escalonado de 2010 a 2022; cada instituição estabelece o índice a alcançar a cada ano e as condições necessárias para tal, criando mecanismos de acesso e permanência; cada instituição estabelecerá programas e projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a democratização do acesso, a permanência e êxito no processo formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p.10).

A ênfase ao PROEJA e aos cursos da Educação à Distância também está articulada às políticas ditas de inclusão social. Com relação às formas de acesso ao ensino técnico e ao ensino superior, esse Termo de Metas e Compromissos previu a adoção, até 2011, de ações afirmativas que considerem as realidades locais. Para o ensino superior reforçou a adoção do ENEM como forma de acesso aos cursos de graduação. O que, como se viu, já foi instituído no IFMA.

Na mesma linha de preocupação, definiu ainda como metas: a apresentação, em média, de um projeto de ação social em cada campus até o início de 2011, com ampliação de, no mínimo, 10% ao ano dessas atividades, através de “projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo as áreas temáticas de extensão” (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p.11); e implantação, também até 2011, “de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais de Educação Básica (Prova Brasil, SAEB, ENEM) e

olimpíadas promovidas pelo MEC” (FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO, 2010, p.11).

Outra ação concreta com o objetivo de construir a referida Política foi a realização, nos dias 6 e 7 de dezembro de 2010, na cidade de Fortaleza/CE, de um Seminário Nacional com o tema: CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, cujo objetivo geral encontra-se expresso no próprio tema. Esse evento contou com a participação de representantes da SETEC, Reitores e Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais, gestores e servidores que respondem pelas ações de assistência estudantil na rede institucional.

Esse seminário teve ainda os seguintes objetivos:

Apresentar os marcos legais e conceituais essenciais à construção de políticas de assistência estudantil; conhecer o papel dos profissionais diretamente envolvidos com a assistência estudantil e as possibilidades de trabalho integrado; munir os representantes dos IFs de informações relacionadas ao financiamento da assistência estudantil [...]; discutir acerca dos elementos essenciais à construção de uma Política de Assistência Estudantil; elaborar proposta de diretrizes para a construção de Políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal – EPCT (SEMINÁRIO CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, p.2).

No transcurso do Seminário houve uma retomada da concepção de assistência estudantil como “instrumento de inclusão social” (FERREIRA apud SEMINÁRIO CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, p. 3). Os debates realizados evidenciaram a importância que vem sendo dada à Política de Assistência Estudantil como uma estratégia para consolidar o direito à educação. Ou seja, contribuir para tornar os sujeitos alcançáveis pela Política de Educação Profissional, conforme um dos princípios que orientam a LOAS.

Nessa perspectiva, o seminário chega ao consenso de que facilitar o acesso não garante a terminalidade. Diante disso conclui que é preciso ter uma ação voltada para o “controle social de fatores de risco e vulnerabilidade social” que podem comprometer a aprendizagem e as possibilidades de trabalho e vida futura, daí a necessidade de inserir o jovem numa rede de proteção social (MONTEIRO apud SEMINÁRIO CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, p.16).

Pelo que foi exposto no relatório final do seminário realizado pelo CONIF, esse teve como objetivo fortalecer o debate nacional em torno da construção de uma Política de Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A justificativa para a necessidade de construção dessa política sustenta-se no argumento de que o PNAES, por ter sido elaborado a partir da realidade das universidades, não contemplou devidamente as especificidades dos Institutos Federais de Educação.

Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que apesar das demandas específicas, decorrentes da coexistência de públicos distintos no contexto institucional,

há uma característica que é comum a esses estudantes, todos são sujeitos de direitos, inseridos na sociedade e trazendo consigo as contradições sociais próprias do nosso tempo, tempo de capitalismo maduro onde está presente a desigualdade social (BONASSA apud SEMINÁRIO CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, p.19).

Partindo-se dessa compreensão entende-se que a política educacional deve ser estruturada de forma ampla, pois cabe à escola “articular o conhecimento que é trabalhado no contexto escolar com a realidade social do estudante, seus problemas e necessidade sociais” (BONASSA apud SEMINÁRIO CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, p.19). Nesse contexto, onde a totalidade social é a base para o entendimento das relações estabelecidas na escola, e é onde se efetiva o processo de constituição dos direitos sociais, acredita-se que tal compreensão deve ser também a referência para que os sujeitos que atuam nas instituições educacionais trabalhem na perspectiva da ampliação e garantia de direitos.

Entende-se que a perspectiva de inclusão social evidenciada no Plano de Expansão está relacionada à ideia de empregabilidade que tem orientado as políticas de educação profissional e de formação do trabalhador, que, como já abordado neste estudo, responsabilizam esse trabalhador por sua inserção no mundo do trabalho, assim como por sua inclusão na vida social,

superdimensionando a educação profissional como mecanismo viabilizador desse processo.

A ênfase à formação por competências visando à formação de um trabalhador com múltiplas habilidades não é garantia de inserção no mundo do trabalho. A realidade e os estudos apontam que apenas uma minoria de trabalhadores alcança um alto nível de qualificação. Para a maioria essa tal empregabilidade se traduz na disponibilidade para aceitar qualquer emprego que lhe proporcione o mínimo de condições para sua sobrevivência, num mundo do trabalho em processo de precarização, e nem isso lhe é absolutamente garantido.

Apesar dessa compreensão, é imprescindível considerar a importância da educação no processo de crescimento pessoal e das sociedades. Tanto isso é verdade que sua constituição como direito social resulta da luta dos trabalhadores por sua emancipação. Nessa perspectiva, o acesso à educação constitui-se interesse e necessidade dessa classe na luta por melhores condições de vida.

Com base nesse modo de pensar, entende-se que a Assistência Estudantil tem sua importância nessa luta pela ampliação e garantia de direitos, colocando-a a serviço da classe trabalhadora. Nessa direção, deve ser pensada em articulação com o projeto pedagógico da instituição visando o exercício da cidadania. É partindo desse pressuposto que se firma o entendimento de que a Assistência Estudantil deve ter duas dimensões: o atendimento universal a todos os estudantes e o atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade, decorrente dessa da situação de desigualdade que caracteriza o país.

À partir das discussões empreendidas no referido seminário, os Institutos perceberam a necessidade de “ter uma política definida internamente” (GE1, informação verbal) na perspectiva de consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no contexto institucional. Assim, saíram do seminário com a orientação de tomar as medidas necessárias para estruturação dessa política interna, através de resoluções para definição de regras, ações e programas internos.

No IFMA, as ações iniciais foram no sentido de estabelecer resoluções para criação do Auxílio Moradia e do Auxílio Transporte. O primeiro veio atender uma necessidade decorrente da nova forma de acesso ao Ensino Superior e posteriormente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O segundo, além de visar atender a intensificação dessa demanda, significou a retomada de um projeto interrompido, inicialmente por insuficiência de recursos (o que causou a

transferência de financiamento para a Caixa Escolar), e, posteriormente, por questões administrativas que culminaram com a extinção da Caixa Escolar. Outras ações, implantadas com resoluções aprovadas por outros Conselhos, ou até mesmo sem resolução, foram apropriadas pelo Conselho Superior, passando para o modelo Instituto.

Não obstante as ações concretas que estão sendo realizadas e configuram a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito do IFMA, não existe ainda nesta Instituição, uma Política de Assistência Estudantil elaborada, ou seja, um documento que norteie e dê suporte à efetivação dessas e de outras possíveis ações. Segundo o GE1, ainda no final de 2010 ou início de 2011, houve um seminário no qual foi discutida essa questão e foi criado um Grupo de Trabalho para conduzir esse processo, entretanto não houve continuidade.

Pelo que se pode observar na pesquisa realizada, os profissionais se ressentem da falta desse debate no Campus Monte Castelo. Na verdade há um desconhecimento da maioria a respeito dessa política em nível macro, é o que revela a fala de **SPAÉ7**: “eu desconheço esse Decreto, essa legislação e não sei te dizer assim como está esse processo aqui dentro, porque o que eu conheço são os projetos que são colocados para os alunos, somente isso” (informação verbal).

Outras têm conhecimento do que está acontecendo em nível nacional, mas confirmam a fragilidade desse processo no IFMA. Na verdade, diz **SPAÉ10**, “conhecemos este Decreto (PNAES) através de leituras e internet, mas em nenhum momento foi debatido com os técnicos administrativos [...]. Sentimos a necessidade de que estas ações sejam debatidas em equipes multidisciplinares, pelo menos” (informação verbal).

Voltando à questão desse debate em nível nacional, necessário se faz ainda registrar que, apesar da insatisfação com a forma como os Institutos são mencionados no PNAES, demonstrada durante o Seminário realizado em Fortaleza, e das proposições e encaminhamentos aprovados nesse Seminário, alguns acontecimentos políticos contribuíram para a descontinuidade das ações propostas, entre esses, a saída de pessoas da estrutura, que eram vozes importantes nesse processo, causou certo descompasso, desarticulando o movimento. Diante disso, os Institutos continuam utilizando o Programa Nacional de Assistência Estudantil como norteador de suas ações.

No bojo desse processo, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA para o período 2009 – 2013 definiu como um dos objetivos do Instituto “promover políticas e programas de Educação Inclusiva” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 17). No planejamento da gestão para esse período, a primeira ação proposta foi a “ampliação da oferta do Ensino nos diversos níveis e modalidades”, cujo objetivo geral é “expandir a oferta de vagas com a democratização do acesso” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p.18). Um dos objetivos específicos pensados foi “desenvolver programas de ações afirmativas e de inclusão social” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 20), para o que foram estabelecidas, entre outras, as seguintes metas:

Criar e assegurar política de assistência estudantil que possibilite condições mínimas de atenção aos alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas, visando ao desenvolvimento das atividades relacionadas com o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos; Aumentar no orçamento do IFMA, os recursos específicos para a assistência estudantil; Ampliar o programa de bolsa alimentação e criar o auxílio transporte para o aluno assistido em programas de FIC. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 20).

No item 5 desse Plano de Desenvolvimento Institucional, que se refere a Políticas de Atendimento aos Discentes, consta que

Todos os setores administrativos e pedagógicos de IFMA atuarão de forma consistente para garantir acesso democrático e permanência com qualidade a todos os seus alunos. Nesse sentido, adotará programas de apoio sempre baseados em indicadores que garantam a qualidade da formação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 41).

Quanto ao acesso e permanência dos alunos na escola, aponta como indicadores de qualidade educacional a “democratização do acesso privilegiando aos menos favorecidos e excluídos sociais; preocupação com os alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem e erradicação da evasão escolar” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 42). Pautado numa filosofia de atendimento integral aos estudantes, sugere como programas de apoio pedagógico e financeiro:

Programa de apoio financeiro à alimentação estudantil em todos os Campi; programa de manutenção da moradia estudantil dos Campi agrícolas; programa próprio de bolsas de estudos para estudantes em situação de carência econômica, comprovada no intuito de cumprir a finalidade

específica de atendimento da demanda de carência econômica preconizada pela legislação com o estabelecimento de critérios que fixem tais objetivos; programa de ação voluntária para permitir aos bolsistas a contrapartida do benefício recebido em atividades extracurriculares laborais e assistenciais em entidades e organizações sociais comunitárias e programa de auxílio financeiro para participação em congressos e similares quando da apresentação de trabalhos institucionais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2009, p. 43).

3.3 As condições de acesso aos programas, projetos e serviços de assistência estudantil no IFMA - Campus São Luís Monte Castelo

Pautando-se na concepção de que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é um fato historicamente situado, compreende-se que as mudanças decorrentes desse processo também devem ser vistas como parte de uma totalidade, cujos reflexos perpassam o cotidiano institucional nas suas mais variadas facetas. Como já foi destacado, a implementação de uma política educacional apoiada no princípio e no propósito da inclusão social necessitou da adoção de políticas complementares que lhe dessem suporte. Nessa direção, aponta-se esse como um dos fatores que justificam a ênfase à Política de Assistência ao Estudante no interior dessa Rede.

A intenção deste trabalho, como já se afirmou anteriormente, consiste em realizar uma avaliação do processo de implementação dessa política no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Monte Castelo. Do ponto de vista metodológico, a proposição de realizar uma avaliação de processo com base no critério da eficácia supõe uma análise centrada na consecução dos objetivos, ou seja, na perspectiva de buscar perceber se a efetivação dessa política está coerente com os objetivos propostos.

Neste sentido, entende-se que o processo avaliativo proposto deve analisar as condições de acesso dos estudantes aos programas, projetos e serviços que compõem a Política de Assistência Estudantil no IFMA. Nessa direção de análise, definiu-se como primeiro ponto a considerar a existência de mecanismos de divulgação desses programas, projetos e serviços, bem como a forma como essas informações chegam aos estudantes, o que se traduz na clareza e amplitude da divulgação realizada acerca dos mecanismos de acesso e dos critérios de elegibilidade. Avaliar o nível de conhecimento dos estudantes a respeito dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil existentes no IFMA é

também necessário, pois se entende que esse conhecimento expressa a efetividade do processo de divulgação junto aos alunos.

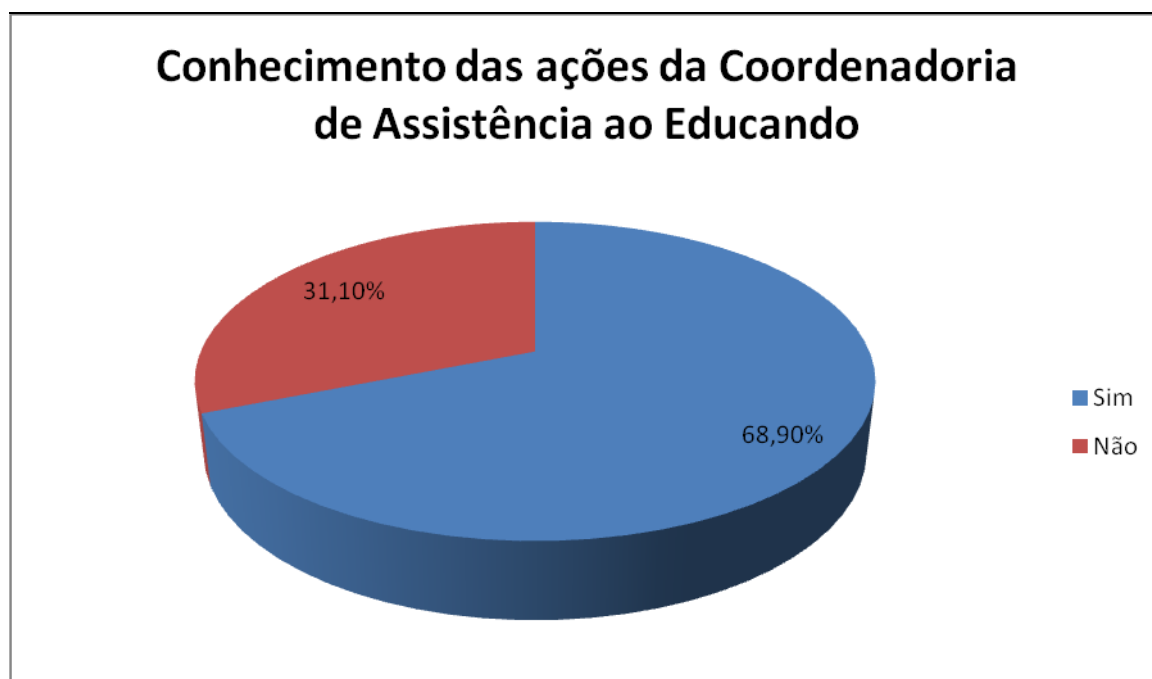
A informação é elemento determinante das possibilidades de acesso às políticas públicas. Isso significa que a implementação de uma política ou programa supõe um processo amplo de divulgação, especialmente no seio da comunidade à qual se destina. Na concepção de Draibe (2001), parte do sucesso da implementação “depende da adequação dos meios de divulgação junto aos seus públicos internos e externos, bem como de informação qualificada (isto é, clara e suficiente) entre agentes implementadores e beneficiários” (DRAIBE, 2001, P.32).

A investigação realizada aponta a existência de mecanismos de divulgação das ações referentes à Assistência Estudantil no âmbito do Campus Monte Castelo. Tal divulgação é realizada através de visitas às turmas iniciais dos cursos, folders informativos, editais dos processos seletivos e utilização constante do site do IFMA, entre outros.

A existência desses mecanismos de divulgação, por si só, não garantem que as informações estejam alcançando de fato a comunidade estudantil. Na realidade, os dados demonstram que essa divulgação não tem tido o alcance desejado, tanto em nível de suficiência quanto de clareza.

O conhecimento das ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE) foi afirmado por 68,9% dos alunos. Apesar desse percentual representar a maioria, considera-se relevante o fato de 31,1% desses alunos desconhecerem essas atividades, visto que esse desconhecimento pode inviabilizar o acesso às ações desenvolvidas. Essas informações podem ser visualizadas na figura nº 01.

Figura 1 - Conhecimento das ações da Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE)



Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Um aspecto que se considera positivo é que, numa questão que permite múltipla escolha, 67,8% dos **QAS** apontaram que o conhecimento dessas ações se deu através de mecanismos utilizados pela CAE, quase o mesmo percentual dos que declararam conhecimento das ações. 31,1% obtiveram as informações também através de colegas de classe e 25,6% não responderam a essa questão, o que, supõe-se, está relacionado ao desconhecimento de tais ações expresso na tabela anterior.

Tabela 1 - Forma de conhecimento das ações da CAE

Forma de Conhecimento	Quantidade	%
Divulgação em sala de aula pelo setor responsável	27	30,0
Servidores no próprio local de trabalho	04	4,4
Informativos distribuídos pela CAE	16	17,8
Site do IFMA	14	15,6
Professores ou outros servidores da Instituição	06	6,7
Colegas de Classe	28	31,1
Outros alunos	07	7,8
Outros	04	4,4
Não responderam	23	25,6

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Retomando-se a concepção de Draibe (2001) em relação à suficiência e clareza das informações, observa-se que no caso da divulgação das ações referentes à assistência estudantil no Campus Monte Castelo, essas têm deixado a desejar em ambos os aspectos, apesar dos esforços feitos pelo setor competente para que essas informações cheguem ao alunado.

Reforçando essa opinião, os dados informam que dos alunos entrevistados, pouco mais que a metade (51,2%) acredita que a divulgação das ações alcança a maioria dos alunos, e para menos da metade (45,6%), a linguagem permite a compreensão das informações, é o que indica a tabela nº 02.

Tabela 2 - Alcance da divulgação junto aos alunos

Alcance da divulgação	Quantidade	%
Chega à maioria dos alunos, mas não tem uma linguagem clara;	22	24,5
Chega à maioria dos alunos e tem uma linguagem clara;	24	26,7
Chega a uma minoria de alunos, mas tem uma linguagem clara;	17	18,9
Chega a uma minoria de alunos e não tem uma linguagem clara;	21	23,3
Outra opinião;	02	2,2
Não responderam	04	4,4
Total	90	100

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

A proximidade entre percentuais que expressam opiniões opostas revelam que a divulgação e a compreensão das informações alcançam apenas uma parte dos alunos, visto que esses consideram que quase a metade do alunado não tem acesso e não compreende as informações passadas.

Quando se afirma que a informação é determinante do acesso às políticas públicas, parte-se do entendimento de que a disponibilização das informações acerca dos procedimentos necessários para utilização dos serviços, programas e projetos favorecerá condições de igualdade a quem tivesse interesse em pleitear a oportunidade de participar dos mesmos, ampliando as possibilidades de acesso. Nesse sentido, apesar dos instrumentos utilizados para divulgação desses procedimentos, essa igualdade de oportunidade não tem sido favorecida de forma plenamente satisfatória, o que está demonstrado na Tabela 03.

Conforme os dados expressos nessa tabela, 57,8% dos alunos pesquisados desconhecem os procedimentos para ter acesso aos programas,

projetos e serviços de assistência estudantil, o que é significativo, pois indica que menos da metade tem conhecimento desses procedimentos.

Tabela 3 - Conhecimento dos procedimentos para acesso aos programas, projetos e serviços de assistência estudantil

Conhecimento dos procedimentos	Quantidade	%
Sim	38	42,2
Não	52	57,8
Total	90	100

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Diante dessas reflexões preliminares, acredita-se na necessidade de ações mais efetivas nesse sentido no âmbito da Assistência Estudantil no IFMA/Campus Monte Castelo, fato que é reconhecido por parte dos servidores que atuam nessa política. Além disso, a opinião expressa por **SPAE10** revela também uma compreensão da importância da informação como mecanismo importante na viabilização do acesso:

A divulgação dos programas, projetos e serviços de assistência ao alunado precisam de uma estratégia de divulgação que seja melhor planejada, executada e supervisionada a fim de que possam garantir o direito de igualdade de oportunidades, informação e participação de todos os alunos (SPAE10, informação verbal).

De modo geral, os profissionais reconhecem que apesar do esforço empreendido pela equipe, há necessidade de tornar o processo de divulgação das ações da assistência estudantil mais eficaz. Nas entrevistas realizadas com os servidores foram destacados os seguintes pontos que podem estar dificultando tal processo:

- a) utilização de uma linguagem técnica na elaboração dos editais;
- b) falta de planejamento e de supervisão das estratégias de divulgação;
- c) nem todos têm acesso aos meios de comunicação;
- d) muitos alunos não leem os murais onde são expostas as informações;
- e) alguns alunos não compreendem as informações contidas nesses instrumentos.

Esta dissertação compreende que uma das funções dos profissionais que atuam na política de assistência estudantil é realizar atividades que viabilizem a democratização das informações na perspectiva de democratização do acesso. Acredita-se que as dificuldades identificadas nesta pesquisa acabam interferindo

negativamente nesse propósito e podem contribuir para reduzir as possibilidades de acesso para os alunos que não são alcançados pelo processo de divulgação.

É sabido que a Constituição de 1988 preconizou uma assistência social de caráter universalista, entretanto, ao expressar no seu Art. 203 que “A assistência social será prestada a quem dela necessitar” (BRASIL.CF1988, Art. 203), revela seu direcionamento para setores específicos da população. Numa sociedade caracterizada por grande concentração de renda e desigualdade social, as ações dessa política se voltam para setores que, pela sua condição de classe explorada e destituída de direitos, necessitam de um suporte para garantir sua sobrevivência, o que, por outro lado, contribui também para a continuidade dessas relações desiguais.

A Política de Assistência Estudantil insere-se nessa lógica. O próprio objetivo do Programa Nacional de Assistência Estudantil revela o seu direcionamento. Assim, apesar da existência de serviços que, a princípio, estão acessíveis a todos os alunos indistintamente, a ênfase maior é para aqueles focalizados para os estudantes considerados “em situação de vulnerabilidade social” e que, portanto, necessitam de um suporte para se manterem na política educacional em questão. São aquelas ações descritas pelo **GE1** como integrantes do eixo 1 da Política de Assistência Estudantil, cuja participação do alunado está relacionada à questão socioeconômica.

Convém ressaltar que essas ações são configuradas como projetos sociais, cuja coordenação e execução estão sob responsabilidade do Serviço Social. O entendimento aqui adotado é de que a assistência social ao estudante não pode se restringir ao repasse de *bolsas e/ou auxílios materiais*, entretanto é inegável a necessidade dessas ações num contexto educacional onde se fazem presentes as diversas expressões da *questão social*.

Desse modo, busca-se referência na concepção de Sposati (1997), segundo a qual

A Assistência Social é tida como política pública que se ocupa do provimento de atenções para enfrentar as fragilidades de determinados segmentos sociais, superar exclusões sociais e vigiar e defender os direitos mínimos de cidadania e dignidade. É política de atenção e de defesa de direitos: saúde, educação, transporte, emprego, etc – sendo assim, é uma política de longo alcance, na medida em que o homem contém, virtualmente, fragilidades e que as heterogeneidade dos seres humanos geram necessidades sociais (SPOSATI, 1997, p.4-5).

Este estudo firma-se no entendimento de que essas ações não devem ser vistas como assistencialismo, mas sim como um direito conquistado pelos estudantes e um dever das instituições de ensino, cujas funções incluem o desenvolvimento de ações que garantam a efetivação dos direitos sociais, pois a escola é um espaço contraditório onde ocorre a reprodução e a resistência às relações sociais. A concepção adotada é de que a “política pública efetiva-se mediante o exercício do controle democrático e da concretização de direitos sociais, incorporados em leis, como conquista da sociedade civil organizada”.

Diante da constatação da necessidade de ações de suporte à permanência do estudante no sistema educacional e considerando que os recursos disponibilizados para a assistência social aos estudantes não são suficientes para atender toda a demanda, coloca-se a necessidade da realização de processos seletivos como meios que devem possibilitar o acesso dos estudantes a essas ações.

A possibilidade de participação dos alunos nesses processos seletivos também está relacionada à capacidade de circulação de informações no contexto institucional. Nesse sentido, é imprescindível que esses processos seletivos estejam apoiados em regras e critérios pré-estabelecidos e amplamente divulgados para a comunidade estudantil.

Na análise da tabela anterior (03), mais da metade do universo pesquisado afirmou desconhecimento a respeito dos procedimentos para acesso à assistência estudantil. Em relação aos critérios de elegibilidade essa realidade se repete: a tabela nº 04 revela que 51,1% desse universo não sabem quais são os critérios utilizados nos processos seletivos.

Tabela 4 - Conhecimento dos critérios de elegibilidade utilizados nos processos seletivos

Conhecimento dos critérios de elegibilidade.	Quantidade	%
Sim	44	48,9
Não	46	51,1
Total	90	100

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Os processos seletivos realizados no IFMA na perspectiva de propiciar o acesso dos estudantes às referidas ações, são operacionalizados através de instrumentos que teriam como objetivo possibilitar uma configuração da realidade vivenciada pelo aluno, cuja análise baseia-se em critérios de elegibilidade fundamentalmente socioeconômicos. Os instrumentos são: questionário socioeconômico, ficha de inscrição, documentos comprobatórios, entrevista e visita domiciliar.

Retoma-se aqui o pensamento de Raichelis, segundo o qual “a população pobre é identificada por mecanismos cada vez mais sofisticados de focalização, e a situação de pobreza de seus beneficiários é condição de acesso aos serviços” (RAICHELIS, 2006, p.27).

A opinião dos alunos a respeito desses instrumentos é expressa na tabela nº 05, onde consta que 50% declararam que a utilização desses instrumentos dá uma visão aproximada da realidade do aluno. Entretanto, 45,6% questionam a eficácia de tais instrumentos na configuração dessa realidade. Desses, 36,7% acreditam que esses podem ser burlados e dar uma visão errada da realidade do aluno e 8,9%, que são insuficientes para esse fim.

Tabela 5 - Opinião dos alunos sobre os instrumentos utilizados para seleção aos projetos com limitação de vagas

Opinião dos alunos	Quantidade	%
Dão uma visão aproximada da realidade do aluno	45	50
São insuficientes para uma visão aproximada da realidade do aluno	08	8,9
Podem ser burlados e dar uma visão errada da realidade do aluno	33	36,7
Outra opinião	01	1,1
Não responderam	03	3,3
Total	90	100

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Acredita-se que esses dados revelam certa compreensão dos alunos a respeito da forma como são utilizados esses instrumentos, pois se entende que a burla supõe conhecimento e visa o uso em benefício próprio. Os que acreditam que tais instrumentos dão uma visão aproximada da realidade dos alunos, em síntese, argumentam que ao terem acesso a dados particulares da vida do aluno, os avaliadores conseguem uma percepção dessa realidade. Destacam ainda que essas são medidas necessárias para avaliar a vida socioeconômica dos alunos. Com base nas opiniões expressas por esses alunos, percebe-se que não há por parte dos

mesmos nenhum questionamento acerca dos mecanismos utilizados para seleção dos alunos que devem ter acesso à assistência estudantil; pelo contrário, manifestam concordância com sua utilização e com a concepção de que tais ações devem ser realmente direcionadas para quem precisa.

Em contrapartida, é significativo o percentual de alunos que questionam a eficácia desses instrumentos na configuração da realidade dos alunos. Entre esses, a maioria se refere à fragilidade dos mesmos quando há intenção de aparentar uma situação que não é real, o que pode comprometer a eficácia da seleção. Como exemplo dessa visão citam-se os seguintes depoimentos: “os alunos mentem sobre a questão financeira e acabam se aproveitando dos projetos, sendo que esses poderiam servir com mais importância para alunos realmente necessitados”; “um aluno esperto pode claramente dar falsas informações e ser aceito no projeto. Esses critérios de seleção deveriam ser mais rigorosos”. Outros depoimentos atribuem à ineficácia dos instrumentos e a falhas do processo a possibilidade de que as fraudes aconteçam: “não é algo muito seguro”; “não são seguidos rigorosamente como deveriam e não possuem caráter realista”; “há falhas que possibilitam esse *burlamento*”.

Entre os que consideram que esses instrumentos são insuficientes para uma visão aproximada da realidade do aluno, e que representam 8,9% do QAS, o principal argumento é que esses “não contém as informações necessárias para definir a situação do aluno”, mas não questionam a necessidade de sua utilização. Outros, entretanto, acreditam que esses instrumentos deveriam avaliar a capacidade do aluno e não sua condição socioeconômica.

Algumas dessas opiniões evidenciam que esse tipo de processo seletivo acaba incentivando certa competição entre os candidatos, onde esses, além de terem que provar que são pobres para obterem acesso aos serviços assistenciais, são submetidos a uma fiscalização de suas ações, fato que é considerado necessário até mesmo por alguns alunos. Numa outra linha de pensamento, essas colocações podem ser vistas como expressão de uma preocupação com a lisura do processo, que depende do cumprimento nas normas, critérios e procedimentos antecipadamente divulgados.

Acredita-se que como política de direito, a Assistência Estudantil no âmbito dos Institutos Federais de Educação deve ter como propósito contribuir para que a Educação Profissional e Tecnológica seja efetivada como um bem público,

também na perspectiva de direito. Porém, como se viu, embora a assistência social ao estudante, conforme os princípios da Política de Assistência Social, seja destinada a quem dela precisa, a limitação de recursos impõe a realização de processos seletivos, que por não atenderem toda a demanda, acabam tendo um caráter excludente.

Na concepção de Pereira (2004, p.55), o grande desafio contemporâneo consiste em “concretizar direitos de cidadania social no seio de uma ordem capitalista liberal contrária a esses direitos e a sua concretização”. Desse modo, as dificuldades vivenciadas no processo de implementação de uma política pública não devem ser pensadas dissociadas das mediações que permeiam o contexto onde se desenvolvem. No Campus Monte Castelo, os limites impostos às condições de acesso aos programas, projetos e serviços de assistência estudantil devem ser analisados de forma contextualizada, devem ser consideradas, por exemplo, as condições objetivas para sua concretização.

Entende-se que uma seleção baseada em análise socioeconômica requer a utilização de critérios e instrumentos que possibilitem uma configuração da situação socioeconômica vivenciada por esses candidatos. Pode-se dizer que os critérios e instrumentos utilizados no Campus Monte Castelo possuem essas características. Porém, como já se viu, foram evidenciados aspectos que estão interferindo negativamente na condução do processo. Nesse contexto, a percepção dos profissionais sujeitos da pesquisa é importante no desvelamento dessa aparente realidade.

Os profissionais que trabalham com esses instrumentos demonstram uma visão crítica a respeito de sua utilização e da eficácia desses na configuração da realidade vivenciada pelo aluno, destacando as dificuldades impostas pelas condições objetivas de trabalho.

Nas entrevistas realizadas com esses profissionais foram destacados os seguintes pontos:

- a) a aproximação da realidade do aluno é relativa, pois a falta de uma infraestrutura adequada inviabiliza a utilização de todos os instrumentos;
- b) devido ao excesso de atividades o número de profissionais é insuficiente para realização desse trabalho de modo plenamente satisfatório;

- c) os instrumentos permitem uma caracterização aproximada da realidade do aluno, mas a questão do tempo compromete a análise;
- d) com a impossibilidade de realizar todas as visitas domiciliares necessárias, às vezes a análise fica mais em nível de documentação. Os depoimentos a seguir dão uma ideia mais concreta dessa realidade:

A gente tem a documentação, a entrevista e a visita... a visita e a entrevista servem de complementação para a análise daquela documentação e por falta de infraestrutura a gente não consegue [...], fica uma análise só a nível de documento e a gente perde um pouco da realidade daquela situação. [...] A gente tem dificuldade de montar realmente uma seleção que envolve todos esses instrumentos e que por... não é nem ineficácia... é por falta mesmo de transporte, por falta do próprio profissional [...], porque hoje o Assistente Social dentro do Instituto, principalmente do Campus Monte Castelo, não trabalha só no Monte Castelo, ele trabalha também com a Reitoria, com os Polos de Educação à Distância. Então são muitas demandas prá duas, três Assistentes Sociais, então não dá prá você utilizar todos aqueles instrumentos (SPAÉ8, Informação verbal).

É a visita domiciliar que talvez traga essa aproximação [...]. É a visita que dá esse fecho maior, quando a gente tem essa possibilidade. [...] A grande dificuldade é carro, é uma das coisas que a gente tem enfrentado aqui; a própria rotina nossa, a demanda, faz com que a gente limite o número de visitas. O dia a dia sufoca [...]. Fazer uma visita por fazer, eu não considero uma visita. Você tem que ter elementos, ter uma visão. Não é fiscalizar, nunca vi a visita como um instrumento fiscalizador, mas de realmente interagir com essa realidade, porque tem muitas coisas que ficam nas entrelinhas e precisam ser esclarecidas [...], tem coisas que estão obscuras porque eles, às vezes, têm vergonha (SPAÉ3, informação verbal).

As opiniões dos profissionais a respeito da suficiência e adequação dos instrumentos de seleção aos objetivos da assistência estudantil giram em torno da necessidade de repensá-los, tanto na forma e condições objetivas de sua utilização, quanto na concepção e estruturação dos mesmos. Com base nessas opiniões, identificam-se as seguintes concepções:

- a) são suficientes e adequados, mas o contato com o aluno é determinante da percepção do profissional;
- b) são suficientes e adequados, mas é preciso repensar a forma como estão sendo utilizados;
- c) é preciso repensar os próprios instrumentos;
- d) a determinação de que os instrumentos são suficientes ou não deve ser precedida por uma avaliação, mas são necessários para a análise realizada nos processos seletivos.

Os projetos de assistência são voltados para a questão socioeconômica, então prá você fazer uma avaliação socioeconômica tem que ter

instrumentos que permitam uma caracterização da realidade do aluno (SPAEE8, informação verbal).

[...] nem diria que são adequados, são os que a gente tem como mecanismos, mas eu acho que a gente precisa mudar algumas perguntas pra tentar alcançar, precisa ver algumas questões [...] pra se aproximar mais do real. Mas eu acho que os instrumentos, eles... são os mecanismos que todo órgão utiliza, são adequados. (SPAEE3, informação verbal).

Conforme já foi amplamente destacado neste estudo, na Rede de Educação Profissional e Tecnológica, o objetivo da Política de Assistência Estudantil é contribuir para o acesso e permanência dos estudantes na Política de Educação Profissional e Tecnológica, daí porque, neste processo avaliativo, é imprescindível analisar se os critérios de elegibilidade utilizados no IFMA, Campus São Luís Monte Castelo estão coerentes e favorecem o alcance desses objetivos.

Os projetos de assistência social ao estudante no âmbito das Instituições Federais de Ensino visam garantir a permanência de alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica, na perspectiva de assegurar condições adequadas para o seu desempenho acadêmico. Desse modo, considera-se que os instrumentos e critérios utilizados no Campus Monte Castelo, em sua concepção, estão coerentes com os objetivos da Política de Assistência ao Estudante.

Apesar dessa convicção, as considerações feitas até o momento evidenciam alguns pontos de estrangulamento na implementação da política em análise. Esses pontos estão relacionados à dinâmica que caracteriza a efetivação da política, aspecto que será abordado com maior aprofundamento em item posterior. Avaliar se estão de fato contribuindo para o alcance de tais objetivos requer a consideração de todas essas mediações.

Na consulta aos alunos, 48,9% revelaram compreender como os critérios de elegibilidade são utilizados, enquanto 43,3% declararam não ter essa compreensão e 7,8% não emitiram opinião a respeito.

Tabela 6 - Compreensão a respeito dos critérios de elegibilidade

Compreensão dos critérios	Quantidade	%
Sim	44	48,9
Não	39	43,4
Não responderam	07	7,8
Total	90	100

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Apesar disso, numa questão de múltipla escolha, apenas 17,8 não emitiram opinião a respeito dos mesmos. 27,8% acreditam que tais critérios selecionam os alunos que realmente devem ser atendidos e 28,9%, que eles são adequados aos objetivos da assistência estudantil. Contrários a essas opiniões, 15,6% pensam que não são selecionados os alunos que deveriam ser atendidos e 4,4%, que eles não são adequados aos objetivos da assistência estudantil, conforme tabela a seguir:

Tabela 7 - Opinião dos alunos a respeito dos critérios de elegibilidade

Opinião dos alunos	Quantidade	%
Selecionam os alunos que realmente devem ser atendidos	25	27,8
Não selecionam os alunos que realmente devem ser atendidos	14	15,76
São adequados aos objetivos da assistência estudantil	26	28,9
Não são adequados aos objetivos da assistência estudantil	04	4,4
Facilitam a participação dos alunos	06	6,7
Dificultam a participação dos alunos	03	3,3
Outra opinião	03	3,3
Não conhece	01	1,1
Não responderam	15	16,7

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

As informações contidas nessas duas últimas tabelas revelam que menos da metade dos alunos sujeitos da pesquisa compreende como é realizado o processo seletivo. Quanto à percepção a respeito da adequação desses critérios aos objetivos da Política de Assistência Estudantil, 63,4% apresentaram uma avaliação positiva dessa relação.

Os servidores que trabalham na efetivação da Política de Assistência Estudantil no campus Monte Castelo demonstram concordar que os critérios utilizados no IFMA estão coerentes com os objetivos dessa política em nível nacional, apesar das análises feitas anteriormente com relação ao uso dos instrumentos utilizados nos processos seletivos e algumas reflexões que apontam para a necessidade de repensar esses critérios.

A análise das falas desses servidores levou à sistematização dos seguintes pontos:

- a) os projetos de assistência são voltados para a questão socioeconômica, portanto, os critérios utilizados no IFMA contribuem para o alcance dos objetivos da Política de Assistência Estudantil;
- b) com esses critérios são valorizadas as pessoas que tem baixa renda;

- c) o critério mais utilizado é o socioeconômico, atingindo o público alvo fomenta a permanência do aluno na escola;
- d) em alguns projetos há esse favorecimento, em outros não;
- e) é preciso reavaliar esses critérios com base no princípio da justiça social.

A partir do que tem sido colocado até o momento, percebe-se que os critérios de elegibilidade e os instrumentos utilizados para viabilizar o acesso dos estudantes no IFMA – Campus Monte Castelo não destoam dos princípios e das diretrizes que orientam o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Portanto, embora se reconheça que há essa articulação, alguns limites ao acesso dos estudantes foram identificados no processo de implementação do programa no âmbito dessa instituição: a divulgação realizada não está possibilitando que as informações acerca das ações desenvolvidas e dos mecanismos que viabilizam o acesso dos estudantes a essas ações cheguem aos estudantes com a clareza e a amplitude necessárias; a efetivação do processo seletivo para acesso dos estudantes aos projetos de assistência social tem sido influenciada pelas condições concretas para sua realização, o que tem gerado incertezas em relação à eficácia desse processo. O depoimento de **SPAÉ3** é bastante revelador dessa realidade:

[...] com essa estrutura da política de assistência, uma das coisas que a gente precisa discutir é a questão do acesso. Como estão sendo esses critérios para essas pessoas? Eu acho que ainda existem falhas. Eu acho que há algumas lacunas que a gente precisa avaliar. A conta de luz, por exemplo, nem sempre diz o perfil daquela pessoa: existem locais que têm “gato”; “fulana de tal” é lavadeira, passa roupa e o consumo é alto. Tem a questão da CEMAR, que às vezes explora determinados locais. Então eu acho que a gente precisa ver mais próximo e nem sempre isso é possível (SPAÉ3, informação verbal).

Ainda em relação às condições de acesso, 70% dos alunos revelaram não ter enfrentado nenhuma dificuldade ao procurar atendimento nos serviços que compõem a Coordenadoria de Assistência ao Educando. Considerando que somente 2,2% não responderam essa questão, ainda é significativo o percentual de 27,8% que relatam ter encontrado alguma dificuldade. É o que diz a tabela nº 08.

Tabela 8 - Dificuldade para ter acesso aos serviços

Dificuldade de acesso	Quantidade	%
Sim	25	27,8
Não	70	70
Não responderam	02	2,2
Total	90	100

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Entre as dificuldades citadas, os depoimentos seguintes dão uma visão geral do que foi apontado: “falta de profissional, burocracia, falta de informação, entre várias outras”; “questões burocráticas”; “desconhecer a existência de vários deles e dos que conhecia apenas o Serviço Médico eu sabia onde estava localizado no IFMA”; “muitas vezes os profissionais não estão em seus postos de trabalho e o local permanece fechado, impedindo a nossa utilização”; “só a demora e a grande fila” (restaurante); “não saber a quem recorrer quando preciso”; “demora e localização”; “algumas vezes o Serviço Médico encontra-se fechado”; “devido a grande quantidade de estudantes que acham necessidade de participar dos projetos mencionados anteriormente”; “Serviço Médico, por haver ausência de alguém que fizesse o atendimento”; “tempo para entregar documentação necessária”; “Serviço Odontológico não disponível”; “limitação quanto à taxa da conta de luz, renda”, entre outros.

De um modo geral, as dificuldades estão relacionadas à falta de informação, um problema que já foi citado anteriormente, e à deficiência de recursos humanos e materiais, aspecto que será abordado com maior aprofundamento em momento posterior.

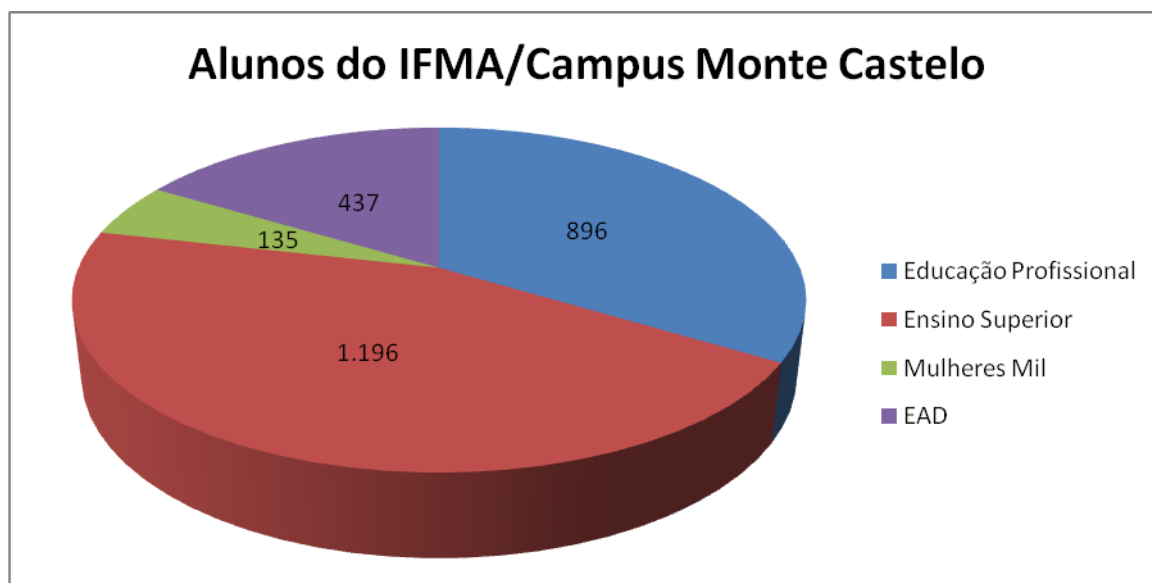
3.4 O alcance das ações de assistência estudantil no Campus Monte Castelo

Uma das dimensões a ser analisada numa avaliação de processo é a cobertura da política, programa ou projeto que está sendo avaliado, ou seja, o alcance dessa política em relação ao público a que se destina. Na concepção de Aguilar e Ander-Egg (1994, p.105), “a finalidade desse tipo de avaliação é determinar se o programa chega à população-objetivo desejada, quer dizer, se

chega efetivamente à população potencialmente usuária do serviço”. Para isso, além de definir essa população é necessário conhecer a forma de utilização dos serviços oferecidos.

No caso em questão, partiu-se do número de alunos que compõe a comunidade estudantil no Campus Monte Castelo, para estabelecer uma comparação com a quantidade de alunos atendidos e a partir daí, determinar o nível de utilização da assistência estudantil. No ano de 2011, o corpo discente do Campus Monte Castelo era constituído por 2.664 alunos, sendo 896 da Educação Profissional Técnica de Nível Média, 1.196 do Ensino Superior, 135 do Programa Mulheres Mil e 437 da Educação à Distância¹³.

Figura 2 - Distribuição dos Alunos que compõem o universo da pesquisa por nível/modalidade de ensino



Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Conforme mencionado, as ações da Política de Assistência ao Estudante direcionadas para esses alunos e que se constituem objeto deste estudo são desenvolvidas pela Coordenadoria de Assistência ao Educando. Essa Coordenadoria é constituída pelo Serviço Médico, Serviço Odontológico, Serviço de Nutrição, Serviço de Psicologia e Serviço Social. As ações dessa Coordenadoria são concretizadas através de programas, projetos e serviços destinados à comunidade

¹³ Além desses, mas que não fazem parte do universo desta pesquisa, há ainda os alunos da Pós-graduação e os trabalhadores da Vale do Rio Doce que participam de cursos destinados exclusivamente a eles, em decorrência de convênio dessa empresa com a instituição. Em 2011 não havia nenhuma turma do PROEJA no Campus Monte Castelo.

estudantil. Parte dessas ações é disponibilizada para todos os alunos, entretanto, alguns projetos de assistência social são direcionados a alunos em situação de vulnerabilidade social.

A partir da análise do grau de utilização dos programas, projetos e serviços existentes buscou-se a obtenção de elementos para avaliar se a prática desenvolvida está possibilitando o atendimento da demanda existente, ou se está ocorrendo “infracobertura (não se chega à totalidade da população desejada), sobrecobertura (chega-se a menos gente do que se desejava) ou viés da cobertura (se existe gente que utiliza esses serviços e não deveria utilizá-los)” (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 105).

No ano de 2011 foram realizados os seguintes atendimentos nos projetos e serviços desenvolvidos:

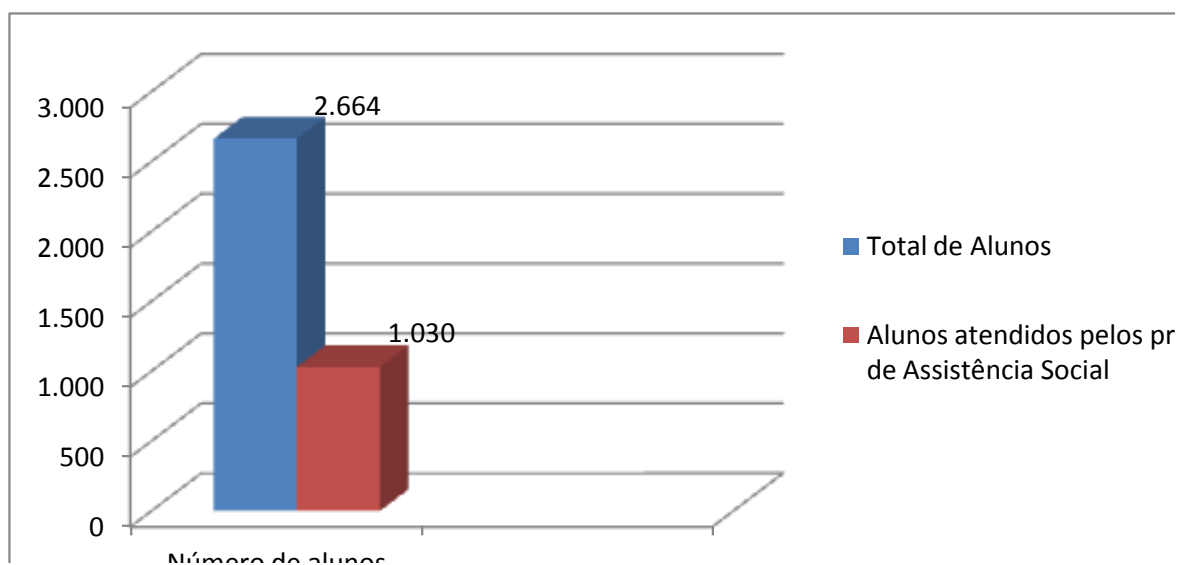
Tabela 9 - Atendimentos realizados nos projetos e serviços de Assistência ao Estudante

PROJETO OU SERVIÇO	UNIDADE	QUANTIDADE	FREQUÊNCIA
Serviço Médico	Atendimento	539	Annual
Serviço Odontológico	Procedimento	5.625	Annual
Bolsa Alimentação	Aluno	800	Diária
Bolsa Assistência ao Aluno	Aluno	175	Mensal
Auxílio Transporte	Aluno	50	Mensal
Auxílio Moradia	Aluno	05	Mensal
Isenção de Taxa	Candidato	1054	Annual

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Em relação ao Serviço Médico e Serviço Odontológico, o registro é feito por atendimento e por procedimento respectivamente, desse modo não foi possível precisar quantos alunos tiveram acesso a esses serviços. Um aluno pode ter tido mais de um atendimento no Serviço Médico e, com certeza, um mesmo aluno submeteu-se a vários procedimentos no Serviço Odontológico.

No caso dos projetos de Assistência Social voltados para a comunidade interna, em relação ao número total de alunos aos quais se refere a pesquisa, a cobertura atingiu um percentual de 38,66%, conforme visualização no gráfico a seguir.

Figura 3 - Cobertura dos Projetos de Assistência Social

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

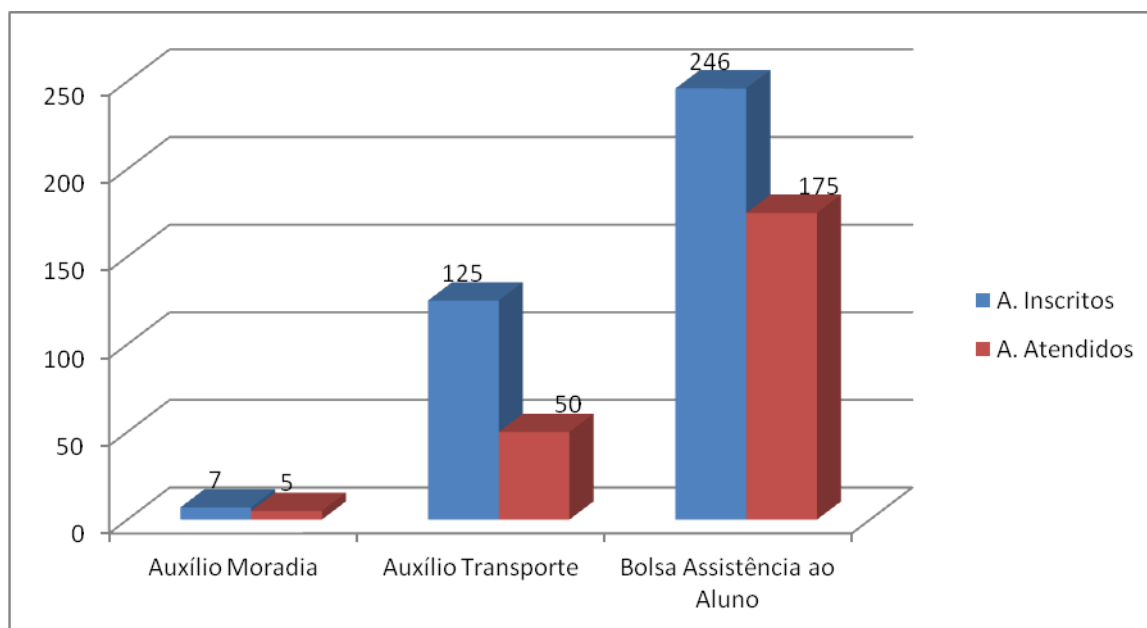
A análise de cobertura dos projetos cujo acesso depende de um processo seletivo leva em consideração também a demanda existente para esses projetos. Para a Bolsa de Assistência ao Aluno, inscreveram-se 246 alunos; para o Auxílio Transporte, 125; para o Auxílio Moradia, 7. A relação entre a demanda e o número de alunos atendidos pode ser apreendida na tabela e no gráfico a seguir:

Tabela 10 - Relação entre a demanda e o número de alunos atendidos pelos projetos eletivos de Assistência Social

PROJETO	Nº DE INSCRITOS	Nº DE ATENDIDOS	% ATENDIDA
Auxílio Moradia	07	05	71,42%
Auxílio Transporte	125	50	40%
Bolsa Assistência	246	175	71,13%
TOTAL	378	230	

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Figura 4 - Relação entre a demanda e o número de alunos do Campus Monte Castelo atendidos pelos projetos eletivos de Assistência Social



Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Segundo dados do levantamento socioeconômico dos alunos da Educação Profissional realizado em 2010, 50,43% das famílias possuem uma renda familiar de até 3 salários mínimos. Quando se considera a faixa de até 5 salários mínimos, esse percentual chega a 68,07%; 72,08% das famílias desses alunos possuem uma renda de até 7 salários mínimos. Considerando que segundo esse levantamento, a maioria das famílias é constituída por uma média de 5 pessoas, para obter uma renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, que, de acordo com o PNAES, habilita os alunos para participarem dos projetos de Assistência Social, a renda familiar deveria ser de até 7,5 salários mínimos. Então, segundo esse levantamento socioeconômico, 72,28% dos alunos da Educação Profissional do IFMA/Campus Monte Castelo estavam aptos para serem incluídos nesses projetos em 2011.

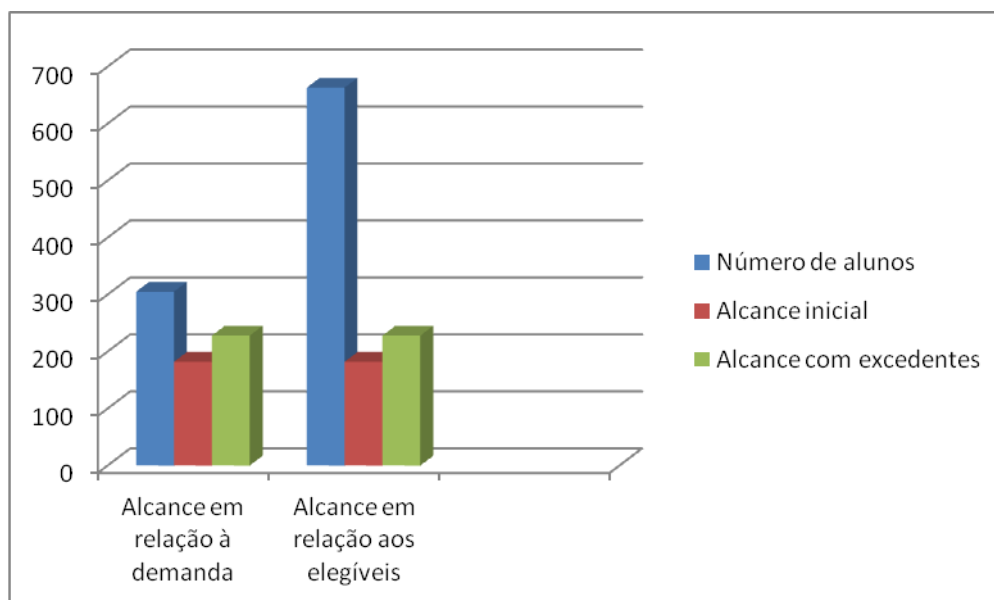
Ao se averiguar a demanda dos alunos da Educação Profissional por esses projetos, constata-se que somente 34,04% do total de alunos inscreveram-se nos processos seletivos. Contudo, levando-se em conta apenas os considerados aptos para participarem dos projetos de assistência social, esse percentual sobe para 46%.

Avaliando-se o alcance em relação à demanda identifica-se uma elevação do grau de utilização de dois projetos de Assistência Social cujo acesso se

efetiva através de um processo seletivo: Bolsa de Assistência ao Aluno e Auxílio Transporte (nenhum aluno da Educação Profissional de nível médio foi selecionado para o Auxílio Moradia). Ao se considerar apenas esse aspecto o alcance dos projetos de assistência social atinge inicialmente um percentual de 59,67%. Depois, devido à rotatividade que ocorre no Projeto Bolsa de Assistência ao Aluno, os alunos excedentes são chamados e esse percentual alcança em torno de 74%. Entretanto, ao se avaliar o atendimento em tais projetos no que se refere aos alunos considerados aptos para participarem dos mesmos, verifica-se uma queda relevante do percentual que indica a cobertura: inicialmente há um alcance de 27,45%, após a inclusão dos excedentes esse índice chega a 34,38%.

Esses dados revelam que as dificuldades identificadas no processo de divulgação podem estar interferindo na procura dos alunos pelos projetos de assistência social. Assim, apesar de uma cobertura mais ampla em relação aos que efetivamente procuram esses projetos, percebe-se que uma parcela significativa de alunos que atendem aos critérios de elegibilidade sequer se inscreve nos processos seletivos. Desse modo, a cobertura em relação aos considerados elegíveis deixa a desejar.

Figura 5 - Cobertura dos projetos eletivos de Assistência Social

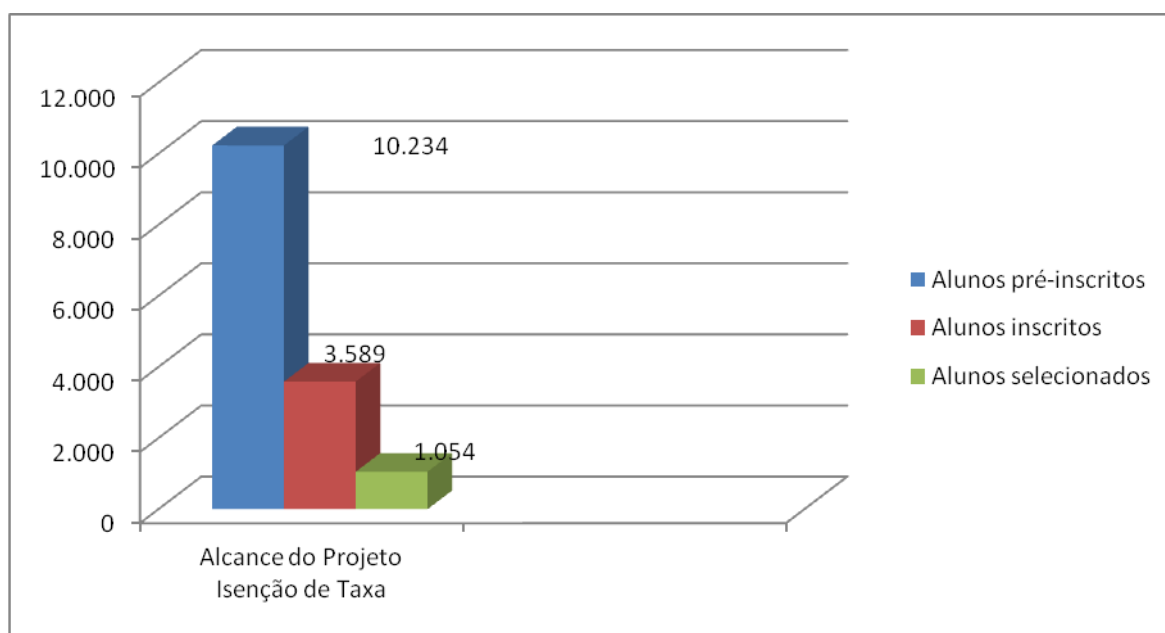


Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Em relação à Isenção de Taxa, que é voltada para a comunidade externa, a análise de cobertura considera as seguintes informações: 10.234 candidatos

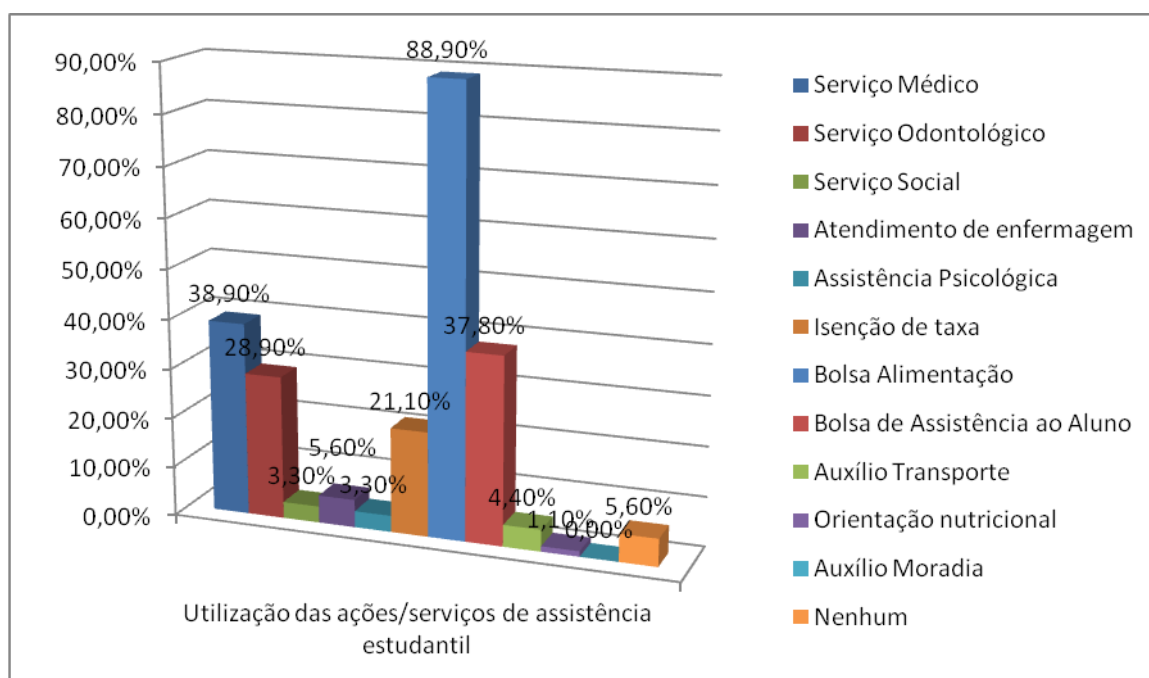
fizeram uma pré-inscrição ao preencherem um formulário de inscrição pela internet. Desses, 3.589 efetivaram a inscrição apresentando a documentação comprobatória, dentre os quais 1.054 foram selecionados e 2.535 não obtiveram a isenção. Assim, o alcance foi de 10,29% da demanda inicial. Em relação aos inscritos, a cobertura atingiu 29,36% da demanda efetiva.

Figura 6 - Alcance do Projeto Isenção de Taxa



Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Além da fundamentação nesses dados obtidos nos relatórios, que evidenciam a necessidade de ações efetivas no sentido de ampliar o alcance das ações da Política de Assistência Estudantil no Campus Monte Castelo do IFMA, busca-se conhecer a percepção dos alunos sujeitos da pesquisa em relação a essa questão. Percebe-se em relação a essa utilização uma variação entre os diversos serviços, fato que está coerente com os dados apresentados anteriormente. Do universo pesquisado, o único que ultrapassou os 80% foi a Bolsa Alimentação, que chegou a 88,9%. Depois desse, os percentuais mais relevantes foram os referentes à utilização do Serviço Médico (38,9%) e do Serviço Odontológico (28,9%). Em 21,1% dos **QAS** os alunos informaram ter obtido isenção de taxa ao processo seletivo para ingresso no IFMA, o que significa que somente 21,1% dos alunos entrevistados foram aprovados pelo programa de democratização do acesso. É o que demonstra a tabela nº 10.

Figura 7 - Utilização das ações/serviços de assistência estudantil

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Um aspecto que merece ser pontuado é que em somente 3,3% dos QAS os estudantes disseram já haver utilizado o Serviço Social. Essa informação revela que pode não haver uma associação da execução dos Projetos de Assistência Social ao trabalho específico do Serviço Social, pois a Bolsa Alimentação, que obteve o percentual mais relevante, a Bolsa de Assistência, a Isenção de Taxa e o Auxílio Transporte, que também foram apontados como utilizados pelos alunos, são projetos desenvolvidos e coordenados pelo Serviço Social, com a participação relevante do Serviço de Psicologia, e, no caso da Bolsa Alimentação, do Serviço de Nutrição. Essa dissociação é um indicador de que realmente é preciso investir no processo de divulgação das ações.

Em termos de cobertura, o projeto que tem tido o maior alcance é a Bolsa Alimentação, cujo percentual de utilização entre os alunos consultados, como se observou, é de 88,9%. Outra informação relevante é que 46,6% desses alunos fazem uso desse projeto diariamente e quando se inclui os que o utilizam 3 e 4 vezes por semana, esse percentual chega a 60,1%. Quando se insere os que se alimentam através do projeto 2 vezes por semana, aumenta para 72,3%. Apenas 5,6% afirmaram nunca ter participado (Tabela nº 11). Entende-se que um dos fatores que contribuem para esse alcance é fato de ser um projeto de caráter universal, isto

significa que para ter acesso basta ser aluno do IFMA/Campus Monte Castelo. A seguir os dados da tabela nº 11:

Tabela 11 - Frequência com que os alunos utilizam a Bolsa Alimentação

Frequência	Quantidade	%
Diariamente	42	46,7
4 vezes por semana	06	6,7
3 vezes por semana	06	6,7
2 vezes por semana	11	12,2
1 vez por semana	00	0,0
De vez em quando	14	15,5
Raramente	06	6,7
Não utiliza	05	5,5
Total	90	100

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Conforme análise realizada, a avaliação da cobertura dos projetos com limitação de vagas leva em consideração o contingente de alunos que, pela condição socioeconômica, estariam aptos a participarem desses projetos, bem como a procura dos alunos pelos mesmos. Diante do exposto, acredita-se que as ações desenvolvidas não atendem à demanda geral por serviços de assistência estudantil, tanto em relação a esses projetos, quanto ao que se refere aos outros serviços desenvolvidos pela Coordenadoria, fato que é visto de forma contextualizada na dinâmica institucional.

No intuito de aprofundar a compreensão dessa realidade considera-se relevante apreender a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação à capacidade dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil de atender às necessidades do público ao qual se destina.

Nesse sentido, retoma-se o pensamento de Pereira (2000), segundo o qual a satisfação das necessidades humanas básicas “está na base da questão social, que suscita respostas políticas” (PEREIRA, 2000, p.185), entende-se que a abordagem da assistência estudantil como política pública de direito que visa criar condições necessárias ao exercício do direito à educação, passa pela análise da capacidade dessa política atender as necessidades dos estudantes. Isso porque, de acordo com essa autora, “concretizar direitos sociais significa prestar à população,

como dever do Estado, um conjunto de benefícios e serviços que lhe é devido, em resposta às suas necessidades sociais” (PEREIRA, 2000, p. 187).

A opinião dos alunos, que revela o nível de aceitação dos mesmos em relação às referidas ações e à capacidade das mesmas atenderem suas necessidades, é expressa das seguintes formas:

- a) essas ações atendem em parte as necessidade dos alunos (33,3%);
- b) atendem em parte as necessidades de alguns alunos (33,3%);
- c) são suficientes e atendem integralmente as necessidades dos alunos (11,1%);
- d) são insuficientes e não atendem as necessidades dos estudantes (8,9%).

Tabela 12 - Opinião dos alunos a respeito da capacidade dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil atenderem suas necessidades

Opinião dos alunos	Quantidade	
São suficientes e atendem às necessidades dos estudantes;	10	11,1
São insuficientes e não atendem às necessidades dos estudantes;	08	8,9
Atendem em parte as necessidades dos estudantes;	30	33,3
Atendem em parte as necessidades de alguns estudantes;	30	33,3
Somente ajudam a resolver problemas imediatos;	05	5,6
Auxiliam na vida escolar do aluno;	08	8,9
Não interferem no percurso escolar do aluno;	01	1,1
Outra opinião	01	1,1
Não responderam	01	1,1

Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Com base nesses dados, observa-se que a maioria dos alunos sujeitos da pesquisa demonstram uma visão positiva a respeito da possibilidade das ações da Assistência Estudantil atenderem de alguma forma suas necessidades, mesmo que em diferentes proporções. É importante destacar ainda que uma parcela desses estudantes acredita que a assistência estudantil cumpre o objetivo de auxiliar na vida escolar do aluno (8,9%) e outra, que ajuda a resolver problemas imediatos (5,6%).

Na concepção da maioria dos profissionais envolvidos, o atendimento das necessidades dos estudantes é relativo e está relacionado às dificuldades impostas

pelas condições de trabalho. Nessa linha de raciocínio são detectadas as seguintes percepções:

- a) as ações da assistência estudantil atendem em parte às necessidades dos estudantes e isso ocorre em função das limitações impostas pela infraestrutura institucional;
- b) a quantidade de profissionais é insuficiente para atender a demanda atual;
- c) as ações estão coerentes com as necessidades vivenciadas pelos alunos, entretanto não são satisfatórias em relação ao aumento da demanda. Os depoimentos a seguir exemplificam essas percepções:

Atendem em parte, em função da própria infraestrutura que a instituição dá pra gente. Claro que nós, servidores envolvidos nessa Política de Assistência, a gente faz o que pode, e às vezes o que não pode, mas a gente sente falta de mais apoio nesse sentido da infraestrutura (SPA1, informação verbal).

Sempre vou falar do número da equipe, a gente tem se esforçado nesse sentido, mas a clientela é enorme, tem muitas demandas. A Bolsa Assistência traz coisas boas para o aluno, mas a gente não tem condição de acompanhar ele de perto (SPA2, informação verbal).

Do ponto de vista do Serviço Médico, deixamos de fazer muita coisa, por exemplo, exames biométricos, por falta de recursos humanos, pois a demanda de alunos aumentou muito e o número de médicos no setor foi insuficiente (SPA11, informação verbal).

As ações desenvolvidas estão satisfatórias no que diz respeito às necessidades, entretanto, não correspondem a esta nova demanda (SPA10, informação verbal).

Numa outra forma de perceber o atendimento parcial das necessidades dos estudantes, alguns profissionais argumentam que a instituição não tem condição ou obrigação de atender todas as necessidades vivenciadas pelos alunos: “100% não, mas atende na medida do possível. É muito difícil 100%” (SPA5, informação verbal); “as necessidades são muitas e a instituição não pode arcar com todo o ônus dessas necessidades” (SPA6, informação verbal). Essas colocações revelam um entendimento de que não há um pleno atendimento das necessidades dos estudantes, mas também apresentam justificativas que de certa maneira desresponsabilizam a instituição pela realidade apresentada.

Há também os que acreditam que essas necessidades estão sendo atendidas pela assistência estudantil e ressaltam a importância de que essas ações estejam de fato alcançando quem delas precisa. Esse posicionamento, além de

revelar concordância com o direcionamento desses projetos para a população a que se destina, demonstra uma percepção da assistência estudantil pela ótica da ajuda:

Atendem sim. Eu acho que o transporte já é uma ajuda. Eu espero que sejam mesmo pessoas que precisam disso. Que estejam sendo ajudadas porque passam por situações difíceis. Acredito que já é uma ajuda, o transporte e a moradia também (SPA4, informação verbal).

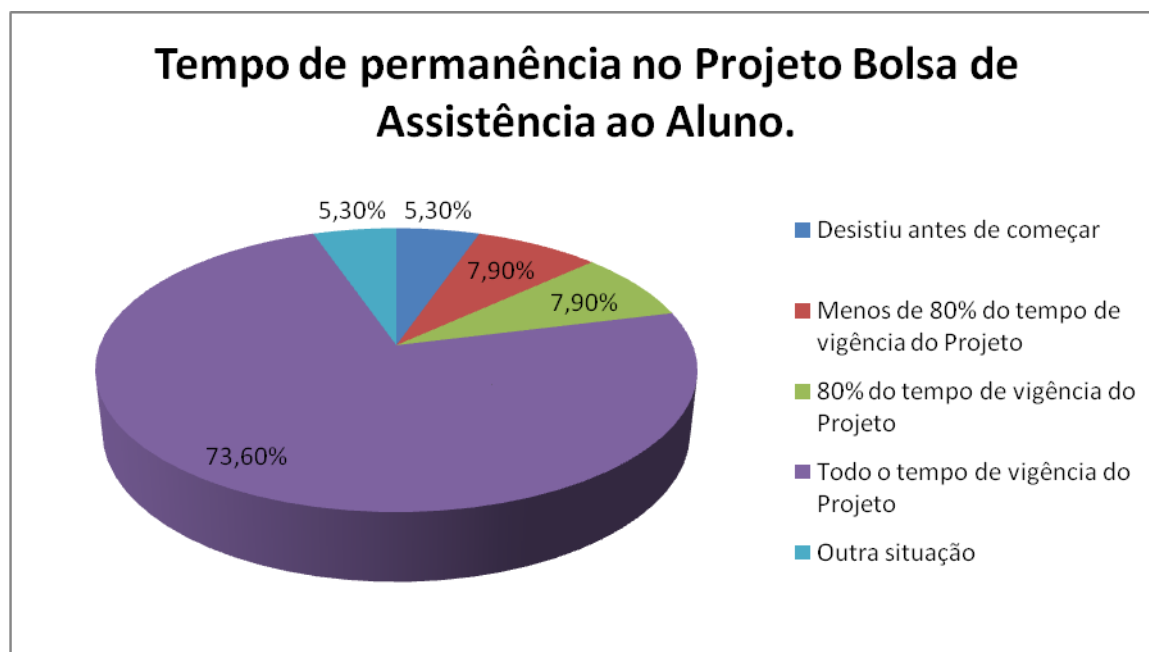
Sob ótica diferente, há também o entendimento da importância da participação do aluno no processo de conhecimento de suas reais necessidades visando a fundamentação das ações desenvolvidas:

Somente uma consulta aos alunos pode dizer se as necessidade deles estão sendo atendidas, pois somente o aluno sabe do que realmente precisa. De imediato eu acho que atende, mas eu não sei te dizer se atende mesmo [...]. Às vezes a gente pensa que aquilo é o ideal e nem sempre é o ideal. De forma geral, os projetos desenvolvidos na instituição visam principalmente trazer o aluno prá dentro da escola e que ele permaneça aqui, esse é o objetivo [...] (SPA8, informação verbal).

Ao se avaliar a cobertura dos projetos, o tempo de permanência dos alunos nos mesmos é também um indicador a ser considerado. No caso em análise, foi definido como indicador desejável de cobertura um período de permanência igual ou superior a 80% do tempo de vigência do projeto. Os projetos sociais desenvolvidos no IFMA são anuais, geralmente com um período de duração previsto de 8 ou 9 meses, devido às férias escolares e ao período de realização do processo seletivo.

Na pesquisa realizada, o projeto avaliado nesse aspecto foi a Bolsa de Assistência ao Aluno. Dentre os alunos entrevistados que participam ou já participaram desse projeto, 71,0% permaneceram no mesmo durante todo o seu período de vigência. Considerando que 7,8% informaram ter permanecido no projeto mais de 80% do período de funcionamento e os 5,2% que informaram outra situação, essa era o fato de ainda continuarem no projeto, cuja vigência já estava em período de prorrogação, em primeira análise esse é um resultado considerado positivo.

Figura 8 - Tempo de permanência no Projeto Bolsa de Assistência ao Aluno



Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Quando se aprofunda a investigação procurando identificar os motivos que ocasionaram o desligamento, o motivo mais usado como justificativa para desistência do projeto foi o fato de que estava atrapalhando os estudos. As outras justificativas também estão relacionadas à necessidade de priorizar o estudo: ter passado ou estar se preparando para o vestibular; estar sem tempo e ter sido aprovado para projeto de pesquisa. Considera-se que esse fato é contraditório em relação ao objetivo de favorecer a permanência do aluno até conclusão do curso, que supõe uma contribuição ao processo ensino aprendizagem. Além disso, segundo informações dos profissionais que o coordenam, há uma permanente rotatividade e os excedentes vão sendo chamados para ocupar as vagas. Essa rotatividade, embora permita a participação de alunos que inicialmente não foram selecionados, coloca em questão a efetividade do projeto no sentido de estar contribuindo com o processo educativo e para a permanência do aluno nesse processo.

Acredita-se que a análise desse aspecto deve levar em consideração que esse Projeto vem sendo utilizado para suprir a defasagem de recursos humanos nas Instituições Federais de Ensino, ou seja, é um projeto de assistência aos estudantes, pensado para atender suas necessidades de manutenção no sistema educacional, que vem atendendo também a uma necessidade institucional de

peçoal. Assim, apesar do fator que pode ser considerado positivo, de propiciar uma experiência de trabalho, geralmente os estudantes desenvolvem atividades que não contribuem para seu desenvolvimento acadêmico, com exceção daqueles que têm a oportunidade de exercer essas atividades nos laboratórios dos seus cursos. Além disso, a ausência de vínculos empregatícios e a baixa remuneração configuram uma situação de exploração.

Os Projetos de Auxílio Transporte e Auxílio Moradia tiveram duração de 7 meses e não houve desistência de nenhum aluno. A Bolsa Alimentação, além de ser o que possui cobertura mais ampla, afinal é universal, funciona durante todo o período letivo e a utilização pelos alunos é de acordo com sua necessidade. Atualmente, o valor da refeição é R\$ 5,70 (cinco reais e setenta centavos). O subsídio do IFMA custeia R\$ 4,90 (quatro reais e noventa centavos), por refeição, cabendo ao aluno o valor de R\$ 0,80 (oitenta centavos).

Sabe-se que o acesso à educação tem integrado as lutas dos trabalhadores e dos setores progressistas pela ampliação da esfera pública. Nesse sentido, a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, além de atender às demandas das transformações no mundo do trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva, também resulta dessas lutas pelo direito à educação e à profissionalização. Assim, a universalização da Educação Profissional e Tecnológica, além de ser uma política estratégica de estado, conforme afirmam os documentos oficiais, é também um direito conquistado, cujo acesso pode permitir a instrumentalização da classe trabalhadora.

É nessa perspectiva que Frigotto (2009) aponta como mecanismo para elevar o nível de escolaridade da classe trabalhadora, entre outros, a garantia de continuidade de escolaridade até conclusão do Ensino Médio para jovens de 18 a 24 anos. Como se viu, no contexto da expansão da EPT, a ênfase à continuidade abrange o Ensino Superior e se estende a outras modalidades de ensino e a assistência estudantil tem sido pensada como mecanismo viabilizador dessa garantia de continuidade.

Pelo quadro apresentado neste capítulo, embora se reconheça os aspectos positivos mencionados e a preocupação dos profissionais com uma prática mais efetiva, acredita-se que a realização desse propósito requer uma ampliação da cobertura da assistência estudantil no âmbito do Campus Monte Castelo.

Uma compreensão mais aproximada da realidade apresentada, bem como das possibilidades de concretizar essa ampliação passa pela análise das condições concretas de funcionamento dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil, que é o que se pretende no item posterior.

3.5 A dinâmica dos projetos e serviços que compõem as ações da assistência estudantil no IFMA – Campus Monte Castelo: avaliando as condições concretas de funcionamento

Com o intuito de reforçar alguns aspectos apontados nos itens anteriores, é importante ressaltar que as reflexões desenvolvidas até o momento já levaram a algumas constatações. A primeira delas é que a expansão da Educação Profissional e Tecnológica alterou a dinâmica das instituições viabilizadoras dessa política, ocasionando o surgimento de novas demandas para todas as áreas, inclusive para a Política de Assistência ao Estudante. A segunda é que a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil como norteador dessa política nos Institutos Federais de Educação tem promovido a ampliação de suas ações.

As reflexões realizadas acerca das condições de acesso e do alcance dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil evidenciaram alguns pontos nevrálgicos no processo de implementação da Política de Assistência Estudantil no IFMA/Campus Monte Castelo, cuja possibilidade de desvelamento está articulada ao modo como essas ações vêm sendo efetivadas no contexto institucional.

Diante disso, o que se pretende neste item é tentar compreender as configurações que tais ações vêm assumindo no cotidiano institucional. Para isso faz-se mister desvendar as nuances que permeiam as condições concretas de funcionamento, na perspectiva de obter elementos que permitam avaliar as implicações para o acesso e permanência dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica.

No caso do IFMA, além da ampliação dos recursos destinados à assistência estudantil e da estruturação dos serviços nos campi criados com a expansão, verificou-se o surgimento de projetos sociais para atender as novas demandas surgidas. No Campus Monte Castelo, destacam-se, além da relevante ampliação da cobertura da Bolsa Alimentação, a criação do Auxílio Transporte e do Auxílio Moradia, bem como o aumento das diversas bolsas e da ajuda de custo aos

alunos em viagens de estudo, ações que foram previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA para o período 2009-2013.

Neste estudo, a avaliação dos serviços oferecidos fundamenta-se inicialmente na análise da suficiência em termos da quantidade e da qualidade das ações desenvolvidas no universo pesquisado. A análise desses aspectos, reafirma-se, deve estar articulada às condições disponíveis no âmbito do ambiente organizacional. Ou melhor, como diz Draibe (2001, p. 34), com o “modo de implementar e de operacionalizar a atividade-fim”. Segundo essa autora, “nessa dimensão, os parâmetros de suficiência – de recursos e de tempo – em geral são decisivos” (DRAIBE, 2001, p. 34).

Partindo-se desse pressuposto, entende-se que a avaliação da quantidade e da qualidade das ações da Política de Assistência Estudantil no contexto pesquisado, está intrinsecamente relacionada aos recursos (financeiros, materiais e humanos) disponibilizados para esse fim, bem como à forma como se efetiva essa operacionalização na dinâmica institucional. Isso significa que todos os indicadores definidos para avaliar os serviços oferecidos devem ser vistos de forma articulada. São eles: organização administrativa e funcional do processo de gestão; recursos humanos e materiais existentes; satisfação e compromisso dos profissionais com o trabalho realizado; condições de trabalho dos profissionais; relação entre as ações desenvolvidas e os objetivos da Política de Assistência Estudantil. A avaliação desses aspectos se dá na análise da dinâmica institucional, onde se tornam visíveis os pormenores da prática desenvolvida.

Um primeiro ponto a destacar é que está diretamente ligado à quantidade e à qualidade das ações é a questão da ampliação de recursos para a assistência estudantil. Com base em informações prestadas pelo GE1, pode-se dizer que essa foi bastante relevante no IFMA a partir de 2008. Nas palavras do próprio gestor:

Em 2009 nós trabalhamos com menos de 1 milhão, estou falando do Instituto como um todo, para a assistência estudantil. Se for colocar na ponta do lápis é quase nada. 2,5 milhões, como foi em 2010, também é um valor relativamente pequeno, mas já se fez mais ações que no ano anterior. Em 2011, chegando a 6 milhões, nós já conseguimos demonstrar que não é problema de recursos, é vontade de fazer, profissionais competentes e a política voltada... de diretrizes, de nossas resoluções internas. [...]. Em 2012 esse valor passa de 7 milhões, vai quase a 7,5 milhões (GE1, informação verbal).

Ainda segundo sua opinião, esse crescimento constante do orçamento requer a existência de políticas bem definidas. A distribuição de recursos em nível nacional leva em consideração o número de alunos de cada instituição, bem como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região e da cidade onde está localizada a instituição.

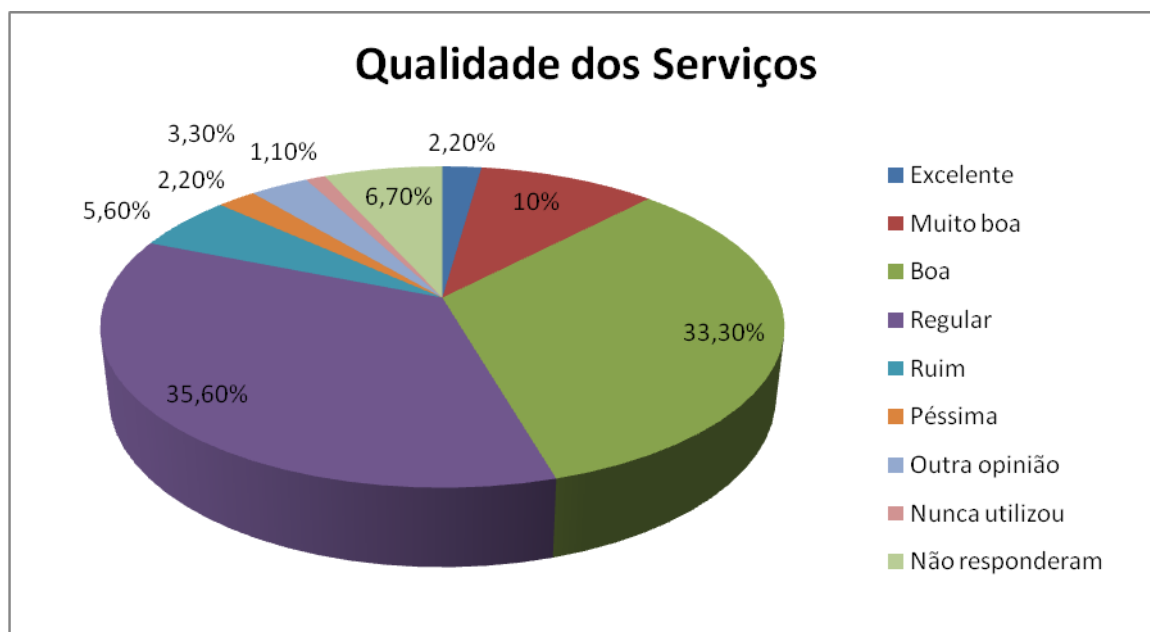
A distribuição interna de recursos segue o mesmo parâmetro: “nós analisamos os 18 campi, o IDH de cada município e o número de alunos [...], o município de menor IDH tem um peso maior na condição de descentralização de maior quantidade de recursos” (GE1). Outro fator a ser considerado é que, apesar de ter um IDH maior, o município seja caracterizado pela existência de bolsões de miséria, como é o caso de São Luís. Então, segundo o **GE1**, entra em cena outra variável, que é a origem escolar dos alunos. Assim, “quanto maior o número de alunos provenientes de escola pública, maior o peso do aluno na distribuição dos recursos. [...]. O valor médio em 2011 para cada aluno do IFMA girou em torno de R\$ 580,00” (GE1).

Partindo-se, então, da constatação de que no bojo do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (levando-se em conta as determinações contextuais que fundamentam a atual ênfase a essa política educacional), a assistência ao estudante passa por um processo de renovação nos Institutos Federais de Educação, entende-se que numa avaliação de processo na qual se analisa a suficiência (quantidade) e a qualidade dos projetos e serviços nela contidos, é fundamental conhecer a percepção dos alunos a esse respeito.

A consulta aos alunos informa que 35,6% dos alunos consideram a qualidade dos serviços **regular**¹⁴, enquanto 33,3% avaliam-na como **boa** (figura nº 07). A figura nº 08 mostra que 63,4% dos alunos disseram estar satisfeitos em relação à quantidade de serviços oferecidos, enquanto 33,3% mostraram-se insatisfeitos em relação a isso. A análise revela que o nível de satisfação dos alunos com a quantidade e qualidade dos serviços deixa a desejar, não sendo alcançado o percentual de 80%, definido como indicador positivo de satisfação dos alunos nesta avaliação. Somente 2,2% consideram essa qualidade **excelente** e 10%, **muito boa**. Entre os que avaliam a qualidade de **boa** a **excelente** chega-se a um percentual inferior à metade dos alunos (45,5%).

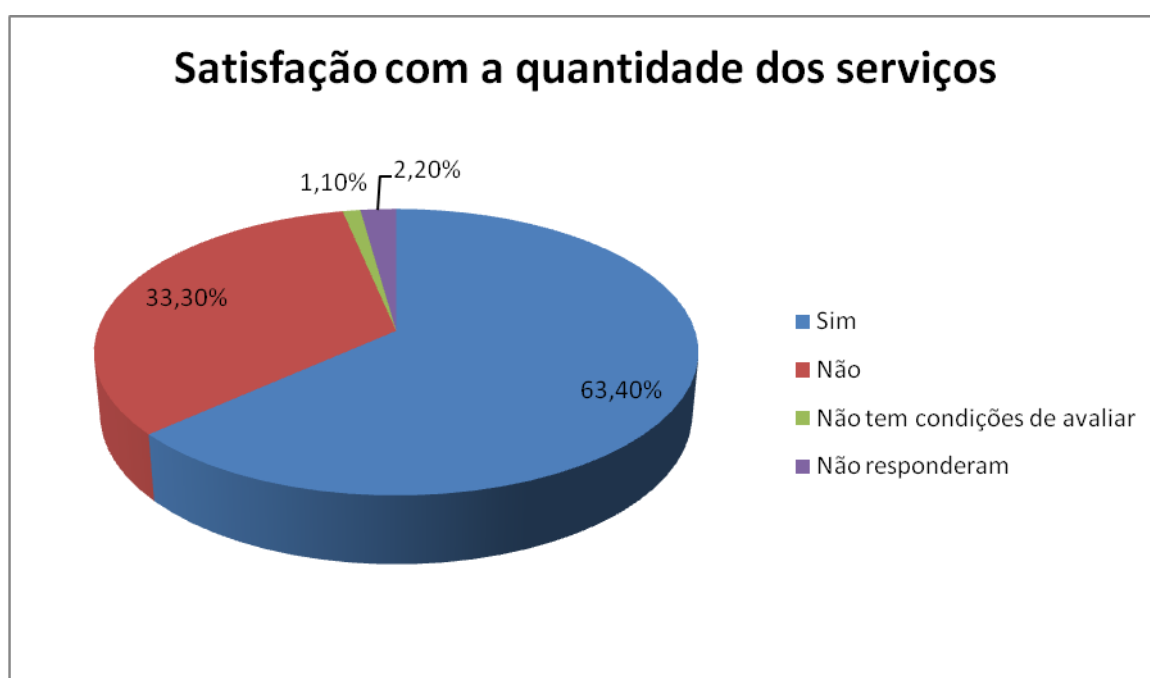
¹⁴ Entende-se que o conceito regular indica que o objeto da avaliação possui deficiências relevantes, por isso não se considera como avaliação positiva.

Figura 9 - Avaliação dos alunos a respeito da qualidade dos serviços



Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Figura 10 - Avaliação dos alunos em relação à quantidade dos serviços oferecidos

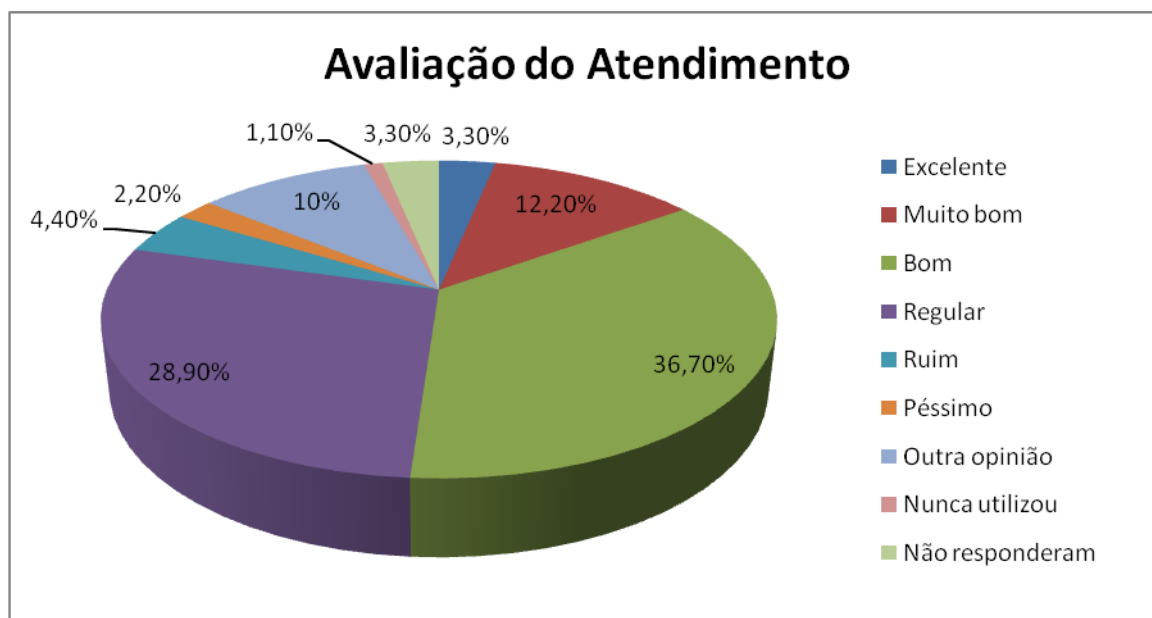


Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Outro indicador de qualidade escolhido para esta avaliação foi a satisfação dos alunos com o atendimento recebido. Nesse quesito, 36,8% dos **QAS** apontaram que os estudantes o consideraram **bom** e 30,0%, **regular**, percentuais

também distantes dos 80%. Foi irrisório o percentual dos que o consideraram **excelente** (3,3%) e muito baixo os que o conceituaram como **muito bom** (10,0%).

Figura 11 - Avaliação dos alunos a respeito do atendimento recebido



Fonte: Sistematização dos dados pela autora da pesquisa.

Em relação a esse atendimento, metade dos alunos sujeitos da pesquisa (50,2%) o considera de **bom** a **excelente**. Isso é significativo, mas não se pode deixar de mencionar que 45,5% o avalia de **regular** a **péssimo**. O conjunto de dados apresentado pelos **QAS** revela que há maior insatisfação dos estudantes com a qualidade que com a quantidade dos serviços, embora também essa, para um percentual significativo, deixe a desejar. Entretanto, como se afirmou anteriormente, a análise e compreensão desses aspectos devem estar articuladas ao que já se nomeou como “condições concretas/objetivas de funcionamento” desses serviços, para que se tente obter uma visão mais aproximada do real.

Com base no que já foi abordado acerca da organização administrativa e funcional do processo de gestão da assistência estudantil, busca-se o olhar dos profissionais que executam as ações avaliadas, que por vivenciarem os embates e conflitos que caracterizam a efetivação dessa política, podem ter uma visão privilegiada dos meandros que configuram a dinâmica institucional. Assim, busca-se esse olhar na perspectiva de desvendar as nuances que permeiam essa prática

institucional e identificar “os fatores de ordem material e institucional que interferem no desempenho” (DRAIBE, 2001, p. 35).

Definiu-se como um dos indicadores para esta avaliação a adequação entre as ações desenvolvidas e os objetivos da Política de Assistência Estudantil. Como o objetivo principal do PNAES é contribuir para o acesso e permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino até conclusão do curso, a referida política pode ser caracterizada como política de inclusão social. Conceito que, nesse contexto específico, se articula à concepção da educação como mecanismo de “mobilidade social”, que ao promover a “empregabilidade” dos mais pobres é vista também como uma alternativa para o desenvolvimento do país.

Entre os profissionais que trabalham na efetivação da Política de Assistência ao Estudante predomina o entendimento de que as ações desenvolvidas no IFMA estão de acordo com o desenvolvimento dessa política, ou pelo menos, em parte. Mas há também a clareza, para alguns, de que pode e deve melhorar. A partir das entrevistas realizadas consegue-se identificar os seguintes entendimentos para a questão:

- a) as ações contribuem para o acesso e permanência, mas podem melhorar, pois a ampliação de recursos requer ações mais efetivas nesse sentido;
- b) parte das ações está de acordo com esses objetivos, mas a falta de uma política interna definida compromete a homogeneidade e a priorização dessas ações nos diversos campi;
- c) há uma tentativa de ajustar as ações a esses objetivos e apesar da dificuldade de atender as novas demandas, há um esforço nesse sentido;
- d) as ações estão de acordo com os objetivos do PNAES e efetivamente contribuem para a permanência;
- e) a grande demanda de trabalho decorrente do processo de expansão não está sendo favorável ao alcance desses objetivos.

Entre os depoimentos que expressam essas visões a respeito da questão, destacam-se os seguintes:

Estão de acordo, mas muitas coisas precisam ser trabalhadas. Eu acho que é a questão do próprio contexto, cada instituto tem uma realidade. Eu acho que a gente precisa avançar, com certeza, mas a gente tem dado respostas, na medida do possível. Claro que com a expansão, a ampliação

desses serviços deveria ser bem maior, a gente tá num momento bem melhor de recursos, que nunca teve antes [...] poderia estar aproveitando melhor (SPA3, informação verbal).

[...] você não vê um campus trabalhando igual ao outro, há diferenças de tratamento. Às vezes um investe mais em políticas de visitas técnicas e menos em políticas de fixação e garantia [...]. Essa política de fixação para o nosso alunado está naquele primeiro eixo, que é o socioeconômico. Essas sim devem ser a prioridade máxima (GE1, informação verbal).

O IFMA tem buscado ajustar as ações de acordo com os objetivos do PNAES, e embora não esteja atendendo a esta nova demanda, há um trabalho árduo no sentido de executar adequadamente algumas ações, o que as tornam suficientes em termos de qualidade (SPA10, informação verbal).

Tem aluno que até pensa em relaxar, mas aqui tem alimentação, transporte, bolsa... Isso é um incentivo. Já tivemos alunos que sustentavam a casa com o dinheiro da bolsa. Com esse incentivo ele procura se garantir no estudo. Pensa assim: se eu não estudo, não ganho; se não ganho, não tenho como me manter (SPA5, informação verbal).

Do ponto de vista do setor médico, a assistência está deixando a desejar, pois tem se voltado mais para o servidor, pois houve um aumento grande da demanda de servidores, com aumento de exames admissionais, perícias médicas, juntas etc. e o Setor Médico do Campus Monte Castelo ainda está muito centralizado, pois não há médico em todos os campi, e havia um só Médico no setor, ficando o atendimento ao aluno para segundo plano (SPA11, informação verbal).

Identifica-se também a concepção de que as ações desenvolvidas são favoráveis à permanência do aluno no Instituto e destaca que esse deve se sentir privilegiado com a assistência que lhe é oferecida: “todos os projetos tem assistência completa para o aluno, uma coisa que outras instituições não têm [...], os alunos tem o privilégio de aqui poder ter esses projetos voltados para assistência ao aluno” (SPA7, informação verbal). Essa visão revela a concepção da assistência como um favor e responsabiliza o aluno por sua condição.

Observa-se que, embora a Coordenadoria de Assistência ao Estudante esteja desenvolvendo ações, que em princípio estão em sintonia com os objetivos do PNAES, existem obstáculos a serem superados na condução institucional dessa política no âmbito do Campus Monte Castelo. Nesse sentido, os olhares dos profissionais envolvidos a respeito da questão da quantidade e qualidade do trabalho realizado são fundamentais para que se compreenda o porquê da insatisfação dos alunos com relação a esses aspectos. Revelam também que a simples ampliação de recursos e a vontade de fazer não tem sido solução para todas as questões que envolvem a condução de uma política pública.

Pelos depoimentos dos servidores sujeitos da pesquisa, observa-se que os mesmos possuem uma visão crítica a respeito da quantidade e qualidade dos serviços oferecidos. Na visão da maioria os dois aspectos deixam a desejar e é preciso empreender ações no sentido de melhorá-los. Dentro dessa ótica, detectam-se as seguintes concepções:

- a) há uma grande demanda de alunos para esses serviços, mas a falta de uma infraestrutura adequada impossibilita o atendimento de todos;
- b) a insuficiência quantitativa pode estar relacionada à distribuição de recursos, que prioriza determinadas ações em detrimento de outras;
- c) a falta de um monitoramento sistemático e mais efetivo compromete a qualidade das ações desenvolvidas;
- d) a deficiência de recursos humanos dificulta a ênfase ao caráter educativo dos projetos e isso repercute na qualidade das ações. Entre os que têm essa visão, citam-se os seguintes depoimentos:

Não, não são suficientes. Eu acho que a gente tem uma demanda muito grande de alunos que não têm acesso aos serviços públicos e eles buscam, dentro do Instituto, sanar essas necessidades. [...] às vezes, até por falta de profissionais, de material, de infraestrutura, não dá pra atender todo mundo. Só pra ter uma ideia, em 2011 ficamos com o Serviço Odontológico parado por mais de dois meses porque não tinha material, então já prejudicou: com três Odontólogos e dois Técnicos, o serviço ficar parado por falta de material para atender a comunidade... é um prejuízo muito grande para nossos alunos. (SPAE8, informação verbal).

Não são suficientes em termos de quantidade e qualidade. Porque às vezes até pra onde está sendo distribuído o recurso. Um programa poderia ter mais recurso do que outro (SPAE2, informação verbal).

Acho que tá faltando um monitoramento mais de perto dos projetos e até uma questão de avaliar as estratégias, pra gente tá dando uma qualidade maior para os próprios projetos (SPAE3, informação verbal).

Essas formas de ver a questão reforçam a constatação de que numa avaliação dessa natureza nenhum aspecto deve ser visto de forma isolada e que é imprescindível considerar as variáveis contextuais que estão interferindo no processo de implementação da política ou programa avaliado. No caso da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito do IFMA/Campus Monte Castelo, a análise da realidade exposta aponta que as condições concretas de funcionamento são determinantes da quantidade e da qualidade das ações desenvolvidas.

Até mesmo em concepções que apontam problemas em apenas um desses aspectos ou em alguns projetos ou ações específicas essa influência é evidenciada:

- a) a quantidade é suficiente, mas a qualidade, em função da falta de estrutura, deixa a desejar;
- b) a capacitação dos profissionais garante a qualidade das ações, mas a quantidade não atende à demanda;
- c) alguns projetos, como o Auxílio Transporte e o Auxílio Moradia, são insuficientes em termos quantitativos, outros, como a Bolsa Alimentação, atende à demanda.

Essa colocação referente à alimentação está coerente com o que foi apresentado nos **QAS**, onde esse projeto apresenta o maior percentual de utilização, o único superior a 80%. Exemplos desse modo de ver a questão: “quantidade, acho que sim. A qualidade, em função de uma estrutura que nós não temos prá dar conta da demanda, não” (SPAЕ1, informação verbal); “de qualidade sim, os profissionais são capacitados, mas em termos de quantidade deixa a desejar” (SPAЕ6, informação verbal).

Há também a visão (minoritária) de que são suficientes tanto em quantidade quanto em qualidade. A justificativa apresentada para esse entendimento está relacionada à falta de reclamação dos alunos com relação a esses aspectos. Entretanto, como se viu no contato com os alunos, essa justificativa talvez não tenha respaldo junto aos mesmos:

Até então não houve queixa dos serviços oferecidos pela CAE. Foi feita avaliação de um projeto da CAE, disseram o que tá bom e o que precisa ser melhorado e deram sugestões com relação à Bolsa Assistência. Com relação ao auxílio transporte e moradia eu acredito que está sendo positivo, pois os alunos sempre perguntam se vai prorrogar. Houve ampliação do número de alunos, na Bolsa Assistência foram abertas vagas para os alunos que estudam nos polos. Houve ampliação no Serviço Psicológico, na alimentação (SPAЕ9, informação verbal).

A realidade apresentada evidencia a necessidade de investir na melhoria da quantidade e da qualidade das ações. Como se viu em algumas situações, mesmo numa instituição educacional, a falta de recursos humanos e materiais adequados compromete o caráter educativo/pedagógico das ações, fazendo com que esse chegue mesmo a passar despercebido. Um exemplo disso é a colocação feita por SPAЕ3 a respeito do Projeto Bolsa Assistência ao Aluno: “algumas coisas

precisam ser melhoradas, monitoradas, fazer um trabalho mais articulado, junto ao chefe, prá que se dê uma visão que o projeto tem um aspecto pedagógico, que muitas pessoas não chegam a perceber” (SPAEE3, informação verbal).

A esse respeito, cita-se também a visão do **GE1**, segundo a qual, com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, é preciso repensar o que existe e propor ações que possam atender as novas necessidades que estão surgindo.

É uma questão que tem que ser discutida internamente no próprio Campus Monte Castelo [...], se é uma política mais agressiva que a gente possa ir buscando. Mas que há condição, há condição de se adequar todas essas políticas para nossos alunos. Se conseguirmos definir essas ações, temos até argumentos para pedir mais recursos [...] para usar em programas de efetiva participação e garantia do aluno no ensino, de manutenção do aluno na escola (GE1, informação verbal).

Como já mencionado, a satisfação dos alunos com o atendimento recebido foi outro indicador de qualidade definido para esta avaliação. De acordo com os **QAS**, esse foi conceituado principalmente entre **bom** (36,8%) e **regular** (30,0%), o que não se considera muito satisfatório. Diante disso, partindo da concepção de que um bom atendimento passa pela questão das condições que os profissionais dispõem para desenvolver seu trabalho, buscou-se perceber, através do olhar desses profissionais, se, diante do número de alunos e da demanda de trabalho, os recursos humanos e materiais são adequados para um bom atendimento aos alunos.

Aguilar e Ander-Egg (1994) concebem a implementação como “a realização de um conjunto de gestões e tarefas destinadas a dispor dos meios e recursos necessários para a efetiva realização de um programa” (AGUILAR e ANDER-EGG, 1994, p.108). Apoiados nesse entendimento, elegem a *disponibilidade de recursos* como uma das áreas mais importantes numa avaliação de implementação e segmento, classificando-os da seguinte forma: recursos humanos, recursos materiais, recursos financeiros e recursos técnicos.

Nesta avaliação, leva-se em consideração o que já foi mencionado a respeito da ampliação de recursos financeiros decorrente da implementação do PNAES, mas a ênfase é para a gestão dos recursos humanos e materiais no ambiente organizacional e as implicações para as ações desenvolvidas. Na concepção de Silva (2008), assim como os objetivos, “os recursos são condições

para qualquer política” (SILVA, 2008, p. 97) e sofrem alterações decorrentes das constantes implementações de ações no decorrer do processo.

Nesse aspecto, os servidores que atuam na efetivação da Assistência Estudantil são unânimes em afirmar que os recursos humanos e materiais disponíveis não são adequados, portanto, não favorecem um bom atendimento aos alunos. A maioria dos depoimentos relaciona a situação vivenciada com o processo de expansão e considera que a infraestrutura não recebeu o suporte adequado para que pudesse dar sustentação ao crescimento institucional. As concepções detectadas foram:

- a) o crescimento da demanda decorrente da transformação em Instituto gerou um descompasso entre essa e a disponibilidade de recursos humanos e materiais;
- b) a expansão é uma iniciativa positiva, mas não lhe foi dado suporte necessário, a expansão não foi preparada adequadamente em termos de recursos humanos e materiais;
- c) a expansão está promovendo a ampliação de vagas no Instituto para atender os Campi que estão sendo criados. Isso aumentou o volume de trabalho no Campus Monte Castelo que tem defasagem de pessoal e de material e isso interfere no atendimento aos alunos;
- d) a insuficiência de recursos humanos e materiais prejudica concretamente o funcionamento dos serviços.

A identificação dessas percepções foi possível a partir de depoimentos como esses:

Não tá equivalente, porque aumentou a demanda... principalmente Médicos, a gente sabe que não tem, agora são dois, mas era só um há um tempo atrás.[...]. Eu acho que principalmente Médicos, Técnico Administrativo, que só tem uma, e uma Assistente Social também (SPA4, informação verbal).

Não, não são. Depois de muito tempo conseguimos um Técnico Administrativo, mais uma Psicóloga e uma Assistente Social, mesmo assim a gente precisa de muito mais pessoas aqui. Temos uma Nutricionista. Se nós tivéssemos mais profissionais, nós poderíamos até delegar a cada profissional desses a responsabilidade por um projeto. O problema é que essa ampliação veio numa rapidez absurda, prá cumprir um objetivo... por questões políticas, sem se preocupar com a estrutura que a gente tinha prá receber, enfrentar essa ampliação. E agora a gente tá sofrendo as consequências da ampliação que tá aí, principalmente nós do Campus Monte Castelo (SPA1, informação verbal).

Não considero não. Então, a expansão é uma iniciativa positiva, principalmente pra essa classe que não tem acesso, porque curso profissionalizante hoje é caro demais e essa classe realmente não tem

condições de pagar, ela procura muito a escola pública. Essa expansão que iniciou no governo Lula, eu acho que ela veio contribuir sim, mas em contrapartida, ela não deu o suporte necessário, a expansão não foi preparada adequadamente, principalmente aqui no Campus Monte Castelo. Surgiu a expansão. Disseram: vamos expandir, mas não houve a preparação dos técnicos, não houve um aumento de profissionais.

Ao longo de 20 anos nós tivemos poucos concursos para Técnicos [...]. Tá abrindo as vagas, tá tendo remoção, mas eles tão abrindo poucas vagas prá cá, porque eles tão vendo que o Campus Monte Castelo não tá tendo condições de arcar com toda essa demanda de atividades, que é muito grande [...] (SPA8, informação verbal).

Não. É insuficiente. A gente vê isso nos processos de seleção, tem que chamar pessoas de outros setores. No serviço médico tem 2 médicos pra atender muitos alunos. Sem contar que insuficiência de recursos materiais, principalmente no Serviço Odontológico, que apesar de ter servidores à disposição, alguns serviços são suspensos por falta de material (SPA9).

Em relação a essa suspensão das atividades do Serviço Odontológico por falta de material, é importante registrar que num momento de expansão da assistência estudantil, são vivenciadas situações semelhantes às que caracterizaram os anos de 1990, quando se verificou uma redução da esfera pública. **SPA5** destaca ainda que os procedimentos burocráticos para aquisição de material é outro obstáculo a um bom atendimento:

Não. Aqui mesmo é um exemplo, tem três dentistas, mas ainda não dá pra atender toda a demanda. O material que se trabalhou em 2011 foi adquirido sempre como situação emergencial. Foi pedida uma relação no final de 2010 para o ano de 2011, essa relação nunca foi comprada. Foi comprada durante o ano em situação emergencial. Aumentou o número de dentistas, mas a falta de material em alguns momentos comprometeu/impossibilitou o atendimento (SPA5, informação verbal).

Para Silva (2008, p. 96), “a implementação de um programa social envolve um processo complexo que mobiliza instituições, diferentes sujeitos, com interesses e racionalidades diferenciadas, recursos e muito poder”. Tendo como referência essa concepção, entende-se que processo de implementação do PNAES é caracterizado por constantes decisões acerca das questões que envolvem sua execução, entre elas, as que se referem aos recursos humanos e materiais.

Desse modo, essas decisões, assim como as ações que delas advém, estão permeadas pelo jogo de interesses e de poder que configuram o contexto avaliado, onde nem sempre as correlações de forças são favoráveis à assistência estudantil. Segundo Draibe (2001, p. 26), “o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos que se sucedem e se ‘resolvem’ ao longo do tempo”. Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se que é preciso que a assistência ao estudante seja definida,

de fato, como prioridade na gestão institucional, ou, como diz o GE1, que haja “uma política de comprometimento com o setor (informação verbal)”, para que se estabeleça a possibilidade de superação dessas dificuldades.

Assim, embora essa seja uma concepção compactuada por quem tem poder de decisão em termos de recursos financeiros e materiais, e isso seja verbalizado ao nível do discurso, observa-se que as evidências da dinâmica institucional colocam em xeque a prioridade que vem sendo conferida à assistência estudantil. As exposições feitas pelos profissionais acerca de situações vivenciadas no cotidiano reforçam essa análise.

Dessa maneira, analisando também a questão dos recursos materiais, referidos ao funcionamento cotidiano da Bolsa Alimentação, SPAE4 avalia que o sistema de distribuição de tickets não é adequado para um bom atendimento: “a internet cai muito, o sistema trava. Aí acaba indo para o ticket manual (informação verbal)”. Nos anos anteriores havia um problema em relação a pessoal para fazer essa distribuição, mas isso já está praticamente resolvido. .

O problema é o sistema. O espaço também já tá ficando pequeno. [...]. Não vai adiantar investir na tecnologia se eu não tenho um espaço para manter. Essas dificuldades: espaço e tecnologia, mas teria que vir os dois juntos, ampliar o espaço junto com a tecnologia. Não adianta diminuir a fila do ticket e aumentar a fila no restaurante (SPAE4, informação verbal).

Também se referindo especificamente ao Serviço Médico, **SPAE11**, que já explicitou que o aumento da procura por parte dos servidores, imposta pela expansão da Rede, tem prejudicado o atendimento aos alunos, considera que os recursos humanos e materiais não são adequados para um bom atendimento aos alunos. Em sua opinião

o setor de perícia médica deveria ser separado, para isso seriam necessário mais servidores médicos no setor. Os recursos materiais também poderiam ser melhores, em termos de fornecimento de medicações, convênios com laboratórios para fazer exames, clínicas e hospitais para encaminhamento (informação verbal).

Vendo também esse lado da questão, SPAE1 enfatiza que o Setor precisa ter mais apoio no sentido de melhorar a infraestrutura e, conseqüentemente, o desenvolvimento do trabalho. O crescimento da demanda não foi só em função do atendimento aos alunos, mas também em decorrência de mudanças na política de gestão de recursos humanos. Hoje, com a implantação do SIASS (Sistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor), o Serviço Social e o Serviço de Psicologia fazem parte da equipe multidisciplinar que realiza a perícia médica.

“Agora a gente tá fazendo isso também. Então é preciso muito mais pessoas aqui, porque tem que ir uma Assistente Social e uma Psicóloga nessas perícias e a licença do servidor não pode esperar” (SPAÉ1, informação verbal).

A percepção do **GE1** não difere muito da visão dos servidores que trabalham com a assistência estudantil. Conforme visto anteriormente, relaciona as necessidades de investimento na quantidade e na qualidade dos serviços com uma deficiência na quantidade de profissionais capacitados para esse atendimento: “se você não tem esse investimento garantido, esse profissional na casa, tende a ter um trabalho menor” (GE1), por que não vai dar prá funcionar nos três turnos, de segunda a sexta. Com relação ao Serviço Médico, pontua, não vai dar prá fazer um trabalho de prevenção (...), de planejamento de saúde, um acompanhamento que é necessário. Assim acontece nas outras áreas também (GE1).

Se não tiver isto, eu não posso oferecer o trabalho na sua totalidade. [...] Uma coisa é certa, se não tem profissionais na sua totalidade, eu vou ter serviços esvaziados, menor quantidade de atendimento e isso aí é um fator de avaliação. Na mesma linha, se não dotarmos de equipamentos e material de consumo, eu tenho também um atendimento fragilizado. Então, é todo um aparato de logística que tem que ter... se não tiver, mesmo que tenha o profissional, eu não posso fazer [...]. Aliado a isso, é preciso ter uma política interna de atendimento facilitado, essas três coisas: profissionais competentes, equipamentos e materiais e essa política interna para facilitar o atendimento, prepara os setores para dar o melhor atendimento aos alunos (GE1, informação verbal).

Essa percepção exposta pelo gestor demonstra que há por parte da Direção do Instituto uma compreensão de aspectos que são fundamentais em termos de dotação de recursos humanos e materiais para que a Política de Assistência ao Estudante seja efetivada de modo satisfatório. Contudo, as experiências relatadas pelos servidores e as avaliações realizadas pelos alunos configuram uma realidade que se mostra contraditória a essa compreensão.

A percepção dessa contradição pode ser mais bem analisada buscando-se referência em Silva (2008, p. 96). Sendo na implementação que se dá a materialização da política, essa se constitui “na fase mais abrangente e talvez mais complexa do processo das políticas públicas”. Como se viu, é um momento marcado por conflitos e se concretiza através de disputas entre alternativas de ação, o que ocasiona momentos alternados de aproximação e de afastamento em relação aos objetivos, metas e estratégias definidos anteriormente. Ou seja, no processo de implementação podem ocorrer mudanças em relação ao que é proposto na formulação, isso porque

o processo das políticas públicas é assumido nos seus diferentes momentos, por uma diversidade de sujeitos que entram, saem ou permanecem nele, orientados por diferentes racionalidades e movidos por diferentes interesses, fazendo do desenvolvimento das políticas públicas um processo contraditório e não linear (SILVA, 2008, p.97-98).

Nessa direção de análise, entende-se que essa configuração das condições de trabalho, embora, certamente, não dê conta de toda a realidade vivenciada, expõe alguns pontos de estrangulamento que comprometem a eficácia e a efetividade do trabalho desenvolvido. Desse modo, no esforço de obter outros elementos que contribuam para uma visão mais aproximada do real, busca-se perceber o nível de satisfação dos servidores sujeitos da pesquisa com suas condições de trabalho, fato que também pode influenciar no modo como o trabalho é desenvolvido e, portanto, na qualidade do mesmo. Aguiar e Ander-Egg (1994) apontam o nível de satisfação dos profissionais com o desenvolvimento da política ou programa como um aspecto importante para avaliar numa avaliação de processo.

A investigação desse aspecto revela diferentes olhares entre os servidores pesquisados. Desses olhares chega-se às seguintes formas de perceber a questão:

- a) o trabalho é gratificante e o profissional se dedica a ele, mas o nível de satisfação é baixo, pois as limitações impostas pelas condições de trabalho às vezes causam desânimo, mas também exigem criatividade;
- b) a estrutura dos serviços não favorece condições de trabalho satisfatórias, é preciso melhorar as condições de funcionamento;
- c) há satisfação com as condições de trabalho porque o ambiente é bom e favorável, Há um bom relacionamento entre os profissionais;
- d) em alguns serviços a estrutura é boa em termos de equipamentos, mas a falta de material prejudica o trabalho;
- e) deixa muito a desejar: a burocracia para aquisição de bens de consumo e permanente impossibilita um atendimento de boa qualidade à clientela.

O trabalho do Serviço Social é muito gratificante, eu gosto muito do meu trabalho, eu me dedico ao meu trabalho, me esforço demais, mas tem dificuldades muito grandes. A gente depende de outros setores e às vezes não se tem a resposta imediata [...]. Mas, de forma geral o Serviço Social tem certa autonomia de trabalho, consegue planejar, desenvolver suas atividades, claro que com limitações. [...]. A gente consegue fazer o trabalho, mas as limitações são muito grandes, tem hora que você tem que respirar fundo. Tem as limitações impostas pela instituição, que a gente tem

que levar em consideração, [...] tem que usar a criatividade, tem que ser criativo em tudo que faz (SPAЕ8, informação verbal).

Satisfeita não. Eu gosto muito de trabalhar no IFMA. Eu tenho uma identificação com a educação. [...]. Mas a gente tá enfrentando muitos problemas aqui. Principalmente estruturais, e isso é demais. A gente trabalha com servidores, questões diferentes: de qualidade, de saúde, de qualidade de vida no trabalho. Por conta disso, é difícil a gente conseguir focar. E eu sinto a necessidade disso, de focar. Mas eu gosto de trabalhar e acredito que a gente vai conseguir chegar a algum lugar (SPAЕ2, informação verbal).

Deixa muito a desejar. Em função da burocracia para aquisição de bens de consumo e permanente não podemos dar um atendimento de boa qualidade à clientela (SPAЕ6, informação verbal).

Durante o ano passado inteiro só havia um médico lotado no Campus Monte Castelo, o maior de todos, e para onde drenam todos os servidores dos campus onde não há médico, e apesar de ser solicitado várias vezes o remanejamento de médicos para o setor, somente no final do ano foi feito isso (SPAЕ11, informação verbal).

Mesmo que o restaurante tivesse funcionários treinados e tudo, a estrutura não favorece. Qualquer empresa que entrar aí, já entra com um saldo negativo, porque o ambiente não é propício, então eu acho que melhoras têm que vir. Ontem não tinha água por causa de um compressor. Esse problema de falta de água é bem antigo e interfere lá [...] (SPAЕ4, informação verbal).

Sabe-se que as condições de trabalho envolvem vários aspectos, entre os quais a disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos, o relacionamento entre os membros da equipe profissional, as instalações físicas, a forma de gerenciamento das ações, a estrutura administrativa, o modo como funciona, entre outros. A partir do que foi manifestado observa-se que a insatisfação dos profissionais com essas condições está relacionada principalmente às condições infraestruturais oferecidas no ambiente organizacional.

Entre os que estão satisfeitos com as condições de trabalho, **SPAЕ5** considera que “o ambiente em si é bom, favorável. Tem consultórios por aí que não chegam aos pés daqui. Tudo que é preciso para fazer o básico, em termos de equipamentos, aqui tem. A dificuldade é a falta de material” (SPAЕ5, informação verbal). **SPAЕ1** justifica sua satisfação com a situação atual, por já ter sido muito pior. Atualmente conta com um profissional especializado na área para dividir o serviço e as responsabilidades, mas ressalta que existem questões estruturais, inclusive na estrutura física, a serem sanadas. **SPAЕ9** relaciona sua satisfação com o fato de que “As pessoas são agradáveis, o serviço é bem distribuído” (SPAЕ9, informação verbal). Já **SPAЕ10** sente-se mais satisfeita, devido a uma “atenção melhorada ao setor que trabalho, isto comparado com tempos anteriores” (SPAЕ10, informação verbal).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica trouxe mudanças imediatas, como o aumento do número de profissionais para atender as unidades criadas e do número de vagas e matrículas. A rapidez das mudanças tem gerado acúmulo de trabalho e de funções para os profissionais, o que, como já se mencionou neste estudo, compromete a qualidade das ações propostas.

Pelo que se viu até o momento neste processo avaliativo, são vários os fatores que interferem na configuração do objeto de estudo. Num contexto extremamente dinâmico percebe-se a existência de relações contraditórias entre um propósito de grande ampliação do âmbito de atuação, que vem se concretizando através de um crescimento quantitativo institucional acelerado, e condições de trabalho que, em decorrência de um desenvolvimento infraestrutural em ritmo mais lento, não dão o suporte que esse processo de expansão necessita. Diante desse quadro, considera-se que o compromisso dos profissionais com o trabalho desenvolvido é também determinante da qualidade das ações e de sua repercussão no alcance dos objetivos.

As entrevistas realizadas demonstram que de um modo geral, os servidores sujeitos da pesquisa acreditam que há um compromisso profissional dos que efetivam a Política de Assistência Social no Campus Monte Castelo, inclusive alguns evidenciam que diante de condições de trabalho desfavoráveis, esse compromisso tem sido fundamental na condução do processo de trabalho. Às vezes é o que garante a realização das ações. Os depoimentos podem ser resumidos da seguinte forma:

- a) o compromisso dos profissionais se expressa na responsabilidade com o trabalho, embora nem sempre consigam por em prática as ações planejadas;
- b) esse compromisso funciona como um suporte importante e como impulsionador da prática profissional;
- c) o compromisso se traduz na preocupação e no dever em atender da melhor forma as demandas apresentadas pelos alunos;
- d) o empenho dos profissionais tem como propósito possibilitar o acesso aos direitos, embora não seja possível solucionar todas as questões;
- e) esse compromisso com o trabalho é relativo, alguns possuem e outros não. Como exemplo dessa última percepção, cita-se o seguinte depoimento:

Isso é muito variável. Ha servidores muito competentes e compromissados com a instituição, assim como há outros que deixam a desejar. O compromisso se vê com resultados. E não só com números, mas principalmente com qualidade. Acho que podemos melhorar muito ainda em qualidade (SPAEE11, informação verbal).

Na visão de **SPAEE10**, é preciso superar o ranço de impotência, burocratismo e falta de compromisso, que o serviço Público ainda carrega.

Mas, o serviço público somos nós: eu e você, que trabalhamos nele, por isso, somos responsáveis por essa mudança. Temos que zelar para mantê-lo, acreditar e participar para que funcione de forma efetiva, e somente assim, descaracterizar essa mácula de inoperância (SPAEE10, informação verbal).

3.6 Alguns resultados da implementação do PNAES no IFMA/Campus Monte Castelo

O principal objetivo deste processo de avaliação é buscar perceber as possibilidades das ações da Política de Assistência ao Estudante no IFMA, especificamente no Campus Monte Castelo, contribuírem para o acesso e permanência dos estudantes na Política de Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, ainda na tentativa de aproximação da realidade, entende-se que é necessário tentar identificar alguns resultados que possivelmente estejam sendo alcançados com a efetivação dessa política. Nesse sentido, adota-se a concepção de Silva (2008, p.119), segundo a qual “resultados são ‘produtos’ do programa, previstos nos objetivos e metas e derivados de seu processo”

Entende-se que a análise dessa questão deve levar em consideração todos os aspectos já abordados a respeito das condições de acesso, do alcance da cobertura e das condições concretas de funcionamento dos programas, projetos e serviços de Assistência Estudantil no âmbito do IFMA/Campus Monte Castelo. Como se percebe, a busca desse objetivo envolve a análise de uma série de questões e, embora não se tenha a pretensão de obter todas as respostas possíveis, entende-se que além da busca de fundamentos em dados concretos, é importante conhecer o olhar dos sujeitos envolvidos a respeito desses objetivos.

Foram definidos como indicadores para avaliação do produto a ampliação das ações referentes à assistência estudantil, a ampliação do número de alunos assistidos e a porcentagem de alunos assistidos que concluem o curso.

Em relação à ampliação das ações, pelo que já foi exposto neste estudo, constata-se que essa ampliação é evidente e se concretizou através da criação dos

Projetos de Auxílio Moradia e Auxílio Transporte, além da relevante ampliação da cobertura da Bolsa Alimentação, da ajuda de custo aos alunos em viagens de estudo e do aumento de outras bolsas relacionadas ao ensino e à pesquisa (essas duas últimas ações não são gerenciadas pela CAE, portanto, não fazem parte do objeto pesquisado).

É notório que a ampliação do número de alunos assistidos se verificou de forma bastante positiva na Bolsa Alimentação, passando de uma média de 350 refeições por dia em 2009, para mais de 800 refeições diárias em 2011, chegando, às vezes, a até 900 refeições. Porém, em relação aos outros projetos essa ampliação é bem mais tímida. A Bolsa de Assistência ao Aluno, que atendia 150 alunos, passou a oferecer 175 bolsas, o que representa um crescimento de apenas 16,7%. A criação do Auxílio Transporte e do Auxílio Moradia em termos quantitativos também não representou um grande aumento: o primeiro ofereceu 50 bolsas e o segundo, 10 vagas em 2011, mas somente 5 foram preenchidas.

Apesar de terem sido oferecidas 10 vagas para o Auxílio Moradia, somente 7 alunos se inscreveram para o processo seletivo. Essa baixa procura pode ser associada aos problemas identificados no processo de divulgação das atividades, mas o fator tempo é também considerado como determinante, pois o intervalo entre a decisão de implementar e a execução de todo o processo foi pequeno em razão da urgência de sua realização. Além disso, os poucos inscritos e a sobra de vagas ocorreram ainda devido a limitações decorrentes dos critérios estabelecidos para seleção. O auxílio moradia é destinado para alunos provenientes de outros lugares (estados ou municípios, exceto os que fazem parte da Ilha), cujo deslocamento para São Luís tenha sido ocasionado pela aprovação em algum curso do Campus Monte Castelo. Entre os que demonstraram interesse, vários não atendiam a essa determinação, é o que demonstra o relato de SPAE8:

Para participarem do projeto, eles têm que vir do interior. O domicílio tem que ser no interior, aqui ele tem que morar em casa alugada e comprovar que paga aluguel aqui e não no interior. São pessoas que vieram prá cá só prá estudar. Alguns que se inscreveram já moravam aqui há anos, o domicílio deles é aqui. Aí eles não puderam ser selecionados, por que não é esse o caso (SPAE8, informação verbal).

Em relação aos serviços, comparando os dados de 2010 e 2011 observa-se que no Serviço Médico, por exemplo, conforme já ressaltado, foi um setor bastante afetado pela deficiência de recursos humanos, houve uma queda no atendimento aos alunos. Em 2010 foram realizados 1.200 atendimentos e em 2011,

539, ou seja, em vez de ampliação, houve uma redução de mais de 50%. No Serviço Odontológico, entretanto, que teve sua equipe profissional ampliada, apesar do período sem atendimento por falta de material, teve uma ampliação relevante em termos de procedimentos realizados. Em 2010 foram feitos 1.836 procedimentos, em 2011 esse quantitativo chegou a 5.625, ou seja, triplicou o número de procedimentos.

Esses dois exemplos evidenciam a importância do investimento em recursos humanos quando se pretende ampliar a cobertura das ações. Antes, o Serviço Odontológico contava com uma Dentista e uma Auxiliar, atualmente a equipe possui três Dentistas, uma Auxiliar e um Técnico em Enfermagem; funcionava em dois turnos em dias alternados, hoje funciona diariamente nos três turnos. No Serviço Médico a situação foi inversa, em momentos anteriores chegou a contar com três Médicos, em 2011 a equipe reduziu para uma Médica e dois Técnicos em Enfermagem e houve um crescimento considerável da demanda voltada para os servidores.

Em termos de resultados, os dados apontam que ocorreram avanços significativos em algumas ações da Política de Assistência Estudantil, mas em outras os avanços não corresponderam às expectativas criadas ou ocorreram retrocessos. Diante do exposto, considera-se relevante detectar a percepção dos sujeitos da pesquisa a respeito da possibilidade de contribuição dessas ações para o acesso e permanência dos estudantes na Política de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o que determina o PNAES.

A visão predominante entre os profissionais é que, de certo modo, há alguma contribuição nesse sentido. Mas a maioria ressalta a necessidade de que essa contribuição seja mais efetiva. Entre os que pensam assim, obtém-se a seguinte sistematização:

- a) os projetos são direcionados para necessidades que não satisfeitas podem levar à evasão escolar e há uma estrutura que tenta cumprir o seu papel, mas poderia melhorar;
- b) a expansão está trazendo mudanças para o IFMA e esse está se adaptando à nova realidade. A superação das dificuldades e o oferecimento dos serviços de modo satisfatório é apenas uma questão de tempo;

- c) os projetos desenvolvidos evitam a evasão escolar. Sem eles, muitos alunos já teriam desistido;
- d) a contribuição existe, mas alguns pontos precisam ser melhorados, como a estrutura física e a quantidade, por exemplo;
- e) a contribuição acontece, mas a percepção do verdadeiro alcance e do impacto só será possível com uma avaliação nesse sentido. Alguns exemplos dos depoimentos a esse respeito são:

Poderia estar mais, por causa dos pontos que eu já levantei, mas eu acho que estão sim. Só esse auxílio transporte [...] a falta de dinheiro para pagar o transporte para vir para a escola é uma das grandes causas da evasão escolar. Eu acho que tudo isso [...] nós temos uma estrutura aqui, que às vezes falha, mas tenta cumprir seu papel [...] com todos os problemas que nós temos (SPAEE1, informação verbal).

Eu acho que contribuem sim, eu acho que ainda precisa contribuir mais. A gente tá vivendo a expansão há pouco tempo, muita gente reclama da expansão [...], que só traz coisa ruim. Eu não acho. [...] tá trazendo muita coisa boa para o IFMA, só que a gente pegou um susto, veio de uma vez e a gente tá se adaptando. É pouco tempo prá gente ter a casa arrumada 100%. Acredito que a gente vai conseguir oferecer os nossos serviços de modo satisfatório logo, logo, mas tem que ter paciência (SPAEE2, informação verbal).

Se não fossem esses projetos, muitos alunos já tinham se evadido, eu tenho certeza disso. Olha, o Auxílio Alimentação deu um avanço muito bom. São alunos que ficam diurnamente aqui e que às vezes não tem como voltar para casa, se voltar não vem para o outro turno. O Auxílio Transporte da mesma forma, tem alunos que são de bairros distantes e ele dá um subsídio. A Bolsa Assistência também, o nosso valor é maior do que de muitos estados, então isso é significativo para o estudo dele, eu acho que sim (SPAEE3, informação verbal).

Acho que sim. Talvez 100% não, mas tem muitos alunos que com a assistência conseguem permanecer. Muitos alunos são tão carentes, que a assistência se torna a renda daquela família. Então muitos conseguem, nós temos exemplos disso ao longo dos anos, depois que eles se formam vêm aqui, agradecem. Claro que a gente sabe que é um direito... eles vêm colocar que foi muito importante aquela assistência naquele período... eu acho que de certa forma sim. Mas a gente não atinge todo mundo. Isso aí só se a gente fizer uma avaliação realmente. Fazemos aquela avaliação no final do projeto, mas é mais em nível da execução do projeto, mas não posterior à saída dele. Um ano depois da saída a gente poderia fazer uma avaliação prá saber se aqueles projetos deram resultado (SPAEE8, informação verbal).

A partir dessas colocações identifica-se que os servidores veem essa contribuição de forma positiva. Apesar de ressaltarem as dificuldades enfrentadas durante o processo de implementação, acreditam que os projetos e serviços de Assistência Estudantil oferecem meios que possibilitam a frequência e contribuem para a continuidade dos estudos até sua conclusão. **SPAEE4**, por exemplo, pensa

essa contribuição de forma concreta: “ter uma alimentação mantém eles aqui os dois turnos, facilita. [...] evita a evasão escolar. [...]. A alimentação é acessível e de baixo preço (SPA4, informação verbal)”.

Avalia-se que apesar dos problemas de cunho estrutural, expressos como dificuldades reais vivenciadas no cotidiano institucional, há uma crença na possibilidade de que as ações que fazem parte da Política de Assistência ao Estudante interfiram positivamente no percurso escolar/acadêmico dos estudantes. A efetividade de tais ações, entretanto, será mais consistente a partir da superação desses obstáculos. O posicionamento seguinte é uma expressão dessa análise:

A contribuição existe, mas alguns pontos precisam ser melhorados, como a estrutura física e a quantidade, por exemplo. o que outras instituições não têm, nós temos. Eu creio que todos esses projetos desenvolvidos fazem com que o aluno possa permanecer. A qualidade do ensino juntamente com a qualidade da assistência, cada um fazendo sua parte, contribui para que o aluno possa sair daqui com êxito (SPA7, informação verbal).

Numa outra forma de ver a questão, a falta de participação e envolvimento de alguns atores importantes nesse processo é apontada como um fator que pode interferir negativamente no atendimento às necessidades dos alunos, reduzindo a capacidade dessa contribuição. Diante disso, “o aluno acaba se decepcionando com a boa intenção das ações. Pois os projetos são bem elaborados, mas se na execução alguém falhar, os objetivos não serão alcançados” (SPA6, informação verbal).

Na opinião do GE1 a esse respeito, ele faz uma distinção entre a realidade vivenciada nos campi localizados no interior do estado, principalmente nas cidades menores, e a das cidades mais desenvolvidas. Segundo sua visão, além do interesse por uma profissionalização que posteriormente lhe garanta o emprego, os projetos de assistência também funcionam como atrativos para as pessoas que buscam o Instituto nas cidades menores.

Aquele eixo 1 sim. Tem gente que eu sei que vem para o IFMA, não aqui no Monte Castelo, em Buriticupu, por exemplo, [...] por dois motivos: porque sabe que vai ter uma educação que vai lhe dar um emprego, essa é a perspectiva dele que tá do lado de fora; e por que ele sabe que vai ter algumas condições de se sustentar nesse intervalo de três, quatro anos [...] até ter seu emprego. [...]. Isso está bem demarcado lá. Nas cidades maiores, os alunos vêm em busca de um ensino médio de qualidade visando uma formação acadêmica superior, no próprio Instituto ou nas Universidades que estão próximas [...], esse é um perfil de um aluno que está vindo para o Campus Monte Castelo, então essa política [...] não consegue qualificar esse aluno. Ela não interfere, ele vem com esse objetivo e não vai para o mundo do trabalho (GE1, informação verbal).

Essa colocação lembra o que foi falado anteriormente sobre as diferenças entre o meio rural e o meio urbano na realidade brasileira, que se refletem inclusive nas expectativas da população em relação à educação. Nessa percepção, aquele aluno que vem em busca de profissionalização para ingressar no mundo do trabalho está desaparecendo, portanto, é preciso fazer com que essas políticas de assistência atuem no sentido de atrair esse aluno. Em sua opinião,

essas políticas é que fazem esse aluno surgir, fazem o aluno vir em busca desta escola, nós precisamos interagir com a comunidade e dizer que além do que nós oferecemos, temos mais isto a oferecer. Primeiro precisaria internamente a gente se organizar para buscar esse aluno em maior quantidade, oferecer em maior quantidade essa formação. As políticas de assistência estariam dando maior resultado se a gente tivesse trazendo mais pessoas com essa necessidade (GE1, informação verbal).

Essas colocações trazem à tona aquelas reflexões acerca da concepção dualista da educação: separação entre educação profissional e educação propedêutica. Entende-se que a busca de profissionalização não deve ser dissociada da formação geral, inclusive é essa integração o que pretende o ensino técnico integrado ao ensino médio. Além disso, o acesso à educação profissional técnica de nível médio não deve se constituir um limite à pretensão de obter uma formação acadêmica superior. Por outro lado, é interessante a proposta de interagir com a comunidade na perspectiva de favorecer o acesso à educação profissional e tecnológica, vendo isso na perspectiva do exercício de um direito.

Ao se avaliar os resultados da Política de Assistência Estudantil no IFMA, acredita-se que a percepção do aluno acerca desses resultados é também expressa nas sugestões que apresentam para melhorar suas ações. A partir do que foi proposto tem-se a seguinte sistematização:

- a) é necessário melhorar a infraestrutura, isso irá refletir na qualidade das ações e do atendimento aos alunos;
- b) o investimento na divulgação é necessário e deve enfatizar o esclarecimento acerca dos procedimentos e dos critérios de seleção, na perspectiva de facilitar o acesso;
- c) a ampliação da cobertura deve ser através da expansão das ações e do aumento do número de vagas para os projetos existentes;
- d) priorizar o acompanhamento aos alunos na perspectiva de perceber suas reais necessidades;

- e) o acompanhamento e a avaliação dos projetos devem ser sistemáticos, visando melhorar a organização e a qualidade e avaliar a efetividade dos mesmos;
- f) melhorar a interação da CAE com os alunos, estreitando especialmente a relação das Assistentes Sociais com esses alunos, inclusive com maior presença em sala de aula.

Diante de tudo que já foi dito e tendo consciência dos liames que permeiam todos os aspectos pontuados neste processo avaliativo, entende-se que as propostas de melhorias apresentadas pelos alunos fundamentam-se no plano da realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa e devem, certamente, ser consideradas pelos condutores do processo. Desse modo, a consideração dessas propostas deve estar intrinsecamente articulada a toda a problemática evidenciada.

Nas falas dos alunos sujeitos da pesquisa destacam-se as seguintes propostas: “melhorar o atendimento, equipamento e infraestrutura”; “disponibilizar mais programas de assistência e com maior número de vagas”; “reuniões mais frequentes com a CAE, maior interesse pelo que acontece com os bolsistas nos setores”; “acompanhar o aluno a fim de perceber suas reais necessidades, esclarecer com mais ênfase os procedimentos e facilitar o acesso”; “mais divulgação dos projetos e mais interação dos Assistentes Sociais com os alunos”; “melhor interação entre a CAE e os alunos”; “melhor acompanhamento dos responsáveis pelos projetos de assistência ao educando”; “ser mais presente na sala de aula para dar maiores esclarecimentos acerca dos projetos”; “projetos com mais qualidade, maior quantidade de vagas e maior duração”; “que haja mais empenho para com o aluno, que seja investido mais dinheiro em melhorias e benefícios para o aluno”; “no Projeto Bolsa de Assistência tem que haver avaliações periódicas dos alunos. Saber se o aluno está aprendendo alguma coisa na experiência de trabalho dentro do IFMA”; “melhor divulgação e melhoria do serviço oferecido”; “a melhoria na organização dos projetos e uma atenção melhor para as pessoas selecionadas nesses projetos”; entre outras com teores semelhantes.

As sugestões apresentadas pelos alunos estão coerentes com as dificuldades evidenciadas neste processo avaliativo. Entre essas destacam-se os problemas referentes à divulgação das ações, infraestrutura, cobertura das ações e à necessidade de melhorar o acompanhamento, que está relacionada à deficiência de recursos humanos. Diante das crescentes demandas e do acúmulo de funções,

os profissionais se veem envolvidos na dinâmica cotidiana da instituição, o que os leva, às vezes, a práticas imediatistas, ao que se chama comumente de “apagar incêndio”, em detrimento de atividades planejadas anteriormente e que dariam mais consistência aos projetos.

Nas proposições feitas há um destaque para a necessidade de maior aproximação entre assistentes sociais e alunos, entre outras coisas, para ter uma percepção mais aproximada de suas necessidades. Essa ressalva dos alunos releva uma percepção do papel do Assistente Social como o profissional que coordena o processo de implementação da Política de Assistência Social, afinal, segundo Sposati (2010, p. 23),

na divisão sociotécnica o assistente social tem sido demandado como um dos agentes ‘privilegiados’ pelas instituições geridas pelo Estado, ou por ele subvencionadas, para efetivar a assistência. O caráter histórico de sua atividade profissional em qualquer instituição está voltado prioritariamente à efetivação da assistência.

Este estudo não permite atribuir aos programas, projetos e serviços de Assistência Estudantil a responsabilidade pela permanência e/ou conclusão de curso dos alunos que deles fazem uso. Acredita-se que essa possibilidade se daria a partir de uma avaliação de impacto com base no critério da efetividade. Entretanto, considerando que se constitui objetivo deste estudo avaliar as possibilidades de que as ações de Assistência Estudantil realizadas estejam contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes no âmbito da Política de Educação Profissional e Tecnológica, busca-se estabelecer uma relação entre a quantidade de alunos assistidos que concluem o curso, no intuito de obter uma percepção mais clara dos resultados (produtos) da implementação dessa política no universo pesquisado.

Nesse sentido, define-se como indicador para análise a porcentagem de alunos assistidos que concluem o curso. Devido à inexistência de dados sistematizados e à indisponibilidade de tempo para fazer um levantamento que permita uma avaliação desse indicador em relação a todas as ações desenvolvidas, toma-se como exemplos para pensar essa relação os projetos Bolsa de Assistência ao Aluno e Auxílio Transporte.

Considera-se que esses projetos são exemplos importantes para desenvolver essa relação, dado o nível de pobreza de seus usuários. Nesses casos, identifica-se que do quantitativo de alunos atendidos que cursavam o último ano em 2011, 84,44% concluíram o curso no período regular, o que pode ser considerado

satisfatório, levando-se em conta os obstáculos no corpo desse trabalho referidos ao processo de implementação desses programas.

É notória a relevância desse indicador diante do objetivo proposto, todavia não tendo sido possível fazer, neste estudo, uma avaliação com o aprofundamento necessário, entende-se que tal aspecto pode constituir-se objeto de estudos posteriores.

4 CONCLUSÕES

Este estudo teve como principal objetivo avaliar o processo de implementação da Política de Assistência ao Estudante no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no intuito de buscar perceber a articulação das ações desenvolvidas no Campus Monte Castelo do IFMA com os objetivos dessa política em nível nacional, que visam contribuir para o acesso e permanência dos estudantes nesse sistema educacional até conclusão do percurso escolar ou acadêmico.

A expansão da Educação Profissional e tecnológica tem figurado com relevante destaque na agenda pública dos últimos governos do país, fato que está relacionado com as mudanças no mundo do trabalho que caracterizam o atual momento do capitalismo mundial. Essa ênfase tem como suporte a concepção da educação como fator de desenvolvimento para o país e como perspectiva a garantia de empregabilidade para a classe trabalhadora através da profissionalização.

Nas reflexões aqui realizadas buscou-se desvendar algumas mediações que permeiam essas concepções. É certo que a educação, e mais especificamente, a educação profissional e tecnológica, cumpre importante papel no sentido de propiciar condições favoráveis ao acesso ao mundo do trabalho, visto que promove o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício de uma profissão. Contudo, sabe-se, pela amplitude e complexidade das relações contraditórias que configuram esse contexto, que essas mudanças também fazem parte das políticas governamentais visando a adequação do país às exigências do mercado internacional; que a profissionalização, em si, não garante o acesso ao trabalho; e que a ideia de empregabilidade acaba transferindo a responsabilidade (ou culpa) pelo desemprego para o trabalhador.

A consolidação da expansão da Educação Profissional e Tecnológica tem como suporte a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir das instituições federais já existentes e da propagação de uma infinidade de unidades espalhadas por essas regiões, com ênfase para o interior do país. É certo que ao levar educação e profissionalização para populações que sequer vislumbravam essa possibilidade, essa expansão está contribuindo para o acesso ao direito à educação. Entretanto, é sabido que o acesso à profissionalização não

resolve o problema do desemprego ou do subemprego a que é submetida essa população.

Por outro lado, ao se adotar a concepção de que nas políticas sociais coexistem forças e interesses contraditórios, entende-se que essa expansão e as ações que dela decorrem, ao mesmo tempo em que se constituem mecanismos do Estado com o objetivo de promover a justiça social, conforme consta dos documentos oficiais, é também resultado das lutas concretas da população por seus direitos.

A influência dessas lutas nas definições das políticas sociais depende do jogo de forças que as caracterizam em determinado momento. Desse modo, a construção da Política de Assistência ao Estudante como direito de cidadania deve se efetivar num processo democrático, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no seu âmbito de atuação. Daí a necessidade de ações voltadas para concretizar a participação da comunidade acadêmica nesse processo, em especial, dos estudantes.

O investimento em educação profissional e tecnológica e o seu direcionamento para o interior do país tem como justificativa também a desigualdade histórica que caracteriza o país. Desse modo, como política pública, é pensada e implementada como estratégia para saldar uma dívida também histórica com os setores que ao longo desse processo são destituídos de seus direitos, inclusive do direito à educação. É a partir dessa ideia que se fortalece a concepção da Educação Profissional e Tecnológica como política de inclusão social.

Assim, o Plano de Expansão e a criação dos Institutos Federais de Educação são efetivados também com o propósito de viabilizar ações que possibilitem a inclusão social e a redução das desigualdades sociais. A articulação com outras política de inclusão é também uma estratégia pensada com esse objetivo. A Política de Assistência ao Estudante se concretiza como uma das ações nesse sentido.

No decorrer do estudo realizado, evidencia-se que no contexto da expansão, a assistência ao estudante tem sido pensada como uma estratégia que ao atender as necessidades dos estudantes, está contribuindo para a diminuição dos efeitos das desigualdades sociais e para o acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional, o que, por sua vez, contribui para sua inclusão

no mundo do trabalho e na sociedade. Essa é visão dominante nos documentos e discursos oficiais.

É nesse contexto e orientada por esse pressuposto que vem se dando a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nas instituições federais de educação com o objetivo de “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (BRASIL, 2007, p. 11).

A análise dos documentos aponta que esse Programa, cuja elaboração se baseou na realidade das Universidades Federais, vem fundamentando também a ampliação e efetivação das ações dessa política nos Institutos Federais de Educação. A perspectiva de inclusão social contida nesse Programa pretende a redução dos efeitos das desigualdades sociais no âmbito dessas instituições, através de projetos e serviços que atendam as necessidades básicas dos estudantes, possibilitando condições para a permanência dos mesmos até a conclusão dos cursos.

É verdade que a assistência ao estudante cumpre importante papel ao contribuir para aproximar as classes populares de uma profissionalização e viabilizar ações voltadas para o atendimento de necessidades vivenciadas pelos alunos e que podem interferir no seu desempenho e no seu percurso escolar ou acadêmico. Afinal, historicamente, a assistência estudantil tem se constituído objeto da luta pela ampliação dos direitos sociais e do movimento específico pelo direito à educação, o que caracteriza o PNAES também como uma conquista desse movimento.

É importante ressaltar, entretanto, que a conclusão dos estudos não é garantia de inserção no mundo do trabalho e nem dessa propagada inclusão social. O acesso à educação e ao trabalho não tem o poder de resolver a questão da desigualdade social decorrente das relações sociais de produção.

O estudo exposto nesta dissertação revela que o processo de implementação do PNAES no IFMA/Monte Castelo tem promovido a ampliação das ações referentes à assistência estudantil, bem como do atendimento feito aos alunos. Apesar dessa constatação, ao avaliar-se esse processo de implementação, identifica-se algumas inconsistências que estão comprometendo a eficácia desse programa.

A busca de referências numa realidade concreta visa fundamentar e enriquecer o estudo, assim como contribuir para a melhoria do trabalho realizado. Desse modo, acredita-se que a análise aqui desenvolvida, embora não dê conta de toda a realidade, permite o levantamento de alguns aspectos de caráter conclusivo. Neste momento levam-se em consideração as dimensões definidas anteriormente como norteadoras desta avaliação: acesso, cobertura, serviços oferecidos e produto.

A pretensão de contribuir para a melhoria do trabalho tem como suporte a dimensão política da avaliação, que é o que lhe confere a devida importância e significado. Todo processo avaliativo possui uma intencionalidade, que é o que define “para que” se avalia. Acreditando então que a avaliação não é um fim em si mesma, espera-se que este estudo possa contribuir para possíveis reflexões a respeito do trabalho realizado e para a busca de superação dos obstáculos detectados.

A avaliação das condições de acesso dos estudantes às ações da Política de Assistência ao Estudante fundamenta-se na compreensão da informação como fator determinante das possibilidades de acesso às políticas públicas. Desse modo, a partir do estudo realizado observa-se a existência de dificuldades que têm impedido que as informações acerca das ações e dos procedimentos necessários para participar das mesmas cheguem de modo plenamente satisfatório aos estudantes.

Essas dificuldades estão relacionadas à suficiência e clareza das informações a respeito, principalmente, dos procedimentos e dos critérios utilizados para acesso aos serviços e aos projetos desenvolvidos. Entende-se que essas dificuldades podem contribuir para a redução das possibilidades de acesso para os estudantes não atingidos pela divulgação realizada. A partir dessa constatação e considerando que a democratização das informações é fundamental para a democratização do acesso, acredita-se na necessidade de ações mais efetivas no sentido de aprimorar o processo de divulgação das informações no âmbito da Assistência Estudantil no IFMA/Campus Monte Castelo, de modo que essas possibilitem maior alcance quantitativo e qualitativo do alunado.

Ainda em relação ao acesso detectam-se questionamentos acerca da eficácia dos instrumentos e dos critérios de elegibilidade na configuração da realidade socioeconômica dos alunos que participam dos processos seletivos para

os projetos de assistência social. A avaliação aponta que os critérios e instrumentos utilizados no Campus Monte Castelo estão de acordo com os objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, entretanto, foram apontadas situações que podem estar interferindo negativamente na condução do processo. Assim, entende-se que, a partir das reflexões feitas pelos próprios profissionais, é necessário repensar a concepção e estruturação desses instrumentos e critérios, bem como a forma e as condições objetivas de sua utilização.

A avaliação da cobertura revela que apesar da ampliação dos recursos financeiros, das ações referentes à assistência estudantil e do atendimento aos alunos na maioria dos serviços e projetos, essas ações não atendem toda a demanda existente. Apesar disso, predomina entre os alunos uma visão positiva a respeito da possibilidade dessas ações atenderem suas necessidades, e há também os que acreditam que a assistência estudantil auxilia na vida escolar do aluno.

Para os profissionais a possibilidade de atender as necessidades dos alunos está relacionada às dificuldades decorrentes das condições de trabalho. Embora haja um reconhecimento de pontos positivos levantados e seja evidente a preocupação dos profissionais com uma prática mais efetiva, acredita-se que a ampliação da cobertura da assistência estudantil é necessária para que se concretize o objetivo da Política de Assistência ao Estudante no âmbito do Campus Monte Castelo.

Na avaliação dos serviços oferecidos percebe-se que ao se analisar a quantidade e a qualidade das ações da Política de Assistência Estudantil num determinado contexto deve-se considerar as condições objetivas disponíveis para realização das mesmas. Essas condições incluem os recursos financeiros, materiais e humanos existentes, além da estrutura física e da forma como as ações são operacionalizadas na dinâmica institucional.

Entendendo que as condições concretas de funcionamento são determinantes do êxito das ações, o conjunto de dados que servem de base para as reflexões desenvolvidas apontam que problemas de ordem infraestrutural estão comprometendo a condução dessa política no âmbito do Campus Monte Castelo. Embora essas ações estejam em sintonia com os objetivos do PNAES, existem obstáculos a serem superados na condução dessa política nesse contexto institucional.

Os problemas evidenciados no decorrer da avaliação são decorrentes de uma contradição entre uma grande ampliação do âmbito de atuação, concretizado através de um crescimento quantitativo acelerado, e condições de trabalho que não correspondem às demandas decorrentes desse crescimento, pois a criação da infraestrutura ocorre em ritmo mais lento, não oferecendo o suporte adequado para essa expansão. Como consequência desses problemas observa-se que há um comprometimento do caráter educativo dos projetos e serviços e do atendimento aos alunos, assim como da eficácia e efetividade das ações.

Em relação aos resultados, alguns avanços significativos foram identificados. Apesar das dificuldades evidenciadas durante o processo de implementação, os sujeitos da pesquisa creem na possibilidade de contribuição da assistência estudantil para o acesso e permanência dos estudantes na Política de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o que determina o PNAES. Isto é, apesar dos problemas de ordem estrutural vivenciados na prática cotidiana, acredita-se que as ações possam interferir de forma positiva no percurso escolar/acadêmico dos estudantes.

Ao apresentarem sugestões para melhorar a efetivação da Política de Assistência Estudantil no contexto avaliado, os estudantes sujeitos da pesquisa destacam a necessidade de maior interação e diálogo com os profissionais que compõem a equipe técnica, em especial com as Assistentes Sociais, que conduzem o processo de implementação dessa política e coordenam a execução dos projetos de assistência social. O aumento da demanda de trabalho sem a devida ampliação do número de profissionais tem prejudicado consideravelmente essa interação, bem como o acompanhamento dos alunos selecionados para os referidos projetos.

Conforme já mencionado e a partir do que foi informado na pesquisa, as ações de assistência estudantil desenvolvidas no IFMA, a princípio, estão em sintonia com os objetivos do PNAES. Entretanto, na implementação dessa política alguns obstáculos têm dificultado sua efetivação no contexto institucional, o que certamente compromete o alcance desses objetivos.

A contribuição para o acesso e permanência no âmbito da educação profissional e tecnológica passa pelo atendimento das necessidades dos estudantes. Como bastante acentuado na análise dos dados, a possibilidade de satisfação dessas necessidades não pode ser vista dissociada das condições objetivas de funcionamento, entre as quais se situam as condições de trabalho das pessoas que

atuam nessa política. No contexto avaliado, é evidente a contradição entre o propósito e concretização da ampliação institucional e o ritmo mais lento de criação da infraestrutura que lhe dê sustentação. Diante disso, pontua-se ainda o seguinte:

- a) O bom funcionamento da Política de Assistência ao Estudante depende da existência de recursos financeiros, de condições adequadas de trabalho (recursos humanos e materiais) e de uma política que valorize as ações dessa política no contexto institucional;
- b) O investimento que vem sendo feito na Política de Assistência ao Estudante certamente está trazendo benefícios para os estudantes, como exemplo a ampliação das ações e do número de alunos atendidos em alguns serviços e projetos. Entretanto é preciso que esse investimento se volte também para a melhoria da infraestrutura, no sentido de que ela favoreça o alcance dos objetivos;
- c) A ampliação do número de profissionais, especialmente de Médicos e Assistentes Sociais, certamente é uma medida necessária para ampliar e qualificar os projetos e serviços desenvolvidos;
- d) É necessário e urgente ampliar o debate e dar prosseguimento aos encaminhamentos para elaboração e consolidação da Política de Assistência ao Estudante no IFMA. Nesse processo é fundamental buscar a participação da comunidade escolar, com atenção especial aos alunos, na definição e gestão da política.

Partindo do entendimento de que a avaliação é um importante elemento de gestão de políticas públicas, podendo desempenhar relevante papel no exercício da participação e do controle democrático por parte da sociedade, quando se avalia numa perspectiva de mudança, a publicização dos resultados é fundamental para instrumentalizar os sujeitos da avaliação para lutar por políticas e programas sociais mais efetivos. Diante do exposto, pretende-se realizar a divulgação dos resultados desta pesquisa avaliativa no contexto institucional onde foi realizada, no intuito de que ela possa, de fato, contribuir para o debate acerca de uma Política de Assistência ao Estudante mais efetiva.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Tradução de Jaime A. Clasen e Lúcia Mathilde E. Orth.

ALVES, Jolinda de Moraes. **A Assistência Estudantil no âmbito da Política de Educação Superior Pública**. [200-?]. Disponível no site <www.ssrevista.uel.br/c_5n1_.htm>. Acesso em: 1 out. 2009.

AMARAL, Regiane da Silva; NASCIMENTO, Sara Diniz. **Diagnóstico situacional da Política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal do Maranhão**: estudo de caso nos Campi Buriticupu e Centro Histórico. [s. l.: s.n., 201-]

AMORIM, Mário. O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural?. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., Porto, 2008. **Atas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Porto: [s.n.], 2008.

ANGELI, José Mário. Produção, reestruturação produtiva e educação profissional: no contexto de crise do capitalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 8, n. 85, jun. 2008.

ARAÚJO, Fabrícia Silva de; BEZERRA, Juliane Cristina Bispo. Tendências da Política de Assistência ao Estudante no contexto da Reforma Universitária Brasileira. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., São Luís, 2007. **Anais...** São Luís, 2007.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos uma avaliação menos ingênua. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

BARRETO, Ivete Santos. BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz. BARBOSA, Maria Alves. Assistência Universitária: compromisso social. **Revista da UFG**, v. 2, n. 2., dez., 2005.

BHERING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perdas de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Dispon[ível no site www.planalto.gov.br

BRASIL. Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e da outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 24 de julho de 2004a.

BRASIL. Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Lei Nº 10.861/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004b. Disponível no site www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 dez. 2010.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2010.

BRASIL. Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília-DF. 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.tesouro.fazenda.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica**: por uma profissionalização sustentável, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2006.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Revista Ciências Sociais**, Ceará, v. 39, n. 1, 2008.

CARVALHO, Raul de e IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Tradução de Iraci D. Poleti.

CASTEL, Robert. Os marginais da história. **Revista Ser Social**, Brasília, n. 3, p. 55-66, jul./dez. 1998.

CHESNAIS, Francois. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. Tradução de Silvana Finzi Foá.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COSTA, Joicy Sueli Galvão da; LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. Educação jesuítica e dualidade social: um olhar sobre as práticas educativas formais no Brasil Colônia. **Revista de Humanidades**, Caicó, RN, v. 9. n. 24, **Set/out.** 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais>. Acesso em: 17 jan. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/Ago., 2000.

DEMO, Pedro. Exclusão Social: categorias novas para realidades velhas. **Revista Ser**, Brasília, n. 3, jul./dez. 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu**: trajetória de exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

EXPANSÃO da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, [201-]. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2012

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**: para a crítica das visões regulacionistas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRETI, João Celso; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, março/2000. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 10 jul. 2010.

FIORI, José Luís. **Estado de bem-estar social**: padrões e crises: versão atualizada. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, [2010?]. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 14 dez. 2010.

FLORENCIO, Paula Leal de Oliveira. **A nova configuração da educação profissional no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho**, [2010?]. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.m>>. Acesso em 14 dez. 2010.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

FÓRUM DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: [s.n.], 2007.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO. **Termo de metas e compromissos**: diretrizes gerais. Brasília, 2010. Documento elaborado pela Comissão de Indicadores a partir de estudos realizados nessa Comissão e na Comissão Termo de Metas do CONIF.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Proposta de resolução do programa nacional de assistência estudantil**, Brasília, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO%20DE%20ESTUDOS/2009/CURSOS/TECNICOS/texto1-GaudencioFrigotto.pdf>>. Acesso em: novembro. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional do Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Out. 2005. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e [Org.]. **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras Editora, 2001. (Núcleo de Pesquisa: 6).

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. *Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)*, Brasília, ano 2, n. 3, p. 9-31, jan./jun. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Brasília, DF, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009-2013**. São Luís, 2009.

INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida [org]. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**, 2002. Disponível em: <<http://www.drb.assessoria.com.br>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELIPE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Políticas de Educação Profissional: novos desafios. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO, Rio de Janeiro, 2007. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2007.

LEAL, Giuliana Franco. A noção de inclusão em debate: aplicabilidade e implicações para a intervenção prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., Caxambú, 2004. **Anais do XIV Encontro...** Caxambú: ABEP, 2004.

LIMA, Francisca das Chagas Silva. A Formação profissional como inclusão social: discutindo conceitos e significados. In: CARVALHO, Mariza Borges W. B. de; SILVA, Marilete Geralda da (Org.). **Faces da Inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MÉSZÁROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MOCHCOVICH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Michele Rodrigues de; LIMA, Gleyce Figueiredo de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis-SC, abril de 2011.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 7., Brasília, 2000. **Anais do VII Encontro...** Brasília: UNB, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

PAIVA, Beatriz Augusto de. O SUAS e os direitos socioassistenciais: a universalização da seguridade social em debate. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 37, n. 87, p. 5-24, 2006.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAOLI, Maria Célia Pinheiro Machado. **Desenvolvimento e marginalidade**: um estudo de caso. São Paulo: Livraria Pinoneira, 1974.

PEREIRA, Luiz. Populações ‘marginais’. In: _____. **Estudos sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Livraria Pioneira, [200-?]. p.159-178.

PEREIRA, Potyara A. P. Como conjugar especificidade e intersetorialidade na concepção e implementação da política de assistência social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 25, n. 77, p. 54-62, mar. 2004.

PEREIRA, Potyara A. P. **Conceitos e funções da assistência social**. Brasília: UNB, 1991. Série Política social em Debate, Nº 05.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PIVA. Maqueli E. Assistência Estudantil e a promoção da inclusão social nos Cursos Técnicos Profissionalizantes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Maringá, 2011. **Anais...** Maringá: Universidade

Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br>>. Acesso em 14 dez. 2011.

RAICHELIS, Raquel. **Gestão pública e a questão social na grande cidade**. São Paulo. Lua Nova, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. Rev. Educação e Sociedade. Vol. 27, nº 94, p. 155-178. SP: Cortez, jan/abr, 2006.

SANTOS, Ana Félix. **Gestão democrática da escola**: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas, [2010?] Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/29ra/>. Acesso em: 4 maio 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Políticas de assistência, assistência estudantil e ações afirmativas: apontamentos para uma discussão sobre o Serviço Social na educação superior. In: SEMINÁRIO POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA, 3. **Anais...** [201-?]. Disponível no site <<http://www.interativadesignba.com.br>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEMINÁRIO CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, Fortaleza, 2010. **Anais...** Fortaleza, 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In SILVA, Maria Ozanira da Silva e [et al.]. **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras; São Luís: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza, 2008.

SILVA, Maria Ozanira da SILVA e. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras Editora, 2001.

SOUSA, Salviana de Maria Pastor Santos. **Educação profissional no Brasil: centralização e descentralização no processo de gestão das políticas governamentais**. São Luís, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Maranhão.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. A Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. **Assistência social**: desafios para uma política pública de seguridade social. [200-?].

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. **Assistência X Assistencialismo X Assistência Social**: coletânea de textos básicos para I Conferência Nacional de Assistência Social – CNAS e ABONG. Brasília, 1997.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. Exclusão Social abaixo da linha do Equador. In: SEMINÁRIO EXCLUSÃO SOCIAL, São Paulo, 1998. **Anais...** São Paulo: PUC, 1998.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 1-172, jan. 2000.

STEIN, Rosa Helena. Descentralização e assistência social. **Cadernos ABONG**, São Paulo, n. 20, p. 5-20, out. 1997. Série especial.

TEIXEIRA, Francisco José S. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: Francisco José Teixeira S., Manfredo Araújo de Oliveira (orgs) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1998.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p.399-411, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. A política social brasileira nos anos 90: a refilantropização da questão social. **Cadernos ABONG**, n. 11. out. 1995.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário aplicado com os alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Caro Aluno,

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica tem provocado muitas mudanças nas instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento. Uma dessas mudanças é o surgimento de novas demandas e a ampliação das ações referentes à Assistência Estudantil, fato que tem se concretizado no cotidiano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA.

Como aluna do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, estou realizando uma pesquisa com o objetivo de avaliar a ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, que se constitui o tema da dissertação que estou construindo. A opção por esse tema se deve à minha inserção como Assistente Social no Campus São Luís – Monte Castelo e tem como objetivo “avaliar o processo de implementação dos programas, projetos e serviços que compõem a assistência estudantil no IFMA e suas contribuições para o acesso e permanência dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica no contexto da expansão da rede federal”.

Nesse sentido, solicitamos sua compreensão e empenho no sentido de responder este questionário, pois entendemos que numa avaliação dessa natureza é imprescindível e fundamental a participação do aluno, visto que os resultados desta pesquisa serão apresentados à Instituição, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da Política de Assistência ao Estudante no IFMA.

Atenciosamente agradeço,

Edna Maria Coimbra de Abreu
Assistente Social

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TEMA: A ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

1. Gênero Idade _____
() Masculino () Feminino

2. Série/módulo _____

3. Você tem conhecimento das ações desenvolvidas pela Coordenadoria de
Assistência ao Educando/CAE?

() Sim () Não

Quais:

4. Você tomou conhecimento dessas ações através de:

- () divulgação em sala de aula pelo setor responsável;
- () servidores do setor responsável no próprio local de trabalho;
- () informativos distribuídos pela CAE;
- () site do IFMA;
- () professores ou outros servidores da instituição;
- () colegas de classe;
- () outros alunos;
- () outros.

5. Você acha que essa divulgação das ações?

- () Chega à maioria dos alunos, mas não tem uma linguagem clara.
- () Chega à maioria dos alunos e tem uma linguagem clara.
- () Chega a uma minoria de alunos, mas tem uma linguagem clara.

() Chega a uma minoria de alunos e não tem uma linguagem clara.

() Outra opinião: _____

6. Você conhece os procedimentos para ter acesso aos programas, projetos e serviços da assistência estudantil?

() Sim

() Não

Quais? _____

Qual sua opinião a respeito desses procedimentos?

7. Qual a sua opinião a respeito dos instrumentos utilizados para seleção dos alunos aos projetos com limitação de vagas (questionário socioeconômico, ficha de inscrição e documentação anexada, entrevista e visita domiciliar)?

() Dão uma visão aproximada da realidade do aluno.

() São insuficientes para uma visão aproximada da realidade do aluno.

() Podem ser burlados e dar uma visão errada da realidade do aluno.

() Outra opinião: _____

Por quê? _____

8. Você sabe quais são os critérios utilizados nos processos seletivos para esses programas, projetos e serviços?

() Sim

() Não

Caso você saiba, cite alguns: _____

9. Como você tomou conhecimento desses critérios?

- ☐ servidores que trabalham no setor responsável;
- ☐ informativos distribuídos pela CAE;
- ☐ site do IFMA;
- ☐ editais de divulgação;
- ☐ professores ou outros servidores da instituição;
- ☐ colegas de classe;
- ☐ outros alunos;
- ☐ outros.

10. Você compreendeu como são utilizados esses critérios?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Você considera que esses critérios?

- ☐ Selecionam os alunos que realmente devem ser atendidos.
 - ☐ Não selecionam os alunos que realmente devem ser atendidos.
 - ☐ São adequados aos objetivos da Assistência Estudantil.
 - ☐ Não são adequados aos objetivos da Assistência Estudantil.
 - ☐ Facilitam a participação dos alunos.
 - ☐ Dificultam a participação dos alunos.
 - ☐ Outra opinião: _____
-

12. Em sua opinião, os programas, projetos e serviços de assistência estudantil:

- ☐ são suficientes e atendem às necessidades dos estudantes;
 - ☐ são insuficientes e não atendem às necessidades dos estudantes;
 - ☐ atendem em parte as necessidades dos estudantes;
 - ☐ atendem em parte as necessidades de alguns estudantes;
 - ☐ somente ajudam a resolver problemas imediatos;
 - ☐ auxiliam na vida escolar do aluno;
 - ☐ não interferem no percurso escolar do aluno;
 - ☐ outra opinião: _____
-

13. Marque as ações/serviços da assistência estudantil que você utiliza ou já utilizou:

- ☐ Serviço Médico
- ☐ Serviço Odontológico
- ☐ Serviço Social
- ☐ Atendimento de enfermagem
- ☐ Assistência Psicológica
- ☐ Isenção de taxa aos processos seletivos para ingresso no IFMA
- ☐ Auxílio Alimentação
- ☐ Bolsa de Assistência ao Aluno
- ☐ Auxílio Transporte
- ☐ Orientação nutricional
- ☐ Auxílio Moradia
- ☐ Nenhum
- ☐ Outros: _____

14. Quantas
vezes você já utilizou os seguintes serviços?

Serviço Médico _____

Serviço Odontológico _____

Serviço Social _____

Atendimento de Enfermagem _____

Serviço Psicológico _____

Serviço de Nutrição _____

15. Com que frequência você utiliza o restaurante (Auxílio Alimentação)?

- | | |
|---|---|
| ☐ Diariamente | ☐ 1 vez por semana |
| ☐ 4 vezes por semana | ☐ De vez em quando |
| ☐ 3 vezes por semana | ☐ Raramente |
| ☐ 2 vezes por semana | ☐ Não utiliza |

16. Você encontrou alguma dificuldade para ter acesso aos serviços citados nas questões 14 e 15?

- ☐ Sim ☐ Não

Qual? _____

17. Ao procurar esses serviços você considerou o atendimento recebido:
☐ Excelente ☐ Muito bom ☐ Bom
☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssimo
☐ Outra opinião _____
18. E a qualidade desses serviços, como você avalia?
☐ Excelente ☐ Muito boa ☐ Boa
☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssima
☐ Outra opinião _____
19. Você está satisfeito em relação à quantidade de serviços oferecidos?
☐ Sim ☐ Não
Por quê? _____

20. Com relação ao Projeto Bolsa de Assistência ao Aluno, você:
☐ Nunca participou do processo seletivo;
☐ Participou do processo seletivo, mas não foi selecionado; Ano: _____
☐ Participou do processo seletivo e foi selecionado. Ano: _____

Obs.: As questões 21 e 22 só devem ser respondidas por alunos que tenham participado do Projeto Bolsa de Assistência ao Aluno.

21. Caso você tenha sido selecionado para o Projeto Bolsa de Assistência ao Aluno, quanto tempo permaneceu no projeto?
☐ Desistiu antes de começar;
☐ Menos da metade do tempo de vigência do Projeto;
☐ Metade do tempo de vigência do Projeto;
☐ Menos de 80% do tempo de vigência do Projeto;
☐ 80% do tempo de vigência do Projeto;
☐ Todo o período de vigência do Projeto;

() Outra situação: _____

22. Caso você tenha saído do Projeto antes do seu término, qual o principal motivo que o levou a isso?

- () Perda de interesse;
- () A experiência não correspondeu às expectativas;
- () O tempo gasto no projeto estava atrapalhando os estudos;
- () Estava se preparando para o vestibular;
- () Foi selecionado para outro projeto (PIBIC, Monitoria ou outro);
- () Passou no vestibular para o IFMA e ficou sem tempo livre para o

Projeto;

- () Passou no vestibular para outra instituição e ficou sem tempo;
- () Foi chamado para estágio;
- () Arrumou emprego;
- () Insatisfação com o trabalho realizado;
- () Insatisfação com o valor da bolsa;
- () Acúmulo de atividades acadêmicas;
- () Outro motivo: _____

23. Qual sua opinião a respeito do acompanhamento dado pela CAE nos Projetos e Serviços desenvolvidos?

- | | | |
|-------------------------|---------------|-------------|
| () Excelente | () Muito bom | () Bom |
| () Regular | () Ruim | () Péssimo |
| () Outra opinião _____ | | |

24. Quais as suas sugestões para melhorar a Assistência Estudantil no IFMA?

25. Que outros
Projetos e Serviços você sugere? _____

APÊNDICE B – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**A ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO**

Prezado(a) Sr(a).

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica tem provocado muitas mudanças nas instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento. Uma dessas mudanças é o surgimento de novas demandas e a ampliação das ações referentes à Assistência Estudantil, na perspectiva de promover a inclusão social.

Desse modo, o(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **A ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MARANHÃO**, que tem como objetivo avaliar o processo de implementação dos programas, projetos e serviços que compõem a assistência estudantil no IFMA e suas contribuições para o acesso e permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica no contexto da expansão da rede federal.

Você poderá contar com a assistência do pesquisador, se necessário, e caso alguma pergunta lhe cause desconforto ou constrangimento, você é livre para não responder e terá o direito de abandonar sua participação nesse estudo quando quiser retirando seu consentimento, sem nenhum prejuízo de suas atividades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – Campus São Luís Monte Castelo e não pagará nada em nenhum momento.

A realização da coleta de dados será através de entrevistas com os servidores que trabalham diretamente com a assistência estudantil e aplicação de questionários

aos alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e você terá direito a esclarecimentos a respeito da metodologia a qualquer momento da pesquisa. Os resultados serão publicados, porém, será garantido sigilo quanto sua identificação, bem como as informações obtidas pela sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto e publicados na dissertação de mestrado/Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – PPGPP/UFMA, respeitando a confidencialidade e o anonimato das informações. Caso você aceite participar do estudo, receberá uma cópia deste termo que está em duas vias iguais e assinadas pelo pesquisador responsável, que rubricará todas as folhas, exceto a última folha que você deverá assinar.

Com a sua participação nesta pesquisa, o(a) Senhor(a) estará contribuindo para melhorar a qualidade dos programas, projetos e serviços que compõem a assistência estudantil no IFMA, bem como a efetivação de políticas públicas de assistência ao estudante mais eficazes para essa população.

Em caso de dúvida, queixa ou denúncia, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, cujo endereço é Avenida dos Portugueses, S/N, São Luís-MA, telefone 3301 8708, ou com a pesquisador responsável telefone: **(98) 3301 8665 / 8666**.

Eu, _____,
finalmente tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado quanto minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu dou o meu consentimento sem que tenha sido forçado ou obrigado, podendo ligar para o pesquisador responsável ou para o **Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão - UFMA**.

Endereços para contatos:

Salviana de Maria Pastor Santos Sousa

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Av. dos Portugueses s/n Campus do Bacanga.

CEP 65085-580 São Luís, MA

Fone: (98) 3301 8665 / 8666

EMAIL: polipub@ufma.br

Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Av. dos Portugueses s/n Campus do Bacanga.

CEP 65085-580 São Luís, MA

Fone: 3301 8708

São Luís, _____ / _____ / _____

Assinatura do sujeito participante – entrevistado(a)

Assinatura do pai ou responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TEMA: A ASSISTÊNCIA SOCIAL AO ESTUDANTE NO CONTEXTO DA
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- Os reflexos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação do Maranhão - IFMA.
- Clareza e amplitude dos mecanismos de divulgação dos programas, projetos e serviços de assistência estudantil e das informações acerca dos mecanismos de acesso e critérios de elegibilidade.
- Adequação entre os critérios de elegibilidade e os objetivos da Assistência Estudantil.
- Suficiência e pertinência dos instrumentos utilizados nos processos seletivos.
- A cobertura dos programas, projetos e serviços de Assistência ao Estudante no IFMA.
- As mudanças que estão ocorrendo, no âmbito da assistência ao educando, para atender ao processo de expansão da educação profissional e tecnológica.
- Suficiência e qualidade dos projetos e serviços que compõem as ações da Assistência Estudantil.
- Adequação entre as ações desenvolvidas e os objetivos da Política de Assistência Estudantil.
- Os resultados das ações assistenciais desenvolvidas no IFMA para o acesso e permanência dos estudantes à Política de Educação Profissional e Tecnológica.

ANEXO

ANEXO A – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO			
X	PROJETO DE PESQUISA	Número do Protocolo	23115/016842/2011-52
	PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Data de entrada no CEP	02/12/2011
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Data da assembléia	15/12/2011

I - Identificação:

Título do projeto:	A assistência social ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão		
Identificação do Pesquisador Responsável:	Profª. Dra. Salviana de Maria Pastor dos Santos Sousa - (UFMA)		
Identificação da Equipe executora:	Profª. Dra. Salviana de Maria Pastor dos Santos Sousa (orientadora) Edna Maria Coimbra de Abreu (orientada)		
Instituição onde será realizado:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão		
Área temática:	6.10	Multicêntrico:	Não
Cooperação estrangeira:	Não	Patrocinador:	Não
		Data de recebimento:	08/12/12
		Data de devolução	15/12/2011

II - Objetivos:

Geral:

Avaliar o processo de implementação dos programas, projetos e serviços que compõem a assistência estudantil no IFMA e suas contribuições para o acesso e permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica no contexto da expansão da rede federal.

Específico:

1. Identificar as novas demandas que estão sendo colocadas para os profissionais do IFMA a partir da implantação do Plano de Expansão da Rede Federal;
2. Analisar se os mecanismos de acesso e os critérios de elegibilidade estão possibilitando a participação dos estudantes nas ações da Política de Assistência ao Estudante no IFMA;
3. Verificar em que medida os estudantes do IFMA estão sendo atingidos pelos programas, projetos e serviços da assistência estudantil;
4. Averiguar e analisar, no âmbito da assistência ao educando, as mudanças que estão ocorrendo para atender ao processo de expansão da educação profissional e tecnológica;
5. Comparar a proposta da Política de Assistência ao Estudante com a prática desenvolvida no IFMA;
6. Verificar se as ações assistenciais desenvolvidas no IFMA estão possibilitando o acesso real dos estudantes a recursos que os tornam alcançáveis pela Política de Educação Profissional e Tecnológica.

III - Sumário do projeto:

O projeto terá duração prevista de 02 anos e será realizado nas dependências do IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo. Os dados serão empregados na elaboração da dissertação de mestrado da Edna Maria Coimbra de Abreu, atualmente assistente social do IFMA, e mestranda do PPGPP/UFMA. A coleta de dados dar-se-á através da aplicação de questionários com questões abertas e semiabertas a 90 alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (51 alunos do turno matutino, 17 do vespertino, 11 do matutino e vespertino e 11 do noturno), equivalentes a 10% do universo total que, segundo os autores, é homogêneo, pois a grande maioria dos alunos pertence a mesma classe social. 12 Entrevistas semiestruturadas deverão ser realizadas, no local de trabalho, com os gestores e técnicos responsáveis diretamente com a assistência estudantil. O recrutamento dos sujeitos será mediante abordagem direta e aleatória, e a aplicação dos questionários será em horário e local aprazado (sala da CAE/Coordenadoria de Assistência ao Educando). Não há critérios de exclusão e poderão ocorrer reformulações de estratégias, já que o processo metodológico prevê uma relação dinâmica entre os envolvidos.

"A Universidade que cresce com
Inovação e Inclusão social"

Av. dos Portugueses - Campus Universitário do Bacanga, s/n - Prédio do CEB Velho bl "c" sala 7
São Luís-MA - CEP: 65085-580 Fone (98) 3301-8708 Fax (98) 3301-8701 - e-mail: cepufmag@ufma.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

IV - Comentários do relator:

O projeto é de relevância acadêmica e social, já que cria mecanismos para avaliação de programas e serviços de inclusão social na área da educação profissionalizante. O texto apresenta objetivos e metodologias claramente definidas e factíveis e está acompanhado de aprovação técnica por comissão composta por três professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Apresenta o TCLE (Apêndice A) devidamente estruturado, assegurando aos sujeitos da pesquisa o direito de desistência sem ônus, bem como o da omissão de questões que lhes pareçam constrangedoras. O TCLE explicita também os benefícios para os sujeitos, quais sejam: a melhoria da qualidade dos serviços e programa estudantis, bem como a contribuição para a efetivação de ações políticas eficientes, voltadas para a assistência estudantil.

V - Pendências:

Nenhuma

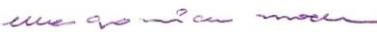
VI – Recomendações:

Recomendamos acrescentar no TCLE o endereço e telefone do CEP, o qual passa a ser corresponsável pela pesquisa.

VII - Parecer Consubstanciado do CEP

Deste modo, de acordo com relato acima exposto, o Protocolo **23115/016842/2011-52**, referente ao Projeto de Pesquisa **"A assistência social ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica do Maranhão"** É considerado por este CEP COMO APROVADO.

VIII - Data da reunião do CEP: 15/12/2011


Profª. Drª. Elba Gomide Mochel
Coordenadora
Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA

NOTA:

1. Anexa folha do Relatório Parcial;
2. Pesquisas com duração acima de 6 meses deverão apresentar relatórios parciais semestrais;
3. Pesquisas com duração acima de 12 meses deverão apresentar relatórios anuais;
4. Após a conclusão da pesquisa deverá ser apresentado relatório final ao CEP/UFMA.

DATA DE RECEBIMENTO:

22/12/11

RELATÓRIO PARCIAL:

15/02/12

RELATÓRIO FINAL:

30/03/12

"A Universidade que cresce com
inovação e inclusão social"

Av. dos Portugueses Campus Universitário do Bacanga, s/n – Prédio do CEB Velho bl "c" sala 7
São Luís-MA - CEP: 65085-580 Fone (98) 3301-8708 Fax (98) 3301-8701 - e-mail: cepufmag@ufma.br